



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO

**MÉTODOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
DESATANDO NÓS E ALINHAVANDO POSSIBILIDADES**

UBERLÂNDIA  
2014

CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO

**MÉTODOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
DESATANDO NÓS E ALINHAVANDO POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - MG, vinculada à Área de Concentração Saberes e Práticas em Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olenir Maria Mendes.

UBERLÂNDIA  
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C1728m Camargo, Clarice Carolina Ortiz de.  
2014 Métodos de avaliação formativa : desatando nós e alinhavando possibilidades / Clarice Carolina Ortiz de Camargo. - 2014.  
354 f. : il.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Avaliação educacional - Teses. 3. Ensino de primeiro grau - Avaliação - Teses. I. Mendes, Olenir Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA:  
DESATANDO NÓS E ALINHAVANDO POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - MG, vinculada à Área de Concentração Saberes e Práticas em Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olenir Maria Mendes.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas – UnB

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa- UFU

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Olenir Maria Mendes- UFU

Uberlândia, 20 de fevereiro de 2014.



*Dedico este trabalho a todos os educadores da escola e da vida — mestres idosos, adultos, jovens e crianças — que em busca de alternativas de melhorias para as condições existentes, (re)constroem e (re)inventam experiências, inspiram outras possibilidades de se relacionar e de se encantar com a vida, consigo mesmos e com os outros, transformando cacos em mosaicos.*

## AGRADECIMENTOS

Ao amor da minha vida e educador querido, Benerval Pinheiro Santos, por todos os anos em que estamos juntos, lado a lado, desfazendo nós e alinhavando possibilidades na vida e na Educação. Agradeço imensa e amorosamente por tudo o que construímos e o que ainda construiremos. Agradeço pelo incansável incentivo, pelos diálogos fecundos, pelo sorriso orgulhoso e por dividir comigo as alegrias e dores de uma vida. Especificamente no período desse trabalho, agradeço por ter agregado as minhas tarefas e compromissos às suas já existentes. Obrigada pela leitura atenta do trabalho, pela ajuda nas tabulações dos dados, pela revisão e apontamentos feitos em cada linha. Obrigada por cuidar de nossas filhas, de nossos animais, de nossa casa, de nosso pomar e de nosso jardim, oferecendo-me a cada dia e a cada etapa a possibilidade e a tranquilidade de trabalhar, tendo uma vida com mais sabor, mais beleza e amor.

Às filhas amadas, Beatriz e Anna Clara, pela oportunidade de viver a indescritível experiência de ser mãe. A você, Beatriz, minha menina-moça, escritora querida, pela sua lindeza, inteligência, questionamentos, olhar aprofundado e sonhos tão altos. Agradeço por ter sido braços e pernas (direita e esquerda) em nossas vidas, ajudando a nossa família nas atividades do dia a dia e ajudando-me nas digitações, fichamentos, leituras e revisões. Obrigada por me fazer rir, chorar e refletir com seus escritos e registros, com sua força e determinação, com a sua busca por inteireza. Te amo! A você Anna Clara, pelo cuidado e pela sensibilidade que já demonstra com os que estão ao seu redor. Obrigada pelos abraços e beijos surpresa, pelas perguntas e hipóteses construídas, pelo companheirismo, pelo pozinho mágico que embala meus sonhos, pelas cartas, bilhetes e desenhos deixados pela casa e junto com meus livros, mostrando a beleza de uma infância vivida. E só para não esquecer o que você nos ensinou: amo você até o infinito, ida e volta!

À minha mãe, companheira amada, que nos presenteou com a sua vinda e tem enchido nossos dias de alegrias e mimos. Obrigada por todo o cuidado, amor, dedicação, paciência, respeito e carinho que tem pela a nossa família. Obrigada pelo suporte amoroso e estável que nos propicia quando as tarefas da vida tornam-se tão instáveis. Obrigada por encher nossa vida de beleza e arte e por oportunizar essa troca de amor e de experiência. Agradeço, ainda, a feitura das caixas decoradas com tecidos e alinhavos, e os blocos de registro que oferecemos aos participantes da defesa. Obrigada também a você e ao Abel, por contribuírem com a árdua tarefa de transcrever as entrevistas.

À minha tiamãe Maria Aparecida, obrigada pela valiosa formação e pelas possibilidades que me apresentou, pelo amor e compromisso com a nossa família, pelo modo pelo qual enfrenta as alegrias e despedidas da vida. Só tenho a agradecer pelos valores e pelo amor recebidos no passado e no presente. É isso que me dá sustentação para cada dia acordado. Te amo muito, mãe querida!

Ao meu querido pai, obrigada pelas poesias, rimas, canções e amor. Agradeço pelos encontros, regados a piadas, presentes, brincadeiras com as crianças, bem como por ter me ensinado, com seu jeito de ser, a paixão pelo registro. Agradeço, também, pela troca de ideias no trabalho e pela tradução do resumo. Obrigada também Lourdinha pelo carinho e acolhida.

À minha irmã Silvia, por transformar coisa séria em gargalhadas, dessas de doer a barriga. Obrigada por me mostrar um jeito mais leve de ver a vida. Você seria minha irmã

preferida, mesmo se não fosse a única. Estendo os agradecimentos, na mesma proporção ao meu cunhado André e meus sobrinhos amados Lucas e Thiago, pela possibilidade de acompanhar a vida e conquistas de vocês.

À vó Márcia agradeço pela sabedoria, força, luta e superação enfrentadas no período desta pesquisa. Você venceu, guerreira querida!

Aos meus afilhados Thiago e Nicolás, filhos meninos que não tive, obrigada pela oportunidade de selar um compromisso com a vida de vocês.

Ao meu tio quase irmão Antonio, agradeço as conversas, viagens, companhia, ensinamentos e confiança. Dedico-lhe meu amor.

À Patricia, Gilvan e Nicolás, pelos laços que se fortalecem a cada dia que passa. Admiro-os e agradeço-lhes por todas as visitas e viagens que fizemos juntos e pelo amor construído. Do mesmo modo, agradeço ao restante da minha família: sogro, sogra, tias, tios, primos e primas, cunhados, cunhadas e sobrinhos, pela alegria de tê-los como parte da minha história.

Aos meus avós paternos Marina e Vicente (*In memoriam*), pelos dias vividos, pelas memórias resgatadas, pela possibilidade de conhecer um mundo mais colorido e mais humano, seja no jornal, seja nas cartas, seja nas prosas. Estendo os agradecimentos à minha tia Terezinha (*In memoriam*) de quem nos despedimos quando ingressei no Mestrado, mas que permaneceu comigo em todo o percurso como parceira entusiasta. Saudades, sempre.

À Olenir Maria Mendes, orientadora querida, agradeço cada leitura, diálogo, troca e intervenção feita ao longo do trabalho em dias e horários improváveis. Sua orientação foi primordial para que eu vivesse, na condição de educanda, todos os princípios da avaliação formativa que defendemos neste trabalho. Agradeço também por me ensinar, com seu jeito de ser, que a vida é festa, mas uma festa comprometida com a solidariedade e com o trabalho coletivo. Uma festa que convida a celebrar a vida, a amizade e a comunhão. Agradeço cada retalho, fio e tecido que me ajudou a escolher e depois, com sua mão na minha, ajudou-me a costurar.

À Maria Simone Ferraz Pereira, profissional atenta, cuidadosa, comprometida com a melhoria da Educação e que exala nos poros o sonho e a ação em prol da transformação. Obrigada pela participação em cada etapa, desde o seu início, quando eu ainda tentava esboçar o projeto de pesquisa e você, mesmo no momento final do seu Doutorado, parava seus afazeres e lia, discutia e mostrava os limites e as possibilidades do que me propunha a fazer. Posteriormente, na qualificação, presenteou-nos com apontamentos em forma de carta e perguntas norteadoras, reafirmando ali uma concepção e prática pedagógica que tanto buscamos: afetividade, problematização e parceria no trabalho. Tal história não poderia ter outro desfecho, e assim, obrigada pela participação também no produto final da pesquisa que ajudou a construir, como membro da Banca.

À Myrtes Dias da Cunha, profissional e amiga sensível, agradeço pelas contribuições dadas em diversas dimensões da minha vida. Agradeço pela leitura atenta e comprometida e a busca pela compreensão da essência do trabalho no momento da qualificação. Obrigada ainda por todos os apontamentos feitos, dos quais destaco como imprescindíveis: o convite à simplicidade na escrita e o registro artesanal. Além disso, o encorajamento para que eu me assumisse como parte do texto, posicionando-me como sujeito que lê, escreve e interpreta a vida.

À Benigna Maria de Freitas Villas Boas, agradeço pela participação como membro da Banca na defesa desta pesquisa. Sua participação transcende este momento final, pois seus livros, análises e reflexões acompanharam-me em todo o percurso, independente de onde eu estivesse. Carreguei seus livros na escola, nas viagens que fiz, na cabeceira da cama, no sofá da sala, na rede da varanda. Dialoguei com seus escritos o tempo todo e, por isso, é um prazer imenso receber as suas contribuições, mais uma vez.

À Gercina Novaes, pelas contribuições indescritíveis a mim e à minha família. Para nós, você é um exemplo de profissionalismo, de luta, de força e de sensibilidade. Agradeço imensamente pela acolhida e por ter-nos apresentado os desafios dessa cidade que agora é também nossa, juntamente com as esperanças de dias melhores. Obrigada pelo incentivo, pelo encorajamento e pela amizade.

Agradeço a cada integrante do GEPAE, pelo apoio, pela discussão da pesquisa, pelas respostas no projeto-piloto, pelas sugestões e pelos apontamentos. Participar do grupo fortaleceu meus ideais e sonhos.

Aos professores que tive, que foram fundamentais nos processos de minha construção identitária e que tenho como referência: Patrícia Pinna Bernardo, Marcos Ferreira Santos e Rosa Iavelberg, por me apresentarem outras possibilidades e linguagens, bem como uma vivência acadêmica diferente, cheia de arte e poesia. À Margarete May Rosito, por me fazer experimentar o gosto e o sabor de sistematizar academicamente meus registros e costuras a ponto de não querer parar mais. Suas orientações continuam presentes, assim como a minha admiração por você. E a Madalena Freire, por ter costurado no meu corpo os registros do meu ser professora, gritando por autoria, reinventando a escrita, carimbando sua digital nos meus cadernos, sendo clarão para as alegrias e educando as dores de ser educador.

Aos amigos-irmãos José Márcio Costa, Daniela Arco e Flexa, Daniele Leite, Fátima Carvalho, Stella Lobo, César Chiroso, Andrea Harada, Claudio Sousa, Nuccia Priolo, Marcia Barbosa, Eliana Sala e respectivos filhos/as, pela vivência de uma amizade forte, sólida e crescente.

Às amigas construídas em São Bernardo do Campo, especialmente na EMEB Isidoro Battistin. Obrigada por participarem tão comprometidamente com uma Educação e com uma sociedade melhores. O trabalho desenvolvido na rede municipal de SBC fortalece a cada dia meu desejo por continuar a caminhada na Educação.

Aos profissionais da Rede Salesiana, por me acolherem nos dois estados e oportunizarem a rica experiência de trabalhar com vocês. O entusiasmo, dedicação, presença e acolhida são características marcantes na Rede e raras na vida.

Aos profissionais da Escola Apuã, agradeço por terem aberto as portas, janelas, corredores e materiais da escola para que eu pudesse fazer a pesquisa. Agradeço também pela oportunidade de me afastar por nove meses das minhas atribuições profissionais, possibilitando, assim, que eu me dedicasse exclusivamente à pesquisa, fruto das conquistas de uma política de qualificação docente. Agradeço também a todos os professores participantes da pesquisa, pela valiosa contribuição.

Às queridas amigas e parceiras da Alfabetização Inicial da Escola Apuã, pela vibração, pela torcida, pelo carinho e pela força que me propiciaram nesta etapa. A mudança do Plano de Trabalho Coletivo da Área, bem como a organização dos horários para atender as minhas necessidades acadêmicas, foram símbolos de amizade, de parceria e de crença na importância

da formação e qualificação docente. Agradeço os abraços, a despedida, a força nos momentos de luta. À Márcia, especialmente, agradeço pela chuva de prata, pela cesta de livros e pelo meu último dia antes do afastamento para qualificação. Saí da escola fortalecida com as vozes das crianças cantando na minha sala uma música que você ensaiou.

À Paula, pela amizade, pelos estudos dos textos e livros, pela realização dos trabalhos e pelo incentivo para eu prestar o processo seletivo da Escola Apuã e do Mestrado. Os estudos e apoio foram fundamentais para que nós fôssemos aprovadas juntas, nos dois processos, mostrando-nos que o trabalho conjunto aumenta nossas potencialidades. Admiro sua tranquilidade, objetividade e maneira de viver a vida.

Aos professores Bariri, Jaciendi, Eçara, Orube, Atairu, Ybytucatú, Atiaia, Itajuí e Apoema, por nos apresentarem suas concepções e crenças, abrirem as portas de seus armários e salas de aula e possibilitarem que carregássemos para a nossa casa as suas práticas materializadas. Agradeço pela disposição que tiveram em conversar, em explicar e em expressar o que pensam, como agem, o que querem, quais são seus sonhos e anseios. Por emprestarem seus fios e tecidos, por colorirem as páginas desse trabalho e por inspirarem a minha prática.

Agradeço a todos os alunos que tive e que ainda terei, por semearem sonhos e preencherem cada dia da minha vida, com uma história diferente.

“Aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” (Gonzaguinha). A todas essas pessoas que fazem parte de nossas correntes, bordados e alinhavos: meus sinceros agradecimentos!

*Ler significa reler e compreender, interpretar.  
Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a  
partir de onde os pés pisam.  
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.*

*Para entender como alguém lê, é necessário saber  
como são seus olhos e qual é sua visão de mundo.  
Isso faz da leitura sempre uma releitura.*

*A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para  
compreender, é essencial conhecer o lugar social de  
quem olha.*

*Vale dizer, como alguém vive, com quem convive,  
que experiências tem, em que trabalha, que desejos  
alimenta, como assume os dramas da vida e da  
morte e que esperanças o animam.  
Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*

*Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor.  
Porque cada um lê e relê com os olhos que tem.  
Porque compreende e interpreta a partir do mundo  
que habita.*

*Leonardo Boff (1997)*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar de que forma a avaliação formativa tem sido empregada e desenvolvida pelos professores da Educação Básica. Busca-se analisar as concepções de avaliação vigentes entre os professores da Educação Básica e identificar, a partir dos diferentes tipos de registros e métodos avaliativos utilizados por esses professores, quais deles retratam concepções de avaliação formativa, ou que se aproximam dessa perspectiva. Para isso, foi escolhida como lócus da pesquisa uma escola de Educação Básica pública federal, no contexto de um Colégio de Aplicação em uma cidade de Minas Gerais, a partir do entendimento de que as condições diferenciadas de trabalho docente, no qual se prevê o ensino, a pesquisa e a extensão, poderiam oferecer condições favoráveis para uma prática pedagógica diferenciada e formativa. O caminho metodológico ancorou-se na pesquisa qualitativa, tipo Estudo de Caso. A investigação foi desenvolvida no período de 2012 a 2014. Utilizaram-se a análise documental, o questionário, a entrevista por pautas, como formas de construção dos dados. A análise documental foi desenvolvida em duas etapas: a análise de documentos da escola como: Projeto Político Pedagógico, Carta de Princípios, portfólio da escola, agenda escolar, pesquisas realizadas na escola; e a análise dos materiais produzidos pelos professores e por seus alunos como portfólios, cadernos de classe, cadernos de planejamento, provas, diários de bordo, caderno de memórias, cadernos de produção de texto, atividades diagnósticas, diário de aula, entre outros. Os dados revelam discrepâncias e lacunas, no que diz respeito à avaliação idealizada nos documentos da escola, bem como apontam a dificuldade de desenvolver um trabalho avaliativo coletivo. Outro aspecto analisado no estudo foi a utilização por parte de docentes, de diferentes tipos de registros e de métodos de avaliação que apresentam aproximações teórico-práticas com a avaliação formativa ou ainda, com intenções avaliativas que se contrapõem à concepção classificatória de avaliação. Nesse sentido, evidenciou-se uma concepção avaliativa que valoriza a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos e que tem como prioridade o fortalecimento de relações mais dialógicas, problematizadoras e emancipatórias entre os sujeitos e os objetos de conhecimentos. Nesse sentido, foram apontados elementos que contribuem para a compreensão do modo pelo qual a avaliação formativa tem sido empregada no contexto da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa. Métodos de avaliação. Registros.

## ABSTRACT

This study aims at identifying the way Fundamental Education teachers have been applying and developing Educational Assessment. It aims at analyzing current assessment conceptions among Fundamental Education teachers of a selected public school and identifying, from their different types of evaluation records and methods, those reflecting or coming close to Educational Assessment conceptions. To that effect, I chose for research locus a Laboratory School/In-service Teacher Training College in the federal Fundamental Education public school system in Minas Gerais State, as I understood that its teaching work unequal conditions - dispensing education, research and extension - could provide a framework favorable to a top-notch and educational training practice. The methodological approach was qualitative research with Case Studies. The investigation was carried out in 2012/2014. Data collection was made by means of documentary analysis, questionnaire and structured interview. The documentary analysis was made in two phases. The first phase comprised: analysis of school documents, such as: its pedagogical and political project, charter of principles, school portfolio, school agenda, research carried out by the school, among others. The second phase comprised: analysis of materials produced by teachers and pupils, such as portfolios, classroom work, planning work, tests, logbooks, memory books, text production books, diagnostic activities, class diary, among others. Data on the assessment proposed in the school documents reveal discrepancies and gaps and indicate some difficulty in developing a collective assessment work. Another aspect the study focused on was the use of different types of record and assessment methods made by teachers, which showed that theoretical and practical approaches to educational assessment, or also, evaluation intentions were in opposition to the conception of assessment rating. In this sense, an assessment conception where participation, autonomy, authorship, collaboration, as well as the process itself and work building by all those involved in the educational process, which prioritizes the strengthening of a dialog, less conflicting and more emancipatory-based relationship between the subjects and objects of knowledge, became evident.

**Keywords:** Educational assessment. Assessment methods. Record.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Categorias e subcategorias abordadas no questionário, a partir da dimensão ensino aprendizagem.....	96
QUADRO 2 Práticas avaliativas institucionalizadas.....	100
QUADRO 3 Materiais produzidos pelos alunos e professores na Escola Apuã .....	107
QUADRO 4 Materiais produzidos pelos alunos e professores em outras escolas e que compõe o acervo pessoal dos professores da Escola Apuã .....	108
QUADRO 5 Materiais produzidos pelos professores- Acervo pessoal.....	108
QUADRO 6 Docentes selecionados para a entrevista.....	109
QUADRO 7 Lista de Colégios de Aplicação .....	116
QUADRO 8 Discentes da Escola Apuã .....	125
QUADRO 9 Carga horária semanal dos professores da Escola Apuã .....	137
QUADRO 10 Reuniões e atividades dos docentes da Escola Apuã.....	138
QUADRO 11 Matriz Curricular .....	147

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Planta do primeiro pavimento da Escola Apuã (Educação Infantil).....	121
FIGURA 2 Planta do Segundo pavimento da Escola Apuã (Ensino Fundamental e EJA) ....	121
FIGURA 3 Planta do terceiro pavimento da Escola Apuã (Salas dos professores, Direção, Assessorias, Secretarias, Laboratórios).....	121
FIGURA 4 Amostras de produções dos alunos.....	195
FIGURA 5-I Amostra de trabalho do aluno M.....	196
FIGURA 6-II Amostra de trabalho do aluno M. ....	197
FIGURA 7 Relatório/Ficha de Avaliação do Primeiro ano da Escola Apuã, parte 1.....	208
FIGURA 8 Relatório/Ficha de Avaliação do Primeiro ano da Escola Apuã, parte 2.....	209
FIGURA 9 Amostras de Atividade do Primeiro ano.....	212
FIGURA 10 Amostra de Atividade diagnóstica do Primeiro ano .....	213
FIGURA 11 I Amostra de “Cola” .....	227
FIGURA 12 II Amostra de “Cola” .....	227
FIGURA 13 III Amostra de “Cola”.....	228
FIGURA 14 Autoavaliação como autonotação .....	235
FIGURA 15 Autoavaliação em leitura .....	237
FIGURA 16 Modelo de Regras de convivência I.....	239
FIGURA 17 Modelo de Regras de Convivência II .....	240
FIGURA 18 Modelo de Regras de Convivência III.....	241
FIGURA 19 I Registro discente feito no Caderno de Memórias .....	247
FIGURA 20 II Registro discente feito no Caderno de Memórias .....	248
FIGURA 21 Capas do Caderno de Produção de Texto .....	252
FIGURA 22 I Registro do Caderno de Produção de Texto.....	253
FIGURA 23 II Registro do Caderno de Produção de Texto.....	254
FIGURA 24 I Amostra de desafio do projeto Ciranda da Leitura.....	257
FIGURA 25 II Amostra de desafio do projeto Ciranda da Leitura .....	257
FIGURA 26 Painel da Ciranda da Leitura.....	258
FIGURA 27 MAC sétimo ano.....	276
FIGURA 28 MAC sexto ano .....	277
FIGURA 29 Convite para a viagem .....	279
FIGURA 30 Registro por meio do desenho, sexto ano. ....	283
FIGURA 31 Os Feudos .....	284

FIGURA 32 Rádio Novela .....	285
FIGURA 33 Cartazes: tema Feudos .....	286
FIGURA 34 Jornal Histórico Falado .....	286
FIGURA 35 Aula sobre escavação, sexto ano. ....	288
FIGURA 36 Registro sobre Estudo do Meio.....	289
FIGURA 37 Infocrítica, sétimo ano .....	291
FIGURA 38 Visita do Bem, sétimo ano.....	292

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Atuação dos professores da Escola Apuã .....	93
GRÁFICO 2 Tempo de atuação dos professores na área da Educação .....	94
GRÁFICO 3 Métodos de avaliação utilizados pelos professores da Escola Apuã .....	99
GRÁFICO 4 Comparativo da quantidade de professores da Escola Apuã, no período de 1997 a 2003; dados de 2005 e dados de 2013.....	128
GRÁFICO 6 Tempo destinado ao ensino em sala de aula .....	134
GRÁFICO 7 Tempo destinado à pesquisa .....	135
GRÁFICO 8 Tempo destinado à extensão .....	135
GRÁFICO 9 Opinião dos professores da Escola Apuã acerca da avaliação .....	149
GRÁFICO 10 Total de alunos aprovados e reprovados no ano letivo de 2012 .....	159
GRÁFICO 11 Alunos em situação de dependência ou reprovados no ano letivo de 2012 ....	160
GRÁFICO 12 Professores que consideram que a reprovação deve acontecer no final do ano letivo.....	164
GRÁFICO 13 Professores que consideram que a reprovação deve acontecer no final do ciclo.....	164

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CAp	Colégio de Aplicação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEUMA	Centro Universitário Maria Antonia
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CPA	Conselho Pedagógico Administrativo
DOI- CODI	Departamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituto Federal do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAC	Manual do Aluno Crítico
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUCA	Projeto Um Computador por Aluno
SBC	São Bernardo do Campo
SEAPPS	Setor de Apoio Psicopedagógico e Social
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - A FEITURA DE UM <i>SCRAPBOOK</i> DE PANO .....</b>	<b>21</b>
O fio condutor da Palavração: o (in)constante alinhar.....	23
Compondo a pesquisa: os riscos, os fios, os nós e as tramas.....	38
<b>CAPÍTULO I AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTAMPAS, TEXTURAS, TECIDOS, RETALHOS E FITAS .....</b>	<b>43</b>
1.1 Cores e tecidos que se transformam: o movimento histórico da avaliação educacional.....	44
1.2 Alinhavando retalhos e escolhendo os tecidos da avaliação formativa .....	57
1.3 A importância dos métodos de avaliação: laços e fitas que enlaçam e trançam as costuras da avaliação formativa .....	67
1.4 Os registros como parte integrante dos métodos de avaliação: a diversidade de fitas, laços, cores, texturas e formas.....	75
<b>CAPÍTULO II O PERCURSO METODOLÓGICO E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: O ALINHAVAR DAS LINHAS, FIOS E AGULHAS .....</b>	<b>83</b>
2.1 O questionário, a entrevista e a análise documental .....	89
<b>CAPÍTULO III FOTOGRAFIAS E IMAGENS: COMPONDO CENÁRIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>111</b>
3.1 As escolas ilhas e seus afluentes.....	111
3.2 A Escola Apuã: cenas, imagens e retratos .....	119
3.3 Os ciclos anunciados e os ciclos desenvolvidos: a organização do trabalho pedagógico da Escola Apuã .....	145
<b>CAPÍTULO IV REINVENTANDO A COSTURA NOS TECIDOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES, OPORTUNIDADES E CAMINHOS .....</b>	<b>167</b>
4.1 Concepções e métodos de avaliação de docentes da Escola Apuã, na perspectiva da avaliação formativa .....	168
4.2 O caminho se faz ao caminhar: a construção de métodos de avaliação formativa .....	186
4.2.1 Avaliação por meio do planejamento, da observação e do registro reflexivo ...	188
4.2.2 Relatórios dos alunos e atividades diagnósticas .....	203
4.2.3 Avaliação por meio de provas .....	220

4.2.4 Autoavaliação e avaliação por pares.....	233
4.2.5 Coavaliação a partir da literatura: Caderno de Produção de Texto e Ciranda da Leitura.....	251
4.2.6 Avaliação compartilhada: Portfólio e Manual do Aluno Crítico – MAC.....	259
4.2.7 Tecendo considerações .....	301
<b>A MATERIALIDADE DE NOSSAS IMPORTÂNCIAS: PEQUENOS REPAROS, ACABAMENTO, E ARREIMATE DO SCRAPBOOK DE PANO.....</b>	<b>305</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>316</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>325</b>
APÊNDICE 1 Carta de esclarecimento .....	325
APÊNDICE 2 Termo de compromisso da equipe executora.....	326
APÊNDICE 3 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido .....	327
APÊNDICE 4 Questionário .....	329
APÊNDICE 5 - Carta convite para os professores participantes da entrevista .....	334
APÊNDICE 6- Entrevista por pautas.....	335
APÊNDICE 7- Registro reflexivo- fragmentos de um dos meus diários de aula.....	336
<b>ANEXOS.....</b>	<b>346</b>
ANEXO A Imagens de <i>scrapbook</i> e materiais necessários para sua confecção.....	346
ANEXO B- Modelo de registro de acompanhamento .....	348
ANEXO C Fragmento de um relatório semestral da Educação Infantil, Escola Apuã.....	354



## INTRODUÇÃO - A FEITURA DE UM SCRAPBOOK DE PANO

*Nosso discurso diferente — nossa palavração — será dito por nosso corpo todo: nossas mãos, nossos pés, nossa reflexão.*

*Tudo em nós falará uma linguagem criadora de vida — inclusive os instrumentos que nossas mãos usarão, quando, em comunhão, transformarmos nossa fraqueza em nossa força.*

*Nossa palavração — como discurso verdadeiro, se fará e re-fará; jamais é ou terá dito, porque sempre estará sendo.*

*Nosso discurso diferente - nossa palavração - tem de ser um discurso permanente.*

*Paulo Freire, 1971*

Desde a infância, nossa experiência com os registros se deu de forma inteira, com todo nosso corpo e sentidos. Uma caneta, não era apenas um objeto. Constituíam-se como parte de nossas mãos e, conseqüentemente, corpo. Sua tinta desenhava palavras e textos de um determinado tempo e espaço. Por meio deles, conseguimos exercitar o olhar de novo, que se tornou, muitas vezes, olhar novo.

No atual contexto em que nos encontramos, como pesquisadoras e professoras, os registros foram redimensionados, devido à inserção de outros registros e de outras formas de registrar, mas não perdeu seus princípios primeiros que envolvem os processos de autoria, de identidade e de historicidade.

Por isso, cada linha e entrelinha que compõe essa pesquisa buscou inspiração no poema de Paulo Freire intitulado Palavração, ao compreendermos que os registros e, portanto, discursos, embora aqui se apresentem como um pequeno fragmento, retratam a nossa busca pessoal/ profissional e incansável por inteireza, desde que nos demos conta de nossa incompletude, como seres humanos e como educadoras.

Nossa experiência com a feitura dessa pesquisa foi artesanal. Parte por parte de um todo que foi modificado por diversas vezes, pois dependia do ângulo que era observado e das relações que fomos estabelecendo ora com a temática, ora com os sujeitos, ou ainda com os questionamentos advindos durante o percurso e as construções dos dados.

Com ênfase nesse processo, optamos por construir a nossa pesquisa de um jeito muito semelhante ao modo de confeccionar álbuns, livros e diários temáticos denominados de *scrapbooks*, visto que esses materiais contam histórias, e ao contá-las, possibilitam a sua reconstrução e reinvenção.

Os *scrapbooks*, confeccionados artesanalmente por um ou mais sujeitos, são compostos por um conjunto de memórias sintetizadas em páginas contendo uma multiplicidade de imagens, textos e acessórios, como: retalhos, papéis, fotos, madeiras, adesivos, fitas, rendas, fios, lãs, miçangas, ilhoses, rendas, furadores, carimbos, texturas, entre outros, que, ao serem utilizadas, passam a se inserir nas páginas dos álbuns, livros ou diários como legendas e/ou símbolos do contexto apresentado.

Como contraponto, sabemos também que a tradução da palavra *scrapbook* pode remeter a uma ideia de fragmento, recorte, sucata, retalho, farrapo, ou ainda, de restos ou objetos sem importância ou valor. No entanto, esclarecemos que mesmo as sucatas, os retalhos, as sobras podem ser inseridos nos trabalhos artesanais de modo a contribuir com o processo e com o resultado do produto final. Como diz Manoel da Barros, no poema intitulado Matéria de poesia, “o que é bom para o lixo, é bom para a poesia”.

Tais álbuns, livros ou diários desenvolvem o sentido identitário de quem os confecciona, pois, embora o material seja o mesmo — *scrapbooks* — e existam modelos padronizados ou pré-fabricados de folhas, de páginas, de temas e de *designs*, a confecção, a escolha dos acessórios e a forma de registrar as vivências compõem páginas únicas e exclusivas.

As histórias narradas nas páginas dos *scrapbooks*, mesmo quando são previamente planejadas, convidam-nos a replanejar nossa ideia inicial, pois o processo e os acessórios que manuseamos redimensionam o modo de narrar a história.

Do mesmo modo, na feitura de uma pesquisa, somos rodeadas de questionamentos, de materiais (dados coletados) e de (in)certezas. Por isso, cada página desta pesquisa reflete o movimento feito pelas pesquisadoras para organizar, para sistematizar e para se apropriar de teorias, histórias, memórias, diálogos, retratos e registros, em um constante ir e vir.

Assim, optamos pela composição dessa pesquisa representada por uma metáfora, ou melhor, pela imagem de um *scrapbook* em tecidos e panos. Foi o caminho que encontramos para alinhar, tecer, fiar e bordar as teorias, os dados, os encontros e os desencontros ocorridos ao longo da investigação.

### O fio condutor da Palavração: o (in)constante alinhavar

*Eu tentei compreender as costuras da vida  
Me enrolei pois a linha era muito comprida  
Mas como é que eu vou fazer para desenrolar?  
Se na linha do céu, sou estrela  
Na linha da terra, sou rei  
Nas linhas das águas, sou triste  
Pelo fogo que um dia apaguei.  
Sérgio Pererê<sup>1</sup>*

As complexidades educacionais presentes na contemporaneidade nos permitem transitar de uma temática a outra, perpassando uma multiplicidade de subtemas, conceitos e princípios. Esse transitar conceitual/temático amplia as nossas percepções acerca das certezas que carregamos e nos apresenta a necessidade da busca dos fios condutores que possam alinhavar as possíveis relações entre eles.

Esses alinhavos representam uma junção de sentidos que estão atreladas à nossa leitura de mundo: o que e quanto nossos olhos conseguem enxergar; o que e como escutamos o outro, nós mesmos e o mundo; que sabores apreciamos e o que nos é intragável; qual é a nossa fome, nossa gula e o que nos sacia; o que abraçamos, refutamos, acolhemos; para que e para quem damos as mãos; o que aprendemos, partilhamos, ensinamos e finalmente; como dialogamos, refletimos, registramos e materializamos a nossa leitura de mundo.

Os fios condutores que se entrelaçam nas mãos dos sujeitos que buscam mais inteireza na leitura e escrita de mundo não podem ser considerados fios quaisquer. São fios que, ao alinhavarem, marcam e registram os sonhos, os anseios e as limitações por meio das mãos desse sujeito que alinhava.

Portanto, os textos são trançados e costurados por palavras, assim como a estrutura dos tecidos se formam a partir de linhas que se entrelaçam e formam uma trama. “A palavra texto provém do termo latino *texere* (construir, tecer). Em sua forma flexionada, *textus* também era usado como substantivo e significava ‘maneira de tecer’, ‘coisa tecida’ ou ‘estrutura’”. (SILVA, 2012, s/p)

---

<sup>1</sup> Compositor, músico e ator. Música Costura da vida, interpretada por Quatro Vozes. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4vGkEdYuU2M>>. Acesso em 08 agosto de 2013.

Os caminhos percorridos nas linhas e nas entrelinhas desta pesquisa abordam: avaliação formativa, concepções e métodos de avaliações docentes, no entanto os percursos metodológicos desta investigação iniciam-se com as nossas trajetórias de vida, pois pressupomos que sejam características do professor reflexivo, e/ou do professor- pesquisador lançar-se na reflexão da própria prática, assim como dos contextos e experiências, para assim, apropriar-se delas.

Entre objetividade e subjetividade, uma contradição em termos teóricos que a prática permite lidar conjuntamente. No novo paradigma da formação, o professor se forma a partir do próprio exercício do seu trabalho, ao assumir o papel ativo e reflexivo perante sua formação, entendendo-a como um processo contínuo que se iniciou muito cedo. Assim, nesse paradigma, encontra-se associado ensino/pesquisa, trabalho/formação, formação/pesquisa. Trata-se de um suporte epistemológico que inclui o professor- pesquisador na própria pesquisa, ao mesmo tempo em que se apropria do poder sobre a sua formação (WARSCHAUER, 2001, p. 202).

Nesse sentido, para contextualizarmos a raiz das nossas motivações e desejos, assim como o contexto dessa pesquisa, inserimos nessa introdução o registro da nossa trajetória de vida. Tais histórias propiciam um olhar redimensionado da vida, a partir da compreensão do contexto apresentado, à medida que “cada um lê com os olhos que tem, e interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1997). Entretanto, por ser dinâmica e contínua, essa pesquisa é resultado do que os nossos olhos, em parceria com outros, conseguiram enxergar até o momento.

O relato que se segue tem Paulo Freire como pano de fundo da Palavração que assumimos na pesquisa, ou seja, a busca por uma prática pedagógica política, dialógica e reflexiva que vislumbre a possibilidade da transformação, da autonomia, do afeto e da experiência estética por meio de uma efetiva leitura da própria práxis unida à leitura de mundo.

A história inicia-se com o meu<sup>2</sup> nascimento, pois fui gerada em um contexto histórico de dores e de anseios. No aspecto histórico-político, os gritos contidos pela ditadura militar, as contestações populares, as injustiças e o medo permeavam todas as relações que eram estabelecidas. A ditadura militar desenvolveu sentimentos de medo e de indignação para aqueles que vislumbravam outra forma de organização política e social.

No aspecto familiar, esse momento histórico era refletido no modo de atuação política e profissional de minha família, visto que meu pai é a terceira geração de jornalistas, iniciada

---

<sup>2</sup> A partir deste parágrafo, optamos utilizar a primeira pessoa do singular até o final desta Introdução.

pelo meu bisavô, José Ortiz de Camargo, que foi fundador do primeiro jornal da cidade de Tatuí- SP, denominado O Progresso de Tatuí (o jornal completou 90 anos de existência no ano de 2012); posteriormente meu avô Vicente Ortiz de Camargo assumiu a direção e depois, novos donos continuaram a empreitada (O PROGRESSO DE TATUÍ, 2012).

Nesse contexto de marcas e de tristezas trazidas pelo sistema ditatorial, no ano de 1975, entre todas as atrocidades cometidas, mais uma se fazia presente. Familiares e amigos do professor, dramaturgo e jornalista da TV Cultura Vladimir Herzog foram informados do seu suposto suicídio nos porões do Departamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna, o DOI-CODI.

Eis então que a publicitária Clarice Herzog — esposa do jornalista — iniciou uma mobilização de grupos de pessoas para lutar contra as injustiças cometidas contra seu marido e outros militantes políticos. Três anos depois, Clarice Herzog obteve a primeira conquista: conseguiu que a União fosse responsabilizada, judicialmente, pela morte (assassinato) do marido. Sua luta se tornou coletiva, fazendo da causa da morte do marido um símbolo da luta pela democracia, pela liberdade e por justiça<sup>3</sup>.

Foi nesse período de sofrimentos e conquistas históricas, que eu nasci. Assim, para os meus familiares, o meu nome deveria representar o contexto histórico de luta social e política que eles e a sociedade enfrentavam. Surgiu então um nome composto para representar duas mulheres antagônicas, no entanto complementares: Clarice Carolina. A escolha pelo nome Clarice foi em homenagem à luta de Clarice Herzog, e Carolina foi em homenagem à triste e esperançosa canção *Carolina*, de Chico Buarque.

Emociona-me saber que, passadas quase quatro décadas, encontro-me relatando a história de Vladimir Herzog, que continua viva na memória e no contexto social e político brasileiro, conforme notícia intitulada *Retificação de atestado de óbito de Herzog abre espaço para outros casos, afirma Rosa Cardoso*.

A advogada Rosa Cardoso, membro da Comissão Nacional da Verdade, representou [...] o colegiado durante a 34ª edição do Prêmio Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos. Ela discursou e, em seguida, participou do descerramento da obra 'Verdade!', do designer gráfico Kiko Farkas, criada para celebrar a correção do atestado de óbito de Vladimir Herzog, retificado por uma decisão da Justiça de São Paulo, que atendeu recomendação da Comissão Nacional da Verdade, expedida após pedido da família do jornalista. No novo documento constará que a morte de Vlado

---

<sup>3</sup> Maiores informações podem ser encontradas no site < <http://www.vladimirherzog.org.br/>>. Acesso em 29 de maio de 2013.

‘decorreu de lesões e maus-tratos sofridos em dependência do II Exército – SP (Doi-Codi)’. Segundo Rosa Cardoso, a correção do documento é um marco judicial, mas é preciso avançar mais. ‘Esse caso abre caminho para outras correções’, afirmou (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2012).

Essa notícia representa uma incansável e esperançosa luta por justiça que se mantém firme, apesar do tempo, e motiva-nos ainda mais na construção de uma pesquisa que vise à transformação, à autoria e o compromisso.

Sobre a canção *Carolina*, cresci ouvindo minha avó paterna cantar essa música para mim e, enquanto a ouvia, crescia também o desejo de transformar a dor social mencionada, e que eu, ainda nova, já começava a sentir, em esperança e luta por mudanças.

Desse modo, em meio a brincadeiras feitas com jornal, experimentações de escrita feitas nas máquinas de escrever, ou usando tintas, lápis de cor e canetinhas, fui incentivada por todos a registrar o que percebia do mundo.

Meus registros foram expostos, compartilhados e elogiados. Transmitiam-me a ideia de que eram tão importantes quanto os dos adultos que viviam comigo. Entretanto, vale ressaltar que a escrita, para a minha família, naquele determinado período, era instrumento de trabalho, de luta e de sonho. Foi assim que aprendi brincando, a buscar esses elementos nos registros que passei a, cotidianamente, fazer.

Esses registros, inicialmente, eram pessoais: cartas, diários, desenhos para pessoas queridas, entrevistas, bilhetes. Ao mesmo tempo, meu pai, principalmente, fazia do meu crescimento, notícia. Para exemplificar, quando eu tinha dois e três anos, criou um programa fictício de rádio, no qual narrava, por meio de gravação em fita cassete, os acontecimentos familiares e minhas últimas peripécias. As gravações eram compartilhadas com os demais familiares.

Ou seja, desde cedo aprendi a usar diferentes recursos para me comunicar e para registrar fatos do cotidiano e depois, já crescida, constatei a importância desses registros para reflexões pessoais e um importante instrumento de promoção de diálogos. Foi então que, quando passei a enxergar os problemas sociais, advindos das dores do mundo escrevi meu primeiro poema, aos doze anos de idade, intitulado *Meninos de rua, até quando?*

O poema foi transcrito em dois metros de tecido, formando um grande painel e foi exposto no pátio na escola. Esse momento representou um importante rito de passagem pessoal, pois percebi a diferença do registro pessoal transformado em registro político-social.

Apreendi, naquele momento, que o registro poderia ser um rico canal de comunicação entre mim e pessoas que não conhecia, mas que compartilhavam sentimentos comuns. Desse modo, passei a me empenhar ainda mais no processo de registro, marcando assim, as leituras que fazia do mundo. Somam-se cartas, fanzines, diários, textos informativos, algumas poesias, fotografias, filmagens, registros estéticos, relatos pedagógicos, memórias, entre outros.

Revedo os registros que fiz como professora, percebo que os contatos com esses recursos na infância marcaram fortemente a minha vida profissional e, ao esboçar os primeiros documentos como docente, identifiquei, mais tarde, que muito se assemelhavam aos portfólios da vida vivida e relatórios de aprendizagem, que foram aprendidos e desenvolvidos no meu contexto familiar. Pude reinventá-los na escola, na vida pessoal e, depois, com minhas filhas.

Meu desejo pela profissão docente manifestou-se desde pequena, quando, entre todas as opções de brincadeiras, escolhia sempre pelo brincar de escolinha, talvez porque eu tenha passado cerca de 50 horas semanais dentro de escolas, como aluna, vivência bastante comum e rotineira para moradores de grande metrópole como São Paulo, onde as distâncias são longas, os trajetos são demorados e os ritmos de trabalho extremamente intensificados.

Lembro-me de que havia grande quantidade de oferta de escolas de período integral, geralmente particulares, sendo uma opção para as famílias de classe média, que vislumbravam uma boa formação para seus filhos e que não dispunham, devido aos problemas mencionados anteriormente, de tempo para deslocarem-se a diversos centros educacionais que complementassem a formação escolar de seus filhos no que diz respeito a esportes, artes, línguas estrangeiras, entre outros.

Assim, até eu completar a sétima série, estudei no sistema de semi-internato nos colégios particulares St. George e *Sacré Coeur de Marie*, que ofereciam, além do ensino formal, uma rotina diferenciada no contraturno: almoço, horário de lazer, acompanhamento das tarefas escolares, e depois as opções de cursos, oficinas e esportes, escolhidas por nós, individualmente, a cada três meses, sendo: cursos e oficinas (costura, culinária, brincadeiras, contação de histórias etc.) e esportes (natação, esgrima, *handball*, basquete, entre outros).

A rotina escolar era prazerosa. Lembro-me de ter vivido na escola momentos e experiências enriquecedoras. Retomando o olhar sobre o momento vivido, percebo o quanto foi importante experimentar sensações, esportes, cursos, línguas, brincadeiras, pois cada

momento vivido trouxe um aprendizado diferente e ajudou a construir minha identidade. Esse processo de vivenciar aprendizados para depois fazer escolhas me acompanha até hoje.

No ano de 1993, as condições financeiras da minha família caíram drasticamente e, como consequência, mudei de bairro, de casa e fui matriculada em uma escola pública da periferia de São Paulo, considerada pelos moradores locais como uma boa escola. No entanto, ingressei na escola pública no período em que o Governo de São Paulo (mandato de Luiz Antônio Fleury Filho), marcava seu descaso com a Educação e demais setores públicos. Assim que ingressei na escola, os professores iniciaram greve por melhores condições de trabalho, que durou cerca de três meses.

Era nítida a diferença trazida nos dois contextos (escola particular de período integral e escola pública de um bairro da periferia) e embora estivesse insatisfeita com a qualidade da escola, reconheço que vivenciar seu cotidiano como aluna representou um divisor de águas na minha vida, pois a insatisfação gerou busca, inquietou, intrigou e desacomodou; passei a questionar o conceito de qualidade educacional, atrelada às desigualdades sociais.

Foi também a primeira vez em que havia entrado em contato com a luta dos professores por melhores condições de trabalho, o que gerou aprendizado no âmbito político e social, seja pelo momento histórico, pelo contato com as reivindicações docentes, ou pelo convívio com adolescentes que tinham responsabilidades de adultos, inseridos em trabalhos informais. Esse aprendizado, as escolas particulares não conseguiriam promover, visto que “as relações com o saber são relações sociais. [Sendo assim] a relação de saber com o mundo não pode ser um acúmulo de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p. 63).

No ano de 1994, o cenário no âmbito escolar continuava drástico. Era visível a precarização da qualidade do ensino público: a ausência de recursos físicos e estruturais, horários sem aulas, alta rotatividade dos professores, a banalização do ensino, relações docentes e discentes permeadas pela violência, o uso de drogas e bebidas alcoólicas dentro da escola, as aulas vagas de Educação Física, a fuga dos alunos pelo muro da escola e a inexistência das linguagens artísticas.

Nesse contexto, deparei-me com um fato marcante no campo da avaliação. A escola optou por avaliar seus alunos, em todas as disciplinas, com uma redação sobre a morte de Ayrton Senna, piloto brasileiro de Fórmula 1, três vezes campeão mundial, que morreu em acidente no Autódromo Enzo e Dino Ferrari, em Ímola, durante o Grande Prêmio de San Marino no dia 01 de maio de 1994. O incômodo surgiu quando me dei conta de que a escola



não havia sequer discutido esse tema em nenhuma aula. A morte do piloto era exaustivamente repetida pelos meios de comunicação e comentada vagamente nos corredores da escola.

Esse fato marcou muito a minha vida de estudante e o meu olhar sobre a avaliação, pois passei a me questionar se tudo o que eu havia aprendido naquela série até então poderia resumir-se em uma redação, ou ainda, em que medida essa avaliação refletia todo o meu percurso como estudante daquele ano.

Ficava claro, na minha pouca idade, que ser aprovada estava intrinsecamente vinculado ao aprendizado e à qualidade do processo de ensino que, naquele contexto, mostravam-se extremamente precários. Eu acabara de aprender que, para os desfavorecidos, restava o descaso social.

O meu desapontamento com a escola fez com que eu procurasse outras escolas públicas que se aproximavam mais das minhas expectativas. No mesmo ano, desafiada a mudar a minha própria condição de estudante no segundo semestre, aventurei-me novamente a buscar escolas públicas de qualidade, encontrando algumas opções nas escolas ditas modelos. Praticamente todas essas escolas submetiam os candidatos às vagas a um processo seletivo como forma de ingresso. No entanto permanecer nessas escolas ainda era muito difícil, pois a localização (quase nunca se localizavam nos bairros de periferia) trazia como consequência os custos altos de transporte, alimentação e taxas obrigatórias da Associação de Pais e Mestres/APM.

Sem encontrar viabilidade nessas opções, com o apoio e ajuda familiar, finalizei o segundo semestre escolar na cidade de Tatuí, SP. Na ocasião, tive o privilégio e a alegria de morar com meus avós e tias paternos, que muito contribuíram para meu desenvolvimento. A cidade interiorana oferecia escolas públicas que supriam nossas expectativas: pouca rotatividade docente, garantia de aulas em todos os horários, interação entre professores e alunos, espaços físicos conservados, entre outros.

Assim, terminei a oitava série em uma escola pública que, de fato, em nada se assemelhava com as escolas públicas que conheci na cidade de São Paulo. Foi uma experiência de troca cultural e intelectual muito importante, além da convivência familiar, que até hoje me fortalece.

Desse modo, após essa rica experiência, no ano de 1995, retornei para São Paulo, após ser aprovada no Colégio São Luís recebendo aproximadamente 95% de bolsa de estudos. O colégio jesuíta, localizado na Avenida Paulista, uma das principais avenidas da cidade, abriu

muitos caminhos tanto educacionais como culturais, mas ainda assim, mantê-lo foi demasiadamente difícil devido à soma da pequena mensalidade com desconto, o transporte, a alimentação e o material escolar.

O colégio unia aspectos importantes: alunos de baixa renda buscando alternativas para melhorar suas condições de vida; professores comprometidos com a aprendizagem desses alunos; convivência humana e comunitária; acesso às oportunidades, como estágios, monitorias, cursos extras; orientação psicológica, vocacional; entre outros. Vale ressaltar que os alunos bolsistas estudavam no período noturno, por isso, o currículo era diferenciado, pois atendia às demandas desse público específico.

Foi então que, após terminar os meus estudos no Colégio São Luís, ingressei no curso de Psicologia. Novamente, os fatores econômicos pesaram, por ser um curso de período integral. Dessa forma, no ano seguinte, migrei para o curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que atuava profissionalmente nas escolas, como professora.

Minha inserção como profissional da Educação se deu em uma escola particular da Educação Infantil, como auxiliar de ensino. Com isso, pude acompanhar as discussões advindas do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN's (aprovados pelo Conselho Federal de Educação, em 1997), cujo objetivo era ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania, oferecendo subsídios e apoio aos projetos e à elaboração do seu programa curricular, embasados nas concepções e princípios norteadores trazidos a partir da Constituição Brasileira (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (1990).

Uma das contribuições da Constituição Federal refere-se ao artigo 227, 05 de outubro de 1988: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito [...] à Educação, [...] além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Essa perspectiva rompe com a concepção de crianças e adolescentes sem direitos, para sujeitos de direitos, ou melhor, cidadãos em desenvolvimento da vida social. Com isso, a Constituição brasileira e o ECA visam a, entre outros aspectos, garantir direitos do jovem e da criança, com a adoção de ações educativas e administrativas que levem a família, a sociedade e o Estado a compartilhar a responsabilidade pelo cumprimento desses direitos; por meio de um sistema participativo (Estado e sociedade civil).

Isso posto, consideramos que o interesse por essa temática foi construído ao longo do nosso desenvolvimento pessoal, conforme já mencionamos, mas ecoou com mais sentido no ano de 2000, quando encontrava-me inserida profissionalmente em uma creche conveniada com a prefeitura de São Paulo. Neste período, pudemos acompanhar melhor as reestruturações da Educação Básica tendo como base a discussão desses documentos, bem como analisá-lo no âmbito da realidade da creche, devido à sua especificidade quanto ao público que atendia e ao trabalho que se propunha a realizar.

Localizada no Bairro Pompeia, da cidade de São Paulo - SP, a creche atendia somente crianças que viviam em situação de risco social ou filhos de funcionários. O seu horário de funcionamento era das 7h às 17h, ou seja, período integral. Nessa creche, vivenciei a experiência de planejar com outros profissionais, refletir sobre as concepções que norteavam nosso trabalho, replanejar e utilizar o registro como recurso para acompanhamento de todos esses processos.

O grupo de profissionais apresentava grande preocupação em contribuir com o desenvolvimento de todas as crianças e o desafio era grande, visto que os alunos, em sua maioria, eram desprovidos das condições básicas de sobrevivência e viviam em situações de risco social (em situação irregular de guarda ou abandono, moradores de rua ou de cortiços, vítimas da violência doméstica e social, saúde em risco etc.).

Assim, a gestão da escola buscava desenvolver projetos com muitos profissionais: dentistas, médicos, nutricionistas, pedagogas, psicólogas, artistas, universitários, músicos, voluntários em geral. Vinculada à igreja, a creche recebia também muitas doações. No âmbito da proposta pedagógica, havia uma preocupação não apenas com os aspectos educacionais/cognitivos, mas também com a promoção de ações para melhorar as condições de vida daquelas crianças, por meio de diversos programas sociais/assistenciais.

É importante destacar que mesmo a creche sendo inserida em um contexto fortemente marcado pelo viés assistencialista e religioso, os trabalhos formativos com as crianças, parceiros e professores eram norteados pela proposta educacional da creche.

Algo marcante naquele período foi a utilização do registro como um instrumento de nossa prática docente, dada a necessidade de atrelar os registros às fundamentações teóricas discutidas e idealizadas coletivamente.

Paralelamente à atuação na creche, no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de confrontar a minha prática docente com fundamentações teóricas, superando, aprofundando e

modificando concepções pedagógicas que carregava. Atrelado a isso, pude aprofundar os estudos acerca da Pedagogia crítica, do currículo, da organização do tempo escolar e da autonomia docente e discente.

Após três anos atuando na creche, aceitei o convite para lecionar em um colégio particular salesiano, localizado na região central da cidade de São Paulo. Naquele momento, os Salesianos buscavam construir uma proposta coletiva de trabalho pedagógico, na forma de um projeto pedagógico a ser implementado nas escolas, em âmbito nacional. A possibilidade de vivenciar o processo de construção de uma proposta pedagógica que rompesse com a concepção tradicional de ensino, marcada por desafios, motivou-me bastante.

Na escola salesiana de São Paulo, atuei como professora da Educação Infantil em dois turnos. Destaca-se nesse contexto, a importância da formação continuada atrelada à prática reflexiva partilhada (em Rede) que fora oportunizada pela escola e que serviram de fundamentos para a elaboração dos materiais didáticos e da proposta curricular da Rede Salesiana de Escolas, RSE no Brasil.

No âmbito da formação continuada, no período de 2000 a 2003, dediquei-me também a desconstruir as práticas de registro como forma de reconstruir as minhas práticas docentes. Inspirada por Freire (1996a); Freire (1997 e 2003); Warschauer (1993, 2001) e Zabalza (1994), senti a necessidade de aprofundar os estudos acerca da temática dos registros, por isso, matriculei-me em um dos cursos de formação oferecidos pelo do Espaço Pedagógico, em São Paulo/SP, coordenado por Madalena Freire, intitulado *Estrutura e prática do trabalho pedagógico*.

O objetivo do curso era “a utilização do registro como memória antropológica de aula, a observação como instrumento de acompanhamento do processo didático e o planejamento e avaliação como ações teórico-práticas fundamentais” (informação obtida no plano de curso, 2003).

No curso aprendi a sistematizar meus registros considerando os seguintes aspectos: educanda, educadora e grupo, articulando-os às questões históricas e políticas, tendo como referencial teórico o livro *Observação, registro e reflexão- Instrumentos Metodológicos*, produzido pelo Espaço Pedagógico, além de vivenciar a rica experimentação de registrar utilizando outras linguagens, buscando sistematizá-los como prática estética, reflexiva e teórica. Foi nesse contexto que me identifiquei e reconheci como educadora alfabetizadora.

Alfabetizador, entendido aqui, não como aquele que lida com a linguagem escrita, mas também com outras linguagens, em qualquer faixa etária. Com aquele que é leitor e escritor de textos também visuais, corporais, sonoros etc.. [...] O desafio está em acompanhar o processo de re-alfabetização (pensamento e reflexão) deste educador. Re-alfabetização nas várias linguagens através das quais seu pensamento e leitura de mundo se exercitam (FREIRE, P., 2003, p. 6).

Assim, além dos registros ditos pedagógicos, iniciei dois projetos, um no contexto profissional e outro no contexto acadêmico de pesquisa. No contexto profissional, participei de um projeto (em parceria com outros profissionais) em um abrigo particular em São Paulo/SP que tinha como ação registrar o cotidiano de crianças abrigadas, por meio da confecção de um livro individual da vida de cada uma, com foto, colagens, frases, expectativas, aprendizagens, experiências entre outros elementos, vivenciadas no abrigo. O foco do livro e dos registros era o momento presente, para que servisse posteriormente como documentação pessoal, com vistas a solidificar um tempo que fora interrompido (principalmente de um convívio familiar), mas que nem por isso deixava de ser vivido.

No âmbito da pesquisa acadêmica, sob a orientação da professora Margaréte May Rosito e co-orientação da professora Patrícia Pinna Bernardo (e também a colaboração do professor Marcos Ferreira Santos no sentido de seguir adiante com a pesquisa), desenvolvemos um trabalho de registros e diálogos interculturais com indígenas guarani na Aldeia Jaraguá Ytu, por meio da junção das nossas histórias de vida. Esses aprendizados resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Djekupé Ambá Arandu — conhecimento da mistura: a importância da história de vida no trabalho com a pluralidade e diversidade cultural*.

Os dois trabalhos apresentaram e aprofundaram o meu conhecimento sobre as contribuições dos registros reflexivos e estéticos assim como as alternativas possíveis para a sua utilização. Posteriormente, o fato de ter cursado, como aluna ouvinte, as disciplinas de Pós-Graduação EDA 5006- *Mythologia Comparada: ensaios para uma Antropologia da Educação* e EDA 5025- *Mitohermenêutica da Arte: Ancestralidade & Criação* ministradas pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira dos Santos, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP, foram imprescindíveis para o desenvolvimento do percurso criativo e da inserção das narrativas míticas nas práticas de registros que me propus a realizar.

No ano de 2005, fui aprovada no concurso público municipal em São Bernardo do Campo, SBC/SP. Essa experiência consolidou-se como um marco significativo, pois me deparei com outra compreensão do conceito de qualidade na Educação, que era a qualidade do

ensino vinculada à responsabilização do poder público, regidos pelos princípios democráticos e participativos de ação dos diferentes sujeitos das escolas.

Até então, meu contato como aluna e professora com o conceito de qualidade educacional restringia-se às escolas-modelo, às políticas de medição dos índices de rendimento dos alunos e escalonamentos desenvolvidos pelas avaliações externas ou ainda, pela política de desresponsabilização do poder público, representadas pelo voluntariado, parcerias e convênios com outras instituições de cunho assistencialista ou empresarial, como as religiosas, por exemplo.

Minha concepção de qualidade educacional estava restrita ao comprometimento pessoal, institucional, às doações, ao trabalho voluntário e à boa vontade que reforçava uma lógica messiânica da profissão.

Contrapondo-se à lógica empresarial e/ou messiânica da qualidade educacional, presenciei em SBC um trabalho conjunto e efetivo entre município e escola, embasados pela construção coletiva de princípios e diretrizes da qualidade da Educação, do atendimento à diversidade, da autonomia, da gestão democrática e da valorização do profissional da Educação, representadas e organizadas por suas Secretarias de Educação e Cultura, por Associações Sindicais, por lideranças comunitárias, por docentes, entre outros que se constituíam como grupos de trabalhos locais.

A lógica educacional desse município tinha como objetivo garantir o compromisso da qualidade educacional para toda e qualquer criança, buscando desenvolver ações transformadoras, de modo a contemplar as especificidades locais, a formação docente, oferecendo espaço físico adequado, democratizando a tecnologia e cultura e implementando programas educacionais como Ateliê de Arte, Biblioteca Escolar Interativa, Salas de Robótica, Jogos e Laboratórios de Informática.

No processo dessas reflexões foram construídos anualmente os Cadernos de Metas, baseados nas avaliações qualitativas e quantitativas das unidades escolares e que, posteriormente, eram aprovados nas Assembleias de Validação, compostas por pessoas dos segmentos mencionados anteriormente.

No ano de 2003, entre as metas propostas (de política educacional do município), emergiu como necessidade a elaboração da Proposta Curricular. Esse documento deveria representar as expectativas de toda a comunidade, reflexo de um determinado momento

histórico e, portanto, estaria sujeito a revisões e alterações posteriores (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007).

Assim, quando ingressei, no ano de 2005, mais uma vez me inseri em um contexto de construção da Proposta Curricular. Nesse caso, o documento em construção tinha por objetivo documentar as expectativas de toda a comunidade, conforme mencionamos.

Questões que se faziam presentes no interior das escolas como evasão, repetência, atraso, baixa frequência, baixo rendimento escolar, problemas com a chamada indisciplina, insubordinação dos alunos às regras, negligência, entre outros, desafiavam os sujeitos das escolas a, coletivamente, refletir, dialogar, orientar e construir conhecimentos sobre tais aspectos.

Em outras palavras, como profissionais, percebemos a preocupação da Rede Municipal de SBC em garantir o acesso e a permanência das crianças das classes sociais desfavorecidas na escola, propiciando qualidade a todos os alunos, de todas as escolas municipais, sem a necessidade de se eleger uma escola modelo, para alunos selecionados.

O sentimento de pertencimento atribuído pelos servidores, assim como uma política que garantia a partilha de saberes, de demandas, de conhecimento para além da escola, fazia com que esses sujeitos refletissem sobre os limites e sobre as possibilidades de atuação na realidade que era apresentada, buscando eliminar os aspectos contidos na escola que reforçavam e contribuíam para a perpetuação dos processos de exclusão.

Sob esse aspecto, no intuito de desconstruir uma concepção de avaliação excludente e punitiva, e para que os professores e alunos pudessem vivenciar outras formas de avaliação, a Rede Municipal de SBC adotou o sistema de ciclos.

Intencionava-se que as avaliações não fossem centradas em provas e “medida” com notas, mas que acontecessem processualmente, por meio da observação e da intervenção docente. Buscavam-se aproximações com a concepção de avaliação formativa, sendo desenvolvidos métodos avaliativos como portfólios, amostras de trabalhos e/ou registros específicos, que tinham como objetivo demonstrar a trajetória escolar e de aprendizado dos alunos, assim como as intervenções docentes.

Pouco tempo depois, o município se propôs a ser Cidade Educadora, ampliando as parcerias (não voluntárias, mas negociadas) para diferentes setores públicos e a continuidade de uma escola pública de qualidade. Vale destacar, também, que a realização de trabalhos conjuntos desenvolvidos com os teóricos das universidades (especificamente nas formações *in*

lócus), muito contribuiu para a fundamentação teórica das propostas de ações e práticas docentes.

Paralelamente à atuação profissional em SBC, busquei aprofundar meus conhecimentos em diferentes linguagens (artes visuais, artes cênicas, dança e música), na perspectiva de contribuir para a compreensão, mudanças e ampliação nas formas de avaliar e de registrar. Assim, no ano de 2008, concluí a especialização Linguagens da Arte, no Centro Universitário Maria Antonia, USP/SP. No mesmo ano, no mês de novembro, o meu marido ingressou como docente em uma Universidade Federal de uma cidade de MG, desse modo, mudei de cidade e de Estado.

A mudança familiar para uma cidade nova impunha-me muitos desafios, entre eles a inserção em um contexto social desconhecido, que me incitava a trilhar uma busca pela compreensão de aspectos políticos, culturais e históricos que se faziam presentes no modo de ser e estar da cidade.

O que a cidade revelava? O que eu e minha família víamos, escutávamos e interpretávamos? Devido ao olhar estrangeiro afluído, vivenciei um processo avaliativo nos âmbitos pessoal e profissional, ao lidar com um tempo/espaço novo: nova organização do tempo familiar; busca por lugares que compartilhavam os princípios em que acreditávamos; reflexão acerca dos espaços que gostaríamos de ocupar; portas que se abriam e outras que se fechavam; a conciliação entre a ânsia de falar e a necessidade de ouvir; a revisita do tempo vivido a fim de perceber o que ainda carregávamos e o que poderíamos apenas guardar no tempo passado; o estabelecimento de novas formas de viver e, finalmente, o experimentar das angústias, das dores e dos prazeres propiciados pelo processo reflexivo e avaliativo do nosso ser e estar no mundo.

Viver, especialmente no ano de 2008, representava reaprender a viver, abrir espaços para novas relações e vislumbrar diálogos fecundos com pessoas e espaços. Assim, no ano de 2009, participei do curso de formação em Arte-Educação, ministrado pelas professoras Myrtes Dias da Cunha, Marília Villela de Oliveira e Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende. Participar desse curso trouxe a possibilidade de vivenciar a cultura local e outras linguagens como forma de registro, além de ser apresentada (por meio da participação de palestras, oficinas, encontros) a possíveis parceiros e interlocutores – profissionais que discutem e analisam as questões referentes à Arte-Educação na cidade onde passei a morar.



No mesmo contexto de mudanças e apreensão da realidade, as questões relativas à inclusão escolar, aprendizagem, qualidade educacional e a preocupação com os métodos de avaliação, permaneceram presentes, lembrando-me da necessidade de continuar a repensar as práticas e concepções pedagógicas, assim como as formas de avaliar.

Essas necessidades impulsionaram-me a participar, no ano de 2010, do GEPAE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, vinculado ao Programa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Participar desse grupo contribuiu para o fomento de discussões importantes acerca da pesquisa e de debates sobre questões da avaliação educacional em suas diferentes modalidades (sistêmica, institucional e da aprendizagem) e níveis de ensino e na formação de professores.

No grupo, tive a oportunidade de aprofundar teoricamente os meus conhecimentos sobre avaliação e estreitar os diálogos com estudiosos e teóricos dessa Universidade e com profissionais da escola, que almejam repensar suas práticas e construir coletivamente um sentido mais aprofundado de utilização dos métodos avaliativos, condizentes com uma avaliação formativa.

Posteriormente, no ano de 2011, tivemos a oportunidade de participar como aluna ouvinte da disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, *MS125: Educação e Culturas Populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos*, ministrada pelas professoras Olenir Maria Mendes e Gercina Santana Novaes. A disciplina ampliou os debates e discussões acerca da Educação Popular, da avaliação formativa, da escola de qualidade, da inclusão escolar, entre outros, que muito contribuiu para a formação docente.

No âmbito profissional, tive a oportunidade de atuar como professora e coordenadora em uma escola particular de uma cidade de MG no ano de 2009, depois no final do ano de 2009 e primeiro semestre de 2010, atuei como coordenadora do Ensino Fundamental I em uma escola salesiana (podendo retomar um pouco do trabalho desenvolvido em São Paulo) e, em julho de 2010, fui aprovada em concurso público e ingressei como professora da Alfabetização Inicial em um Colégio de Aplicação da mesma cidade.

A atuação em diferentes espaços educativos nos estados de São Paulo e de Minas Gerais, ou melhor, o contexto de mudanças políticas, institucionais e pessoais, propiciou-me diálogos, convivências e aprendizados que posso chamar de formação (com)partilhada.

O ingresso no Colégio de Aplicação coincidiu exatamente com os anseios particulares e profissionais que me acompanhavam — boas condições de trabalho, embasadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — por isso, após vivenciar o cotidiano institucional tanto da Educação Básica como professora, e do Ensino Superior como aluna e também como formadora, senti a necessidade de pesquisar as concepções e métodos avaliativos dessa escola.

Nessa escola, que também tem sua proposta curricular em construção, senti-me particularmente desafiada a compreender o lugar ocupado pela avaliação, assim como aprofundar os estudos acerca dos objetivos e finalidades dos métodos avaliativos utilizados.

Deparei-me com uma grande diversidade de materiais produzidos, como provas, portfólios, dossiês, relatórios, entre outros. Com isso, tive o intuito de apreender o significado desses registros e métodos de avaliação (especialmente a aproximação com a avaliação formativa) ao mesmo tempo em que me preocupava em produzir registros acerca do desenvolvimento dos meus próprios trabalhos e avaliações, como professora dessa escola.

Percebi esse movimento como busca da minha (re)construção identitária profissional, além da necessidade de estabelecer um sentimento de pertencimento com o local. Esses foram os desafios que me instigaram a sistematizá-los na forma de um projeto de pesquisa.

Assim, considero que as inquietações que surgiram, sob o formato de uma pesquisa acadêmica, podem contribuir tanto no âmbito pessoal como também institucional, local e demais contextos educacionais, dado a importância de investigar como a avaliação formativa tem sido empregada nas escolas (VILLAS BOAS, 2011).

### **Compondo a pesquisa: os riscos, os fios, os nós e as tramas**

A presente dissertação representa o resultado de um processo de construção e de pesquisa acerca das concepções de avaliação educacional, tratando especialmente da avaliação formativa.

Inspiradas em Villas Boas (2011), delineamos<sup>4</sup> o percurso que faríamos ao longo da construção desta dissertação, visto que a autora aponta trajetórias possíveis de investigação

---

<sup>4</sup> A partir deste ponto, voltamos a usar a primeira pessoa do plural.

desse tema, destacando a necessidade de discutir práticas e compreender o conceito de avaliação formativa para descrever as práticas de avaliação formativa. Nesse sentido,

[...] a discussão sobre práticas requer que inicialmente se compreenda a avaliação formativa [...] Adotá-la requer: conhecê-la, informar-se sobre como surgiu, sobre a diferença entre ela e a avaliação somativa [...] **pesquisar quais são** os principais autores que a ela têm dedicado estudos e pesquisas; identificar-se com **essa perspectiva**; deixar-se seduzir por suas vantagens e buscar informações de como tem sido empregada (VILLAS BOAS, 2011, p. 8, grifo nosso).

Seduzida pela perspectiva da avaliação formativa, optamos pelo recorte da busca de informações de como a avaliação formativa tem sido empregada e desenvolvida pelos professores da Educação Básica.

Para isso escolhemos como lócus para a pesquisa uma escola de Educação Básica pública federal no contexto de um Colégio de Aplicação em uma cidade de Minas Gerais, que atende a alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Essa escolha deveu-se ao fato de entendermos que as condições diferenciadas de trabalho docente, no qual se prevê o ensino, a pesquisa e a extensão, poderiam favorecer uma prática pedagógica diferenciada e inovadora.

Nesse sentido, buscamos, ao longo desse percurso, analisar as concepções de avaliação vigentes entre os professores da Educação Básica e identificar a partir dos métodos avaliativos utilizados por esses professores, quais deles retratam concepções de avaliação formativa, ou que se aproximam desta perspectiva.

A partir dos questionamentos: “em que medida métodos avaliativos, em especial, os diferentes tipos de registros se constituem como possibilidades concretas de materialização da avaliação formativa, refletindo as dificuldades, necessidades e possibilidades dos alunos? Como esses diferentes tipos de registros apresentam a intervenção docente (e dos demais sujeitos) para o avanço das aprendizagens dos alunos?” procuramos compreender os significados, as relevâncias e as especificidades dos métodos de avaliação produzidos pelos professores, com vistas a analisar o processo de ensino e aprendizagem que foi materializado nos registros.

Assim nos propusemos a:

- a) Identificar os contextos, concepções avaliativas vigentes no lócus da pesquisa;
- b) Compreender as concepções que embasam a perspectiva da avaliação formativa;

- c) Conhecer e analisar os métodos avaliativos, de docentes encontrados na escola pesquisada, assim como; perceber se há aproximações teórico-práticas entre os métodos avaliativos e a avaliação formativa;
- d) Contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão da formação de professores no País, especificamente, na Universidade Federal de Uberlândia.

Para isso realizamos uma investigação de caráter qualitativo, ao considerar as técnicas e as principais características dessa abordagem, pois o posicionamento teórico desse tipo de investigação compreende a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa, realizada a partir do contato das pessoas. “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48).

Em consonância com as pesquisas qualitativas, optamos pela abordagem dialética compreendendo-a como uma interação social, recíproca entre sujeito e objeto, que se forma ao longo do tempo histórico, assim como cada momento é a articulação de um processo histórico mais abrangente (historicidade) e todos esses acontecimentos estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem por meio da prática- histórica e social (SEVERINO, 2003, p. 116).

Recorremos ao tipo de pesquisa Estudo de Caso, pois nele, há uma preocupação em retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total, além de apontar preocupações com a contínua reformulação dos pressupostos, considerando os processos, a construção social e a incompletude do conhecimento.

Quanto às técnicas de pesquisa, utilizamos a análise de documentos da escola pesquisada como: projeto político pedagógico, carta de princípios, portfólio da escola, agenda escolar, entre outros. Aplicamos questionários e realizamos entrevistas por pautas<sup>5</sup> com os professores da escola.

Além disso, analisamos os materiais produzidos pelos professores e seus alunos como: portfólios; cadernos de classe; cadernos de planejamento; provas; diários de bordo; caderno de memórias; cadernos de produção de texto; entre outros materiais.

Os dados coletados foram organizados de modo a apresentar um recorte do contexto escolar, evidenciando as concepções avaliativas e identificando os métodos de avaliação que se aproximam da perspectiva formativa.

---

<sup>5</sup> De acordo com Gil (2010, p. 16) e que será mais bem explicitado no segundo capítulo.

Optamos por desenvolver a análise dos dados de modo contínuo e indutivo, por entender que as pesquisas qualitativas favorecem a compreensão das relações humanas na sua dinamicidade, interação e interpretação, assim como dos fenômenos relacionados ao cotidiano escolar, propiciando uma articulação entre si. Nesse caso, as três fases não constituem uma sequência linear, pois elas “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Desse modo, apresentamos, no primeiro capítulo, um breve panorama histórico acerca da avaliação educacional, destacando as diferentes concepções que têm norteado essa temática. O panorama auxilia-nos a refletir sobre os nós e sobre as tessituras da avaliação, em especial quando os diferencia na sua função, contexto e objetivos.

Destacamos a importância da avaliação formativa, como possibilidade avaliativa mais humanizadora e transformadora para alunos e professores. Ainda nesse capítulo, abordamos também a importância dos métodos de avaliação como forma de materializar esses princípios.

Auxiliam no aprofundamento teórico-prático da abordagem apresentada, Domingos Fernandes (2005, 2006a, 2006b), Charles Hadji (2001), Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2009, 2010, 2011), Cipriano Carlos Luckesi (2011), Madalena Freire (1997, 2003, 2008), Cecília Warschauer (1993, 2001), Amanda Lopes (2009), entre outros.

No segundo capítulo descrevemos os percursos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, tipo Estudo de Caso, realizada nos anos de 2012 a 2013 assim como os procedimentos utilizados para a coleta de dados como questionário, entrevista por pauta e análise de documentos.

Contribuíram para delineamento do caminho metodológico, assim como os procedimentos e técnicas utilizadas os teóricos: Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), Uwe Flick (2004), Antonio Severino (2003), Menga Ludke e Marli André (1986), Robert Yin (2010), Yvonna Lincon e Egon Guba (2006), Minayo (2005), entre outros.

No terceiro capítulo tivemos por objetivo apresentar o panorama geral do lócus da investigação, as concepções avaliativas dos professores da Educação Básica e a organização do trabalho escolar a partir da temática Ciclos, com base na construção dos dados.

No quarto capítulo apresentamos as concepções avaliativas bem como os objetivos e finalidades dos diferentes tipos de registros e métodos de avaliação utilizados pelos professores da Escola Apuã que, por meio de suas concepções e práticas, aproximam-se da perspectiva da avaliação formativa ou ainda, que têm intenções avaliativas que se contrapõem

à concepção classificatória de avaliação. Nesse sentido, o objetivo foi compreender de que modo essa modalidade avaliativa tem sido empregada no contexto da Educação Básica.

Nossos professores há muito vêm procurando enriquecer seu trabalho na área espinhosa da avaliação, tateando no encalço de maneiras que possam atender às necessidades de seus alunos, reconhecendo suas diferenças, atentos aos fatos de que muitas vezes o currículo e os padrões estabelecidos não dão conta delas. Toda contribuição que possa ajudá-los a pensar em sua realidade de maneira concreta, ainda que se origine de contextos muito diferentes, pode ser válida. Não para servir de modelos ou padrões, mas antes como estímulo à sua própria criatividade que saberá o que convém ou não considerar (LÜDKE, 2012, p. 78).

Acreditamos que a pesquisa assim organizada possa contribuir para diálogos sobre a construção identitária do professor-pesquisador e ampliar as possibilidades de atuação docente, especificamente no campo da avaliação educacional.

## **CAPÍTULO I**

### **AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTAMPAS, TEXTURAS, TECIDOS, RETALHOS E FITAS**

Este capítulo objetiva apresentar e compreender os percursos da avaliação educacional e os métodos de avaliação como suporte para o trabalho pedagógico na perspectiva da avaliação formativa. Desse modo, destacamos as diferentes concepções que têm norteado essa temática.

Para isso, apresentamos, no primeiro capítulo, um breve panorama histórico acerca da avaliação educacional, que nos auxilia a refletir sobre o movimento dinâmico da realidade permitindo identificar as conquistas, os nós e as tessituras da avaliação educacional, em especial quando os diferenciam na sua função, contexto e objetivos.

Em seguida, evidenciamos as especificidades da avaliação formativa, no que se refere à sua função, contexto, objetivos e métodos próprios. Aproveitamos a discussão para abordar a utilização dos métodos de avaliação como forma de materializar os princípios da avaliação formativa, evidenciando as suas contribuições.

Além disso, buscamos considerar também as dimensões políticas, estéticas, ideológicas (GIOVEDI, 2006) e gnosiológicas (FREIRE, 1996b, p. 31), visto que essas dimensões contribuem para compreendermos melhor e mais profundamente um determinado contexto.

Por isso, nesta parte da pesquisa, escolhemos trabalhar com a metáfora dos tecidos, laços, fitas e demais adornos, pois, em comparação com as finalidades dos tecidos, esses podem percorrer desde cortes e costuras padronizadas e pré-determinadas até costuras artesanais e personalizadas/inventadas. Além disso, a contradição de suas cores e estampas pode representar a alegria e a beleza de uma vida, como os farrapos do abandono social, educacional e político.

O destaque para os tecidos da avaliação formativa é que ao inseri-la no tecido da avaliação educacional, é possível explicitar o quanto as suas estampas, cores e texturas são diferentes, bem como suas costuras possibilitam práticas avaliativas mais humanizadoras e transformadoras para alunos e professores.

Neste mesmo capítulo, ao abordarmos os métodos de avaliação, escolhemos a metáfora das fitas e laços, não para serem usados como meros adornos decorativos, mas como laços e fitas que amarram, enlaçam e trançam as costuras da avaliação formativa.

Quanto aos retalhos, também os utilizamos neste capítulo, pois entendemos que os retalhos são tecidos que, quando inseridos na costura, contribuem com o seu acabamento. Para uns podem significar lixo, mas para outros podem ser vistos como possibilidades para compor vestimentas, colchas, ou servirem para deixar mais bonito ou dar mais sentido à costura, e se transformam em arte.

### 1.1 Cores e tecidos que se transformam: o movimento histórico da avaliação educacional

*A dicotomia entre teoria e prática, a universalidade de um conhecimento isento de condicionamento histórico-sociológico, o papel da filosofia como explicação do mundo e instrumento para sua aceitação, a Educação como pura exposição de fatos, como transferência de valores abstratos, da herança de um saber casto, tudo isso são crenças que a consciência ingênua do 'analfabeto' político sempre proclama (FREIRE, 2001a, p. 107).*

A avaliação possui uma ampla diversidade de sentidos e dimensões. Como campo de investigação, encontra-se inserida em um contexto histórico dinâmico, complexo e em constante movimento, que se (re)constrói, se (re)inventa e se (re)configura permanentemente.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 25), “qualquer história é sempre de certa forma arbitrária e, ao menos parcialmente, sempre uma construção social”, e não algo meramente objetivo e natural.

Assim, na perspectiva da História como construção social, a Educação é compreendida como práxis (SEVERINO, 1995), pois implica ação e reflexão do sujeito sobre o mundo para transformá-lo, buscando a emersão das consciências e a inserção crítica da realidade.

Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, no entanto, é



reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (FREIRE, 2000, p. 38).

Freire (1996a , 1996b), afirma que a Educação deve partir da historicidade dos sujeitos, com o objetivo de analisar, refletir e aprofundar sobre as situações (tomada de consciência), e se apropriar dela como realidade histórica.

Em defesa de uma avaliação formativa e na busca por compreender as ideologias subjacentes nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a função que as avaliações desempenham nas práticas docentes, propusemo-nos a reconhecer as influências paradigmáticas que contribuíram para a construção de concepções avaliativas do contexto histórico-político-social atual, pois

[...] A cada momento de sua história, o campo da avaliação produziu as suas próprias normas de verdade e os critérios de sua existência. Com efeito, o campo da avaliação constrói-se por meio da descoberta de ‘verdades’ constantemente retificadas e aproximadas” (LIRA, MARINELLI e LIMA, 2010, p. 216).

Em outros termos, os paradigmas foram construídos ao longo do tempo, abrangendo conceitos éticos, epistemológicos, ontológicos e metodológicos (DENZIN e LINCOLN, 2006).

De acordo com Villas Boas (2011), no início do século XIX, o paradigma racionalista positivista (ou seja, seu modelo teórico, epistemológico e seus critérios científicos) exerceu forte influência tanto nas pesquisas científicas, como na avaliação educacional. Tais influências podem ser evidenciadas pela crença na existência de verdades absolutas e pela descrição objetiva do mundo, expressas nos ideais de racionalidade, ordem, precisão, determinismo, predição, controle e medida.

A concepção científica de métodos e conhecimento iniciada na Europa e desenvolvida na América do Norte nos primeiros anos do século passado influenciou profundamente o pensamento sobre Educação, posteriormente. A maior parte dessa influência foi exercida por meio de testes e pelo movimento em favor da avaliação como medida. Essa influência ganhou maior força com o trabalho de Robert Yerkes (1929) sobre o Alpha e o Beta testes, promovido pelas forças armadas americanas para identificar os níveis de alfabetização dos homens alistados durante a Primeira Guerra Mundial e para selecionar os que seriam capazes de atuar em escolas de formações oficiais. Esses testes contribuíram para demonstrar a utilidade e relevância das ciências sociais. Representaram a concepção de testagem e avaliação (*evaluation*) que muitas décadas depois começou a mudar (VILLAS BOAS, 2011, p. 15).

Nos Estados Unidos, a partir de 1930, com os impactos causados pela Revolução Industrial, a avaliação educacional passou a ser regida pelos

[...] princípios desenvolvidos para o gerenciamento industrial (sistematização, padronização e eficiência), [...] desenvolvendo metodologias capazes de medir a eficiência dos professores, o grau de eficiência das escolas, e dos diversos sistemas educacionais nos Estados Unidos (ANDRADE, 2010, p. 161).

Com isso, o objetivo da avaliação neste período era medir, verificar, padronizar, testar e controlar (discentes, docentes, escolas e sistemas educacionais). Segundo Lira, Marinelli e Lima (2010), a quantificação orientada pela matriz epistemológica do empirismo claro e positivista, e/ou a testagem orientada pela mensuração, fez emergir no campo da avaliação, a metáfora da fábrica, comparada aos processos de produção industrial e em série, idealizado e desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915), que visava à racionalização do trabalho por meio da divisão de tarefas e funções, objetivando aumento da eficiência no trabalho, especificamente, nas fábricas e indústrias. Desse modo,

[...] essa metáfora opera com as seguintes assertivas: (1) o currículo é um meio de produção; (2) o estudante é a matéria prima a ser transformada em um produto acabado e útil; (3) o professor é um técnico altamente qualificado; (4) os resultados da produção são cuidadosamente plotados de acordo com as especificações rigorosamente desenhadas; (5) certos meios promovem perdas e são descartados em favor de outros meios mais eficientes; (6) grande cuidado é tomado em ver que matérias primas de uma qualidade ou composição particular são ligadas no próprio sistema de produção; (7) nenhuma característica potencialmente útil da matéria prima é descartada; e (8) os financiadores do processo são os consumidores do produto final (idem, p. 240).

Isso significa que, a partir do momento em que o papel do conhecimento produzido nas escolas passou a ser desenvolvido por meio do trabalho fragmentado, repetitivo e acumulativo (WANDERLEY, 2010; D'AMBROSIO, 1998), com foco na “sistematização, na standardização, na eficiência” (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 222), a metáfora da fábrica tornou-se representativa das práticas avaliativas escolares.

O reflexo do taylorismo nas escolas, considerado aqui como o paradigma positivista associado à “concepção positivista neoliberal — voltada para o mercado fez com que a escola cristalizasse a sua estrutura fragmentadora, destinando e compartimentando o tempo entre tempo de ensinar e o tempo de avaliar” (LOCH, 2002, p. 130). Para essa autora, na avaliação esses tempos apresentam-se,

[...] enquanto momentos estanques: diagnóstico inicial, provas bimestrais, testes e trabalhos mensais, notas e conceitos bimestrais, recuperação

bimestral ou final, comunicação aos pais sobre o rendimento escolar de seus filhos/as e ao final do ano, o tempo da classificação e da certificação: aprovando ou reprovando o aluno em decorrência natural deste processo (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 222).

Nesse caso, “a avaliação é utilizada como instrumento de coerção e de controle social, muitas vezes justificando-se naturalmente a seleção social, a discriminação e até a punição de determinados grupos” (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 131). São exemplos desse tipo de avaliação:

[...] a organização linear e hierárquica dos conteúdos escolares, divididos por bimestre, série e disciplina que funcionam como pré- requisitos para a série seguinte;

[...] o predomínio e a valorização da quantificação de conteúdos e informações;

[...] as avaliações que visam à exatidão e memorização do conteúdo comunicado em sala de aula;

[...] as notas obtidas pelos alunos funcionando como níveis de aquisição acumulativos do capital cultural dominante, isto é, níveis que geram a diferenciação entre os sujeitos, e;

[...] a repetência, vista como um fator de aprendizagem para que o aluno alcance os pré-requisitos necessários para a série seguinte (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 131).

No paradigma positivista, a Educação é concebida como produto do conhecimento, que, por sua vez, é visto como algo cumulativo, que compete ao sujeito memorizar e reproduzir.

Os alunos são vistos como se fossem vasilhas vazias que devem ser preenchidas de conhecimento (representado na figura do professor), são espectadores e não recriadores cujo papel é fixar, memorizar, repetir, guardar e arquivar o que foi transmitido (FREIRE, 1996a). Este tipo de prática está pautada

[...] na concepção mecanicista da História, em que o futuro, desproblematizado, é algo conhecido por antecipação, o papel da Educação é transferir pacotes de conhecimentos previamente sabidos como úteis à chegada do futuro já conhecido. Na concepção dialética, por isso mesmo não-mecanicista, da história, o futuro eclode da transformação do presente como um dado dando-se. Daí o caráter problemático e não inexorável do futuro. O futuro não é o que tem de ser, mas o que fazemos com ele no presente (FREIRE, 2003, p. 149)

A avaliação, nessa perspectiva, é uma prática pautada em uma concepção que desconhece os homens como seres históricos, nega a Educação como processo de busca.

Nesse sentido, quando a relação do sujeito com o conhecimento está pautada na produção, a aprendizagem deixa de ser experiência do feito para ser experiência narrada/repetida (FREIRE, 1996b)

O sujeito é visto como um receptor passivo da realidade que está posta/pronta e é externa a ele, cabendo à sociedade a perpetuação da cultura e do modelo societário vigente. A relação professor-aluno-comunidade se dá de modo vertical, o professor detém o poder de decisões quanto aos métodos, aos conteúdos e à avaliação, tornando-se um representante do poder dominante, assim como doador de conhecimento para os que nada sabem. Essa concepção é marcada pela cultura do silêncio, pela antidualogicidade, pela transferência de conhecimento, denominada de Educação Bancária (FREIRE, 1996b).

Assim, sob a lógica do paradigma racionalista positivista, a escola passou a funcionar como uma agência sistematizadora de um produto (Educação), cujos modelos a serem alcançados são preestabelecidos, em busca de resultados e ênfase no produto final e descartando o processo.

Segundo McLaren (2000), a ênfase no produto final ou em modelos prontos decorre de o valor da escola se articular hegemonicamente às lógicas sociais e culturais. Nesse caso, o autor faz uma analogia entre esse tipo de ensino pronto com os lanches prontos (*fast food*) da rede internacional de lanchonetes McDonald's (um dos mais disseminados símbolos do capitalismo) denominado por ele de McVersão do McEnsino que (re)produz uma aprendizagem monológica, monolítica e monocultural.

Como consequência, resultam os métodos e modelos de avaliação que priorizam a quantificação, a testagem e a mensuração. Nesse debate, os nós e entraves gerados por essa concepção tradicional de ensino consolidam uma avaliação classificatória, meritocrática, propedêutica e excludente.

Como vimos anteriormente, essa concepção perpetua um modo de conceber os alunos, a escola, a sociedade e a própria profissão docente de modo a, entre tantos elementos, dar continuidade ao fracasso escolar. Vale ressaltar que, quando mencionamos o fracasso escolar, consideramos que esse não é somente dos alunos, mas de todos os sujeitos envolvidos no seu processo educativo.

Nesse sentido, sujeitos envolvidos, mas descomprometidos com a Educação, não promovem aprendizagem tampouco a consciência crítica, por isso legitimam o fluxo de

desenvolvimento vigente/dominante, perpetuando o que Freire (1996b) chamou de analfabetismo político.

No Brasil, um dos fatores que contribuíram no âmbito legal nas discussões que propunham uma ruptura da concepção positivista de Educação ocorreu por meio da Constituição Brasileira de 1988, no processo de redemocratização do País, que estabeleceu a Educação Fundamental como direito de todas as crianças e dever do Estado. Recentemente, no ano de 2013, houve a alteração da LDB 9.394/96, e a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, previu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para alunos dos quatro aos dezessete anos de idade.

Como direito do aluno e dever do Estado, a escola tem como importante papel assegurar o direito ao desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ainda, deve ser promotora da cidadania, autonomia, igualdade, democracia e laicidade. Esses princípios estendem-se a todos os âmbitos educacionais, entre eles, às práticas avaliativas.

Esses princípios foram e continuam sendo conquista histórica importante, mas, ao mesmo tempo, constituem-se como desafios, em especial quando tratamos da garantia não somente do acesso, mas da permanência e da conclusão dos estudos de todos os alunos, bem como a garantia da aprendizagem sem exclusão do saber.

Diante desse desafio, a avaliação educacional se destaca, pois, ao mesmo tempo em que ela pode exercer uma função emancipatória, transformadora e democrática e assim garantir o acesso, a permanência e a conclusão (com sucesso) dos estudos dos estudantes de um modo geral, em seu outro extremo, pode exercer uma função completamente diferente: autoritária, excludente e perversa.

Dito de outra forma, “a avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos que beneficiam uns e prejudicam outros” (VILLAS BOAS, 2009, p. 28). Portanto, as avaliações refletem um divisor de águas nos aspectos que definem a trajetória escolar da vida de muitas crianças e jovens.

Na verdade, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a transpor, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem a natureza de suas dificuldades e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode

orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso (FERNANDES, 2006a, p. 17).

Villas Boas (2009, p. 36) pontua, ainda, que o caráter classificatório da avaliação “costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente”. Uma exclusão explícita ou velada para os alunos que apresentam ritmos de aprendizado diferentes, denominada de eliminação adiada (FREITAS, 2009).

Essa situação provoca a eliminação adiada, pela qual um grupo de alunos percorre os anos escolares com sucesso e se encaminha para profissões nobres da sociedade. Já outro, passa por caminhos tortuosos, demora mais tempo na escola nem sempre consegue aprender o que necessitaria e, conseqüentemente, se dirige a ocupações consideradas menos nobres (VILLAS BOAS, 2009, p. 115).

Ou ainda, exclusão branda (BORDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 224 *apud* VILLAS BOAS, 2009, p. 115), “qualquer atitude ou meio que impeça ou não promova a aprendizagem dos alunos caracteriza-se como exclusão branda” (VILLAS BOAS, 2009, p. 116).

Para esses alunos, o acesso ao conhecimento é negado, gerando abandono intelectual. São culpabilizados pelo não aprendizado e logo, reprovados em um processo de convencimento cotidiano que os levam à evasão ou a não continuidade dos estudos. Ou ainda, são aprovados de um ano para outro, mas permanecem no interior da escola sem aprender, legitimando a eliminação adiada e exclusão branda. Nesse sentido, muitas escolas ainda perpetuam essa concepção elitista, seletiva e excludente de avaliação.

Romper com essa concepção tão arraigada na Educação é um desafio diário para àqueles que atuam em escolas e anseiam por alternativas avaliativas.

Frente à análise que fizemos, é possível perceber que a concepção de avaliação tradicional e classificatória foi predominante no contexto histórico da avaliação educacional e no cenário brasileiro, sendo um dos fatores responsáveis pelo fracasso, evasão, reprovação e não aprendizagem de crianças e adolescentes.

A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos e práticas que beneficiam uns e prejudicam outros. Quando se pretende simplesmente classificar, a nota ocupa o lugar de destaque. Quando se quer promover a aprendizagem, vários procedimentos entram em ação, principalmente os que dão chance ao aluno de escrever, pensar, analisar, propor, justificar, tirar conclusões etc. (VILLAS BOAS, 2009, p. 28).

Na concepção seletiva e autoritária, a escola foi comparada à metáfora da fábrica devido a valorização do produto final, pelo ensino fragmentado e pela repetição corriqueira

nas práticas docentes, conforme dito anteriormente. A associação se fez também por causa da semelhança com a “engenharia, as linhas de montagem, a produção, as máquinas e mais recentemente com a tecnologia” (LIRA; MORELLI; LIMA, 2010, p. 240).

Cortella (2011) complementa também que outros fatores geram polêmicas e exercem influência direta no acesso, permanência e conclusão da escolaridade dos alunos na Educação Básica, tais como: o ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (gerando uma queda no ensino, quando as camadas populares de fato entram na escola); depauperação do instrumental didático/pedagógico (reduzindo a eficácia das práticas educativas); distorções relacionadas à seriação *versus* ciclo; Educação Especial *versus* Educação Inclusiva; progressão continuada *versus* promoção automática e ensino laico *versus* ensino confessional.

A partir das nossas experiências como profissionais da Educação, acrescentamos, no que se refere especificamente ao papel exercido pelas avaliações, a ausência de programas de formação docente que reflitam e discutam as especificidades regionais, culturais e locais das escolas; as distorções entre avaliação formativa, processual, contínua *versus* avaliação externa; a precarização das estruturas físicas e materiais que garantam o mínimo de funcionamento adequado, a sobrecarga de trabalho docente muitas vezes em jornadas de três turnos devida à má remuneração docente e ao enraizamento da concepção classificatória e punitiva de avaliação no trabalho pedagógico. Ainda, a padronização curricular e o escalonamento das escolas ocorridos pelos equívocos e distanciamentos entre a avaliação externa e a avaliação da aprendizagem e institucional<sup>6</sup>.

O fato é que, conforme aponta Freitas (2006), ideologicamente, a escola na lógica capitalista, tem a função de selecionar e de classificar. Com isso, a escola permanece inserida ainda em um contexto de políticas governamentais baseadas no neoliberalismo ideológico e neoconservadorismo (IMBERNON, 2009), ou melhor, em um sistema educacional que atua, dentro da lógica capitalista. Por isso, podemos identificar as contradições e distanciamentos dos princípios trazidos pela Constituição e existentes na contemporaneidade, entre a função da escola na sociedade e dos sujeitos que nela atuam.

Em continuidade à contextualização histórica da avaliação, no período de 1930-1945, sob o viés do paradigma racionalista clássico, Ralph Tyler passou a ser o precursor da avaliação educacional, com seu modelo avaliativo orientado por objetivos educacionais e teorias de ensino-aprendizagem (LIRA, MARINELLI; LIMA, 2010).

---

<sup>6</sup> Retomamos essa discussão na página 115.

Caracterizado por uma abordagem racionalista e teórica seja da aprendizagem, seja dos programas educacionais e sociais. Em uma palavra, a avaliação é tomada sob uma dada racionalidade, ensejando a formulação de um modelo avaliativo que deve ter por referência, certas hipóteses formuladas à priori, sob a forma de metas e objetivos desejados a serem alcançados, que serviriam de parâmetro para a avaliação dos resultados (LIRA, MARINELLI; LIMA, p. 228).

As teorias e modelos de avaliação propostos por Tyler foram criticadas por Crombach. De acordo com Lira, Marinelli e Lima (2010), Crombach afirma que a avaliação tem uma dimensão política, e por isso, critica o modelo de Tyler, “argumentando que a avaliação não pode ficar restrita a aspectos rotineiros e ritualísticos da mensuração”, pois a avaliação “objetiva não apenas fazer um juízo final, o que seria limitá-la nos seus objetivos, mas oferecer meios que possibilitem o aprimoramento dos currículos” (LIRA, MARINELLI; LIMA, 2010, p. 231).

Os autores destacam, ainda, que as ideias de Crombach exerceram grande influência nos trabalhos desenvolvidos por Scriven, pois ele “destaca a avaliação como um processo de obtenção e combinação de dados de desempenho com um conjunto valorativo de objetivos, para a análise e posterior determinação de méritos ou valor de certo fenômeno” (LIRA, MARINELLI; LIMA, 2010, p. 232).

Os conceitos apresentados por Scriven influenciaram significativamente a avaliação educacional, seja pela defesa da ideia de meta-avaliação (concretizada posteriormente por Stufflebeam, por volta de 1971), como pela apresentação da diferenciação de papéis exercidos pela avaliação formativa e somativa.

Na visão de Scriven (1981) a avaliação formativa deve ocorrer durante o desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, objetivando proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. Já a avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, permite elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito (LIRA, MARINELLI; LIMA, 2010, p., p. 233).

Na década de 1960, a partir do movimento da reforma educacional americana, houve o início de uma ruptura com o paradigma vigente naquele momento, pois

Ficou claro que os testes padronizados de desempenho de estudantes não poderiam avaliar adequadamente os resultados obtidos com o novo currículo. Essa reforma representava um esforço de não apenas acompanhar as realizações da então União Soviética no espaço, mas também de repensar o que estava sendo ensinado nas escolas e de alcançar o que ainda lhes faltava ensinar. [...] Pela primeira vez, desejava-se que os estudantes aprendessem a pensar como cientistas e não apenas usassem produtos de



levantamentos científicos. Queria-se que compreendessem matemática e não fossem simplesmente competentes em computação (VILLAS BOAS, 2011, p. 15).

A trajetória marcada pela mudança paradigmática rompeu com algumas visões tradicionais, funcionalistas ou sistêmico-mecanicistas que permeavam a Educação e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas decorrentes delas e assumiu, ainda que lentamente, uma posição que valoriza o desenvolvimento do sujeito no processo educativo.

O movimento da reforma curricular fez nascer uma concepção mais rica e complexa de avaliação do que àquela vinculada às práticas de medida educacional. A avaliação passou a ser percebida como parte do complexo cenário educacional. Esse foco mais amplo abriu as portas para a mudança de epistemologia. Abandonou-se a avaliação considerada predominantemente uma atividade de busca de conhecimento em favor daquela voltada para a tomada de decisão. Tendo em vista que a avaliação era compreendida como um elemento importante no complexo contexto educacional, esperava-se a sua contribuição para o fortalecimento da prática (EISNER *apud* VILLAS BOAS, 2011, p. 16).

No cenário nacional, as mudanças e rupturas ocorridas no interior das escolas, quanto ao seu funcionamento e organização, foram influenciadas também pelos princípios orientadores, diretrizes e normas do sistema educacional, expressos e regidos pela legislação federal.

Visando a identificar as mudanças paradigmáticas da avaliação educacional ocorridas no País, recorreremos aos estudos realizados por Sousa (2009) referentes à legislação nacional do período de 1930 a 2009 no âmbito da avaliação, especificamente da avaliação da aprendizagem, com o objetivo de compreender os processos ocorridos que refletiram/refletem as práticas avaliativas vigentes. “As tendências existentes, em dada época, podem ter reflexos na proposta atual e, principalmente, nas práticas atuais. Ou seja, práticas escolares vigentes conservam marcas de orientações remotas” (SOUSA, 2009, p. 2).

Segundo a autora, o período de 1931 a 1941 foi fortemente influenciado pelos Decreto nº 19.890/31 e Decreto nº 21.241. As diretrizes apresentadas na legislação apontam para uma avaliação baseada em provas e exames, cujo objetivo era a atribuição de notas e verificação do desempenho dos alunos, com vistas a classificação e seleção dos alunos para prosseguirem ou não os estudos.

As provas e exames, caracterizados por “arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais” (SOUSA, 2009, p. 4) não eram identificadas, sendo o julgamento realizado por professores e inspetores, expressos pelos princípios de inflexibilidade e imparcialidade.

Posteriormente, a Reforma de Capanema promulgada em 1942 e mantida em vigor até 1961 também não apresentou modificações quanto à concepção de avaliação desenvolvida anteriormente. Aspectos como mensuração e quantificação de notas em exercícios e exames; verificação do rendimento e classificação dos alunos para aprovação ou reprovação das séries; objetividade na condução dos processos avaliativos e critérios semelhantes no julgamento dos resultados ainda eram exercidos (SOUSA, 2009).

A autora discorre que, a partir da aprovação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases em Educação, até a sua revogação, ocorrida em 1971, a avaliação expressou um caráter menos centralizador, no entanto permaneceu com a mesma concepção que vigorava até então: classificatória, propedêutica e seletiva. Vale destacar, inclusive, que nesse período, as provas e exames sequer eram incluídos nos dias letivos, visto que não eram considerados como parte do processo ensino-aprendizagem, ocorrendo após o período letivo em momentos específicos para tais finalidades.

Entretanto, embora as práticas avaliativas estivessem voltadas ainda para a testagem, houve uma abertura para que outras práticas fossem adotadas, como, por exemplo, as provas que passaram a ser elaboradas e analisadas pelos professores, o que demonstra uma mudança na organização escolar perante a avaliação.

Em relação ao julgamento da aprovação e reprovação dos alunos, o professor passou a ser o avaliador, mas com acompanhamento de uma comissão para decisão final. “A decisão [...] não se apoia somente no total de pontos por ele obtido ao final do ano letivo, considera-se também o nível de desenvolvimento apresentado” (SOUSA, 2009, p. 8).

Posteriormente, “a Lei nº 4.024/61 foi quase toda revogada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971” (SOUSA, 2009, p. 8), sendo todos os artigos que tratavam da avaliação revogados, marcando uma mudança na concepção classificatória de avaliação, para uma concepção de avaliação processual e contínua.

Nesse sentido, por meio da Lei nº 5.692 no âmbito avaliativo, foi considerada a avaliação do desenvolvimento global (cognitivo, afetivo e psicomotor) dos alunos, a recuperação para alunos com desempenho escolar insuficiente, a aprovação vinculada também à assiduidade; o acompanhamento “do desenvolvimento escolar do aluno tendo como referência as metas educacionais estabelecidas” (SOUSA, 2009, p. 9); o replanejamento do trabalho pedagógico a partir do seu desenvolvimento; a compatibilidade entre avaliação e

objetivos e a “utilização de procedimentos diversificados ocorridos no início, durante e ao final do processo de ensino, sob a responsabilidade do professor” (SOUSA, 2009, p. 11).

Em relação à legislação vigente, no caso a LDB 9.394/96, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, a avaliação é pautada na concepção de avaliação processual, cumulativa e contínua e busca romper com os paradigmas avaliativos historicamente perpetuados pela cultura escolar como: seleção, classificação, exclusão, favorecimento, segregação, homogeneização e fracasso escolar.

Esses aspectos são evidenciados quando identificamos a prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a indissociabilidade entre ensino e avaliação e um rompimento com a cultura da reprovação (PARECER CNE/CEB Nº 12/97 *apud* SOUSA, 2009, p. 13). Em conformidade,

Art. 24. A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a avaliação passou a ser compreendida como processual, sistemática e contínua (BRASIL, 1996).

Tal concepção de avaliação assinala para propostas e práticas que se coloquem a serviço da aprendizagem dos alunos, rompendo com a finalidade precípua de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos de uma série para outra, apontando a perspectiva de redirecionamento nos propósitos da avaliação ainda dominantes na cultura escolar e que vigoraram na legislação até os anos 1970. Nesse sentido, no limite, provoca a necessidade de repensar o modo pelo qual vem se organizando o trabalho no interior da escola (SOUSA, 2009, p. 16-7).

Abrem-se, portanto alternativas quanto à organização do trabalho escolar que podem favorecer o desenvolvimento de alunos, de professores e da escola, sendo uma dessas alternativas a organização por ciclos, conforme discutiremos no terceiro capítulo dessa pesquisa.

De um modo geral, as orientações da LDB (BRASIL, 1996) caminham no sentido de as avaliações não serem classificatórias e excludentes, nem terem como característica o momento terminal do processo educativo, mas uma ação contínua, em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Corroboram com essa perspectiva, diversos documentos públicos (BRASIL, 1997; 2007a, 2007b, 2008, 2009) que também apontam para uma concepção de avaliação que compreenda que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20).

A partir das mudanças paradigmáticas ocorridas desde então no campo da avaliação, pudemos perceber a ampliação de opções das estratégias de investigação, dos paradigmas, dos métodos de análise, de novas formas de observar, de investigar, de argumentar e de escrever.

Nesse sentido, a escola e as relações entre ensino-aprendizagem também seguiram o fluxo da transformação. Com vistas para um ensino pautado na autonomia, liberdade e criticidade, a avaliação pôde ser comparada à metáfora da bússola orientadora do processo ensino-aprendizagem (CORTESÃO, 2002) e também a plataformas de oportunidades (FERNANDES, 2006a).

De barreiras para a aprendizagem à plataforma de oportunidades, a avaliação passou a ampliar os horizontes e diminuir a distância dos degraus entre o saber, o não saber e o vir-a-saber.

Cortesão (2002) compara a avaliação com uma bússola orientadora que permite ao aluno se orientar: onde está agora? Por qual caminho deve seguir? Está próximo ou distante do destino final? O que precisa fazer para chegar ao seu destino?

Paralelamente, orienta o professor no seu processo de ensinar. Qual foi o percurso escolhido pelos alunos? Houve orientação quanto às possibilidades dos caminhos? Os alunos têm clareza da utilidade da bússola?

Quando ambos analisam o que a bússola registra e sabem qual é a sua função na caminhada, desenvolvem parceria e colaboração. Por isso, a bússola orientadora não é só do aluno, nem só do professor, é de ambos, mas o uso que se faz dela determina a sua finalidade e o seu objetivo.

Esse entendimento representa uma mudança paradigmática das concepções acerca dos conceitos de sujeitos, conhecimentos, educações, escolas e avaliações. Ou melhor, outras estampas, cores e texturas passaram a ser produzidas e costuradas no tecido da avaliação educacional.

Nesse aspecto, ressaltamos as belezas e diversidade das cores, texturas e estampas que surgiram e foram multicolorindo concepções, práticas, formas de ensinar e maneiras de aprender. Trata-se dos tecidos da avaliação formativa, que abordaremos a seguir.

## 1.2 Alinhavando retalhos e escolhendo os tecidos da avaliação formativa

*O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos não do professor consigo mesmo.*

*Paulo Freire (1996, p. 71)*

Os tecidos e estampas da avaliação formativa são multicoloridos e constituem uma gama de texturas e combinações. Não dispõem de manuais, mas seguem princípios: a costura tem que vestir bem, de modo confortável, revelar tanto as subjetividades quanto as belezas de quem escolhe usufruir de seus tecidos.

Devido à multiplicidade de cores, de texturas e de estampas, os tecidos da avaliação formativa valorizam a beleza da diversidade, da diferença como elemento complementar, que integra, se insere e contribui para novas combinações. Assim, a avaliação formativa do contexto atual e que defendemos nessa pesquisa valoriza a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos. No mesmo sentido, prioriza-se uma relação dialógica, problematizadora e emancipatória entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Vale destacar que os conceitos de avaliação formativa e somativa elaboradas por Scriven, em 1967 (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2005; LIRA, MARINELLI e LIMA, 2010) contribuíram para diferenciá-las e, conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação educacional: avaliar para classificar *versus* avaliar para promover aprendizagem.

No entanto, Fernandes (2005, 2006b) afirma que a avaliação formativa abordada nos anos 1960 e 1970 por teóricos como Scriven, Bloom, Hastings & Madaus pouco se assemelham com a avaliação formativa defendida no contexto atual, pois a primeira abordagem era mais voltada para os princípios behavioristas e neobehavioristas, no sentido de valorizar a medida rigorosa dos resultados, a verificação do desempenho e a avaliação quantitativa.

Centradas em objetos comportamentais, previa pouca interação, cabendo ao professor avaliar os alunos após um determinado período e propor tarefas complementares ou remediadoras para àqueles que não alcançaram os objetivos previstos, denominada de “avaliação de regulação retroativa, pois as dificuldades dos alunos são identificadas após um determinado período de ensino e não durante esse mesmo período” (FERNANDES, 2005, p. 2).

De acordo com Fernandes (2006b) há uma grande variedade de designações utilizadas no campo da avaliação para abordar e identificar práticas avaliativas que tenham a finalidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como característica a orientação, a regulação, a integração e a contextualização, como por exemplo:

[...] avaliação autêntica (Tellaz, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); avaliação contextualizada (Berlak, 1992a, 1992b); avaliação formadora (Nuanziati, 1990, Abrecht, 1991); avaliação reguladora (Allal, 1986, Perrenoud, 1988a, 1988b); regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1988a, 1988b) e avaliação educativa (Gipps, 1994, Gipps & Stobart (2003), Wiggins, 1998) (FERNANDES, 2006b, p. 25)

Com referência a essas denominações, Fernandes (2006b, p. 25) menciona que “todas elas são variações mais ou menos elaboradas de uma avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem”, não tendo nenhuma delas relação ou semelhança com a avaliação formativa inspirada no behaviorismo e/ou neobehaviorismo.

Além dessas, identificamos ainda diversas outras designações/denominações para o tipo de avaliação mencionado: a avaliação da aprendizagem (PACHECO, 1998; HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2011); ou **para** a aprendizagem (FERNANDES, 2006a; VILLAS BOAS, 2009; LOPES e SILVA, 2012); emancipatória (SAUL, 1988); mediadora (HOFFMANN, 1993); dialógica (ROMÃO, 1998), inclusiva (PACHECO, 2007); apreciativa (FIRME, 2007) cidadã (PADILHA, 2008), dialética (VASCONCELLOS, 1995), diagnóstica (LUCKESI, 2011) e a meta-avaliação (STUFFLEBEAM *apud* LIMA e MARINELLI, 2010, LETICHEVSKY, 2007).

De acordo com Villas Boas (2009, p. 39) no “Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”, pois trazem as concepções semelhantes.

Nesse caso, recorreremos nessa pesquisa às contribuições da avaliação formativa como campo teórico abordado por Hadji (2001), Villas Boas (2009, 2010, 2011) e Luckesi (2011).

Fernandes (2005, 2006a, 2006b) também contribuiu com o aprofundamento teórico da pesquisa, no entanto, vale destacar que após estudos realizados por ele acerca dos equívocos e distorções relativos à avaliação formativa, ele denominou avaliação formativa alternativa (2006a) ou avaliação alternativa (2005) para designar os princípios da avaliação que defende, que é alternativa à avaliação formativa de raiz neobehaviorista.

Entretanto, o autor foi uma de nossas referências bibliográficas por entendermos que os princípios apontados por ele condizem com o que denominamos de avaliação formativa nesta pesquisa, conforme segue:

[...] uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos (FERNANDES, 2005, p. 3-4).

Na mesma direção, Esteban (2002) alerta que as questões referentes às propostas avaliativas caminham por três alternativas: o retorno ao padrão rígido e a consolidação de um modelo híbrido, esse último tendo duas distinções diferentes, e a construção de uma avaliação democrática, imersa em uma pedagogia da inclusão.

No retorno ao padrão rígido de avaliação, destaca-se, por um lado, o padrão da avaliação quantitativa, tendo as avaliações externas como impulsionadoras dessa prática, em prol da qualidade do ensino por meio da quantificação do desempenho e habilidades adquiridas. Por outro lado, a autora destaca a consolidação de um modelo híbrido, sob duas vertentes: na primeira, o processo avaliativo se aproxima do modelo qualitativo com críticas ao modelo quantitativo de avaliação. No entanto, seus resultados e práticas implicam na continuidade da avaliação como “controle, seleção e adaptação” (ESTEBAN, 2002, p. 13), realizado por meio de “mecanismos cada vez menos visíveis” (ESTEBAN, 2002, p. 13). A aparência é democrática, mas os resultados revelam o processo seletivo e excludente.

Na segunda vertente, busca-se romper o aspecto excludente da avaliação, “mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por isso, propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas” (ESTEBAN, 2002, p. 13).

Já na terceira alternativa, enfatiza-se uma mudança radical na estrutura da escola, de modo que sejam contemplados e consolidadas uma “pedagogia multicultural e democrática”

(ESTEBAN, 2002, p. 14), substituindo integralmente a lógica da exclusão pela lógica da inclusão.

De acordo com a terceira alternativa apontada por Estebán (2002), consideramos que a avaliação formativa está preocupada em compreender o que e como os alunos aprendem; do mesmo modo, o que, o porquê, o como e o para quem o professor ensina. Ao definir esses aspectos, define-se o papel que a avaliação desempenhará no processo ensino-aprendizagem.

O objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, com vistas a transformar a prática docente de forma pela qual “todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (BLACK; WILLIAN, 1998, p. 7 *apud* VILLAS BOAS, 2009).

Nessa perspectiva, a avaliação é indissociada do trabalho pedagógico, por isso demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem um constante movimento de reflexão-ação/ ação- reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo.

Assim, “o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento - possibilidades, avanços e necessidades” (MIRANDA, 2011, p. 78). Ou melhor, a avaliação formativa se desenvolve ao longo do trabalho pedagógico e não se limita ao uso de instrumentos formais, pois de acordo com Hadji (2001), o que faz a avaliação ser formativa é a intenção do avaliador.

A avaliação formativa busca fundamentar a sua teoria do conhecimento no modo de ser da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, entendendo que a ação transformadora não se faz sozinha, mas a partir de uma relação que se estabelece consigo mesmo e com os outros, pois,

Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação ele está também aprendendo, por isso ela é formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para avaliação acontecer é aquele em que está ocorrendo o ensino, cotidianamente, por isso ela é processual e contínua. O papel da avaliação deve ser o de investigar, identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não-aprendizagens, por isso ela é diagnóstica. Por fim, avalia-se para promover e não para punir, é



preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir coletivamente sobre os processos avaliatórios (MENDES, 2006, p. 135).

Em concordância com a autora, a avaliação formativa pode ser considerada como uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, pois implica um processo permanente de reflexão, de ação contínua, processual e permanente em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados. Caracteriza-se como processual, colaborativa, flexível, pois ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para que o professor se volte tanto para os processos individuais de seus alunos, como para o grupo e para a sua prática. Nesse caso, o professor/avaliador informa o aluno e o professor sobre o grau de domínio dos objetivos e conteúdos programados; indica e identifica quem é o aluno e quais são as suas fragilidades e potencialidades, com vistas a contribuir com intervenções que ajudem a superar os desafios.

O modo pelo qual a avaliação formativa se desenvolve permite flexibilidade no planejamento e planos de aula, adaptando-os à realidade encontrada; possibilita tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica; ocorre antes, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos avaliativos, no momento em que o aluno está desenvolvendo as atividades; visa à ajuda imediata, em tempo presente e aplica-se a todos os que se encontram em processo formativo. Em outras palavras, os parceiros educativos e o professor se preocupam com a aprendizagem dos alunos, pelo modo pelo qual cada aluno aprende e pelo modo pelo qual ele ensina.

Assim sendo, seu caráter é formativo, visto que se configura como um processo no qual as intenções e objetivos são retomados, os resultados são analisados, refletidos, compartilhados, e novamente redimensionados, definindo novas intenções e objetivos, tanto para docentes como para discentes, com vistas a ações transformadoras.

Para a escola em geral, a avaliação formativa possibilita a criação de uma cultura avaliativa “baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2010, p. 30). A cultura avaliativa é desenvolvida a partir do momento em que todos avaliam todo o trabalho pedagógico realizado na escola e todos os sujeitos que contribuíram no desenvolvimento do trabalho: gestão, familiares, equipe de limpeza, portaria, setor administrativo, professores, alunos, entre outros. Todos contribuem no trabalho pedagógico, por isso todos devem avaliar e ser avaliados.

Para os alunos, a função da avaliação formativa é promover a aprendizagem, regular o processo ensino-aprendizagem, possibilitar que compreendam a forma pela qual aprendem

melhor, elevem seu desempenho e adquiram autonomia para auto avaliarem-se e avaliarem seus pares e professores. Compara-se o aluno com ele mesmo, de modo que perceba e se faça perceber o esforço almejado e conquistado, a especificidade de seus trabalhos e os avanços obtidos durante o percurso, assim como identificar os limites e desafios existentes.

Para os professores, a avaliação formativa pode contribuir para que conheçam mais e melhor os alunos, seus limites e potencialidades, para aprender e refletir sobre os processos de aprendizagem, para ajustar o ritmo e os objetivos de ensino e para desenvolver uma cultura avaliativa para além da sala de aula.

De acordo com Villas Boas (2011, p. 16) o professor tem o “objetivo de orientá-los para a realização do seu trabalho, ajudando-os a localizar dificuldades e a progredir na aprendizagem”, assim como a avaliação que desenvolve tem a “finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas”. Para Fernandes e Freitas (2007).

É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar. É necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se essa fosse apenas o final do processo (ESTEBAN, 2002, p. 13, p. 23).

Percebe-se com isso que a base da avaliação formativa está voltada ao princípio de aprender/conhecer e ensinar, ao mesmo tempo em que as ações se centram na aprendizagem do aluno e no seu objetivo de “promover as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32).

Nesse sentido, Lopes e Silva (2012), Villas Boas (2009) e Fernandes (2006) destacam os sentidos atribuídos à aprendizagem na perspectiva formativa, enfatizando dois componentes fundamentais que se complementam e apresentam a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem: a avaliação **para** a aprendizagem e a avaliação **como** aprendizagem.

De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação **para** a aprendizagem tem o objetivo de compreender, investigar e melhorar a aprendizagem dos alunos, informa-los sobre as percepções do avaliador acerca de seu desenvolvimento e utilizar esses dados para melhorar o ensino e a prática pedagógica, tendo a avaliação como suporte neste processo. “A sua maior ênfase direciona-se no sentido de dar conselhos úteis para o aluno e menor na atribuição de notas, isto é, na função de classificação” (LOPES; SILVA, 2012, p. 3-4). Já a avaliação **como**

aprendizagem “ênfatiza a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os em processos de auto e heteroavaliação”.

Lopes e Silva (2012, p. 5) ressaltam, ainda, que a avaliação **para** e **como** aprendizagem e “devem ser partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem e fontes de *feedback* interativo, permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender”. Dito de outro modo, avaliar **para** a aprendizagem e **como** aprendizagem traz duplo benefício, à medida que ocorre:

[...] pelo *feedback* que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas; pelo *feedback* que dá aos alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e os objetivos pretendidos; pelas revisões que inspira ao ensino e à aprendizagem (LOPES; SILVA, 2012, p. 15).

A avaliação **para** e **como** aprendizagem tem princípios contrários à avaliação **da** aprendizagem, que apresenta um caráter classificatório, enfatizando os julgamentos do desempenho dos alunos em relação ao objetivo da aprendizagem ao final do bimestre/trimestre ou do ano letivo, com destaque no uso de exames, testes e provas que certificam o alto ou baixo desempenho do estudante. A avaliação **da** aprendizagem é centrada no professor e por isso há pouca ou nenhuma participação dos alunos no trabalho pedagógico e nas avaliações (LOPES; SILVA, 2012).

Na perspectiva da avaliação formativa, a investigação acerca da aprendizagem dos alunos impulsiona à ação transformadora, promove e assegura a aprendizagem.

Para Freire (1996b) a aprendizagem é resultado da humanização dos sujeitos e incide na ação transformadora das pessoas, assim como para Charlot (2000) aprender abarca a dimensão identitária, (faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, à sua relação com os outros, e à imagem que tem de si e que quer dar de si aos outros) e implica exercer uma atividade em situação (constituição de um universo de saberes objetos; ação no mundo, regulação da relação com outros e consigo).

Para Lerner (2001), Weisz (2002), Mendes e Ciasca (2009) e Lopes (2009) o processo de aprendizagem do aluno deve ser avaliado, levando-se em consideração seus limites e suas necessidades de superação. A partir do olhar docente investigativo, por meio da observação e da reflexão, elaboram-se perguntas e busca-se respostas para identificar quais são as necessidades dos alunos – e intervir no ensino, a partir delas.

Ainda sobre esse tema, Fernandes (2006a) destaca alguns princípios<sup>7</sup> acerca das teorias das aprendizagens:

As aprendizagens são um processo ativo de construção mental e de atribuição de significados; 2. Aprender coisas novas pode ser facilitado, dificultado, ou até impedido, pelo sistema de concepções das pessoas e pelas suas estruturas de conhecimento preexistentes; 3. As aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal, o que se aprende é determinado social e culturalmente. As interações sociais apoiam o desenvolvimento das competências cognitivas; 4. A metacognição, o autocontrole e a autorregulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente e; 5. Novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos prévios e pelas perspectivas culturais que se sustentam (FERNANDES, 2006a, p. 21-2).

Ou seja, as definições apontadas por Lopes e Silva (2012), Freire (1996b), Charlot (2000) e Fernandes (2006a) contribuem para o campo da avaliação a partir do momento que, ao compreendermos sobre os processos imbricados nas relações de aprendizagem, podemos inferir nas práticas avaliativas e de ensino, visto que todos os aspectos estão interligados. “Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 29).

Os benefícios da avaliação formativa são muitos. Lopes e Silva (2012, p. 21) afirmam que “a avaliação formativa é uma das intervenções práticas com mais influência no desempenho escolar dos alunos” aumenta o rendimento dos alunos, promove a motivação, autonomia e participação.

Nesse sentido, Fernandes (2006b) destaca os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 1998 por Paul Black e Dylan Willian, nos quais eram evidenciados os benefícios gerados por práticas de avaliação formativa.

A pesquisa aponta que os alunos que frequentam aulas cuja concepção é baseada na avaliação formativa aprendem mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é predominantemente somativa. Da mesma forma, os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os que frequentam aulas em que a avaliação é somativa. E o terceiro aspecto ressaltado na pesquisa é que os alunos beneficiados geralmente são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

Villas Boas (2009) destaca também os resultados de uma pesquisa desenvolvida em oito países pelo Centre for Educational Research and Innovation, da Organização para a

---

<sup>7</sup> Segundo o autor, esses princípios são resultados de diversas contribuições teóricas “que vão desde as perspectivas cognitivistas e construtivistas até às socioculturais e da aprendizagem situada” (idem p. 22).

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) cujo objetivo era identificar o conceito de avaliação formativa nas escolas pesquisadas, assim como analisar suas práticas e sugerir meios para que as políticas apoiem iniciativas de avaliação formativa nas escolas.

Os resultados da pesquisa, datados no ano de 2005 mostram que

[...] por meio da avaliação formativa, podem-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender. Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, entende-se por tratamento equânime desses resultados a necessidade de planejar o que será feito com eles, para que não se mantenha o caráter classificatório, que costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente (VILLAS BOAS, 2009, p. 35-6).

Em outras palavras: quando a avaliação formativa se compromete a olhar para os alunos com desempenho mais fraco ou desfavorecidos econômica e/ou culturalmente, e promover ações que objetivam a aprendizagem, o avanço e a superação, de certa forma ela consegue ultrapassar uma forte barreira pois ampliou as possibilidades e caminhos para esses alunos.

Portanto, o caráter político da avaliação formativa está justamente na possibilidade de romper com a lógica excludente da avaliação, que expulsa da escola principalmente os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, e os que por razões diversas, são privados do direito de aprender.

Não desresponsabilizamos o poder público de assegurar o que lhes é de dever, nem consideramos que a escola sozinha consiga transformar todos os aspectos políticos e sociais. No entanto, a escola quando nega ao aluno o seu direito de aprender e se desenvolver plenamente, está se desresponsabilizando de seu papel e dever social.

Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende. A avaliação formativa, não sendo uma panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (FERNANDES, 2006b, p. 43).

Apesar dos resultados e teorias acerca dos benefícios e possibilidades transformadoras da avaliação formativa, temos dificuldade em encontrar escolas e/ou profissionais da Educação que desenvolvem práticas de avaliação formativa. Destacamos, também, que mesmo as escolas e/ou profissionais da Educação que afirmam ou acreditam que desenvolvem

práticas de avaliação formativa podem estar equivocados, na imersão de uma perspectiva behaviorista. De acordo com Fernandes (2006),

Essa situação é normalmente atribuída a razões tais como: a) limitações das formações dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções errôneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares (FERNANDES, 2006, p. 39).

Villas Boas (2009) apresentou, a partir dos resultados da pesquisa feita pelo OECD conforme mencionado anteriormente, que as limitações para a efetivação de práticas avaliativas formativas nas escolas geralmente estão em torno das distorções e distanciamentos existentes entre a avaliação realizada na escola e a avaliação conduzida pelos sistemas de ensino, ou as avaliações externas:

Quando políticas avaliativas definem qualidade pelo alcance de um índice e induzem as escolas a perseguir, obsessivamente, esse índice para, assim, não serem penalizadas nem culpabilizadas, elas colaboram para acentuar no âmbito da escola a naturalização de desigualdades educacionais e sociais (COSTA, 2012, p. 376).

Sob esse aspecto, aponta-se a necessidade de investimento nas avaliações institucionais, como meio para desenvolver uma cultura avaliativa na escola. Para isso, é fundamental que se modifique as concepções subjacentes à avaliação externa e que ela se torne mais um suporte para a sala de aula, e não uma barreira.

Fernandes e Freitas (2007) nos lembram ainda a necessidade de considerar que a avaliação ocorre em várias esferas e faz parte de uma ação coletiva de formação de estudantes que devem ser interligadas: avaliação da aprendizagem dos estudantes, avaliação da instituição e avaliação do sistema escolar (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Para os autores, “esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma pela qual se obtenha legitimidade técnica e política” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18).

Temos o desafio de criar alternativas de qualidade, que expressem uma concepção de Educação capaz de fazer a polarização com essa lógica simplificadora, restrita ao viés mercadológico presente nas políticas de avaliação sistêmica. Assim, nesse contexto em que a regulação vertical e autoritária tem incidido fortemente sobre as escolas, redes e sistemas de ensino, precisamos construir uma contrarregulação (FREITAS, 2005 *apud* PEREIRA, 2012) e, assim, implementar processos em que a ideia de indução da mudança se efetive por meio da participação do poder público e dos sujeitos locais da escola (COSTA, 2012, p. 376).

Isso posto, a avaliação da aprendizagem juntamente com a avaliação institucional e externa precisam estabelecer vínculos fortes e indissociáveis, para garantir a transformação educacional necessária. É preciso juntar os tecidos, alinhar os retalhos e produzir costuras viáveis.

### **1.3 A importância dos métodos de avaliação: laços e fitas que enlaçam e trançam as costuras da avaliação formativa**

Como vimos, nem sempre as costuras resultam em um bom caimento. A boa costura precisa de uma junção de fatores: domínio técnico, criatividade, escolha e seleção de materiais adequados para a costura e clareza do que se pretende costurar. As combinações são variadas e ilimitadas, bem como os materiais, ricos em tamanhos, texturas e cores.

Todavia, nem sempre é assim. A ausência de um desses elementos pode desfavorecer o produto final. É o que vemos acontecer nas costuras da avaliação classificatória de ensino, representadas pelas formas únicas, feitas com tecidos pesados, de cores neutras e escuras, costurados em fábricas, feitos todos iguais, seguindo os padrões de um único tipo de corpo, homogêneo, de modo que cada um tenha que adaptar o próprio corpo à costura, ora apertado, ora largo demais, servindo para poucas pessoas.

Entretanto, a avaliação não pode servir apenas a alguns nem tampouco deve ser considerado como uma prática meramente técnica, aplicável e reproduzível, capaz de medir com exatidão o nível de desenvolvimento dos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a Educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 2000, p. 48).

Concordamos com Freire no entendimento de que a base para a transformação das práticas encontra-se na relação e construção desenvolvida com o conhecimento e sociedade e que essa mudança possibilita uma nova forma de organização do trabalho pedagógico e consequentemente, dos métodos de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Villas Boas (2007) explicita que é necessário planejamento para que se possa desenvolver a avaliação formativa, bem como o entendimento de que se avalia

“para conhecer o que cada uma dos seus alunos já aprendeu de modo que [o professor] possa reorganizar as atividades para que os alunos aprendam o que ainda não aprenderam” (VILLAS BOAS, 2007, p. 24).

Isso significa compreender que a “avaliação tem compromisso com a aprendizagem” e pode ocorrer de diferentes formas a partir do uso de: procedimentos de avaliação (VILLAS BOAS, 2007, 2010, 2011), instrumentos metodológicos (FREIRE, M., 1997, 2003, 2008), instrumentos de registro (FREIRE, 1983), registros como instrumento (LOPES, 2009) e instrumentos de avaliação (ARREDONDO e DIAGO, 2009), todas elas desenvolvidas na perspectiva formativa.

No entanto, no decorrer da pesquisa, buscamos compreender quais eram os caminhos avaliativos e designações que poderiam abarcar a concepção no sentido de superar o termo usado tradicionalmente como “instrumento avaliativo”, considerado a partir de uma perspectiva técnica e por isso restrita para o campo da avaliação formativa.

Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação instrumento de avaliação está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exactamente o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media exactamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como tarefa de avaliação, métodos de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa (FERNANDES, 2006b, p. 40).

Ou seja, **técnicas de avaliação ou instrumentos avaliativos** são termos atribuídos a uma concepção de avaliação behaviorista e tecnicista. A partir deste entendimento, Villas Boas utiliza o termo procedimentos de avaliação em vez de instrumentos de avaliação, pois

Instrumento diz respeito a um ‘objeto, em geral mais simples do que um aparelho, e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho’ e a ‘qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade’. Procedimento diz respeito a ‘processo, métodos’. Portanto, procedimento é mais amplo do que instrumento. Esse é parte do processo (FERREIRA *apud* VILLAS BOAS, 2010, p. 104).

Dito de outro modo,

Procedimentos são os meios que nos permitem coletar informações para realizar a avaliação. Todos eles compõem o que chamamos de processo avaliativo. Não se pode dizer que uma prova isoladamente constitui a



avaliação. Relatórios, questionários e outras atividades dos alunos também não são a avaliação. Tudo isso nos fornece meios para que se faça a avaliação. Cada procedimento cumpre objetivos próprios (VILLAS BOAS, 2010, p. 25).

Assim, por concordarmos com as afirmações apresentadas sobre os limites acerca do termo instrumentos, optamos, nesta dissertação, por substituí-lo por **métodos de avaliação**<sup>8</sup>, conforme apontado por Fernandes (2006b) anteriormente.

No entanto, ressaltamos que essa denominação não pretende abarcar a amplitude do conceito em relação às metodologias<sup>9</sup>, mas a processos avaliativos diversificados e variados para se atingir um determinado fim embasados nos princípios da avaliação formativa. Assim,

Método [é] derivado do grego *méthodos*, formado pelo prefixo *metá*, ‘além de’, ‘através de’, ‘para’, e o radical *odós*, ‘caminho’. Poder-se-ia, então, traduzir a palavra por ‘caminho para’ ou, então, ‘prosseguimento’, ‘pesquisa’. O método [...] opõe-se, pois, a um modo de trabalhar confiado exclusivamente na improvisação ou na inspiração repentina (ÁVILA, 1967).

Assumiremos essa denominação inclusive no plural, enfatizando que não se trata de um método de avaliação, mas de vários métodos de avaliação que no seu conjunto, podem materializar os percursos de ensino-aprendizagem, a partir do entendimento de que, na avaliação formativa, lidamos periodicamente com uma vasta diversidade de métodos avaliativos, que no seu conjunto, dimensionam a totalidade e ao mesmo tempo a especificidade do trabalho pedagógico, de modo intencional e sistemático.

Fernandes (2002) enfatiza que

É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados (FERNANDES, 2002, p. 66).

A autora afirma ainda que enfatiza a importância dos métodos de avaliação alegando que “aquilo que é valorizado e avaliado na escola vai influenciar não só os resultados

<sup>8</sup> Vale destacar que embora nossa opção seja por utilizar o termo **métodos de avaliação**, manteremos ao longo da pesquisa as designações mencionadas pelos demais teóricos quando recorrermos a eles para fundamentar os usos de métodos de avaliação que se integram ao trabalho pedagógico.

<sup>9</sup> Metodologia é o campo em que se estudam os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. A metodologia consiste em uma meditação em relação aos métodos lógicos e científicos (Significados.com.br, 2011. Disponível em <<http://www.significados.com.br/metodologia/>> Acesso em 17 dez. 2013).

escolares dos alunos, mas também a sua motivação, autoconceito, hábitos de estudos e estilos de aprendizagem” (FERNANDES, 2002, p. 66).

Os métodos podem consolidar uma prática de avaliação formativa, quando as “tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes [...] em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho”. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27-29),

Villas Boas (2010, p. 26) destaca o fato de a avaliação formativa utilizar “todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” ressaltando as possibilidades de produção e seleção de dados sobre o ensino e a aprendizagem que podem ser obtidos por meio da interação entre professor e aluno durante o período que trabalharem juntos. “Avaliação é aprendizagem: enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia se aprende” (VILLAS BOAS, 2009, p. 11).

Na mesma perspectiva, Fernandes (2006b) enfatiza a importância da sistematização e comprometimento com a coleta de informações acerca da aprendizagem dos alunos, com vistas a análise, reflexão, (auto) regulação e intervenção.

Atualmente, a maioria dos especialistas considera a avaliação formativa como um processo contínuo de aprendizagem e avaliação, e não um tipo específico de avaliação que ocorre pontualmente, frequentemente por aplicação de um teste formativo. De acordo com esse entendimento, a avaliação formativa deve ser concebida com um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o desempenho expresso de melhorar o desempenho dos alunos (LOPES; SILVA, 2012, p. 13).

Em outras palavras, a contribuição dos métodos de avaliação nas teorias de avaliação formativa está na compreensão da sua natureza em relação aos objetivos propostos, aos contextos em que ocorrem, aos sujeitos envolvidos, aos limites e possibilidades apresentados.

No campo teórico da avaliação formativa podemos recorrer a diversos métodos de avaliação que atendem seus princípios, como por exemplo: a avaliação por pares (VILLAS BOAS, 2009), a autoavaliação (VILLAS BOAS, 2009; FERNANDES, 2005, 2006b; LOPES e SILVA, 2012), a entrevista (VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011; FERNANDES, 2005, 2006b; LOPES e SILVA, 2012; SHORES e GRACE, 2001), o portfólio (VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011; FERNANDES, 2005, 2006b; LOPES e SILVA, 2012; SHORES e GRACE, 2001, LOPES, 2009; SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN, 2012), Diários de Aula

(ZABALZA, 1994, 2004), os projetos (SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN, 2012; WARSCHAUER, 1993, 2001; LOPES, 2009).

Além desses métodos de avaliação, Lopes e Silva (2012) destacam diversos outros como questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação, diário de bordo, desenhos anotados do aluno, observação direta, reunião individual, entre outros.

Os autores Arredondo e Diago (2009) ampliam ainda mais a variedade de métodos de avaliação a partir de uma perspectiva mais técnica e apresentam amostras de materiais e instrumentos voltados para a avaliação inicial, formativa, somativa e outros.

Sobre essa referência especificamente, o que nos chamou a atenção foi que esses autores, ao abordarem uma das etapas de planejamento de um plano anual, questionam se “foram utilizados instrumentos de avaliação adequados aos procedimentos de avaliação estabelecidos na matéria?” e discorrem de vários exemplos de métodos que poderiam ser utilizados, sendo eles:

[...] escalas de observação, listas de controle, registros, diários de classe, monografias, resumos, cadernos de classe, cadernos de campo, resolução de exercícios ou problemas, atividades sobre textos escritos, provas escritas de desenvolvimento, provas objetivas, provas abertas (V ou F), provas de interpretação de dados, questionários, exposições de temas, trabalhos práticos individuais, trabalhos práticos em grupo, pesquisas realizadas, diálogos em sala de aula, entrevistas desenvolvidas, realizadas em comum, mapas conceituais, esquemas, atividades de aplicação, fichas, identificação de características (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 47).

Percebemos também que os autores Lopes e Silva (2012) e Arredondo e Diago (2009) apresentam uma abordagem mais técnica dos métodos de avaliação, enquanto Villas Boas (2009, 2010, 2011) e Fernandes (2005, 2006b) apresentam a dimensão técnica juntamente com a dimensão política, metodológica e ética. Embora a dimensão técnica seja importante, todas as demais dimensões são relevantes para o trabalho pedagógico e devem ser consideradas, conforme já destacado neste capítulo.

Em relação às entrevistas e reuniões, percebemos que os objetivos da reunião individual apontado por Lopes e Silva (2012) se assemelham aos objetivos das entrevistas apontados por Villas Boas (2010) e Shores e Grace (2001), sendo desenvolvidos com as crianças ou demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, todos os autores mencionados destacam a necessidade de registrar a reunião individual e entrevistas, pois tais registros se integram posteriormente, às amostras e seleções de trabalhos e informações e podem compor o portfólio.

Outro fator relevante diz respeito às considerações acerca dos relatórios e pareceres. Na perspectiva de Villas Boas (2009, p. 11) tais documentos não se constituem como métodos de avaliação, mas como “instrumentos de registro das informações coletadas por intermédio dos procedimentos”. Tais materiais contribuem na organização e síntese das informações acerca do trabalho pedagógico e associados a outros métodos de avaliação, complementam as informações e aprofundam a compreensão do processo.

Por isso, registros utilizados pelos professores em relação ao aluno ou ao grupo-classe, como relatórios e pareceres para pais e/ou familiares ou para a escola (VILLAS BOAS, 2009), ou os Relatórios individuais as anotações diárias das aulas tanto das avaliações formais quanto às informais (FERNANDES; FREITAS, 2007; WARSCHAUER, 1993, 2001) se constituem como suporte que refletem o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno e do grupo, indicam as necessidades e avanços no ensino-aprendizagem, o envolvimento de cada um, os limites enfrentados e as hipóteses, análises e possíveis intervenções a serem realizadas (PADILHA, 2008).

O portfólio ganha muito destaque no âmbito da avaliação formativa, pois é um método avaliativo amplo que integra uma diversidade de métodos de avaliação como, por exemplo, os registros fotográficos, diários de aprendizagem, relatos narrativos, registros sistemáticos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, registros de caso e gravações de áudio e vídeo (SHORES; GRACE, 2001). Villas Boas (2010) destaca também, além da entrevista, a observação como componente importante para ser inserido no trabalho com portfólios.

Observamos, com isso, a vasta quantidade e diversidade de métodos de avaliação que podem ser utilizados no trabalho pedagógico, mas para que se caracterizem como formativos, precisam assumir os princípios que a embasam: colaboração, parceria, autoavaliação, regulação, autonomia, intervenção, o *feedback* e o tratamento dos resultados, entre outros aspectos.

Especificamente acerca do *feedback*, esse refere-se à ação de selecionar informações acerca da aprendizagem dos alunos para analisá-la, compreendê-la e indicar melhorias.

O *feedback* atende professor e aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (VILLAS BOAS, 2009, P. 40).

Fernandes (2006b, p. 31) enfatiza que o *feedback* deve ser “diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade”, pois contribui para que alunos desenvolvam a regulação e autorregulação dos processos de aprendizagem. A interação e comunicação entre alunos e professores são fundamentais para conectar os interesses de ensino e aprendizagem entre eles, bem como a compreensão do que e como aprendem, impulsionam os alunos à responsabilidade, autonomia e à partilha de conhecimento. As atividades propostas devem ser selecionadas pelo professor de modo a ativar “processos complexos do pensamento” (FERNANDES, 2006b, p. 31) como análise, síntese, avaliação, relação, integração e seleção e a avaliação deve induzir “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender”.

Em resumo, o *feedback* se aplica a todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico (como avaliadores e avaliados) e tem como função apoiar, regular e melhorar a aprendizagem. O acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o redirecionamento do trabalho pedagógico e a compreensão da trajetória de aprendizagem desenvolvida favorecem a tomada de consciência.

Além do *feedback*, Fernandes (2005) retoma outros princípios necessários para que o professor desenvolva as práticas de avaliação formativa alternativa: integrar ensino, aprendizagem e avaliação; selecionar tarefas adequadas, contextualizadas; interativas e diretamente relacionadas com a aprendizagem; aplicar o princípios da triangulação: desenvolver a transparência nos processos avaliativos quanto aos objetivos, critérios e finalidade e; analisar as técnicas, os tempos, espaços e contextos da avaliação<sup>10</sup>.

A junção dessas características ligadas à avaliação formal, com os registros sistemáticos das informações obtidas por meio das avaliações informais são possibilidades reais de aproximação entre necessidade, demanda e avanços da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Com o tempo, objetiva-se que o *feedback* se configure como algo transitório na relação professor-aluno e que a autonomia do aluno, representada pela capacidade de desenvolver o automonitoramento, ocupe o lugar de destaque.

Vale ressaltar que a seleção de informações sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, assim como a análise e compreensão da prática docente só podem ocorrer se houver

---

<sup>10</sup> Entende-se por contexto de ensino, de aprendizagem e de avaliação as relações estabelecidas “por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o *feedback*, a regulação feita por professores e alunos, a autorregulação e a autoavaliação” (FERNANDES, 2006b, p. 41)

uma vasta diversidade de registros e produções de dados que retratam o contexto escolar vivenciado. Não nos referimos à quantidade de materiais produzidos, mas à diversidade deles.

Portanto, para que as informações não sejam diluídas com a ausência de objetivos, ou para não exercer uma função meramente burocrática e sim, formativa, necessita-se definir os objetivos, finalidades e especificar quais métodos avaliativos serão empregados.

Por ser integrado nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, o *feedback* ocorre a partir de práticas formais ou informais de avaliação. Segundo Freitas (2009) e Villas Boas (2009), faz parte da avaliação formal todos os métodos<sup>11</sup> avaliativos que são explicitamente utilizados na escola e que geram resultados objetivos como provas, trabalhos, atividades, relatórios, registros descritivos, boletim de notas, entre outros.

A avaliação informal está relacionada às construções e representações construídas em torno da imagem dos alunos e seus contextos e por meio da emissão de juízos de valor por parte dos professores. Villas Boas (2009) destaca que a avaliação informal pode ser uma aliada do professor, visto que por meio das relações estabelecidas nas conversas informais, nos momentos de brincadeira, nas interações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-familiares se produz evidências quanto ao processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve nos espaços escolares.

Em outro extremo, o mau uso da avaliação informal se apresenta por meio do desinteresse, apatia, omissão, ausência de orientação e acompanhamento do professor para com os alunos, além de influenciar nos resultados finais ou na trajetória escolar do aluno. Por isso, caracteriza-se como uma ação de violência ética, moral, psicológica, entre outros.

Mais uma vez, destacamos a importância de se analisar o uso que se faz dos métodos de avaliação, como se avalia e para que, pois são os objetivos da avaliação que determinam a sua natureza e finalidade. Ou seja, o que fazem dos métodos de avaliação serem formativos são as escolhas feitas em torno de como e com qual finalidade são utilizadas.

Desse modo, os métodos de avaliação podem se assemelhar a um filme, que destaca os principais momentos do percurso de aprendizagem, o ponto de vista de diversos protagonistas. Um filme detalhado da trajetória de ensino-aprendizagem, dos caminhos construídos com o auxílio da bússola orientadora e, ao mesmo tempo, uma síntese, que se materializa a partir de amostras de informações, ou pequenos recortes.

---

<sup>11</sup> Villas Boas (2009) refere-se a procedimentos.

Podem também assemelhar-se a um livro-espelho, refletindo ao leitor os caminhos percorridos nos processos de ensino-aprendizagem de todos os personagens e todas as plataformas de oportunidade que lhe foram concedidas e apresentadas. Desse modo, na costura dos tecidos da avaliação formativa, os métodos de avaliação podem ser amarrados, enlaçados e alinhavados, aproveitando muito bem todos os retalhos.

#### **1.4 Os registros como parte integrante dos métodos de avaliação: a diversidade de fitas, laços, cores, texturas e formas**

Até o momento, abordamos os objetivos, finalidades e contextos da utilização dos métodos de avaliação, bem como apresentamos brevemente os métodos de avaliação referenciados pelos teóricos da avaliação formativa e identificamos que a principal característica dos métodos de avaliação de cunho formativo é que eles são utilizados no contexto escolar possibilitando que professores, alunos, familiares, gestores, entre outros, acompanhem as dificuldades e os avanços no ensino e na aprendizagem.

Assim, em continuidade à abordagem deste primeiro capítulo, discorreremos um pouco acerca dos diferentes tipos de registros que se integram ao processo avaliativo e que podem ser desenvolvidos antes, durante e depois do trabalho pedagógico, de acordo com o objetivo a que se propõe.

Madalena Freire (1997, 2003, 2008) considera o registro como um instrumento metodológico que se dá juntamente com a observação, a reflexão, o planejamento e a avaliação e que devem ser tratados de forma inter-relacionada e articulada ao processo de ensino e aprendizagem.

O registro reflexivo sobre o planejado e o vivido (WARSCHAUER, 1993, 2001, ZABALZA, 1994, 2004; FREIRE M., 1997, LOPES, 2009) e o Diário do professor (FERNANDES; FREITAS, 2007, WARSCHAUER, 1993, 2001, ZABALZA, 1994, 2004) são exemplos de registros utilizados pelos professores com o objetivo de refletir e analisar a própria prática, os objetivos de trabalho, as concepções e práticas, as intervenções realizadas com os alunos, os limites de sua atuação, os ajustes entre a sua prática com os objetivos e metas da escola, entre outros.

A socialização dos registros reflexivos ou o uso institucionalizado desses materiais promove momentos de reflexão compartilhada aprendizagem e reflexão coletiva, entre os docentes e gestores, bem como promove a análise de situações e planejamento conjunto do trabalho (BRASIL, 2001).

Para esses fins, as possibilidades de registros feitos pelos professores podem ser registros dos projetos desenvolvidos em aula; das atividades de aula; do desenvolvimento de um tema; o registro reflexivo sobre o seu fazer pedagógico; as produções de seus alunos; os conhecimentos construídos pelos seus alunos; seu percurso de educador, sua aprendizagem e o perfil dos seus alunos (BRASIL, 2006).

Padilha (2008) a partir da proposta de registros e metodologias de avaliação do sistema de ciclos ampliou o uso para os demais sujeitos da escola (para além do professor) e abordou diferentes possibilidades de registros, tais como: do aluno; do grupo-classe; do professor; em relação ao aluno, em relação ao grupo-classe e em relação ao trabalho do professor.

Ainda, com o objetivo de refletir coletivamente sobre os limites, planejar em conjunto as ações para superá-los e compartilhar os desafios superados os autores Fernandes e Freitas (2007) sugerem também a utilização dos Diálogos reflexivos, do Conselho de Classe e da autoavaliação. Todas essas perspectivas de registro, em especial os desenvolvidos pelos docentes, configuram-se como possibilidades avaliativas formativas, por meio da busca por compreender o percurso de aprendizagem individual e coletivo direcionada/guiada à reflexão-ação transformadora.

Quando adentramos nas práticas docentes, percebemos que os modos, os tipos, os objetivos e as finalidades dos registros são diferentes em cada escola, cada sujeito e muitas vezes para os sujeitos de uma mesma escola. A partir dessa percepção,

Cabe esclarecer o que entendemos por registro no contexto educacional. Ao falar em registro, fazemos referência à ação de escrever sobre a prática pedagógica, o que implica lembrar, narrar, relatar, analisar, pensar, pesquisar. Podemos encontrar diferentes tipos de registros- planos de ensino, semanários, diários, relatórios de acompanhamento, avaliação de alunos, relatos de atividades, projetos, dossiês, portfólios, projeto político-pedagógico, cartazes, bilhetes, fotografias, entre outros - servindo a diferentes finalidades: estabelecimento de intenções e objetivos, comunicação de avaliação, divulgação de experiência, retomada de um processo vivenciado pelo grupo, reflexão sobre a prática pedagógica, replanejamento (LOPES, 2009, p. 25).



Nesse sentido, embora sejam vastas as formas de registro e métodos de avaliação encontrados na escola, esses nem sempre possuem características condizentes com o que é defendido por Lopes (2009), no caso divulgação, análise e reflexão do processo ensino-aprendizagem, assim como a retomada do processo por meio do replanejamento.

Assim, a produção de registros desenvolvidos ao longo do processo ensino-aprendizagem, assim como a coleta de métodos de avaliação construídos pelos alunos fornecem pistas para a transformação dos processos curriculares, metodológicos e avaliativos.

Em suma, os registros preocupam-se em historicizar e documentar os processos de aprendizagem dos alunos, as reflexões sobre a própria prática docente, as modificações sofridas ao longo dos trajetos e os caminhos percorridos por todos os sujeitos (estudantes, professores, gestores, especialistas, pais ou outros responsáveis, entre outros).

O registro implica autoria, expressão de cenas do tempo e da vida (profissional, acadêmica, familiar) presentes e construção de dados para diálogos posteriores. “O registro permite preservar e rememorar. [...] Para o educador, o registro é o ponto de partida para refletir e avançar na própria prática” (KESSEL, 2006, p. 116) e no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas de registro contribuem também para a reflexão, análise e construção da memória. “Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento” (WARSCHAUER, 1993, p. 63).

Para Freitas (2005), o movimento contínuo de rever, refletir, agir ancora-se nas três dimensões do conhecimento: a dimensão política (plano do querer), epistemológica (plano do refletir) e estética (plano do agir). Tais dimensões devem ser sistematicamente registradas, pois constituem a materialidade da produção e construção do processo ensino-aprendizagem vivenciado.

Desse modo, “na ação de avaliar, pensa-se o passado e o presente, para poder construir o futuro” (FREIRE, 1997, p. 37). Por isso, os diferentes tipos de métodos de avaliação apresentados objetivam retratar a coerência entre a prática docente e a prática avaliativa, tratadas de forma inter-relacionada e articulada ao processo de ensino-aprendizagem em consonância com a concepção de avaliação contínua, processual, dialógica e formativa.

Assim sendo, a função dos registros, sejam eles realizados por parte dos professores, alunos, familiares é “documentar, refletir, organizar, rever, aprofundar e historicizar. A forma

e o conteúdo do registro também podem e devem variar, tanto quanto variam suas finalidades” (BRASIL, 2006, p. 17).

Entretanto, o que entendemos por registro? O que se registra? Para quem se registra? Como se registra o trabalho docente e discente? Quais são as marcas dessa relação? De que modo as marcas das identidades (pessoal, profissional, institucional, cultural) se tornam visíveis? Onde encontramos o registro que narra a história da escola e de seus protagonistas? Como se registram as ações de quem ensina, as etapas de quem aprende e o aprendizado gerado por ambos? O registro pode favorecer o aprendizado de quem ensina?

Warschauer (1993) refere-se aos registros como artesanato intelectual. A partir dessa identificação que associa os registros com os artesanatos, remetemo-nos às imagens de muitos materiais (pedras, rendas, arames, linhas, fios, colas, tesouras, retalhos, papéis, missangas, sucatas) que, quando amarrados, colados, trançados ou alinhavados, resultam em um material singular e único. Os artesanatos representam a síntese de um processo criativo, construído parte por parte, pacientemente.

Do mesmo modo que os artesanatos apresentam as marcas subjetivas e coletivas (culturais) representado pela figura do artesão, os registros docentes e discentes revelam a identidade e a memória específica do grupo, pois revelam as histórias vividas dentro da escola e também do seu entorno.

Assim, apresentamos a importância de registrar as histórias e memórias vividas com os diferentes sujeitos envolvidos na Educação, no sentido freiriano de ler, interpretar e escrever as nossas escritas e leituras de mundo (FREIRE, 1996b).

De modo geral, as memórias sobre Educação são fundamentais na formação dos educadores, pois permitem a discussão da atuação dos professores a partir de uma perspectiva histórica que possibilita o esclarecimento de questões atuais, assim como fornecem elementos para melhor conhecimento do desenvolvimento da profissão docente e de sua identidade. Também permitem a reflexão sobre a própria experiência de vida e de trabalho, o exercício da comparação por meio das diferentes memórias, dos vários professores, sobre as práticas pedagógicas, as opiniões, as trajetórias, os alunos, as famílias etc.. e possibilitam a convivência com a diversidade sócio cultural, em oposição à tendência homogeneizadora das propostas oficiais. Para tanto, é necessário que registremos as nossas memórias de diferentes maneiras, sejam escritas, orais ou iconográficas, e que as discutamos baseadas em nossas trajetórias e experiências (DEMARTINI, 2006, p. 108).

Concordamos com Lopes (2009), no sentido de compreendermos a “memória como construção, como trabalho sobre as lembranças do passado à luz das experiências do presente,

à luz do contexto” (idem, p. 96) e também com Kessel (2006, p. 118), ao afirmar que as memórias e os registros dessas memórias, são fontes históricas, inéditas e únicas.

Armazená-las é uma possibilidade de transformar em informação vários temas e, após a análise, construir conhecimento a partir deles. Kessel (2006, p. 114) busca, ainda, revelar como “os projetos de memória, realizados na escola, propiciam experiências tão significativas para os seus participantes”.

Em sua pesquisa<sup>12</sup> acerca do Projeto Memória Local<sup>13</sup>, Kessel (2006) ressalta que como resultado identificou elementos fundamentais que foram encontrados nos projetos realizados em diferentes cidades e escolas, que devem ser considerados nesse tipo de trabalho (memória na escola). São eles: valorização da memória como experiência- vivida; valorização da escola como espaço da oralidade; registro do vivido; materialização (produto), preservação e socialização das histórias, e; divulgação dos produtos.

Nesse sentido, de acordo com a autora, o primeiro elemento fundamental que devemos considerar é a valorização da memória enquanto experiência-vivida. Para os alunos, esse elemento possibilita a valorização de sua trajetória, sua origem e cultura. Contribui também para o reconhecimento ao valor dos demais participantes das experiências de outros alunos e professores, por isso, fortalece a autoestima e desenvolve o sentimento inserção, participação social e comunitária, ou seja, de pertencimento.

Para os professores esse elemento desenvolve a percepção de seu “papel como agentes da história da instituição, comunidade e da aprendizagem das crianças” (KESSEL, 2006, p. 114), no entanto, isso se dá especialmente, a partir do registro de suas memórias e vivências profissionais.

Nosso lembrar e as maneiras como lembramos se fazem a partir da experiência coletiva. Mas é importante pontuar que o indivíduo não necessariamente ‘representa’ o coletivo e que tampouco é homogêneo. Dentro do mesmo grupo podem existir múltiplas memórias (WORCMAN; PEREIRA, 2006, p. 202).

O segundo elemento fundamental refere-se à valorização da escola como espaço da oralidade: socialização, troca e diálogo. Ou seja, “precisamos lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos e discuti-la” (KESSEL, 2006, p. 116).

<sup>12</sup> Intitulado *A construção da memória na escola: um estudo sobre as relações entre memória, história e informação na contemporaneidade*.

<sup>13</sup> O Programa é uma parceria entre os Institutos Avisa Lá e Museu da Pessoa.Net de formação continuada para professores da Educação Básica das redes públicas, “para o desenvolvimento de projetos didáticos de memória oral, de práticas inovadoras do ensino de leitura e escrita e inclusão digital” (KESSEL, 2006, p. 260) Mais informações <<http://www.museudapessoa.net>>.

A autora aponta a necessidade de a escola criar espaços para a oralidade e narrativa em seu cotidiano, para professores, gestores, alunos e comunidade com o objetivo de que cada memória narrada se articule a outras memórias, em um movimento mútuo de valorização, apreciação e criação de vínculos.

As crianças compreendem e compartilham essa valorização, criam vínculos e experimentam a escola como espaço de viver e construir saberes; sentem a Educação como experiência cultural significativa no presente e não como treino para um futuro incerto (KESSEL, 2006, p. 116).

Os terceiro e quarto elementos fundamentais são registrar o vivido e materializar em forma de produto<sup>14</sup> como forma de preservar e socializar as histórias e memórias.

O produto é o meio mais eficaz de preservação, em caráter permanente, da produção e dos materiais coletados, é a elaboração de produtos e sua veiculação social. São eles que inscrevem as ações da escola no contexto da cultura. ‘Como produto cultural, o trabalho passa a ter uma existência social que transcende os muros da escola. [...] A circulação desses produtos garante a sua inserção e permanência como objetos culturais, elementos articuladores de memória e história. É na elaboração dos produtos, que parece ocorrer na intersecção do espaço em que atuam memória e história, que cada narrativa, cada vivência, cada memória ganha uma materialidade e uma existência enquanto história’ (KESSEL, 2006, p. 117).

Assim, por meio dos registros podemos coletar e fazer circular as memórias dos sujeitos da escola, inserindo-os em um circuito sociocultural, ressignificando não só a memória, mas o próprio sujeito e seus vínculos presentes.

Mediados por nossos registros e reflexões tecemos o processo de apropriação de nossa história, individual e coletiva. A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim, de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo em seus momentos e movimentos de conquista do produto de um grupo. Mediados por nossos registros, armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo, e assim, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado (FREIRE, 2008, p. 55).

Apesar das considerações expressas até o momento, consideramos importante ressaltar que vivemos em um contexto permeado pela “lógica da acumulação, marcada por fortes tendências em transformar tudo em produto”. Sob essa lógica, corremos o “risco da mercantilização da memória” (PERROTTI, 2006, p. 135). No entanto, os produtos a que nos

---

<sup>14</sup> Produto aqui compreendido como “livros, álbuns, baús de memórias, contação de histórias, sites, agendas, calendários, vídeos, programas de rádio, são muitos os produtos que podem divulgar a história que o projeto [atividade] quer contar” (WORCMAN e PEREIRA, 2006, p. 216). Outros exemplos: álbuns (temáticos, ilustrados), roda de histórias, criação de blogs e montagem de uma coleção virtual, este último pode ser realizado por meio do portal Museu da Pessoa. Disponível em <<http://www.museudapessoa.net>>. Acesso em 01 jun. 2013.

referimos não se comparam nem são compreendidos como mercadorias e sim como produtos culturais materiais e imateriais, construídos por diferentes grupos e contextos.

Em continuidade, o quinto e último elemento fundamental é a divulgação dos produtos na/para a comunidade interna e externa da escola, com o objetivo de inserir os integrantes, por meio da materialização de seus trabalhos, na cultura e história, a partir de espaços socialmente valorizados, como espaços da própria escola (anfiteatros, pátios externos, muros externos) como espaços externos: galerias, museus, centros culturais, outras escolas, centros de formação, universidades, encontros científicos, entre outros (KESSEL, 2006).

Vale destacar que tanto os registros, os produtos como as divulgações desses materiais devem passar pelo processo de escolha, seleção e critérios estabelecidos pelos próprios grupos que o constituíram, de forma pela qual

O conjunto de registros eleitos pelo grupo como significativos termina por estabelecer a sua identidade, seu jeito de ser e viver o mundo e decorrem dos seus parâmetros históricos e culturais. A possibilidade de compartilhar desta memória- como produtores e receptores- é que dá, a cada um de nós, o senso de pertencimento e constitui o que chamamos de memória social. Trata-se de uma relação criativa e dinâmica entre o indivíduo e o grupo (WORCMAN; PEREIRA, 2006, p. 202).

Essa ação envolve, também, a mobilização de indivíduos e comunidades, formando uma verdadeira ponte dialógica entre as comunidades e seus sujeitos. A divulgação é imprescindível, pois é por meio da inserção das vozes e escritas de alunos e professores nos espaços públicos que esses registros e memórias ganham legitimidade e introduzem novos significados culturais.

As etapas de trabalho apresentadas para o desenvolvimento de projetos educativos envolvendo o registro e as memórias ampliam as possibilidades, os usos e os sentidos dos métodos de avaliação no contexto escolar, visto a semelhança do caminho a ser percorrido para uma Educação transformadora que implica rever, recordar, produzir, construir, resgatar, compartilhar, comunicar, divulgar, corresponsabilizar e historicizar.

Isso posto, a partir desse aporte teórico, buscaremos as tramas e laços nas práticas docentes que foram pesquisadas, para problematizar a forma pela qual esses professores e seus respectivos alunos registram, visto que os métodos de avaliação são como fitas e laços que em seus diversos tamanhos, formatos e cores amarram, enlaçam e trançam os alinhavos, bordados e costuras, contribuindo para dar firmeza e sustentação nos tecidos da avaliação formativa.

Assim, finalizamos nossa primeira parte da pesquisa e nosso *scrapbook* começa a tomar corpo, configurado por nossas intenções, composto pelos tecidos da avaliação formativa. Desse modo, no próximo capítulo, buscamos apresentar os caminhos metodológicos que trilhamos para desenvolver essa pesquisa, bem como o lócus e os sujeitos participantes.

## CAPÍTULO II

### O PERCURSO METODOLÓGICO E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: O ALINHAVAR DAS LINHAS, FIOS E AGULHAS

*[...] é como ir conhecendo o risco sobre o qual bordamos a nossa vida, sem conhecê-lo por inteiro, isto é, desvelando o risco que veladamente nos guiou, a lógica que não se percebia quando se viveu. O fio que, tal como da aranha, sai de nós mesmos e compõe a teia que lhe dá forma. Uma opção consciente e refletida que nos guia silenciosamente. Um fio condutor? Um bordado que não é feito só, mas partilhado com outros, tecido também com os seus fios. Daí a necessária responsabilidade ao lidar com nossa história passada ao reconstruir, no presente, seu trajeto. Uma postura ética que se alimenta desse trabalho de reconstrução necessária para ter em mente e nas mãos aos darmos os pontos que seguirão no bordado: nosso próximo passo da vida. (SOARES, 1991 apud WARSCHAUER, 2001, p. 22).*

No capítulo anterior apresentamos a pesquisa destacando os tecidos da avaliação formativa, bem como os laços, fitas e adornos dos métodos de avaliação. Nesta parte da pesquisa, continuamos com a construção de nosso *scrapbook*, e com os mesmos materiais utilizados no capítulo anterior (tecidos de diferentes estampas, laços, fitas, adornos) e, acrescentamos ainda, linhas, fios e agulha, no sentido de costurar os materiais escolhidos e as etapas realizadas.

Aqui nosso *scrapbook* delinea-se em termos dos caminhos escolhidos para a construção metodológica. Essa etapa é destinada à organização dos procedimentos desenvolvidos na pesquisa e, por meio dela, é possível identificar os interesses iniciais e o caminho traçado pelos pesquisadores, e depois qual foi o caminho de fato percorrido, bem como identificar quais foram os materiais idealizados inicialmente e quais foram os materiais encontrados e construídos no percurso.

É uma possibilidade de apresentar a pesquisa a partir das reconfigurações e reconstruções que ocorreram durante o caminho, a partir das relações que se estabeleceram

entre as pesquisadoras, os sujeitos participantes da pesquisa e a vivência nos contextos da pesquisa.

Assim, neste segundo capítulo, pretendemos apresentar os percursos metodológicos adotados na pesquisa, as etapas realizadas, os trajetos escolhidos durante o processo investigativo, bem como descrever os procedimentos utilizados para construção dos dados ocorridos no período de desenvolvimento da pesquisa, ou seja, nos anos de 2012 e 2013.

A culminância do nosso ingresso como professora em uma escola cuja indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão era prevista na carreira docente, a nossa atuação nas três dimensões como professora da Alfabetização Inicial, formadora e participante de grupos de pesquisa e extensão, bem como a participação no GEPAE, nos aguçaram a compreender melhor a temática avaliação e métodos de avaliação no contexto em que estávamos inseridas, ou seja, em um CAp.

O fato de compormos o quadro docente da referida escola desde agosto de 2010, com 40 horas de trabalho e dedicação exclusiva, possibilita-nos uma intensa convivência com docentes e alunos nos âmbitos da pesquisa, ensino e extensão, pois nos permitiu conhecer a cada dia, o cotidiano da escola de modo amplo e dinâmico.

Do mesmo modo, possibilitou-nos apreender aspectos importantes nas dimensões micro e macro do contexto escolar, como: a organização da rotina escolar, o funcionamento administrativo, a estrutura curricular, o trabalho pedagógico desenvolvido, os grupos de pesquisa e extensão institucionalizados ou iniciados, a discussão acerca da continuidade da construção do projeto-político-pedagógico, as discussões acerca do papel dos CAp's no cenário nacional, entre outros.

A partir de nossas experiências, pudemos perceber que a temática avaliação era amplamente discutida nas reuniões da escola, ora como um grande nó, ou melhor, um entrave no ensino e barreiras para a aprendizagem, ora como um desafio a ser superado. Além disso, os resultados das avaliações externas para um CAp sempre trouxeram desdobramentos importantes, pelo fato desses colégios terem condições diferenciadas dos demais contextos escolares no âmbito da Educação Básica.

Na Área em que atuo, as discussões nunca foram tranquilas, pois havia dificuldade em articular os princípios, as idealizações e as propostas avaliativas no âmbito institucional com as práticas avaliativas de fato efetivadas pelos sujeitos da escola, em todas os segmentos, bem como as concepções individuais de avaliação e as discrepâncias teórico-metodológicas



existentes. Outro limite que nos era apresentado era como traduzir o trabalho pedagógico realizado para um sistema operacional e gerencial padronizado de notas<sup>15</sup> da escola.

Quando o assunto era a escolha pelos métodos de avaliação feitos por professores da escola individualmente, as diferenças de concepção e de práticas tornavam-se evidentes, mostrando-nos que nem sempre traçávamos os mesmos objetivos.

Por outro lado, as produções de alunos e professores desenvolvidas na escola sempre foram imensas. Diversos trabalhos realizados com fôlego e compromisso tornaram-se constantemente objetos de reflexão, discussão teórica e contribuição para a formação continuada e permanente. Vários trabalhos que obtiveram êxito foram e são apresentados em congressos, seminários, simpósios, revistas, programas televisivos, entre outros. Além disso, a escola conta com diversas publicações acadêmicas que são resultado de projetos de ensino, pesquisas ou extensão, concluídas ou em andamento.

Da mesma forma, a participação nos processos avaliativos como professora juntamente com pares, alunos, familiares nos fez compreender os dilemas surgidos, vivenciar métodos que não obtiveram êxito, assim como, participar da discussão e construção de propostas avaliativas para a Área da Alfabetização Inicial (ou das outras áreas e Ciclos) nas reuniões coletivas que tratavam desse assunto.

Frente a isso, construimos o objeto da pesquisa com a temática de nosso interesse juntamente com uma demanda apresentada pela própria escola, visto que a avaliação está interligada com outros eixos de discussão apresentados em seu PPP (em construção), como currículo, gestão, formação e convivência. Pareceu-nos oportuno, por meio de uma pesquisa científica, identificar as concepções vigentes e destacar métodos avaliativos que estivessem em consonância com a concepção de avaliação defendida pela escola.

Desse modo, quando ingressamos no Mestrado, em 2012, passamos a ser professora e também pesquisadora da escola. A experiência como professora contribuiu para que organizássemos as informações que já tínhamos da escola e quais ainda precisávamos ter, para que assim, estabelecêssemos as etapas que envolviam os procedimentos de construção de dados.

Para isso, foi necessário (re)educar o olhar para desacostumá-lo com as cenas/retratos/espacos costumeiras, no sentido de não predeterminar fatos, mas construir novos caminhos, sem desconsiderar as informações obtidas por meio das vivências, para “não

---

<sup>15</sup> Denominado de *ischolar*.

partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Partimos do entendimento que

[...] o conhecimento é visto não como mera cópia do mundo exterior, mas como um processo de compreensão da realidade, a partir das representações que as pessoas têm dos objetos e fenômenos (significados), em consonância com os seus próprios conhecimentos e experiências (ações). Portanto, a aprendizagem, nessa perspectiva, consiste em conjugar ou negociar o conhecimento entre o que vem do exterior e o que há no interior delas (CASTELLAR, 2005, p. 39).

Vale destacar que, para nos tornarmos professora-pesquisadora da instituição, tivemos que submeter o pedido de aprovação ao Conselho Pedagógico Administrativo<sup>16</sup> da escola objetivando autorização para realizarmos a pesquisa em horário de serviço, mediante compensação de carga horária.

Diante dessa realidade, a Área de Ensino em que atuamos, ou seja, Alfabetização Inicial, organizou o Plano de Trabalho Coletivo referente ao ano de 2012 e 2013 para atender às demandas da Área e também da professora-pesquisadora, demonstrando flexibilidade no seu planejamento e a coparticipação no processo de formação e qualificação dos pares.

No ano de 2013, o Plano de Trabalho Coletivo foi novamente reestruturado e a partir do final do mês de maio do ano mencionado, como resultado da política de qualificação docente da referida escola, fomos contempladas com o afastamento integral das atividades docentes para continuidade e finalização dessa pesquisa. Dessa forma, permanecemos afastadas integralmente no período de maio de 2013 a fevereiro de 2014, em um total de nove meses.

Retomando as etapas iniciais da pesquisa, definimos os procedimentos que envolvem éticas de conduta, apresentamos o projeto para a instituição junto à direção da escola, solicitamos a sua autorização para a nossa participação como pesquisadoras, providenciamos a documentação necessária (APÊNDICES 1,2,3) e submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/CEP em novembro de 2012.

O projeto de pesquisa foi avaliado, aprovado e autorizado pelo CEP em fevereiro de 2013 sob o protocolo número 198.21, conforme a Resolução 196, de 10 de outubro de 1996,

---

<sup>16</sup> O Conselho Pedagógico Administrativo (CPA) é o órgão máximo de função normativa, consultiva, deliberativa e de planejamento da escola, sendo uma de suas competências “XIII – estabelecer e aprovar normas quanto ao dimensionamento do quadro de pessoal, lotação, provimento, concurso público, regime de trabalho, desenvolvimento na carreira, avaliação, afastamentos, licenças, estágios probatórios, capacitação, aposentadorias, pensões e demais assuntos pertinentes e complementares”.

do Conselho Nacional de Saúde. Após a aprovação, passamos para a etapa de investigação e construção dos dados.

Com o objetivo de manter o sigilo dos participantes da pesquisa, bem como da instituição, criamos novas denominações para sujeitos e lócus, na forma de nomes indígenas de diferentes etnias, recorrendo, assim, aos ensinamentos que obtivemos da cultura indígena guarani ao longo do desenvolvimento de nosso Trabalho de Conclusão de Curso/ TCC, de Pedagogia (CAMARGO, 2003).

Conforme estudos anteriores acerca, a atribuição de um nome a uma pessoa é algo muito importante para a comunidade indígena guarani, pois, para essa cultura, o nome possui uma dimensão sagrada.

Realizada a partir de um ritual chamado *Nhamonguarái*, a liderança espiritual é quem se encarrega de nomear cada criança nascida e anunciá-la para a comunidade. Esse ritual ocorre depois de um ou dois anos após o nascimento da criança. Cada nome tem um significado e esse é atribuído logo após a primeira colheita. Além disso, embasados em uma perspectiva de Educação integral, ligada a toda a vida subjetiva e coletiva do grupo, assim como na busca pelo desenvolvimento do *reko eté* (costume verdadeiro), as aldeias indígenas configuram-se como locais de se contar histórias: dos mitos, sagradas e de vida.

Portanto, ao analisarmos o processo de investigação dessa pesquisa (tempo, espaço, narrativa de histórias de professores, busca por uma Educação que faça sentido, entre outros), consideramos oportuno nomear a escola e os sujeitos participantes, com nomes que conferem a cada sujeito, um modo de ser que por meio da relação estabelecida nesta investigação, atribuímos um significado. Nesse sentido, a escola foi denominada de Apuã.

Isso posto, o objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de avaliação vigentes entre os professores da Educação Básica da Escola Apuã e identificar, a partir dos métodos avaliativos utilizados por esses professores, quais deles retratam concepções de avaliação formativa, ou que se aproximam desta perspectiva.

Investigar as concepções e práticas avaliativas da Educação Básica a partir da nossa participação na realidade escolar como professora e pesquisadora requereu uma abordagem e tipo de pesquisa que melhor contemplassem os objetivos da pesquisa. Para isso ancoramo-nos nas pesquisas qualitativas, pois

Os investigadores qualitativos [...] se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no

seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

Nessa perspectiva, para investigar melhor a escola e suas relações, optamos pelo Estudo de Caso, pois essa modalidade estuda uma situação, um fato, um sujeito, uma instituição que apresenta características específicas, como é o caso da Escola Apuã.

Para Ludke e André (1986), os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a interpretação no contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes e informações; revelam a natureza vicária e generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. Desse modo,

[...] podemos dizer que o estudo de caso ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’ encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Trata-se aqui de uma escola real, com sua dinâmica, contrastes, produções, sucessos, limites, desafios superados, desafios a superar, mas que possui muitas especificidades, que as diferenciam de outras escolas, conforme abordamos mais sistematicamente no terceiro capítulo. Por isso, com vistas a identificar os contextos e concepções avaliativas vigentes no lócus da pesquisa e compreender quais delas se aproximam da perspectiva formativa, utilizamos o questionário e a análise documental.

Para conhecer e analisar as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes encontrados na escola pesquisada, assim como; perceber se há aproximações teórico-práticas entre as práticas avaliativas e a avaliação formativa, utilizamos as entrevistas por pautas e análise documental, por meio de materiais educativos, sem desconsiderar as informações e experiência acumuladas a partir da nossa participação como professora naquela instituição.

Destacamos que a nossa participação como professora-pesquisadora possibilitou a construção de uma observação ativa dos professores e alunos no espaço escolar, com foco em um aspecto particular dessa organização (ANDRÉ, 1995, p. 90), no caso, a avaliação e métodos de avaliação. Para isso, valemo-nos da proposta de observação enquanto desenvolvimento do olhar espacial.

Construir um método que possa dar conta de fazer a leitura da vida que estamos vivendo a partir do que pode ser percebido no espaço construído. O

olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço (CALLAI, 2005, p. 228).

Contudo, ancoramo-nos também nas contribuições teóricas acerca da leitura e escrita de mundo e relação dialógica (FREIRE 1996a, 1996b, 2003), por considerarmos que as técnicas aplicadas não são suficientemente capazes de abarcar todos os fenômenos.

Assim, conforme mencionamos, a construção de dados foi desenvolvida no primeiro semestre de 2013. A investigação da escola baseou-se nas informações obtidas por meio de levantamento bibliográfico (REZENDE, 2001; NUNES, 2002; LELIS, 2004; MUNIZ, 2006; SILVA e JOSÉ, 2011), entre outros. Esses serviram de subsídios para conhecê-la em sua trajetória histórica-política-social.

Procuramos, também, analisar os diferentes registros da escola, visto que ela apresenta uma vasta quantidade/densidade de registros produzidos, com diferentes objetivos e finalidades. Os materiais escolhidos para a construção dos dados foram: o Projeto Político Pedagógico (embora esteja em construção, já possui uma primeira versão), a Carta de Princípios (2010), as orientações institucionais para professores ingressantes, comunicados divulgados no site da escola ou na agenda escolar (2010 – 2013); a agenda escolar dos alunos (2012 – 2013); assim como o *site* da escola que apresentam dados e informações relevantes. Esses materiais puderam apresentar a escola sob a perspectiva teórica, as produções coletivas, a estrutura administrativa e a forma pela qual é estabelecida a comunicação entre gestão-famíliares-alunos.

Conforme surgiam dúvidas ou demandas para complementar alguns dados, contamos com as informações obtidas verbalmente ou por troca de mensagens pelo endereço eletrônico com setores da escola como direção, secretaria escolar, secretaria administrativa, professores, entre outros. A disponibilidade da equipe escolar em auxiliar-nos foi fundamental para a construção e a análise dos dados. Além disso, tendo em vista os aspectos éticos da pesquisa, utilizamos a aplicação de questionários, entrevistas por pautas, a análise documental e a observação a partir da nossa participação como professora-pesquisadora.

## **2.1 O questionário, a entrevista e a análise documental**

Optamos pelo questionário (APÊNDICE 4) para identificar os contextos e concepções avaliativas vigentes no *lócus* da pesquisa e compreender quais delas se aproximam da

perspectiva formativa. Para Gil (1987) o questionário é uma técnica de investigação muito importante para a obtenção de dados nas pesquisas sociais e tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Durante a construção do questionário, propusemo-nos a traduzir os objetivos específicos da pesquisa por meio de perguntas fechadas, de modo que o estruturamos no primeiro bloco com dez questões voltadas para identificar o perfil do entrevistado como: a situação funcional; o gênero; a escolaridade; o contrato de trabalho; a formação acadêmica; a experiência profissional; o tempo destinado ao ensino, pesquisa e extensão e as condições e organização do tempo de trabalho.

No segundo bloco construímos quatorze questões com foco nas concepções acerca da avaliação, do processo ensino-aprendizagem, assim como para as práticas de planejamento, desenvolvimento e análise das atividades (avaliativas ou não), bem como na organização do trabalho didático. Nesse bloco, para cada questão foi oferecida uma quantidade relativamente grande de alternativas como possibilidade de respostas (múltipla escolha). As questões 13, 14 e 20 apresentaram possibilidade para respostas complementares.

Ainda, as questões relacionadas ao currículo abordaram: objetivos e metas para o ano escolar *versus* ciclo; aprovação e reprovação; características da avaliação; acompanhamento do progresso dos alunos; crenças acerca dos fatores que contribuem para o sucesso escolar e características dos alunos no contexto de sala de aula que aprendem com menos e mais facilidade.

No terceiro bloco foram abordadas dezenove questões referentes à utilização dos métodos avaliativos, como: provas e/ou testes; amostras de trabalho; portfólio e/ou dossiês; processofólio; portfólio eletrônico e/ou *blog*; notas de campo e diários; autoavaliação; relatório do desenvolvimento do aluno; atividades diferenciadas; registros fotográficos e/ou audiovisuais; registro das aulas; depoimentos; fórum e/ou assembleia; entrevistas; planilhas e/ou gráficos; carimbos, bilhetes e/ou incentivos; roda de conversa e; observação.

Cada questão identificou o método avaliativo (tipo), a frequência e modo pelo qual é utilizado pelo professor; a última questão, 25.19 foi aberta para respostas complementares.

Utilizamos os critérios elencados no material *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola* (BRASIL, 2006b, p. 73-96), especificamente o capítulo 3, intitulado *Análise dos critérios de eficácia escolar* como referência para a construção das questões.

Os sete critérios elencados no referido documento são: ensino e aprendizagem, clima escolar, pais e comunidade, gestão de pessoas, gestão de processos, infraestrutura e resultados. O material apresenta, entre outros aspectos, requisitos e características de cada critério, o que contribuiu para a construção de questões também para as entrevistas.

Isso posto, devido à nossa temática de estudos, utilizamos como referência na construção das questões do questionário os requisitos e características dos critérios ensino e aprendizagem: currículo organizado e articulado; proteção do tempo de aprendizagem; práticas efetivas dentro da sala de aula; estratégias de ensino diferenciadas; deveres de casa frequentes e consistentes; avaliação contínua do rendimento dos alunos; gestão de pessoas: formação e desenvolvimento; gestão de processos: planejamento de ações; objetivos claros e rotina organizada.

Os conteúdos abordados no questionário procuraram abarcar perguntas relacionadas aos fatos, crenças, sentimentos, padrões de ação, perguntas dirigidas a comportamento presente, e referente às razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamento (GIL, 1987).

Após a construção das questões, realizamos o pré-teste no mês de outubro de 2012 para onze participantes do GEPAE. Por meio da coparticipação de pesquisadores da temática Avaliação educacional, a aplicação do questionário-piloto contribuiu para a redefinição (alterações, exclusões ou inserção) das questões escolhidas inicialmente, sendo possível identificar a complexidade de algumas questões, a imprecisão na redação, o excesso de informações em algumas questões, entre outros aspectos.

As respostas obtidas no pré-teste auxiliaram-nos também a escolher os procedimentos de tabulação e análise dos dados posteriores.

O estudo de caso-piloto o ajudará a refinar seus planos de coleta de dados com relação aos conteúdos de dados e aos procedimentos a serem seguidos. [...] O caso-piloto é mais formativo, auxiliando-o a desenvolver linhas relevantes de questões – possivelmente proporcionando até mesmo algum esclarecimento conceitual ao projeto de pesquisa (YIN, 2010, p. 119).

Após a análise dos resultados do pré-teste, reestruturamos o questionário e o aplicamos, para os docentes de todos os ciclos e segmentos da Escola Apuã, nos meses de fevereiro a abril do ano de 2013.

Os questionários foram aplicados para os professores que, no período da pesquisa, atuavam em sala de aula, visto que as etapas posteriores da pesquisa implicavam

procedimentos de coleta e análise de situações vivenciadas no contexto de aula. Para identificarmos a situação de cada profissional da escola, seguimos uma lista de quadro de docentes e especificamos a situação em que cada um se encontrava no período da aplicação do questionário.

Assim, identificamos os professores que estavam atuando em sala de aula, se estavam afastados por motivos de doença, licença-maternidade, para qualificação ou se atuavam em outra função.

Nessas condições, dos 95 professores (sendo 72 professores efetivos e 23 professores substitutos), somente 71 professores participaram da etapa destinada à aplicação do questionário, pois os outros 24 professores encontravam-se afastados por: licença-médica (03); licença-maternidade (03); readaptados (03), qualificação Mestrado/ Doutorado (06); por ocuparem o cargo de psicólogo escolar (05), direção e assessorias (03) e por ser uma das pesquisadoras dessa pesquisa (01).

Além dos 24 professores que não participaram dessa etapa devido às situações específicas já mencionadas, somam-se seis professores que não foram localizados pelas pesquisadoras e por isso também não participaram da aplicação do questionário, totalizando 30 professores. Desse modo, de um total de 65 participantes, contamos com 78% dos questionários respondidos, com representação de todos os segmentos.

Nos momentos de contato para a aplicação do questionário, dispusemo-nos a esclarecer as dúvidas e explicitar as etapas e instrumentos de coleta que seriam utilizados nessa investigação. Para os professores da Educação Infantil e Alfabetização Inicial, agendamos por meio de convite, uma reunião de apresentação da nossa pesquisa e o questionário foi aplicado para todos os participantes.

Em todos os momentos da aplicação do questionário, oferecemos duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura, sendo uma cópia para a pesquisadora e outra cópia para o docente.

Os questionários foram identificados para que pudéssemos selecionar os participantes para as etapas posteriores, entretanto as identificações foram de acesso restrito às pesquisadoras e o anonimato das respostas e dos participantes foi devidamente garantido.

Percebemos que a vantagem dos questionários foi atingir com agilidade 65 professores em um contexto de atuação em três períodos, além de permitir que as pessoas os



respondessem no momento em que julgassem conveniente, por exemplo, em uma reunião coletiva, como aconteceu com o Primeiro Ciclo, ou de modo individual.

Essa etapa foi muito importante, pois possibilitou a nossa aproximação com uma amostra significativa de professores, em um contexto de grande quantidade de professores atuantes na escola. Por isso, consideramos uma das contribuições desta etapa foi a possibilidade do diálogo viabilizada na pesquisa e aproximação com outros segmentos de ensino, o que não era possível quando eu estava somente como professora.

No que tange à atuação dos participantes da pesquisa, 38% das respostas foram de professores do Primeiro Ciclo (Educação Infantil e Alfabetização Inicial), 8% de professores do Segundo Ciclo, 24% de professores do Terceiro Ciclo, 6% de professores da EJA e 24% de professores que atuam em mais de um ciclo, concomitantemente, distribuídos em professores efetivos e substitutos, que trabalham 40 horas semanais de dedicação exclusiva. Lembramos que os professores substitutos também trabalham 40 horas semanais, mas seu regime de trabalho não prevê dedicação exclusiva.

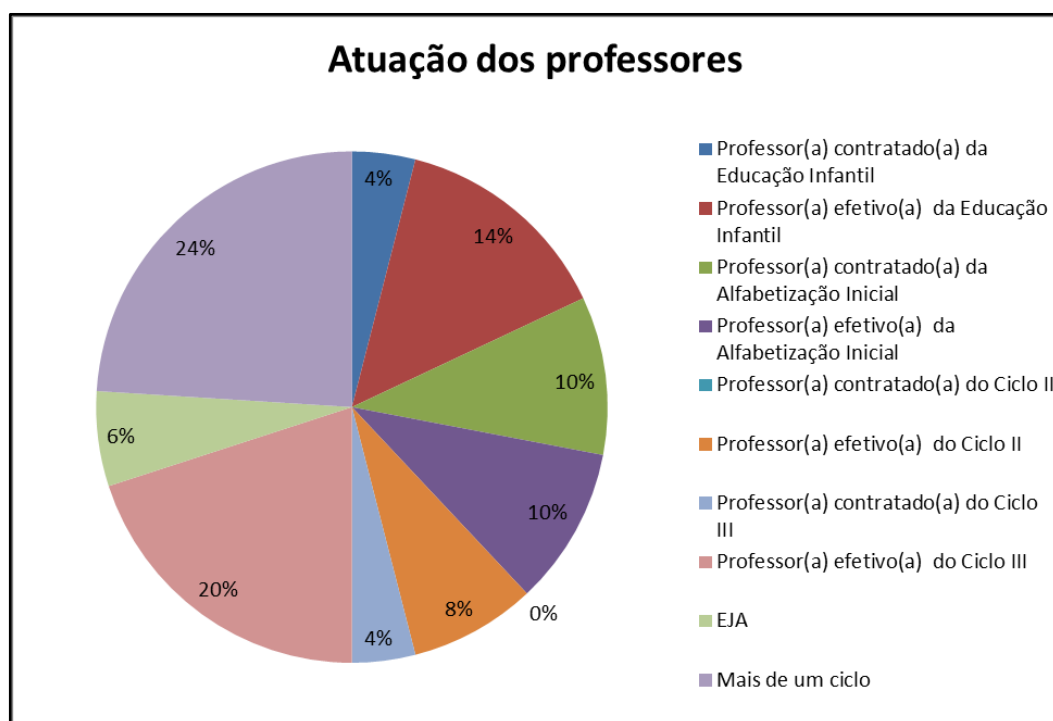


GRÁFICO 1 Atuação dos professores da Escola Apuã

Fonte: Questionário aplicado pelas pesquisadoras, fev. a abr. 2013

A formação na Graduação predominante entre os participantes foi em Pedagogia (19), seguida da Educação Física, Matemática e Geografia (06 de cada), História (04), Letras (03), Ciências, Filosofia (02 de cada), Direito (segunda Graduação de dois participantes), e

finalmente, Artes Visuais, Educação Artística, Biologia e Música (01 de cada). Formaram-se na Universidade Federal de Uberlândia 66% dos professores, 14% formaram-se em outras universidades e o restante não respondeu esse item.

No âmbito da Pós-Graduação, obtivemos uma amostra significativa, pois dos 50 docentes que responderam ao questionário, um é graduado, quinze são especialistas, 26 são mestres, cinco são doutores, um é pós-doutor e dois não responderam ao item. Nesse caso, todas as titulações foram representadas.

Percebemos que a maioria dos professores que respondeu ao questionário (54%) atua na escola de um a três anos; 18% ingressaram há menos de um ano; 10% atuam de quatro a seis anos; 8% de dezesseis a vinte anos; 4% de sete a dez anos e 2% (de cada grupo) atuam de onze a quinze anos, de 21 a 25 anos e mais que 25 anos. No que se refere ao tempo de atuação na área da Educação, esse cenário modifica-se consideravelmente, mostrando que 90% dos docentes possuem mais de quatro anos de experiência.

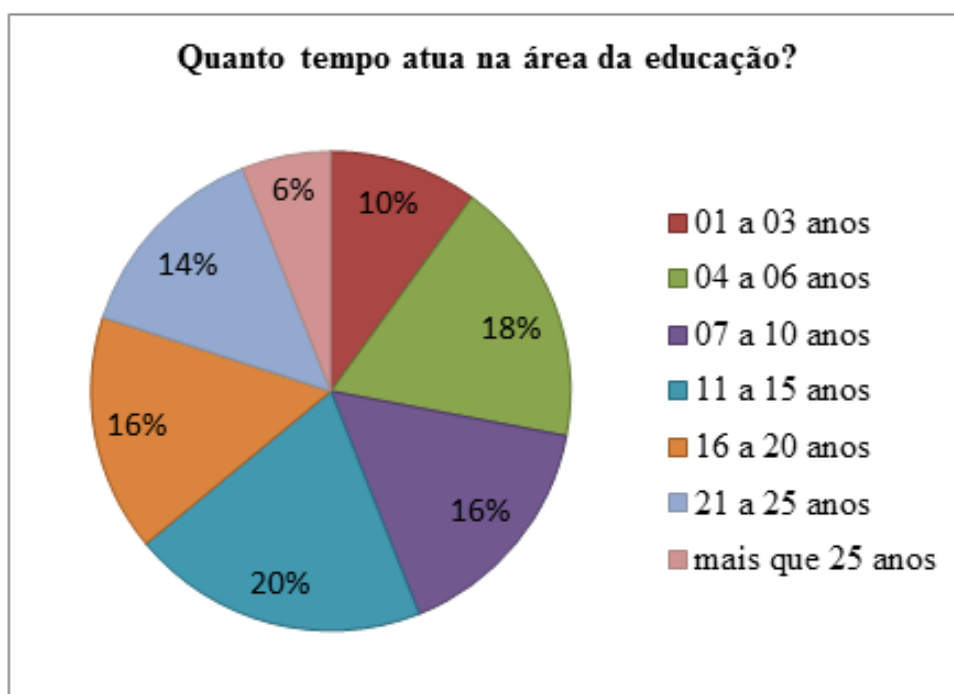


GRÁFICO 2 Tempo de atuação dos professores na área da Educação

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, fev. a abr. 2013

As limitações do questionário dizem respeito às respostas incompletas ou deixadas em branco, além da não devolução de 22% dos questionários, o que implicou a diminuição da representatividade das amostras em relação ao universo total de sujeitos.

Para nós, tais manifestações podem ser indícios da inexistência de garantias em termos da total fidedignidade das respostas, pois levamos em consideração os mecanismos de defesa social que intervêm na situação de resposta a um questionário.

Gil (1987) explica que, a exemplo dos mecanismos de defesa social, destacam-se as respostas de fachada, feitas pelos participantes para evitarem julgamentos ou exposição de sua opinião, respondendo alternativas que são socialmente desejáveis, encobrindo sua real percepção acerca do fato.

Para os participantes, as limitações podem ter-se referido ao não entendimento das instruções ou perguntas; ou a interpretações diferentes dadas para as mesmas questões. Alguns professores, no momento da entrega do questionário respondido, expressaram dúvidas sobre se os métodos mencionados nos questionários eram os mesmos que desenvolviam em sala, ou ainda, se alguns dos itens apontados, como, por exemplo, a roda de conversa ou entrevistas, poderiam ser considerados métodos avaliativos.

Por outro lado, também no momento da devolução, obtivemos em torno de dez retornos verbais de professores, nos quais mencionaram que, ao responder o questionário, foram levados a refletir sobre as próprias práticas no sentido de buscarem compreender melhor o que fazem e também o que deixam de fazer na sua ação docente. Com isso, afirmaram que o questionário foi um impulsionador de ideias, de sugestões e serviu como fonte de motivação para trabalhos futuros.

Entretanto, mesmo levando esse aspecto em consideração, valemo-nos da integralidade dos dados obtidos nos questionários respondidos para identificar as concepções docentes sobre avaliação, conforme explicitados no terceiro e no quarto capítulos.

Para a organização dos dados, utilizamos o programa Microsoft Excel® e tabulamos todas as questões do questionário (questões 01 a 25.19). Criamos arquivos que foram separados conforme a atuação do professor, ou seja, professores pertencentes à Educação Infantil, Alfabetização Inicial, 2º Ciclo e 3º Ciclo, se pertenciam a mais de um ciclo e EJA. As respostas foram organizadas de modo a identificarmos as respostas individuais nas colunas verticais e as respostas da Área de ensino nas linhas horizontais. Posteriormente, criamos um arquivo agrupando todos os dados fornecidos pelo questionário, referentes a todos os segmentos docentes.

Essa forma de organização nos possibilitou analisá-los tanto individualmente, como por segmentos e também em sua totalidade, contribuindo para a identificação dos professores que, por meio de suas respostas, aproximavam-se de concepções avaliativas formativas.

Para o desenvolvimento da análise das respostas dos questionários utilizamos três categorias e subcategorias sendo: currículo; avaliação, planejamento e execução do processo ensino-aprendizagem e; métodos de avaliação, conforme demonstra o Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 Categorias e subcategorias abordadas no questionário, a partir da dimensão ensino aprendizagem<sup>17</sup>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Questões do questionário que apontam para essa subcategoria</b>
a) currículo	1-concepções acerca da avaliação 2-concepções acerca do processo ensino-aprendizagem	12, 20, 21, 22 17, 18
b) avaliação, planejamento e execução do processo ensino-aprendizagem	Práticas de planejamento, desenvolvimento e análise das atividades (avaliativas ou não)	5,6,11,13,14, 15,16, 19, 23,24
c) avaliação	Utilização de métodos avaliativos	21, 25.1-25.19

Fonte: BETINI (2009), **adaptado** pelas pesquisadoras.

Assim, buscamos identificar as concepções vigentes entre os docentes no processo de avaliação, por meio das respostas dos questionários e tendo como forma de organização dos dados as categorias e subcategorias mencionada no Quadro 1.

A análise dos dados dos questionários serviu de base para a seleção de amostras de professores que participariam da etapa seguinte, no caso, a entrevista. Os professores selecionados seriam os que apresentassem mais proximidade com a perspectiva avaliativa formativa.

Em um segundo momento, após a escolha dos participantes para a etapa seguinte, pudemos confrontar as respostas apresentadas nos questionários, com suas falas, documentos

<sup>17</sup> Embora tenhamos utilizado essa forma de organização, ressaltamos que várias questões se correlacionam e perpassam por mais de uma categoria e subcategoria, podendo ser classificadas de outro modo.

etc. Dito de outro modo, essa segunda etapa constituiu-se, também, como uma forma de garantir a fidedignidade das informações apresentadas pelos docentes.

Na análise dos dados, identificamos os professores que demonstraram acompanhar e intervir no progresso de todos os alunos (tanto os que aprendem com menos, como os que aprendem com mais facilidade), bem como a forma pela qual se organizam para isso.

Outro elemento considerado nas análises diz respeito à diversidade de métodos avaliativos utilizados, assim como a frequência (optamos pelas respostas dos professores que expressaram utilizar com muita frequência ou ao menos uma vez por mês) e o tipo de método utilizado, pois consideramos que esse é um critério importante que se configura na prática de professores que investigam os processos de aprendizagem de seus alunos e consequentemente, analisam e redefinem seu modo de ensinar.

A diversificação dos instrumentos avaliativos [...] viabiliza maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e pelos adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é o primeiro passo para saber como intervir e ajudá-los a se aproximarem dos conceitos que devem ser apropriados por eles (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, s/d).

Para identificar o aspecto referente à diversificação dos métodos, analisamos especificamente as respostas das questões 25 a 25.19 do questionário (APÊNDICE 4), que elenca dezoito métodos de avaliação e relaciona a frequência e o modo pelo qual esses métodos são utilizados.

Assim, fizemos um agrupamento quantitativo reunindo todas as respostas a partir dos métodos de avaliação que foram mais e menos citados pelos professores e depois buscamos identificar a frequência (com muita frequência, ao menos uma vez por mês, no final de cada trimestre) e o modo pelo qual eram utilizados, levando sempre em consideração quem realiza, desenvolve e participa dos métodos de avaliação.

Por meio da identificação da frequência com que os métodos de avaliação foram utilizados, pudemos compreender quais eram aqueles aplicados somente no final do processo, ou seja, no encerramento de cada trimestre ou do ano, e os que eram utilizados com muita frequência ou ao menos uma vez por mês. Isso contribuiu para, tornar mais claro quais eram os métodos avaliativos utilizados que só visavam o resultado final dos alunos e os que apresentavam um caráter mais processual.

No que se refere ao modo pelo qual os métodos de avaliação eram desenvolvidos, destacamos as respostas que mostravam flexibilidade e descentralidade docente, ou seja, métodos de avaliação que ora eram desenvolvidos pelos alunos, ora pelo professor e pelos demais parceiros e, outras vezes, somente pelo professor, pois explicitava uma concepção de avaliação que considerava a participação de todos os sujeitos envolvidos, seja como avaliadores ou como avaliados.

Em relação ao objetivo voltado a atender as demandas de caráter institucional ou do professor, como relatório do desenvolvimento do aluno e atividades diferenciadas ou adaptadas, o questionário apresentou as alternativas: realizado somente pelo professor, pelo professor e outros profissionais da escola.

As mesmas alternativas de respostas foram apresentadas para os fóruns e/ou assembleia; entrevistas; planilhas e/ou gráficos; carimbos, bilhetes e/ou incentivos; rodas de conversa e observação, por entendermos que essa prática, na perspectiva formativa, pode ser estendida a outros profissionais da Escola Apuã, além do professor, como coordenadores, gestores, Psicologia Escolar, Educação Especial, entre outros.

As mesmas alternativas acrescidas da participação familiar foram mencionadas para o depoimento sobre o desenvolvimento dos alunos, embora todos os outros itens tenham a alternativa ( ) **outros** e poderiam ser complementadas com outras formas de parcerias, inclusive familiares.

Nos métodos cujo objetivo é mais centrado na relação professor-aluno ou aluno-aluno, como portfólio, dossiê, processofólio, portfólio eletrônico, *blog*, notas de campo e provas, o questionário apresentou como alternativas para o modo pelo qual são utilizados: individualmente, coletivamente, dos dois modos.

Para as amostras de trabalho, os registros fotográficos e audiovisuais e o registro das aulas o questionário apresentou as alternativas: feito pelo professor, feito pelos alunos e dos dois modos.

Os dados indicaram que os métodos de avaliação citados como os mais utilizados pelos professores, ou seja, por mais de 50% dos professores foram respectivamente: roda de conversa; observação; atividades diferenciadas ou adaptadas; registros fotográficos e/ou audiovisuais; registro das aulas para retomada posterior; autoavaliação; carimbos, bilhetes e/ou incentivos; notas de campo e diário; amostras de trabalho; provas e/ou testes; depoimentos sobre o desenvolvimento do aluno e relatório do desenvolvimento do aluno.

Já os métodos utilizados e menos citados foram o portfólio e/ou dossiê, planilhas e/ou gráficos, entrevistas, fórum e/ou assembleia, portfólio eletrônico e/ou *blog* e processofólio, conforme mostra o Gráfico 3.

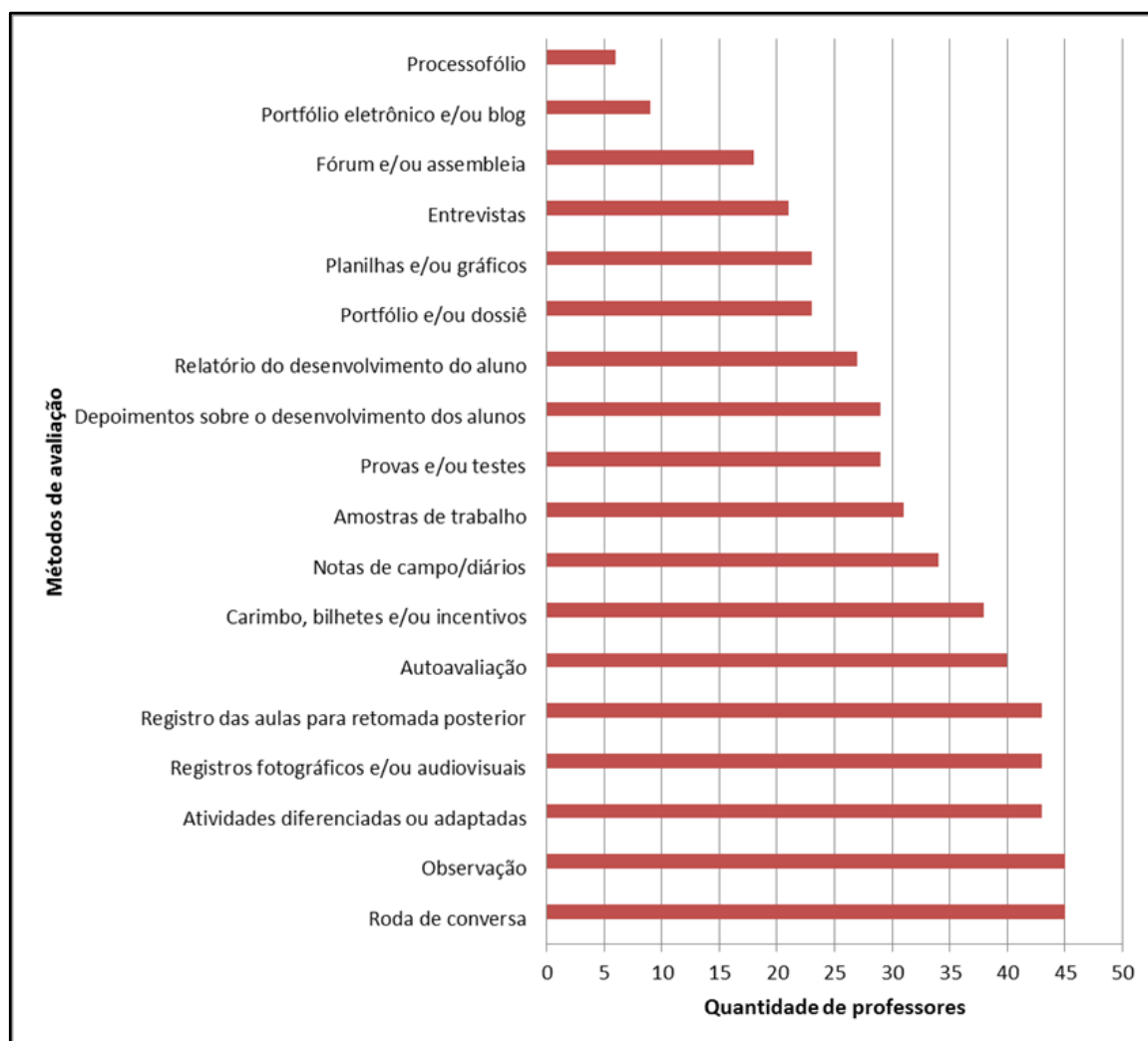


GRÁFICO 3 Métodos de avaliação utilizados pelos professores da Escola Apuã

Fonte: Questionário aplicado pelas pesquisadoras, fev. a abr. de 2013.

Quanto às provas e/ou testes, denominadas de atividades avaliativas individuais, elas fazem parte do sistema avaliativo da Escola Apuã e por isso são realizadas a partir do segundo ano da Alfabetização Inicial e têm continuidade até o nono ano, sendo desenvolvidas por todos os professores desses anos/ciclos.

Destacamos, ainda, que, no ano de 2013, inseriu-se também como atividade avaliativa individual, realizada por todos os anos acima mencionados, a atividade avaliativa multidisciplinar, que mencionaremos no terceiro capítulo, mas que não foram contemplados

nos nossos dados, pois foram inseridos posteriormente à aplicação do questionário, ou seja, no ano letivo de 2013 referentes ao período de maio de 2013 a janeiro de 2014. Além disso, tal atividade avaliativa foi desenvolvida de modo experimental e sua continuidade para o ano letivo de 2014 será determinada após avaliação docente.

Em relação à questão aberta (25.19), na qual o professor poderia citar outros métodos avaliativos utilizados em sua prática, mas não contemplados no questionário, 24% dos professores participantes responderam essa alternativa. Nesse caso, foram citados: Cadernos de Memórias; Viajando pela Leitura; Produzindo; Contação de Histórias; Aula-entrevista; Diagnóstico; Registro individual de aluno com dificuldade de aprendizagem; Participação nas aulas cotidianas; Exercício de compreensão auditiva e Desenho orientado.

As respostas dessas questões contribuíram para uma identificação quantitativa, mas também qualitativa do uso de métodos de avaliação, tanto das práticas docentes que são desenvolvidas individualmente, como das práticas que são desenvolvidas no âmbito institucional ou coletivo e, especificamente, entre as áreas de Ensino.

Dessa forma, os dados apontaram práticas já institucionalizadas na Escola Apuã e também práticas individuais. No âmbito institucional, destacamos como parte do trabalho pedagógico e avaliativo da Escola Apuã os seguintes métodos (Quadro 2)

QUADRO 2 Práticas avaliativas institucionalizadas

<b>Práticas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Nível e/ou segmento de Ensino</b>
Roda de Conversa <sup>18</sup>	Diária	Educação Infantil e Alfabetização Inicial - 1º Ciclo
Caderno de Relatório ou Caderno de Memória	Diária	Educação Infantil e Alfabetização Inicial - 1º Ciclo
Relatório do desenvolvimento do aluno	Semestral e trimestral	Educação Infantil e 1º ano da Alfabetização Inicial - 1º Ciclo-
Portfólio por projetos	Semestral	Educação Infantil
Diagnóstico	Início do trimestre	Alfabetização Inicial -1º Ciclo
Provas e/ou testes	Trimestral	2ºano do 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos, EJA

Fonte: As pesquisadoras, 2013.

<sup>18</sup> Conforme explicitamos no quarto capítulo, a Roda de conversa é uma atividade diária utilizada pelos professores do Primeiro Ciclo e tem por objetivo garantir um tempo de fala e de escuta entre todos os alunos da turma e seu(u)a professor(a). Serve também para combinar atividades, ler e contar histórias, socializar notícias, cantar músicas de que o grupo gosta, apresentar novas músicas, fazer chamada, elaborar o calendário, tomar alguma decisão que envolva a todos, planejar a rotina e a organização do trabalho pedagógico. Embora essa atividade permanente não esteja institucionalizada como método de avaliação, o papel que ela exerce se aproxima das práticas avaliativas formativas, visto que, na avaliação formativa, avalia-se a todo o momento. Necessita-se de aprofundar se de fato todas as Rodas de Conversa desenvolvidas no Primeiro Ciclo cumprem com o objetivo proposto em todas as salas de aula. Não foi possível confirmar isso nesta pesquisa.



Portanto, os métodos de avaliação que já são institucionalizadas foram citados no questionário de acordo com a atuação de cada professor respondente.

Afora isso, a organização e análise individual dos questionários sobre o modo pelo qual os métodos são utilizados nos possibilitou uma visão pontual, em especial para as práticas que são mais centralizadas no professor e no ensino passivo e transmissivo, e práticas que se mostravam mais participativas, com ampla interação de professores, alunos, familiares e outros profissionais da escola. Esses dados revelaram implicitamente as concepções subjacentes às práticas citadas, ou seja, classificatória ou formativa e nos indicaram os professores que baseavam sua prática avaliativa na perspectiva formativa.

Vale ressaltar que, em alguns momentos da análise, encontramos professores que demonstravam proximidade com a concepção de avaliação formativa, no entanto, apresentaram pouca diversidade de métodos avaliativos em suas práticas, assim como baixa frequência de utilização de métodos de avaliação ou ainda, um modo mais centralizado de avaliar, voltado mais à figura docente, sem tanta participação de outros envolvidos.

Sabemos que os riscos para o tipo de critério adotado para a escolha dos professores diz respeito a não conseguirmos identificar dados/fatos relativos à diversidade, à qualidade dos métodos de avaliação ou à natureza de sua utilização em sala de aula. No entanto, destacamos que a diversidade expressa que buscamos identificar é contrária à perspectiva produtivista, onde o objetivo central é a produção em grande quantidade e em menor tempo.

Aqui, a diversidade está ligada à ideia de que um único método de avaliação (por exemplo, a prova) não é suficiente para abarcar todos os aspectos relacionados à aprendizagem e nesse caso, quanto maior a diversidade de materiais apresentadas, mais elementos teremos para a análise. Além disso, a diversidade possibilita que os avaliados possam expressar por meio de diferentes linguagens suas potencialidades e seus limites.

Ou melhor, percebemos que a diversidade de métodos de avaliação condizia com uma busca investigativa que o professor percorria em busca de melhorias para o ensino e para a aprendizagem e esse elemento atende mais a uma concepção de avaliação formativa, afinal precisamos investigar e acompanhar de perto nossos alunos e de diferentes formas.

Isso não quer dizer que os demais professores que responderam os questionários não façam isso também. É importante ressaltar que destacamos um tipo de perfil de professor de acordo com as respostas dos questionários, que, naquele momento poderia contribuir mais para a nossa investigação.

Por isso, o desafio da análise dos dados foi justamente encontrar um ponto de equilíbrio entre as respostas, garantindo análise das concepções, mas também das respostas que se relacionavam com a prática docente.

Frente a isso, por meio das respostas de um total de 50 professores, identificamos dez professores que apresentavam concepções próximas da concepção de avaliação formativa e esses foram convidados por meio de carta-convite (APÊNDICE 5) a participarem da próxima etapa desta pesquisa, que consistiu na participação individual de uma entrevista por pauta (APÊNDICE 6), além da análise de materiais educativos utilizados por esses docentes. Dos dez professores convidados, 09 aceitaram o nosso convite.

Considerando que esta pesquisa não aborda os sujeitos nem os documentos em sua totalidade, mas por representatividade, todas as etapas da pesquisa previram a participação a partir da adesão voluntária dos docentes.

Do grupo de professores citados, sete são do sexo feminino e dois do masculino, sendo oito professores efetivos, na forma de contrato de 40 horas semanais de dedicação exclusiva e um professor substituto, que, em outubro de 2013, passou a ocupar o cargo de professor efetivo na Escola Apuã, após aprovação em concurso público.

O grupo é composto por dois professores da Educação Infantil, três professores da Alfabetização Inicial, um professor do Segundo Ciclo, um do Terceiro Ciclo e os dois restantes atuam em mais de um Ciclo.

A formação (Graduação) desses professores são Pedagogia (05), Educação Física (1), História (1) e Geografia (2). Dois docentes possuem uma segunda Graduação, sendo Direito e Artes Visuais. Todos se formaram na Universidade Federal de Uberlândia. Quanto à titulação, temos um especialista, quatro mestres, um mestrando, dois doutorandos e um doutor<sup>19</sup>.

Esses professores possuem um tempo significativo de experiências profissionais acumulados, variando entre quatro e mais que 25 anos; o tempo de experiência como docente varia entre quatro e seis anos (dois professores), entre sete e dez anos (dois professores), entre onze e quinze anos (dois professores), entre dezesseis e vinte anos (um professor), entre 21 e 25 anos (um professor) e mais do que 25 anos (um professor).

---

<sup>19</sup> Em fevereiro de 2014 os dados passaram a ser 01 doutorando e 2 doutores.

No entanto, o tempo em que atuam na Escola Apuã, é de um a três anos e três deles já atuaram em anos anteriores como professores substitutos nessa escola, ou seja, eles foram contratados no ano de 2010.

Quanto à organização do tempo de trabalho, dos nove docentes entrevistados, sete não estão desenvolvendo projetos de extensão no momento, um se dedica de três a seis horas por semana e um docente se dedica mais que dez horas semanais para tal atividade.

Para as atividades de pesquisa, quatro professores dedicam de três a seis horas semanais, três professores de sete a dez horas semanais, um professor de onze a quinze horas semanais e um professor de 21 a 25 horas semanais, sendo que os professores que dedicam mais tempo à pesquisa estavam fazendo Doutorado no período da pesquisa e não foram afastados das atividades escolares.

Em relação à entrevista, ela teve por objetivo aprofundar e compreender as questões elaboradas pelo questionário e evidenciar a utilização dos métodos de avaliação feitos por cada docente.

Essa etapa consistiu na participação individual com a pesquisadora para dialogar sobre a avaliação a partir de uma entrevista por pauta e ofereceu informações sobre a utilização dos métodos de avaliação apontados por eles nos questionários, além de compartilhar esses materiais para a análise feita pelas pesquisadoras.

As entrevistas tiveram duração de 50 minutos a uma hora e meia e foram realizadas no período de abril a julho de 2013. Utilizamos a entrevista por pautas, por considerarmos que esse tipo de entrevista permite flexibilidade durante o diálogo entre o pesquisador e o participante da pesquisa, além de nos permitir restringir ou acrescentar outras perguntas que não foram previstas.

A entrevista por pautas (GIL, 2010, p. 120), embora tenha uma estrutura sequencial, não se desenvolve dessa maneira. Os diálogos entre pesquisador e participante da pesquisa apresentam um movimento próprio, em que as respostas dos participantes norteiam os futuros questionamentos do pesquisador, guiadas pela liberdade e flexibilidade.

A pauta que construímos para a entrevista foi a seguinte:

- 1) Concepção de avaliação;
- 2) Definição de avaliação formativa;
- 3) Métodos de avaliação utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos;

- 4) Práticas desenvolvidas a partir dos resultados obtidos nas avaliações;
- 5) Métodos de avaliação que considera importantes para a aprendizagem dos alunos;
- 6) Práticas pedagógicas que contribuem para a aprendizagem dos alunos;
- 7) Possibilidades reais para a consolidação de tais práticas;
- 8) Limites para a consolidação de tais práticas;
- 9) Práticas avaliativas não efetivadas que gostaria de desenvolver, por considerá-las significativas.
- 10) Práticas efetivadas e que foram criticadas

No momento da entrevista, os participantes explicitaram como fazem uso de cada método de avaliação que assinalou no questionário, assim como apresentaram a forma e frequência com que os utilizam. Fizeram também referência às suas opiniões pessoais e ao modo pelo qual desenvolvem essas práticas<sup>20</sup> na escola.

A entrevista possibilitou que compreendêssemos melhor quais práticas representam a ação profissional e individual do professor, quais repercutem na escola a ponto de reorganizá-la e quais práticas são resultados de ações coletivas e institucionais. Nossos interesses voltaram-se também para os saberes e experiências de professores com seus alunos, no processo de avaliação.

Recorremos aos autores Worcman e Pereira (2006)<sup>21</sup>, para o desenvolvimento metodológico da entrevista, assim como para a construção e elaboração da pauta e no trabalho posterior de análise e reconstrução.

Vale destacar, que, no momento da entrevista, levamos o questionário respondido pelo professor, oportunizando a abordagem de questões que porventura o entrevistado não mencionasse.

Esse cruzamento de dados/fatos do questionário e da entrevista contribuiu para compreendermos melhor os itens e aspectos que foram assinalados nos questionários, e

---

<sup>20</sup> Embora o questionário e a entrevista apresentem um discurso sobre a prática, que só podem ser mais bem compreendidas quando analisadas no cotidiano da sala de aula, consideramos que, ao assinalarem e expressarem os métodos de avaliação, fazem-no com base em suas práticas docentes. Por isso, nessa etapa referimo-nos à análise das práticas docentes e não somente às concepções.

<sup>21</sup> Os autores produziram orientações importantes acerca do desenvolvimento de projetos de memória oral, intitulado *Desenhando um Projeto de Memória Oral*.

permitiu que ambos, entrevistadoras e entrevistados estabelecessem uma narrativa reflexiva sobre a constituição identitária do ser professor.

Outra contribuição importante diz respeito ao processo dialético vivenciado na relação entrevistadoras-entrevistados. Os diálogos desenvolvidos por meio de uma entrevista por pautas permitiram-nos um constante ir e vir nos temas, e ofereceram ao entrevistado a liberdade de resgatar, de organizar e de selecionar em sua memória individual, o que lhe é/foi significativo.

Para os autores Worcman e Pereira (2006), todos nós construímos ao longo da vida e por meio da nossa memória individual, o nosso patrimônio pessoal. Tal patrimônio, ou conjunto de registros, é composto pela seleção de experiências e de vivências que “guardamos” e que têm ou tiveram significado em nossas vidas, resultados do contexto social, cultural e histórico em que vivemos.

Esse diálogo reflexivo suscitou, por diversas vezes, questões problematizadoras ora no campo da pesquisa, ora na reflexão individual dos professores, acerca de sua própria prática. E como nosso ser professora não se separa do nosso ser pesquisadora, os diálogos nos propiciaram também um repensar de nossa prática e pesquisa.

[...] Conversando com as pessoas em um diálogo que transforma o entrevistador e o entrevistado, fazendo nascer uma nova síntese. Ferrarotti<sup>22</sup> fala do processo dialógico que se estabelece na produção do conhecimento entre o entrevistado e o entrevistador. Os sujeitos ganham vida, suas memórias, ganham força (DEMARTINI, 2006, p. 101).

Todas as entrevistas foram registradas em vídeo por meio da filmadora da máquina fotográfica ou do *laptop* e em áudio com o gravador de som do celular. As entrevistas foram reconstruídas integralmente e depois, desgravadas.

Para o desenvolvimento das reconstruções, baseamo-nos no capítulo *Como produzir e conduzir uma entrevista*, de Worcman e Pereira (2006), que apresenta desde a forma de se elaborar roteiros para entrevistas, gravação, transcrição e edição da entrevista.

Nas reconstruções das entrevistas, tivemos a preocupação em preservar a autoria e o protagonismo dos entrevistados de modo o mais fidedigno possível e quando necessário, fizemos uso de edição.

---

<sup>22</sup> Por se tratar de uma publicação que reúne conferências e debates ocorridas no Seminário Internacional Memória, Rede e Mudança Social, a citação do autor Ferrarotti neste trecho não apresentou as normas técnicas de citação indireta. No entanto, a autora refere-se do livro FERRAROTTI, Franco. *Storia e Storie di Vita*: Roma, Saggi Ascabillarterza, 1981.

Em relação aos materiais educativos para a análise, adotamos o seguinte procedimento: durante a entrevista, pedimos que cada participante escolhesse ao menos três métodos de avaliação que utilizassem e que considerassem relevantes e inovadores. objetivamos com isso aprofundar a análise nos métodos de avaliação que, sob o ponto de vista do docente, são eficazes e contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A partir desse acordo, delineamos os desdobramentos posteriores da pesquisa, em especial a negociação de quais materiais seriam selecionados para a análise. Ou seja, as escolhas criteriosas de trabalhos/registros que materializam a experiência educacional, somadas às outras experiências, podem trazer contribuições às práticas avaliativas educacionais.

Desse modo, acertamos um prazo de vinte dias para novo encontro, quando os professores entrevistados compartilhassem os materiais educativos que são utilizados por eles e que foram apontados como significativos durante a entrevista.

Esse momento de seleção nos possibilitou melhor compreensão acerca dos métodos avaliativos utilizados pelos professores no seu desenvolvimento dos materiais, pois deu materialidade ao discurso.

Nesse sentido, percebemos que a entrevista só intensificou a nossa busca por compreender a utilização de outras fontes (escritas, iconográficas, entre outras) e cada material apresentado nos levava a novos documentos.

Vale ressaltar que nenhum professor demonstrou resistência em compartilhar os materiais de avaliação por eles utilizados e mencionados nos questionários e entrevistas. Apresentaram-nos uma grande variedade de materiais e nos deixaram livres para selecionar aqueles que mais se aproximavam de nossos interesses.

Durante a socialização dos materiais, todos os professores relacionaram o que haviam dito na entrevista e o que os materiais expressavam. Alguns professores, inclusive, separaram materiais que retratavam a reflexão sobre o percurso profissional e, segundo suas percepções, poderiam contribuir com a prática de outros professores. Assim, nos foram compartilhados os seguintes materiais (Quadro 3)

QUADRO 3 Materiais produzidos pelos alunos e professores na Escola Apuã

<b>Materiais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Ano/ciclo</b>
Portfólio	01	1º período, 1º ciclo
Caderno de histórias	02	1º período, 1º ciclo
Caderno de Relatórios	01	1º período, 1º ciclo
Fichas de Avaliação	06	1º ano, 1º ciclo
Portfólio por amostragem	19	1º ano, 1º ciclo
Pasta de Projeto	01	2º ano, 1º ciclo
Portfólio Ed. Física	01	2º ano, 1º ciclo
Caderno Minhas produções	04	3º ano, 1º ciclo
Caderno de sala de aula de Geografia	06	4º ano, 2º ciclo
Diário de Bordo	01	5º ano, 2º ciclo
Provas de Geografia	06	5º ano, 2º ciclo
Prova de Geografia	01	sétimo ano, 3º ciclo
Colas orientadas de Geografia	02	5º e sétimo anos, 2º e 3º ciclos
MAC- Manual do Aluno Crítico	11	sexto ano, 2º ciclo (07 unidade); sétimo ano, 3º ciclo (04 unidades)

Fonte: Lista de materiais educativos fornecidos pelos professores entrevistados, julho de 2013.

Os materiais do Quadro 3 referem-se especialmente aos que foram produzidos no ano letivo de 2012, no período de fevereiro de 2012 a maio de 2013, com uma interrupção de quatro meses devida à greve dos servidores públicos federais. Algumas amostras do MAC e das provas de Geografia foram coletadas nos meses de outubro e novembro de 2013, esses referentes ao ano letivo de 2012.

Já os Quadros 4 e 5 mostram os materiais que foram produzidos pelos professores em anos e locais diferentes da pesquisa. Alguns materiais, que não fazem parte de uma prática avaliativa comumente encontradas nas escolas, ganharam uma nova roupagem, foram reconfigurados ou retirados da prática docente, outros são reflexões do que se fez, do que gostaria de ter feito com anunciações futuras.

QUADRO 4 Materiais produzidos pelos alunos e professores em outras escolas e que compõe o acervo pessoal dos professores da Escola Apuã

Materiais	Quantidade	Ano/ciclo	Ano
Pasta de Projeto (três projetos distintos)	03	3º período	1999
Amostras da sequência didática e do produto final de um projeto, cuja temática aborda a confecção de um jornal em sala de aula	Cerca de 60 amostras	1º ano	2009
Radio novela	02	2º ano, Ensino Médio	2008
MAC- Manual do Aluno Crítico	09	2º ano, Ensino Médio (04 unidades) 2º ano, Ensino Médio (05 unidades)	2008,2010

Fonte: Lista de materiais educativos fornecidos pelos professores entrevistados, julho de 2013.

QUADRO 5 Materiais produzidos pelos professores- Acervo pessoal

Materiais	Quantidade	Ano
Caderno de Registros diversos (reuniões, formação, informações, orientações)	01	1997
Avaliação do desempenho dos alunos	01	1999
Caderno de Planejamento	01	2004
Dossiê Projeto Interdisciplinar que venceu o Prêmio Arte na Escola Cidadã.	01	2005
Memorial desenvolvido para uma disciplina da pós Graduação	01	2003
Caderno de registro reflexivo	01	2006
Oficina ministrada em outra cidade para alunos da EJA (material apresentado, registro reflexivo posterior e amostras de trabalhos dos alunos)	03	2006
Diário de Bordo de viagem à São Paulo, como cursista.	01	2003
Caderno de Projeto (sequencia didática), para alunos do 1º ano, 1º ciclo	01	2008

Fonte: Lista de materiais educativos fornecidos pelos professores entrevistados, julho de 2013.

Além desses, destacam-se também 2 registros de planos de aulas do Primeiro Período e Segundo Ano, do Ciclo II, que contêm objetivos, atividades, observações e registros, bem como materiais do acervo pessoal das pesquisadoras, como três Cadernos de Memórias, sete



amostras de trabalhos e três Diários de Aula, referentes ao período de 2010 a 2013, totalizando quinze trabalhos.

Os materiais foram analisados e relacionados com os outros dados coletados, contribuindo para a construção teórica acerca das concepções e práticas de avaliação formativa. Assim, com base na construção dos dados, apresentamos, no terceiro capítulo, o panorama geral do *locus* da investigação, ou seja, a Escola Apuã, as concepções avaliativas dos professores da Educação Básica e a organização do trabalho escolar a partir da temática Ciclos.

Ressaltamos também o fato de que os docentes que participaram da entrevista foram identificados por um nome indígena cujo significado nos remetia a uma interpretação acerca do modo de ser e de estar do docente, expresso pelas respostas do questionário, pelo momento da entrevista ou pela produção dos materiais educativos fornecidos por eles, conforme mostra o Quadro 6.

QUADRO 6 Docentes selecionados para a entrevista

Participante	Nome	Significado
1	Bariri	Água Inquietante.
2	Jaciendi	O que a lua reflete.
3	Eçara	Que procura.
4	Orube	Alegre, feliz, rindo.
5	Atairu	Companheiro de viagem.
6	Ybytucatú	Vento bom.
7	Atiaia	Raio de luz, que reflete luminosidade.
8	Itajuí	Riacho onde se encontra ouro.
9	Apoema	Aquele que vê mais longe.

Fonte: Pesquisa realizada pelas pesquisadoras. Disponível em <http://povodearuanda.wordpress.com/2007/12/03/mini-dicionario-tupi-guarani/>, [http://www.significado.origem.nom.br/nomes\\_indigenas](http://www.significado.origem.nom.br/nomes_indigenas). Acesso em 20 jun. 2013.

Desse modo, foram utilizados como fonte de pesquisa para este trabalho: sessenta e dois materiais produzidos pelos alunos e professores na Escola Apuã; quatorze materiais e cerca de sessenta amostras produzidas pelos alunos e professores em outras escolas e que

compõem o acervo pessoal dos professores da Escola Apuã; onze materiais produzidos pelos professores- Acervo pessoal; dois registros de planos de aulas e treze como materiais do acervo pessoal das pesquisadoras, totalizando cerca de cento e sessenta e dois materiais.

### **CAPITULO III**

## **FOTOGRAFIAS E IMAGENS: COMPONDO CENÁRIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o panorama geral dos Colégios de Aplicação – Cap's, bem como o lócus da nossa investigação, pois está inserido no contexto de um CAP. Assim, iniciamos com a breve descrição histórica dos Colégios de Aplicação no Brasil e o seu papel social.

Em seguida apresentamos as informações da Escola Apuã, tendo como base os questionários respondidos, os documentos analisados, as entrevistas, os materiais e nossa experiência como professora dessa escola. Na sequência, introduzimos os dados relativos à organização do trabalho pedagógico da escola, com ênfase no funcionamento do sistema de ciclos.

Para isso, selecionamos as fotografias e imagens que, mesmo sendo apresentadas em pequenos retratos/cenas, quando compõem o texto, ampliam a dimensão micro e macro redimensionando o contexto que se trata.

### **3.1 As escolas ilhas e seus afluentes**

Ilha não é um pedaço de terra cercado de água por tudo quanto é lado  
Ilha é qualquer coisa que se desprende de qualquer continente  
Por exemplo: um garoto tímido, abandonado pelos amigos no recreio, é uma ilha  
Um velho que esperou a visita dos netos no Natal  
e não apareceu ninguém, é uma ilha  
Tudo na gente que não morreu, cercado por tudo que mataram, é uma ilha.  
Até a lágrima é uma ilha, deslizando no oceano da cara (MONTENEGRO, 2012).

Iniciamos a análise dos CAP's com o poema do cantor e compositor Oswaldo Montenegro acerca do conceito de ilha, pois desde o ano de 2012, quando nos deparamos com

uma matéria da revista Nova Escola<sup>23</sup>, edição 250, de março do mesmo ano, intitulada *Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil*, intrigamo-nos e quisemos compreender melhor quais seriam as possíveis interpretações para essa qualificação. Afinal, uma das interpretações prováveis é a explicitada pelo compositor Montenegro (2012): “ilha é qualquer coisa que se desprende de qualquer continente”.

Com isso, questionamo-nos: será que os CAP’s haviam-se desprendido de seu continente? E qual seria esse continente? Ou ainda: se os CAP’s são ilhas de excelência, estariam eles isolados? E a excelência, seria para quê, para quem e de que forma é mensurada?

A matéria da revista objetivava traçar um panorama atual dos principais objetivos dessas escolas, que seriam de: “aprimorar o ensino e estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, o estágio e a formação de professores” (NOVA ESCOLA, 2012, s/p). Ora, se essa é a função, por que foram comparados a uma ilha? Não deveria haver outra imagem que referendasse a sua imersão no contexto de ensino, da pesquisa e da extensão?

Buscando respostas para esses questionamentos, recorremos a outros significados para as palavras **ilha** e **excelência**. Segundo o dicionário Aurélio, ilha quer dizer “terra menos extensa que os continentes e cercada de água por todos os lados” (FERREIRA, 2010, p. 408). Outra opção encontrada no dicionário Priberam da Língua Portuguesa traz que ilha significa: “espaço de terra cercado de água por todos os lados; [Portugal: Douro] grupo de casas isoladas de outras habitações e cercado de ruas por todos os lados e; pátio cercado de habitações pobres” (PRIBERAM, 2013)

No que se refere à excelência, outro dicionário aponta sinônimos como primazia, superioridade e vantagem, sendo o seu significado:

[...] característica do que é excelente; em que há excelência; que possui um teor mais elevado. Grau máximo de bondade, qualidade ou perfeição.[...] Forma de tratamento conferida as pessoas que pertencem ao mais alto nível de uma hierarquia social, que ocupam posições ou funções de nível nobre, político, diplomático, eclesiástico ou profissional relevantes. Abreviada por: Ex.<sup>a</sup> (DICIO, 2009).

Desse modo, quando pensamos na qualificação dada pela Revista Nova Escola aos Colégios de Aplicação, podemos questionar para qual lógica educacional a matéria está voltada, pois no sentido de Ilhas de Excelência, tal como se encontra publicado, remete-nos a uma evidência de diferenciação entre as escolas que muito se aproxima das experiências que

<sup>23</sup> Revista de publicação mensal dirigida ao apoio didático a professores da Educação Básica em todo o Brasil.

tivemos quando nos deparamos com as escolas-modelo mencionadas na introdução desta pesquisa.

Na referida introdução, apontamos que geralmente as escolas-modelo funcionavam como um filtro social, excluindo de seu interior os alunos que poderiam ameaçar a perda da condição diferenciada de escola **boa e forte**, por isso, era frequente a cultura da seleção dos alunos. Dessa forma, a escola restringia o acesso e definia, por meio de classificação, a permanência e a conclusão de quem havia ingressado.

Nessa perspectiva, Macedo (*apud* DEPRESBETERIS, 2007) ressalta as diferenças entre os dois tipos de escolas, ou seja, a escola de excelência e a escola para todos.

Na primeira, espera-se que o aluno conte com certos domínios intelectuais e atitudinais, como pré-requisitos para aprender. Se no percurso, alguns se desviam ou perdem tais ‘virtudes’ terão de recuperá-las imediatamente, ao preço de serem excluídos e virem fracassados seus objetivos. Na segunda, as qualidades selecionadas e valorizadas pela escola de excelência são referenciais mas não determinam o ponto de partida, nem a condição para a realização do percurso. Na escola para todos, as dificuldades em realizar o caminho, tornam-se motivo de investigação (MACEDO, 2005 *apud* DEPRESBITERIS, 2007b, p. 103).

Atualmente, as escolas-modelo ou escolas-referência, geralmente são referendadas por meio de divulgação midiática ou recebem essa qualificação como consequência dos resultados em testes e exames de larga escala, que são utilizados para o desenvolvimento de comparativos de desempenho.

Para exemplificar, uma notícia veiculada no jornal Folha de São Paulo, Cotidiano, C3, do dia 27 de novembro de 2013, afirma que a melhor escola pública do País, no *ranking* do ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] é mineira. Trata-se de um Colégio de Aplicação onde “a relação é de doze candidatos por vaga – mais concorrido que o Curso de Odontologia da USP. O *site* do colégio lembra o da Fuvest [Fundação Universitária para o Vestibular]: há termos como ‘manual do candidato’, ‘edital’ e ‘obras literárias’ para a prova – que dura dois dias”.

A matéria informa, ainda, que o processo seletivo atrai estudantes de diversas cidades mineiras e até da Bahia; cerca de 40% deles são oriundos de escolas particulares, e que o índice de aprovação em vestibulares é de 90%. Diante de tais resultados, a escola foi notícia, sendo enaltecida por ter conquistado o quarto lugar no *ranking* das melhores escolas do País e primeiro lugar no *ranking* da melhor escola pública no Brasil.

Com isso, em uma lógica extremamente competitiva, os comparativos servem para o escalonamento entre as escolas, nivelando-as e separando-as entre **ótimas** e **fracas**. Nesse aspecto, como vimos, há grande influência da mídia e dos meios de comunicação em geral, para que esses dados sejam veiculados, reafirmando as diferenças. Mesmo que não seja meta das escolas, aquelas que não aparecem nos *rankings* são vistas pela sociedade com desconfiança.

Outro problema é o inverso: as escolas, buscando aumentar os seus índices, passam a se espelhar nas melhores escolas de acordo com o *ranking*. Isso implicaria reforçar ainda mais as desigualdades existentes, pois ou se pagam “mensalidades em torno de cinco salários mínimos” (FOLHA DE SÃO PAULO, C3, 27 nov. 2013), ou se submetem todos os alunos a desgastantes e concorridos processos seletivos. A escola pública e de qualidade, como direito de todo e qualquer cidadão, torna-se assim um bem precioso, legitimado pelo poder público mas, ainda assim, alcançado por poucos.

Tais práticas, muitas vezes, estão ligadas às políticas de bonificações para professores, alunos, gestores ou pela própria escola, de modo a legitimar e reforçar práticas isoladas e individualizadas de melhorias na Educação, desconsiderando as outras dimensões, sujeitos e contextos envolvidos nos processos socioeducativos.

Divide-se a escola em dois grandes grupos: as escolas boas, fortes, ótimas e as escolas ruins, péssimas, fracas, em uma tentativa institucionalizada de justificar tanto o acesso, quanto, principalmente, a permanência dos alunos que farão parte dessas escolas. Grosso modo, aluno bom se matricula e permanece onde o ensino é bom e aluno fraco se matricula e permanece na escola fraca. Esse processo seleciona os alunos em um movimento que inclui o aluno que é vantajoso para a escola e exclui o aluno considerado problemático para ela.

Assim, as escolas-modelo, os comparativos de desempenho e o escalonamento entre escolas, também são alimentados pela lógica da escola-ilha. Isso para nós se torna explícito quando tomamos como referência o significado da conjugação (ilha + ar) , *ilhar*, que significa tornar ou ficar isolado, isolar, separar. Por isso, nosso entendimento é de que a designação Ilhas de Excelência reflete fortemente uma concepção meritocrática, seletiva, centralizadora e elitista de Educação contra o qual nos colocamos ao longo da investigação.

No entanto, não é nosso intuito generalizar ou reforçar a qualificação, no sentido de CAp ser sinônimo de Ilhas de Excelência. Por isso, faz-se necessário compreender melhor os

papéis dos CAp's no cenário nacional, sob outra perspectiva, para clarificar o quê e sobre o quê nos referimos.

Os Colégios de Aplicação iniciaram-se, no Brasil, em 1946 e eram chamados primeiramente de Colégios de Demonstração.

A concepção de Colégio de Aplicação surgiu no movimento da escola Nova/Ativa, a partir das ideias do teórico mais orgânico desse modelo de pedagogia, John Dewey, no final do século XX. A proposta dessa tendência articulava-se em torno da experiência (CAMBI, 1999). No Brasil, os Colégios de Aplicação foram criados por meio do Decreto Federal nº 9.053 de 1946. Inicialmente como Ginásios, tinham como função específica servirem de campo de estágio às Faculdades de Filosofia, possibilitando a prática docente aos graduandos dos cursos de Didática. A esse objetivo fora acrescido o de tais instituições tornarem-se espaços destinados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que, em 1966, com o fim da obrigatoriedade da existência de tais escolas, foi proposto, por meio do Parecer 262/62 do Conselho Federal de Educação, uma redefinição para os Colégios de Aplicação, entendendo-os como centros de experimentação e demonstração (BISPO, 2013, s/p. )

Segundo Frangella (2000), assemelhando-se aos colégios de aplicação existentes nas Universidades Americanas, os Colégios de Demonstração brasileiros comprometeram-se com o desenvolvimento de pesquisas psicopedagógicas, experimentações metodológicas ou orientações didático-metodológicas alternativas, práticas inovadoras e diferenciadas, sendo considerados construtores de referências para o cenário educacional e ao mesmo tempo, parâmetros para outras escolas.

A criação do [Colégio de Aplicação] se dá entrelaçada à preocupação com formação de professores e remete aos objetivos estabelecidos no Estatuto das Universidades Brasileiras que é, além da formação e habilitação ao exercício de atividades que requeiram preparo técnico científico, estimular a investigação científica. O colégio de aplicação aponta também para o fomento de uma tradição de pesquisa educacional (FRANGELLA, 2000, p. 9).

A exemplo disso, uma pesquisa realizada por Abreu (1992 *apud* FRANGELLA, 2000), aponta que, por meio de relatos de ex-professores e de ex-alunos de um CAp, percebe-se a vivência de “clubes de Ciências, Geografia, Línguas Estrangeiras, Grêmio Literário, Jornal, excursões, conferências, atividades esportivas e artísticas eram constantes na escola e vistas como integrantes do processo”, bem como de práticas inovadoras como por exemplo, a utilização de salas-ambiente, atividades de pesquisa, extraclasse, entre outros.

Destaca-se também o foco na formação docente, pois “cabia ao regente tanto o acompanhamento [...] quanto o desenvolvimento e implantação de novas metodologias”. (FRANGELLA, 2000. p. 10) constituídas a partir de uma estrutura diferenciada que

[...] valoriza o conhecimento do próprio professor, a participação e análise crítica das atividades desenvolvidas. Essa prática aponta para a preocupação não só com a formação inicial, mas para a importância da formação continuada para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade (FRANGELLA, 2000, p. 10).

Essa preocupação permanece no contexto atual dos CAp's, conforme explicitado nas diretrizes e normas gerais de funcionamento publicadas na Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação,

Art. 2º Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de Educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

Com isso, no ano de 2013, foram considerados CAp's as dezessete unidades de Educação Básica vinculadas às Universidades Federais e Estaduais que se encontravam em funcionamento até a publicação da Portaria N. 959, de 27 de setembro de 2013, conforme o Quadro 7.

QUADRO 7 Lista de Colégios de Aplicação

	Nome	Localidade
1	COLUNI - Colégio de Aplicação, UFV -	Viçosa/MG
2	ESEBA - Escola de Educação Básica, UFU	Uberlândia/MG
3	CP - Centro Pedagógico, UFMG	Belo Horizonte/MG
4	Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF	Juiz de Fora/MG
5	Colégio de Aplicação, UFRJ	Rio de Janeiro/RJ
6	Colégio Universitário Geraldo Reais, UFF	Niterói/RJ
7	COLUN - Colégio de Aplicação, UFMA	São Luís/MA
8	NEI-CAP - Núcleo de Educação da Infância, UFRN	Natal/RN
9	Colégio de Aplicação, UFPE	Recife/PE
10	CODAP - Colégio de Aplicação, UFS	São Cristóvão/SE
11	Colégio de Aplicação, UFAC	Rio Branco/AC
12	Colégio de Aplicação, UFPA	Belém/PA
13	Colégio de Aplicação, UFRR	Boa Vista/RR
14	Colégio de Aplicação, UFRGS	Porto Alegre/RS
15	Colégio de Aplicação, UFSC	Florianópolis/SC
16	Núcleo de Desenvolvimento Infantil, UFSC	Florianópolis/SC
17	CEPAE - Centro de Ensino e Pesq. Aplicada, UFG	Goiânia/GO

Fonte: MARQUES *et al.* (2011, p. 6) e Portaria N 959, de 27 de setembro de 2013. **Adaptado.**

Além disso, determinou-se por meio da mesma Portaria que:

Art. 4º Os Colégios de Aplicação obedecerão às seguintes diretrizes:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;



II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Art. 5º Os Colégios de Aplicação terão sua qualidade e eficiência aferidas pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação – MEC [Ministério da Educação].

Art. 6º Para fins de funcionamento, os Colégios de Aplicação contarão com recursos orçamentários específicos calculados por meio da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.

Art. 7º As Universidades Federais devem adotar as medidas necessárias para que os Colégios de Aplicação cumpram as seguintes metas:

I - garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da Educação básica do Ministério da Educação; e

II - oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta.

Dessa forma, percebemos que a quantidade dos CAp's no vasto cenário nacional é pequena, se comparada às redes estaduais, municipais e particulares mas, ainda assim, as diretrizes apontam para o papel dessas escolas no desenvolvimento de práticas inovadoras e no compromisso com a formação docente.

Ao mesmo tempo, a Portaria destaca também a qualidade e eficiência educacional atrelada aos indicadores oficiais do MEC, bem como a condição de garantir a participação dos alunos nos sistemas de avaliação, condicionando de certa forma, a organização curricular e avaliativa das escolas. Nesse sentido, questionamos: está implícito na Portaria um jogo no qual o que vale é a troca de moedas: recursos orçamentários específicos para os CAp's, implicando melhores resultados nas avaliações externas?

Vale lembrar que a avaliação externa é importante, mas é apenas uma das dimensões avaliativas a serem consideradas. Ao lado dela há que considerar a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional. Juntas, poderão indicar caminhos. Contudo, isso não pode estar vinculado à bonificação financeira, relacionada à concepção taylorista e meritocrática. Os

resultados, em todas as dimensões, devem ter como objetivo contribuir para o desenvolvimento pleno da escola.

Em relação às condições de trabalho, os CAp's se diferenciam dos demais contextos escolares, visto que esses colégios contavam e contam com professores contratados em cargos efetivos, com um regime de trabalho de 40 horas semanais, dedicação exclusiva, com condições para liberar seu corpo docente para capacitação em nível de Mestrado e de Doutorado. Isso os faz, sem dúvida, espaços

[...] privilegiados para a reflexão sobre a prática escolar e a formulação de alternativas que viabilizem melhor preparação de recursos humanos para a Escola Básica, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades da criança e do adolescente (BRASIL, 1993 *apud* BISPO, 2013, s/p. ).

Nesse aspecto, os CAp's podem ser reconhecidos pela análise, pela reflexão e pela produção teórico-prático acerca da Educação Básica e, principalmente, pela possibilidade de garantir, de modo indiscriminado, a aprendizagem para todos os alunos, por meio de um ensino comprometido, diferenciado e inovador.

Supera-se, assim, a ideia dos CAp's no mesmo sentido das escolas-modelo e passa-se a compreendê-los como espaços que podem ser referências para a Educação Básica brasileira (BISPO, 2013).

Por isso, evidenciamos o equívoco conceitual da designação Ilhas de Excelência, pois embora os CAp's estejam em pequena quantidade, devem constituir-se como espaços vivos e intensos de formação e de aprendizagem, contrapondo-se à ideia de ilhas isoladas, desprendidas do cenário socioeducativo, no qual ocupem o mais alto nível hierárquico social ou que sejam modelos de excelência e perfeição.

Assim, por serem escolas reais e públicas, os CAp's são desafiados a superar seus limites e compartilhar suas produções e saberes de modo acessível à comunidade educativa e demais espaços, **com** os espaços educacionais e não **para** eles.

### 3.2 A Escola Apuã: cenas, imagens e retratos

A escola pesquisada denominada de Escola Apuã<sup>24</sup> integra-se a um dos dezessete CAP's do Brasil. O motivo desse nome após as críticas tecidas acerca da designação ilha se deu pelo fato de que esse elemento foi propulsor de uma reflexão acerca da função não só do lócus da nossa pesquisa, mas do contexto em que está inserida no âmbito nacional, tornando-se assim a problematização norteadora da pesquisa.

Com esse intuito, denominamo-la dessa forma e demos continuidade à reflexão iniciada acerca dos CAP's. Assim, analisamos em que medida a Escola Apuã se aproxima e/ou se distancia do significado de ilha no contexto apresentado, bem como identificamos as suas características, por meio das tentativas de compreender quais são as águas que a banham.

A Escola Apuã é considerada uma referência na região onde se localiza. Atrelam-se a isso, a divulgação dos projetos pedagógicos, a produção teórico-prática, o compromisso com a formação inicial e continuada, os projetos de pesquisa e de extensão, a qualificação docente, a quantidade reduzida de alunos por sala de aula, o vínculo com a Universidade Federal na cidade em que está inserida e os bons resultados nas avaliações externas.<sup>25</sup>

Tais ações têm como objetivo oferecer um ensino de qualidade, desenvolver pesquisas científicas e promover cursos de extensão.

Desde sua origem, [a escola] apresenta aspectos relacionados com as condições de trabalho que a diferenciam, quando comparada com a realidade das demais escolas públicas [...] da região. Mesmo vivendo os problemas que as escolas públicas vivem, o espaço físico, a proposta curricular [em construção], o quadro de pessoal, o regime de trabalho [40 horas semanais de dedicação exclusiva], o plano de qualificação docente [que prevê afastamento remunerado para qualificação em até 10% do quadro total de professores efetivos], a organização do tempo de trabalho escolar [indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão] e o número de alunos por sala de aula [média de 19 alunos por turma para os 1º e 2º Períodos e 1º anos, e 25 alunos para os demais anos/ciclo] contrastam com a realidade das escolas dos sistemas municipais e estaduais de ensino (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP 2012-2014).

Localizada em uma área no bairro central da cidade, no mesmo espaço de um *campus* de um curso superior oferecido pela Universidade Federal, possui fácil e rápido acesso para

<sup>24</sup> Apuã, em tupi-guarani significa ilha. Disponível em <<http://www.oguata.com/Nhanderu/dicionario.htm>>. Acesso em 07.06.2013.

<sup>25</sup> Seguindo a lógica do escalonamento e competição entre as escolas, no mês de julho de 2010, foi divulgado no jornal da cidade que, naquele ano, de acordo com os dados do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a escola estava entre as 30 melhores escolas do país nas séries finais do Ensino Fundamental – sexto ao nono ano.

alunos e moradores de outros bairros. O quarteirão da escola é cercado de residências, estabelecimentos comerciais tais como *shopping center*, hotel, bancos, comércios em geral e encontra-se próximo a duas avenidas bem movimentadas e a outro *campus* da Universidade Federal.

Percebe-se que a atual estrutura física da escola não foi previamente planejada para a realidade dos alunos da Educação Básica, no entanto foi sendo adaptada conforme as necessidades e demandas o exigiam, sendo atualmente constituída por mais de vinte salas de aula (dezoito delas equipadas com *data show*), uma sala de esportes e ginástica, uma biblioteca, dois Laboratórios de Informática, oito Laboratórios (Ciências, Química, Língua Portuguesa, História, Geografia, Informática e Psicologia Escolar), onze salas dos professores por Área de ensino, um Espaço Cultural, uma Brinquedoteca<sup>26</sup>, três salas de Atendimento Psicossocial<sup>27</sup>, cinco Salas ambiente de Artes (Música, Artes Visuais e Teatro), um *playground*, um tanque de areia, uma ducha, duas quadras de esporte cobertas, nove banheiros, um refeitório, um auditório, uma secretaria escolar, três salas da Direção e Assessorias.

O prédio da escola é dividido em três grandes pavimentos e uma ampla área externa e conta com três entradas diferentes: uma principal para alunos, profissionais, familiares; uma entrada destinada somente para alunos e professores da Educação Infantil; e uma entrada que só é utilizada em casos esporádicos como eventos, entrega de materiais, entre outros.

Os pavimentos internos dividem-se em salas, ocupadas para diferentes fins, e os corredores oferecem acesso para as salas, para as rampas e para os pavimentos, conforme podemos observar nas plantas dos pavimentos da Escola Apuã apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3 a seguir.

---

<sup>26</sup> A partir do mês de maio de 2013 a Brinquedoteca passou a se chamar Espaço do Brincar.

<sup>27</sup> Sendo uma das Salas de Atendimento Psicossocial utilizada também como Sala de Vídeo e Sala de Reuniões.

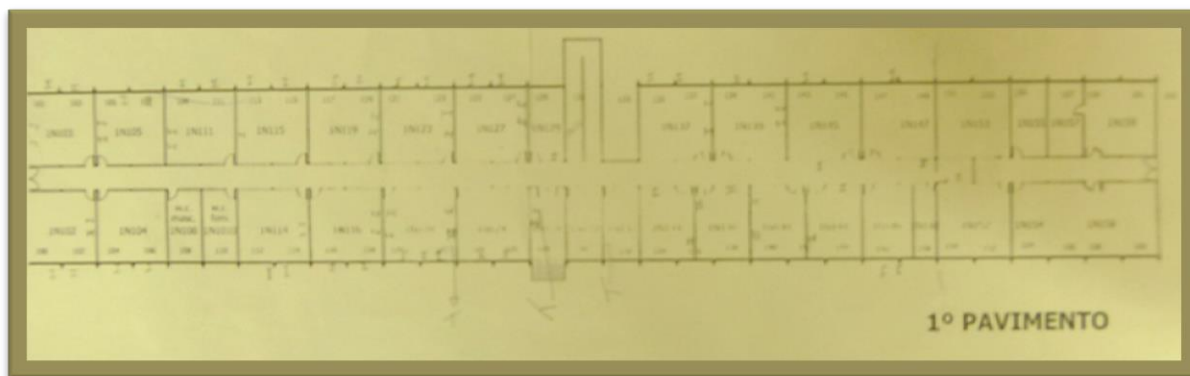


FIGURA 1 Planta do primeiro pavimento da Escola Apuã (Educação Infantil)

Fonte: Secretaria Administrativa, 03 de julho de 2013.

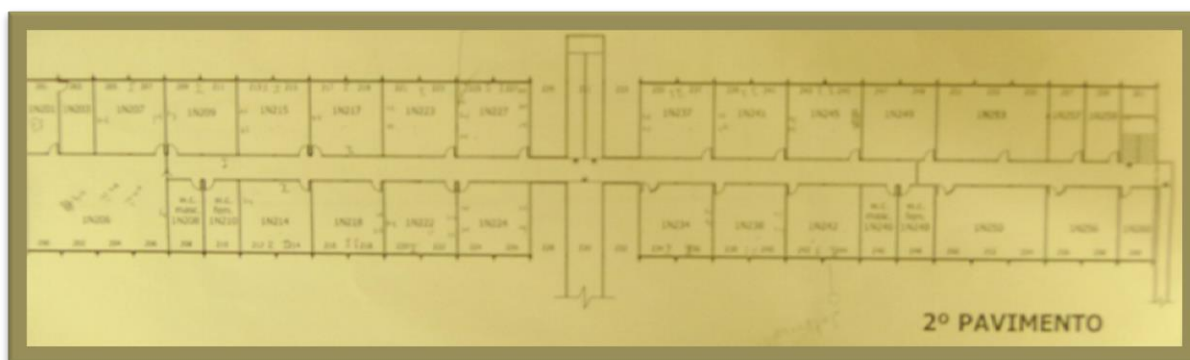


FIGURA 2 Planta do Segundo pavimento da Escola Apuã (Ensino Fundamental e EJA)

Fonte: Secretaria Administrativa, 03 de julho de 2013.

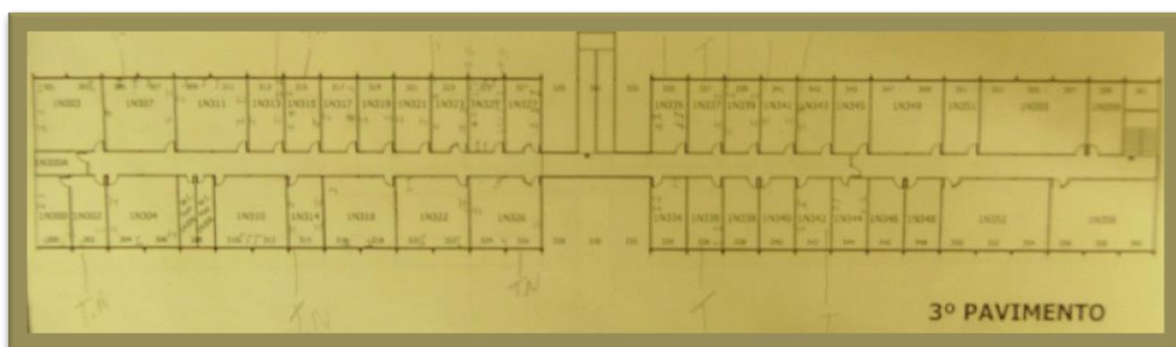


FIGURA 3 Planta do terceiro pavimento da Escola Apuã (Salas dos professores, Direção, Assessorias, Secretarias, Laboratórios).

Fonte: Secretaria Administrativa, 03 de julho de 2013.

De acordo com as Figuras 1, 2 e 3, na parte superior da escola, representada pelo terceiro pavimento, encontram-se as salas destinadas a Direção, Assessorias, Laboratórios, Sala da Psicologia Escolar/Psicopedagogia e Educação Especial, Secretarias e Sala dos professores das áreas especializadas como: Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Línguas Estrangeiras e Ciências.

Na parte intermediária, encontra-se o segundo pavimento, em que se localiza a entrada principal da escola. Esse pavimento destina-se às salas de aula (utilizadas pelos alunos dos três turnos), Biblioteca, Sala da Psicologia/Psicopedagogia e Sala dos professores da Alfabetização Inicial.

No primeiro pavimento, abaixo dos outros dois, encontram-se as salas de aula da Educação Infantil e do Segundo Ciclo, Salas de Artes, Espaço Cultural, Espaço do Brincar, Almoxarifado, Enfermaria e Dentista, todos em pleno funcionamento. Esse pavimento dá acesso à outra entrada da escola e localiza-se mais próximo da área externa, *playground*, ducha e tanque de areia. A área externa conta, ainda, com duas quadras cobertas, uma horta, uma área de lazer com mesas, um refeitório, um auditório, uma sala de ginástica e uma despensa.

A partir da descrição do espaço físico, percebe-se que a escola Apuã é bem equipada e possui muitos recursos físicos. No entanto, o modo pelo qual está organizada essa estrutura física é um limitador para as relações entre os professores da escola, pois os corredores estreitos e a compartimentação do pavilhão em salas dificultam as relações sociais e favorecem o convívio somente de pequenos grupos. Ou seja, cada professor se agrupa em um espaço, o que facilita a organização dos trabalhos entre as áreas e dificulta a interação com os demais professores, por isso a sensação de quando adentramos na escola é de que há muitas escolas dentro de uma só<sup>28</sup>.

A sensação de separação e de isolamento foi explicitada em depoimentos feitos no período de março a abril de 2009 pelos servidores da Escola Apuã, no momento de diagnóstico da realidade da escola desenvolvida como primeira etapa da construção do PPP:

10. A organização estrutural em áreas tem favorecido o isolamento, uma vez que é muito cartesiana e, sobretudo, não facilita a interdisciplinaridade. Há uma frieza nas relações interpessoais, por exemplo, há colegas que ignoram outros, isto é, nem sequer os cumprimentam, o que, no mínimo, representaria um gesto educado e afável.

---

<sup>28</sup> Lembramos ainda que fazemos parte da equipe docente da escola, e por isso temos opiniões acerca do seu funcionamento.

11. Existe a fragmentação da escola em séries, áreas, salas. Não há uma preocupação em realizar interfaces entre esses segmentos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- PPP 2012-2014, p. 16).

Consequentemente, os problemas relacionados ao convívio e ao trabalho coletivo enfrentado pelos professores, técnicos e gestores refletem-se negativamente no trabalho pedagógico da escola e nas ações voltadas para fins coletivos, integrados e interdisciplinares.

No caso da Educação Infantil e Alfabetização Inicial, que se constituem como o Primeiro Ciclo, a organização da estrutura física é ainda mais preocupante, visto que os professores da Alfabetização Inicial ficam em um pavimento e os docentes da Educação Infantil ficam em outro pavimento, distantes entre si e de todo o restante da escola, dificultando possíveis interações.

Dito de outra forma, separadas por pavimentos e com horários diferentes (recreio, lanche, área externa), há pouco contato entre si, restando apenas encontros esporádicos, como, por exemplo, as Reuniões de Ciclos que ocorrem mensalmente, para os contatos entre as áreas.

Nesse sentido, resgatamos a preocupação inicial com o significado de ilha na dimensão escolar. Possivelmente porque as áreas se encontram assim isoladas e com pouco contato entre si, há certa fragmentação no trabalho coletivo, conforme mencionado anteriormente no PPP. A estrutura física do modo pelo qual está organizada, viabiliza o trabalho das áreas, mas dificulta o trabalho coletivo, o encontro e produção de todas as áreas.

Destacamos, também, que a localização das salas da Direção e Assessorias (no final do corredor do terceiro pavimento) distancia a Administração e Apoio do convívio com os alunos, nos momentos do recreio, lanche, entrada e saída ou ainda no trânsito de professores e alunos nos corredores, rampas, ou salas de aula, em especial da Educação Infantil (que se encontram dois pavimentos abaixo). No terceiro pavimento são desenvolvidas somente as aulas nos Laboratórios.

Para esse fato, percebemos algumas iniciativas que visam à diminuição deste problema, como, por exemplo, a presença sempre que possível, dos gestores nos horários de entrada e/ou de saída de alunos, mas considerando-se a dinâmica de trabalho com crianças e adolescentes, o distanciamento estrutural ainda se apresenta como um limite.

Entretanto, reconhecemos que o acompanhamento da rotina escolar, por parte da Equipe gestora, somado às demandas administrativas, é uma tarefa árdua, devido à grande quantidade de pessoas que vivenciam o cotidiano escolar.

Diariamente transitam nos espaços da Escola Apuã, em três turnos ininterruptos, cerca de 930 alunos, além dos professores, técnicos administrativos, equipe de profissionais terceirizados, estagiários, familiares, entre outros.

Isso nos mostra que a realidade atual difere daquela de sua criação, em 1977. De acordo com Nunes (2002), Lelis (2004), Muniz (2006) e Rezende (2006), a escola sofreu muitas modificações ao longo do tempo, especialmente no que tange ao acesso de seus alunos, pois quando foi criada, restringia-se ao atendimento aos filhos de professores e de técnicos administrativos da Universidade.

Em 1981 [...] a [escola] foi legalizada junto aos órgãos superiores da [universidade], [...] Em 1988, deixou de ser uma “escola benefício” para se tornar uma “escola pública” e foi, posteriormente, a exemplo de outras dezesseis Escolas existentes em outras Universidades Federais de nosso país, considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação (agenda escolar dos alunos da Escola Apuã, 2012).

A partir de 1991, a escola ampliou o atendimento para alunos do sexto ao nono ano da EJA, funcionando então, em três turnos. Vale destacar que, “com a alteração de finalidade [da escola], foi estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão [...] o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” (agenda escolar dos alunos da Escola Apuã, 2012).

Desse modo, a Escola Apuã abre anualmente inscrições para o ingresso dos alunos na escola, por meio de Edital para Sorteio Público, ocorrido, geralmente, em setembro ou outubro, para que o ingresso dos alunos sorteados ocorra no início do ano seguinte. Nesse processo, todas as vagas disponíveis são oferecidas para a comunidade em geral. Vale destacar que há sistema de cotas para filhos de funcionários, professores ou outros.

Geralmente são sorteados 75 alunos para ingressarem no Primeiro Período e dez alunos, nas demais turmas, para compor Listas de Espera para o ano vigente que consta no Edital. Os alunos que compuserem a Lista de espera só ingressarão na Escola em caso de abertura de vagas no decorrer do ano, devido a transferências ou desistências de alunos matriculados, ou a outros motivos.

Para melhor explicitar tal dinâmica, nos anos de 2011, 2012 e 2013 foram inscritas para participarem do Sorteio Público, respectivamente, 3.596, 3.473 e 3.154 crianças, sendo 872, 1.002 e 1.109 especificamente para o Primeiro Período, que é a turma iniciante da Educação Infantil, apresentando uma média de concorrência de 11,6; 13,3 e 14,7 alunos por vaga. Os demais inscritos compuseram a Lista de espera.



O sorteio garante, assim, as diretrizes da Portaria N. 959, de 27 de setembro de 2013, que prevê “oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta e oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento”. Vale destacar que a escola Apuã já procedia dessa forma mesmo antes da publicação desse documento.

No ano de 2013, a Escola Apuã atendeu um total de 922 alunos, conforme mostra o Quadro 8, a seguir.

QUADRO 8 Discentes da Escola Apuã

Nível de Ensino	Segmento de Ensino	Quantidade de Alunos	Quantidade de turmas	Número de alunos por turma (média)	Turno
1º Ciclo	Educação Infantil-1º e 2º Períodos	150	08	19	Tarde
1º Ciclo	Ensino Fundamental-1º, 2º e 3º anos	225	10	25	Tarde
2º Ciclo	Ensino Fundamental-4º, 5º e 6º anos	238	09	28	Manhã
3º Ciclo	Ensino Fundamental-7º, 8º e 9º anos	221	09	28	Manhã
Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental-6º, 7º, 8º e 9º anos	88	04	20	Noite

Fonte: Secretaria Escolar da Escola Apuã em 03 de julho de 2013.

Entretanto, o Censo 2013 registrou 935 alunos, sendo 150 da Educação Infantil, 684 alunos do Ensino Fundamental e 101 alunos da EJA. O conflito de informações entre os dados fornecidos pela secretaria escolar e os divulgados no Censo 2013 ocorreu, provavelmente, em virtude do ano letivo atípico da Escola Apuã, que vivenciou quatro meses de greve no ano de 2012 e que só finalizou o seu ano letivo em abril de 2013. Afora isso, os dados fornecidos pela Secretaria escolar estavam de acordo com a especificidade vivenciada naquele ano letivo do que o Censo.

Devido à greve, o ano letivo de 2012 teve início em fevereiro de 2012 e terminou no mês de abril de 2013; posteriormente, o ano letivo de 2013 teve início em maio de 2013 e terminou em janeiro de 2014. Para isso, as férias, feriados prolongados e recessos foram reestruturados.

No que se refere ao quadro funcional, de acordo com os arquivos e documentações da Escola Apuã, fornecidas pela Direção e Secretaria administrativa, no mês de julho de 2013, constatamos que a Escola Apuã contava com 72 professores efetivos, 23 professores substitutos, três professores readaptados, cinco estagiários remunerados e treze técnico-administrativos. Não obtivemos os dados da equipe de funcionários terceirizados (que atuam na merenda escolar, na portaria, na limpeza e na vigilância).

Do total de professores efetivos e substitutos, 78% são do gênero feminino e 21% do gênero masculino. As informações acerca do gênero dos professores, acrescida da análise de documentos da escola mostram que, embora a quantidade de professores do gênero masculino seja significativa para a realidade de uma escola de Educação Básica, o gênero feminino ainda é predominante nesse setor.

Tal realidade é muito próxima do contexto nacional, que conta com 80% de professores do gênero feminino e 20% representando o gênero masculino, conforme dados divulgados em caderno especial da Folha de São Paulo, no dia 04 de agosto de 2013, intitulado “Quem educa os educadores?”

O modo de contratação dos professores e técnico-administrativos é concurso público. De acordo com as informações obtidas pela direção da Escola Apuã, o primeiro concurso público para ingresso na escola ocorreu em 1988, por determinação legal para toda a Universidade e, desde então, o ingresso de professores efetivos só ocorre por meio de desse processo.

Inclusive, no ano de 2010, quando ingressamos na Escola Apuã como docente, a escola passava por um forte momento de transformação do quadro funcional. Com a saída de muitos professores (devido às aposentadorias e reposição de funcionários), abriram-se vagas para um total de 36 professores para doze áreas. Com isso, ingressou na escola um grande número de professores efetivos, advindos de diferentes locais e cidades.

Surpreendentemente, a reposição do quadro funcional com o ingresso de 36 professores na escola não foi suficiente, pois a reposição foi feita para suprir as vagas de professores que já se haviam aposentado (ou que se afastaram por outros motivos). No entanto, após o nosso ingresso, as aposentadorias continuaram acontecendo, sem que houvesse a reposição de docentes para as vagas abertas.

É necessário um posicionamento do Governo no sentido de definir a quantidade de professores, levando em consideração as especificidades dos CAp's, para assim ampliar as

discussões no âmbito institucional e federal sobre a organização do trabalho pedagógico, que conforme mencionado, visa ensino, pesquisa e extensão.

Para explicitar melhor, entre 2010 e 2013, ou melhor, após o ingresso de 36 professores, a escola apresentou alta rotatividade de professores substitutos<sup>29</sup> e perdas quantitativas de professores efetivos, especialmente a partir de 2011, em decorrência dos motivos apontados.

Quando comparados com os dados apresentados por MUNIZ (2006, p. 113) e REZENDE (2006, p. 14) e explicitados no Gráfico 4 abaixo, é possível visualizar que a quantidade de profissionais oscila a cada ano, e as perdas dos professores efetivos tornam-se cada vez mais evidentes.

Observamos que os anos que apresentaram maior quantidade total de professores foram os anos de 1998 e 2005, quando a escola contou com 117 e 116 professores, respectivamente. Do mesmo modo, o ano de 1998 apresentou a maior quantidade de professores efetivos, totalizando 89 e o ano de 2005 apresentou maior quantidade de professores substitutos, totalizando 35 professores.

---

<sup>29</sup> Nos anos de 2011 a 2013 vários professores substitutos ingressaram como professores efetivos da prefeitura da cidade onde a escola se localiza e também da rede estadual. Com isso, vários professores que atuavam na Escola Apuã como substitutos encerraram seus contratos e novos concursos para professores substitutos foram abertos.

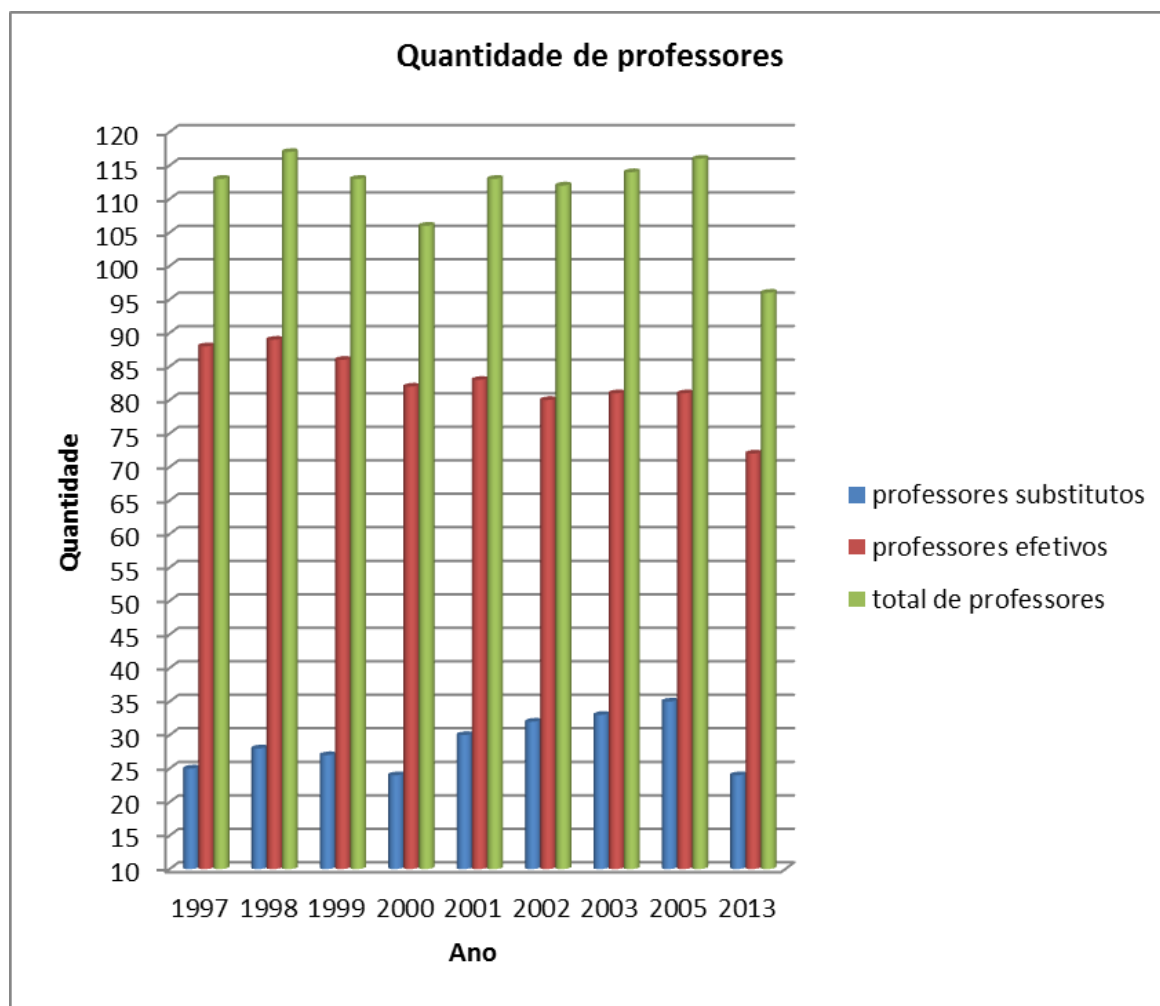


GRÁFICO 4 Comparativo da quantidade de professores da Escola Apuã, no período de 1997 a 2003; dados de 2005 e dados de 2013.

Fonte: MUNIZ (2006), REZENDE (2006) e Secretaria administrativa (2013)

O ano de 2013 registra os mais baixos números, tanto de professores substitutos (24), como de efetivos (72)<sup>30</sup>. Quando os dados são comparados com os anos em que a escola possuiu maior quantidade de professores, percebemos uma diminuição de 15% de professores substitutos e 19% de efetivos, em comparação ao ano de 1998 e, perda de 32% de professores substitutos e 12% de efetivos, em relação ao ano de 2005, sendo 18% a perda total de professores atuantes na escola. A partir do mês de outubro de 2013, esses dados sofreram

<sup>30</sup> Em relação à contratação de professores substitutos, no mês de julho de 2013, obtivemos a informação da Secretaria administrativa da Escola Apuã que havia Edital aberto (Processo Seletivo) para a contratação de mais três professores substitutos, por isso, a escola passaria a contar com 26 contratações de professores substitutos e contaria no segundo semestre de 2013 com um total 98 professores. Do mesmo modo, a escola havia aberto edital para a contratação de mais cinco estagiários remunerados, totalizando dez contratações.

alterações, pois foram contratados cinco professores efetivos, aumentando para 77 docentes efetivos.

No entanto, de acordo com comunicado interno enviado em 07/01/2014 pela direção da Escola Apuã, o ano de 2014 se iniciou com 73 professores efetivos, 22 professores substitutos, uma previsão de licença-maternidade, cinco previsões de aposentadoria, dois professores readaptados, sendo um com previsão de aposentadoria até meados de 2014. Além disso, houve previsão de retorno de licença qualificação de dois professores para o início do ano letivo, permanecendo, assim, cinco professores afastados para capacitação.

Em comparação com os dados de julho de 2013 (72 professores efetivos e 23 professores substitutos), a Escola aumentou um professor efetivo e diminuiu um substituto, o que é significativo. No entanto, esse quadro não permanecerá dessa forma no ano de 2014, pois aposentam-se seis professores (sendo um readaptado), diminuindo para 66 o quadro de professores efetivos, sem previsão de concursos público para preenchimento dessas vagas.

Dessa forma, a rotatividade de professores e as oscilações sofridas ao longo do ano alteram de modo significativo a organização do trabalho pedagógico, pois as áreas sempre recomeçam os trabalhos que já estavam em andamento, os alunos passam por readaptações e, muitas, vezes o professor ingressante inicia um trabalho no final do período letivo.

A angústia é sentida em todas as esferas: do professor, que vivencia o ingresso no processo já em andamento; dos alunos, que têm que estabelecer novos vínculos, a ruptura e adequação metodológica e avaliativa, a organização dos professores efetivos da Área para acolher os professores substitutos; e da gestão escola que se divide em suprir as demandas já em andamento e atender as novas demandas, entre outros fatores.

Os depoimentos dos professores efetivos que ingressaram no mês de agosto de 2010 demonstram esse sentimento de angústia vivenciado por eles, especificamente na forma pela qual tiveram que lidar com as demandas profissionais e as institucionais, em um ajuste constante entre as expectativas pessoais e expectativas da escola.

Eu li o Luckesi que falava de uma avaliação assim, que era tudo de bom! Era uma avaliação acolhedora, uma avaliação que se dava em um tempo, que acolhia a criança com as suas dificuldades e o [professor] caminhava com ela. Quando eu entrei na [Escola Apuã], foi assim: 40 pontos [de atividades avaliativas para aplicar e] distribuir em doze dias! Está certo que era um contexto muito diferenciado... a gente estava chegando, havia a troca de professor, a gente estava se apropriando daquele novo contexto. Para mim foi muito sofrido, porque avaliar quarenta pontos em doze dias foi algo assim que realmente tive que esquecer do Luckesi para aplicar as avaliações.

Foi um sofrimento pra mim, para nós todas! Porque a gente mal conhecia as crianças, a gente estava naquele processo de se adaptar e aí tinha que avaliar. Eu lembro que quando acabou [esse processo os alunos] falavam assim:

\_ Quanto que vale?[referindo-se às atividades que a professora propunha]

\_ Não vale nenhum ponto, não!

\_ Como assim, não vale? Tudo que você deu até hoje vale [ponto]! (docente Atairu, 03/05/2013)

[...] quando eu cheguei na [Escola Apuã] eu tinha ficado oito anos no ensino superior, aí eu cheguei e vim trabalhar com crianças. Eu acho que o primeiro ano de 2011, não de 2010, o último trimestre [de 2010] eu mais errei do que acertei! [...] Eu não tenho vergonha nenhuma de admitir isso! Eu muito mais errei do que acertei porque era um grupo diferente, era uma faixa etária diferente. [Então], quando foi em 2011, eu falei: \_ Olha, eu preciso começar a acertar com essas crianças! Eu preciso ir ao encontro [...] de como essas crianças percebem o espaço (docente Atiaia, 02/07/2013).

O primeiro ano na [Escola Apuã] pra mim foi pesado. Foi um ano de eu pensar assim: Nossa! Eu quero sair dessa escola! Eu quero voltar para a escola que eu trabalhava antes, porque eu estudei muito, me dediquei, entrei [na Escola Apuã]. Então,[...] eu entrei com uma expectativa, assim: – Nossa! Eu vou testar de tudo para ver se dá certo! (risos) Só que de cara muita coisa que eu levava [refere-se às atividades e planejamento], foi cortado. Não, isso não é assim! [Os alunos] tem que escrever, tem que copiar, tem que ler, tem que isso, e aquilo, e eu estava acostumada com atividade xerocada. Mas não, menino tinha que escrever no caderno, copiar do quadro, porque tinha que ir [para o ano seguinte] sabendo fazer aquilo e, tinha que estar com a escrita mais rápida, mais fluente e tal. Então, pra mim, foi um ano de muito sofrimento. Decepção, muita decepção! Sabe, principalmente ali! Acho que até você vivenciou isso, porque a gente chega com uma expectativa muito grande de implementar, de fazer, de acontecer e, de repente, você vê, que às vezes, o lugar que eu estava [trabalho anterior de seu ingresso] eu conseguiria! Isso me incomodou muito. Aí, ao mesmo tempo foi muito positivo porque eu tive a oportunidade de voltar a estudar, de pesquisar, entendeu? (docente Orube, 26/06/2013).

Como vimos, as adaptações ocorreram em muitas dimensões: no processo avaliativo, na relação professor-aluno, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento e trabalho coletivo. Devido aos prazos (términos de contratos de trabalho e prazo limite para o ingresso dos novos professores), nem sempre é possível fechar o ciclo, promover despedida, acolher o novo professor, garantir contato entre o professor que sairá com o que iniciará. Foi o que aconteceu intensamente em 2010.

Esse atropelo e esse descompasso entre as questões administrativas e pedagógicas foram refletidos e sentidos por todos. O registro feito por uma aluna nesse período de transição ocorrido especificamente no ano de 2010, deixa claro o dilema desse processo adaptativo, conforme mostra o trecho. O registro foi feito no dia em que ela entrou na sala e soube que esta pesquisadora seria a sua nova professora

[Data] 09 de agosto de 2010. Hoje é segunda-feira.

Ufa finalmente chegou! Como demorou para passar essas férias! [recesso escolar do meio do ano, de quinze dias] Me diverti muito mas eu estava muito animada para voltar a escola e rever meus amigos e a minha professora!

Chegando na escola estranhei porque na sala estava uma pessoa nova, diferente. Não era aluno novo e sim uma nova professora, Clarice.

Cada aluno se apresentou dizendo o seu nome. Percebi que alguns não gostaram da mudança de professora. Minha colega praticamente chorou! Eu adorei a nova professora, mas vou ficar com saudade da tia F.

Depois que nos conhecemos, fizemos rodinha e conversamos.[...] (registro de uma aluna do terceiro ano da Escola Apuã, feito no Caderno de Memórias da turma, em 09 de ago. de 2010).

São dores e dilemas marcados pela ruptura. Toda ruptura gera sofrimento, mas isso não quer dizer que, necessariamente, as rupturas precisem ser bruscas, repentinas e inesperadas.

Acreditamos que os conflitos que foram apresentados nos depoimentos tanto dos docentes como da aluna geralmente acontecem nos ambientes educacionais e, para isso, o período de adaptação de toda a comunidade escolar é considerado como um fator importante e determinante para o trabalho pedagógico, que pode e deve ser planejado.

Há um tempo falava-se em processo de adaptação escolar. Hoje se tem falado em inserção na escola, porque a inserção não é da criança, é da família, é do professor. E é também da criança. Então, é de todo mundo! O professor tem que entender isso, essa lógica. Como é que a gente vai viabilizar que isso seja tranquilo para as crianças? Porque, tranquilo nunca é! [risos], mas no sentido de oferecer recursos para que essa criança entenda esse novo contexto, esse novo lugar, com adultos com outras crianças. Então é preciso pensar em um perfil. [...] [Por exemplo] quando a gente ao longo do ano, vai trabalhar com projeto. Será que esse professor foi formado para trabalhar com projeto? (docente Jaciendi, 09/04/2013).

A inserção na escola, conforme apontou Jaciendi, é um termo mais apropriado do que o termo adaptação que utilizamos anteriormente, pois é amplo e abarca muitas dimensões, por isso deve ser integrada ao trabalho coletivo da escola. Da mesma forma, a docente explicita os dilemas vividos pelos profissionais que já estão inseridos na escola.

Como um professor substituto que porventura nunca tenha trabalhado com projetos pode dar continuidade a um que esteja em andamento? Ou, como ajustar os prazos de lançamento de notas no sistema da escola, pré-definido no calendário escolar, com a adaptação do professor recém-ingresso? Por isso, a inserção e adaptação torna-se barreira no momento em que se torna constante e assim, permanente.

O trecho “um velho que esperou a visita dos netos no Natal e não apareceu ninguém, é uma ilha” (MONTENEGRO, 2012) pode bem representar esse dilema. É a sensação de espera da escola para que o trabalho flua, é a ruptura de um processo e das relações que já se estabeleceram, é a ânsia de se constituir no grupo, inserir-se e apresentar a identidade por aqueles que ingressam e, por fim, a sensação de constante adaptação, que muitas vezes transforma-se em momento de solidão. Isso constitui, sem dúvida, um grande desafio para a Escola Apuã.

Em outra dimensão, o depoimento do docente Orube, em 26/06/2013, nos mostra outra faceta da escola, quando afirma que, apesar das dificuldades, o lado positivo foi o retorno aos estudos e pesquisa. De fato, a Escola Apuã diferencia-se das demais escolas públicas brasileiras, especificamente no âmbito da formação de seus profissionais, no quesito Pós-Graduação. Identificamos que a formação, de um total de 95 professores, no primeiro semestre de 2013 era a demonstrada no Gráfico 5.

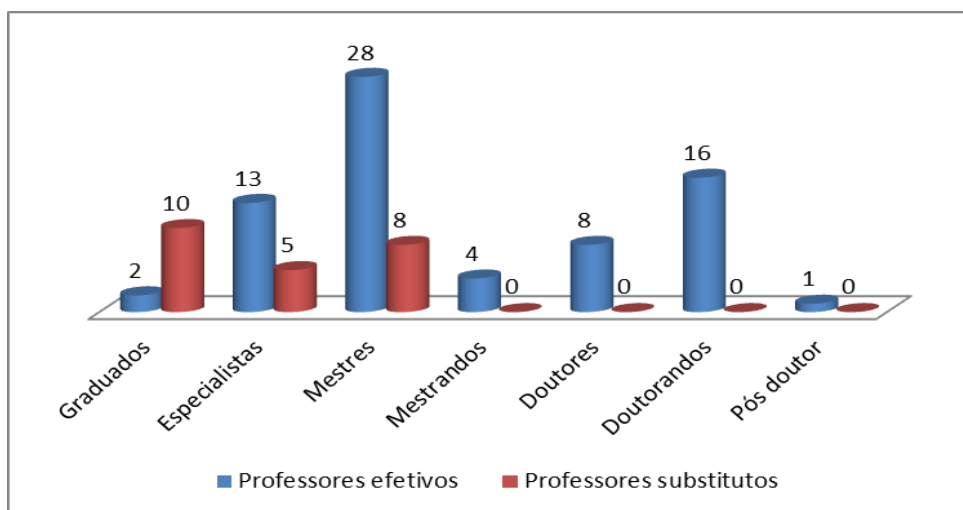


GRÁFICO 5 Formação dos professores da Escola Apuã

Fonte: Documento intitulado Anexo 1- Lista única de professores efetivos graduandos, graduados, especialização, mestres, doutores e pós- doutores pela data de ingresso na Instituição atualizada em 21/03/2013 (adaptada) e Secretaria administrativa, em 09 de julho de 2013.

Tais diferenças são evidentes, quando comparadas com os dados divulgados no jornal Folha de São Paulo, em 04 de agosto de 2013, que teve como fonte os dados do Inep/Ministério da Educação. O caderno especial “Quem educa os educadores?” aponta que cerca de 76% dos professores do País possuem Ensino Superior dos quais 44% pertencem à



região sudeste, 21% possuem o Ensino Médio, Magistério ou Normal Superior e 4% possuem somente o Ensino Fundamental (sendo 46% pertencentes à região nordeste).

Os dados nacionais apontam discrepâncias regionais, no âmbito da formação docente, que contribuem para intensificar a desigualdade referente às oportunidades de alunos e professores. Outro aspecto contrastante com o cenário nacional é a formação das professoras da Educação Infantil e da Alfabetização Inicial da Escola Apuã, pois:

[...] a maior proporção de profissionais sem formação de nível superior está na Educação infantil. Nas salas de aula da creche e pré-escola, eles são 43,1% do total. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 31,8% não têm diploma universitário, percentual que cai para 15,8% nos anos finais (6º ao 9º ano). No ensino médio, os profissionais sem titulação são minoria: apenas 5,9%. Para a presidenta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Cleuza Repulho, é um “grande equívoco pedagógico” colocar os professores menos preparados para atender as crianças mais novas. “No mundo inteiro é exatamente o contrário, quem trabalha na primeira infância tem maior titulação. Quando o professor entra na rede vai para a Educação infantil quase como que um 'castigo' porque ela não é considerada importante. Mas, na verdade, se a criança começa bem sua trajetória escolar, as coisas serão bem mais tranquilas lá na frente”, pondera (PORTAL BRASIL, 2012).

Nesse aspecto, a titulação das professoras efetivas da Educação Infantil e Alfabetização Inicial da Escola Apuã, que em janeiro de 2014 totalizavam dezesseis professoras efetivas difere desse cenário, pois são cinco especialistas, três mestrandas, quatro mestres, três doutorandas e uma pós-doutora, o que supera os índices da realidade nacional e, ao mesmo tempo, evidencia a importância da qualificação, para a atuação com as crianças menores. Esses dados são fundamentais para a Escola Apuã, mas consideravelmente tristes para o cenário brasileiro que ainda hoje convive com desigualdades tão extremas.

Assim, um dos fatores que alteram a realidade da Escola Apuã com as demais escolas é que, como dito anteriormente, fazem parte das atribuições do professor dessa escola “as atividades de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e gestão institucional”, assim como a colaboração com “as atividades de articulação da Universidade com a comunidade” (Edital 067/2013 para a contratação de professor efetivo, Escola Apuã), que, por sua vez, está em consonância com os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos CAP's do Brasil, predominando em seu corpo docente as características do professor-pesquisador. Nessa perspectiva,

Para que ocorra a aproximação permanente com a produção teórica educacional, é preciso que a escola seja um ambiente de pesquisa, de ensino e de aprendizagens para professores, professoras, alunos, alunas e para todos

que fazem parte do cotidiano escolar. Por isso a necessidade de docentes terem um plano de estudo que atenda às especificidades de sua prática, e as instituições contratantes possuírem um plano de carreira para seus profissionais, no qual esteja previsto o tempo, o espaço, as condições para uma formação continuada sistemática, contextualizada e valorizada. A apropriação do campo epistemológico educacional possibilitará aos docentes desenvolver práticas político- pedagógica significativas, provocadoras e desencadeadoras de situações didáticas que contribuam para aprendizagens significativas dos diversos aprendentes. Esse entendimento faz com que o professor e a professora procurem produzir intervenções didáticas diferenciadas no intuito de fomentar as várias aprendizagens dos educandos (SILVA, 2012, p. 12).

Nesse aspecto, de acordo com os dados obtidos de um total de 50 questionários, temos a seguinte configuração do trabalho escolar: em relação ao tempo destinado ao planejamento, 38% dos professores utilizam de três a seis horas semanais, 52% de sete a dez horas semanais e 10% mais que dez horas por semana para planejar.

O grupo que apresentou maior quantidade de horas destinadas ao planejamento foi a Área da Alfabetização Inicial, no caso, 11% das professoras utilizam mais de dez horas por semana para planejamento, 78% de sete a dez horas semanais e somente um professor destina entre três e seis horas semanais.

O Gráfico 6 apresenta um pouco dessa realidade em relação ao tempo destinado em sala de aula, a partir dos dados obtidos do questionário.

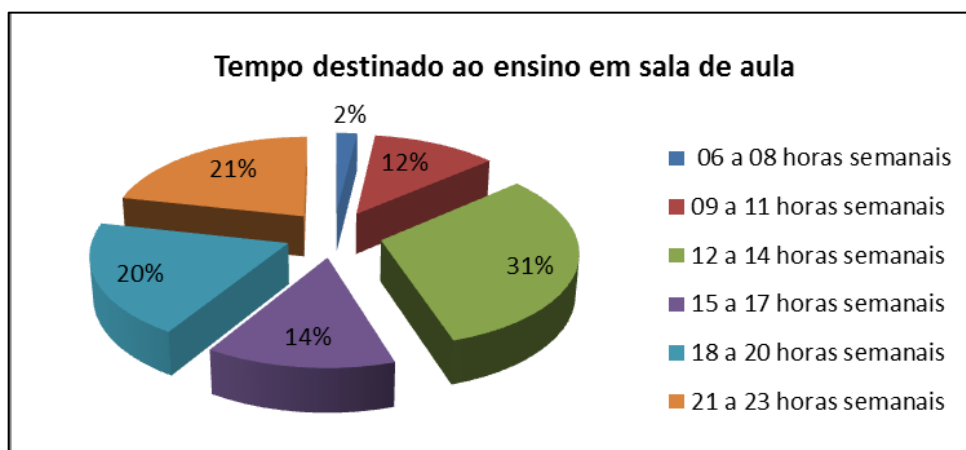


GRÁFICO 6 Tempo destinado ao ensino em sala de aula

Fonte: Questionário aplicado pelas pesquisadoras, fev. a abr.2013.

Ao mesmo tempo, os dados também nos revelam que, por serem polivalentes, as professoras regentes da Educação Infantil representam a maior carga horária destinada ao ensino em sala de aula, ou seja, de 21 a 22.8 horas semanais, seguidas pelas professoras

regentes da Alfabetização Inicial, que lecionam de 20 a 21 horas semanais. O Quadro 9 apresentado posteriormente (p. 137 dessa pesquisa) explicita melhor essa questão.

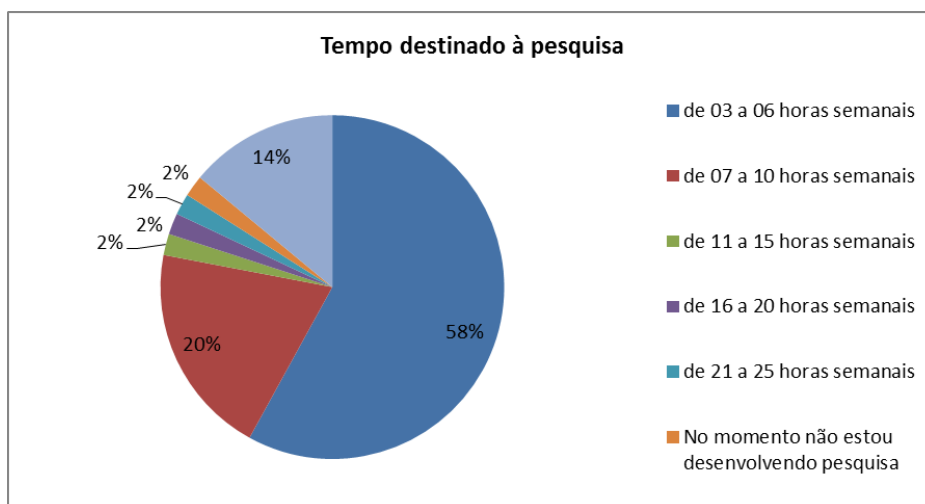


GRÁFICO 7 Tempo destinado à pesquisa

Fonte: Questionário aplicado pelas pesquisadoras, fev. a abr.2013.

Em relação aos projetos de extensão, que são voltados à comunidade em geral, apenas 26% dos docentes estavam envolvidos em projetos dessa natureza, sendo 20% com uma dedicação de três a seis horas semanais, 2% de sete e dez horas semanais e 4% mais que dez horas semanais. Os dados apontam que 74% dos docentes pesquisados não estavam realizando projetos de extensão no ano de 2013.

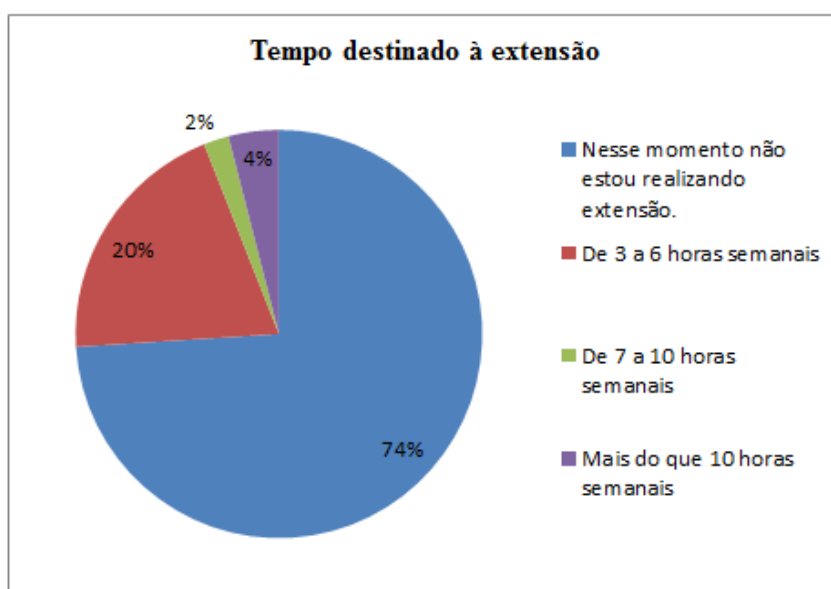


GRÁFICO 8 Tempo destinado à extensão

Fonte: Questionário aplicado pelas pesquisadoras, fev. a abr.2013.

Pudemos observar, nos Gráficos 7 e 8, que o tempo destinado à pesquisa é bem maior, diferentemente dos projetos voltados à extensão, pois apenas 2% dos docentes pesquisados não desenvolviam pesquisa no ano de 2013 e na extensão, são 98% que não realizavam, apontando assim, para uma prática docente mais voltada à pesquisa.

Dessa forma, percebe-se a discrepância entre a dedicação de tempo aos projetos de ensino e de extensão e a pesquisa. Isso constitui mais um desafio, visto que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é que, no conjunto, constitui um diferencial. Além disso, não podemos sobrepor uma atividade a outra.

Por outro lado, no campo de atuação da formação, identificamos uma boa inserção de estagiários na Escola Apuã. No ano de 2012, por exemplo, a escola contou com o atendimento, participação e contribuição na formação de 227 estagiários (Estágio Curricular obrigatório<sup>31</sup>) de Graduação. No ano letivo de 2013 (a partir de maio de 2013) a Escola contou com 105 estagiários.

Além disso, entre 2012 e 2013 a Escola Apuã foi atuante em dois Núcleos de Pesquisa, oito Projetos institucionais, uma revista eletrônica com divulgação eletrônica e impressa, três grupos de estudos, nove projetos de extensão e 28 projetos de ensino em andamento.

Outra informação importante refere-se à atribuição da gestão, ou seja, é função do professor também a tarefa de gestor da escola. Além das atribuições docentes são quesitos, também, “realizar atividades [...] inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição” (Edital 067/2013 para a contratação de professor efetivo, Escola Apuã). Diante disso, pautada pelo princípio da gestão democrática, a direção da escola é composta por professores efetivos, eleitos a cada quatro anos pelos pais, alunos, docentes e técnicos administrativos.

A carga horária dos professores em sala de aula é atribuída de acordo com a especificidade da Área e ano de ensino em que atua. A média de horas-aula semanais varia entre 11 e 22,8, no entanto, quando analisamos os dados individualmente, a carga horária varia entre 9 e 22,8 horas semanais dedicados à sala de aula e o restante do tempo dividido entre as atividades inerentes ao ensino (planejamento, elaboração de atividades, entre outros) pesquisa e extensão, ficando a critério de cada Área a organização anual do Plano de

---

31 Referentes aos Cursos de Licenciatura em: Matemática, Letras, Educação Física, Psicologia, História, Geografia, Biologia, Artes Visuais, Teatro e Música, Pedagogia e Línguas Estrangeiras.

Trabalho, contemplando os horários previamente organizados pela Instituição, conforme especificado no Quadro 9, mais adiante.

Percebe-se, com isso, que em algumas áreas os professores possuem a mesma carga horária, e em outras há uma diferença de até 08 horas aulas-semanais entre os docentes. De fato, cada Área tem autonomia para distribuir a carga horária entre os professores e há mudanças de um ano para o outro.

Ainda, cada Área de Ensino possui um coordenador responsável, eleito pelos seus pares da Área, que exerce dupla-função (coordenador e professor). Já as áreas da Alfabetização Inicial e Educação Infantil não possuem coordenadores desde o ano de 2012, devido às perdas de professores no quadro funcional geral da escola e, consequentemente, com a redistribuição de vagas para as atividades de ensino.

QUADRO 9 Carga horária semanal dos professores da Escola Apuã

Área de Ensino	Distribuição de horas aulas semanais por professor de cada Área de Ensino <sup>32</sup>										Média de hora-aula semanal por docente/Área
Ed. Especial	18										18
Informática	16	16									16
Filosofia	14	14									14
Ciências	9	9	18	18							13.2
Artes	12	12	13	21							14.5
Língua Estrang.	10	12	12	12	12						11.2
História	10	12	12	15	16						13.6
Psicologia Esc.	18	20	20	20	20						19.6
Geografia	9	9	10	12	13	15					11
Educação Física	13	14	14	14	15	17					14.5
Língua Port.	10	10	10	14	15	17	18	18			14.5
Matemática	10	10	12	12	12	12	15	15	16		12.67
Alf. Inicial	20.2	20.2	20.2	20.2	20.2	20.2	20.2	20.2	20.2	20.2	20.2
Educ. Infantil	22.8	22.8	22.8	22.8	22.8	22.8	22.8	22.8	22.8	22.8	22.8

Fonte: Arquivo enviado pela direção escolar para os professores no dia 07 de janeiro de 2014. Formato adaptado pelas pesquisadoras.

Isso se deu principalmente porque, até o ano de 2011, eram destinadas duas professoras, para atuarem como coordenadoras da Educação Infantil e Alfabetização Inicial.

<sup>32</sup> Cada quadrinho representa a carga horária semanal de um docente.

Para essas duas áreas, as coordenadoras não exerciam dupla-função, devido à especificidade das turmas e da carga horária prevista em sala de aula.

Nesse sentido, era função da coordenadora participar das reuniões da escola, encaminhar as discussões e ações para as professoras e representar o posicionamento de sua Área junto à direção e outras instâncias, e outras atribuições inerentes a essa função. Com a saída das duas coordenadoras, ficou a cargo das professoras regentes organizarem-se em forma de rodízio para garantir a representatividade da Área, o que nem sempre era possível, devido aos horários e atividades de ensino e outras demandas específicas da Educação Infantil e Alfabetização Inicial.

Assim, as duas áreas que contavam com duas coordenações, e que possuem a maior carga horária destinada ao ensino em sala de aula, por serem professores polivalentes, tiveram de redefinir suas atribuições e passaram a participar precariamente das demais atividades, alternando a representatividade nas reuniões, comissões, entre outros, o que acarretou sobrecarga de trabalho às docentes dessas áreas.

As reuniões e comissões são organizadas de acordo com os princípios propostos em uma gestão democrática, de modo a favorecer a participação, as reuniões colegiadas, que são organizadas por representação, geralmente na figura do coordenador de Área. A organização e estrutura das reuniões e atividades são organizadas, como mostra o Quadro 10, a seguir:

QUADRO 10 Reuniões e atividades dos docentes da Escola Apuã

<b>Modalidades de Reuniões e Atividades</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos e/ou temas discutidos</b>
CPA (Conselho Pedagógico Administrativo)	De cinco a seis vezes por ano	Todos os profissionais da escola	Representa o órgão máximo de função normativa, consultiva, deliberativa e de planejamento da escola, nos âmbitos político, pedagógico e administrativo.
Reunião de Ciclos (1º, 2º e 3º Ciclos)	Quinzenal/Mensal Duração: 3 horas	Professores e coordenadores de cada Área do Conhecimento especificamente do seu Ciclo de atuação e Assessoria.	Organizar, informar, discutir as propostas de ensino do Ciclo
Diálogo	Quinzenal Duração: 3 horas	Professores do Ciclo e Psicólogo Escolar	Discutir e propor soluções para as dificuldades das turmas.

Conselho de Avaliação Discente/ Conselho de Classe	Três a quatro vezes por ano Duração: 3 horas	Professores e coordenadores de cada Área do Conhecimento especificamente do seu Ciclo de atuação e Assessoria.	Discutir coletivamente sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e professores de cada turma.
Reunião de enturmação	Uma vez por ano Duração: 3 horas	Professores e coordenadores de cada Área do Conhecimento especificamente do seu Ciclo de atuação e Assessoria.	Estabelecer coletivamente, critérios de enturmação de alunos e turmas, para o ano posterior.
Conselho de coordenadores	Mensal Duração: 4 horas	Equipe gestora, coordenadores, representantes de professores e técnicos administrativos	Discutir, organizar, encaminhar assuntos pedagógicos e administrativos
Reunião de Área	Semanal Duração: 3 horas	Professores da Área de Ensino, coordenadores (para as áreas que possuem coordenação)	Discutir, organizar e propor sobre as questões pedagógicas e administrativas tratadas no Conselho de Coordenadores.
Reunião de Planejamento	Semanal Duração: 3 horas	Professores de um mesmo ano de ensino, coordenadores (para as áreas que possuem coordenação) e Assessoria.	Discutir e planejar questões relativas ao trabalho pedagógico realizado em cada ano de ensino e propor alternativas para questões educativas nas salas de aula e na escola.
Atendimento às famílias	Semanal e/ou quinzenal Duração: 1 hora	Professor e familiares de alunos (Psicólogos, Assistente Social e Assessoria, quando necessário)	Dialogar, refletir e encaminhar questões referentes à situações diversas sobre os alunos, com o objetivo de promover ações em parceria.
Recuperação Paralela	Semanal e/ou quinzenal Duração: 1 hora e/ou 2 horas	Professor da Alfabetização Inicial e alunos (convocados pelas professoras)	Intervir e promover atividades diferenciadas para alunos que apresentam especificidades na aprendizagem.
Plantão	Semanal Duração: 50 minutos	Professores dos 2º e 3º Ciclos e alunos (por adesão espontânea)	Auxiliar nas dúvidas e dificuldades dos alunos
Oficina	Semanal: Duração: 1 hora	Psicólogo e alunos (convocados pela Psicóloga Escolar)	Intervir e promover ações que contribuam para o desenvolvimento sócio-afetivo-emocional dos alunos

Reuniões com estagiários	Á critério de cada professor	Coordenador, Professor e Estagiário(s)	Orientar e promover a formação e ações conjuntas
Grupos de Estudos e/ou pesquisa e atividades de extensão	Á critério de cada Área e professor	Professores de uma mesma Área e/ou por adesão	Promover ações formativas, de estudos e pesquisas com a própria Área e demais instituições, com o intuito de estender à ações e resultados para a comunidade em geral.
Comissão	Á critério de cada Área e professor	Por adesão e/ou representação	Discutir temas importantes para a escola referentes a cada tipo de comissão.

Fonte: Quadro de reuniões apresentado por MUNIZ (2006, p. 120) referente ao ano de 2005 e adaptado pelas pesquisadoras em julho de 2013.

A partir dos dados de reuniões e atividades apresentados por Muniz (2006) em sua Dissertação de Mestrado sobre a organização da escola e a constatação da organização do trabalho no período de 2011 a 2013, percebemos que:

- houve um aumento na quantidade de reuniões destinadas ao CPA, passando de dois a três encontros para cinco a seis encontros por ano;
- os objetivos e temas das reuniões de Ciclo foram modificadas, pois essas reuniões eram destinadas à “organizar, discutir e implementar os ciclos de aprendizagem na escola” (MUNIZ, 2006, p. 120) e atualmente tem sido destinada a organizar, informar, discutir as propostas de ensino do Ciclo, sem pautar a forma pela qual esse Ciclo tem sido compreendido e vivenciado após a sua implementação;
- houve alteração da denominação “Reforço” por “Recuperação Paralela”, mantendo os mesmos objetivos que segundo as atribuições docentes é “III. Zelar pela aprendizagem dos alunos e IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”, conforme consta o item 2.2 do Edital 067/2013 - concurso público para professor efetivo da Escola Apuã e;
- o Fórum de Classe, que tinha por objetivo “realizar a avaliação coletiva em cada turma e a autoavaliação do aluno” (ibidem) não ocorreu nem foi desenvolvido nos anos de 2011 a 2013, deixando de ser uma prática institucionalizada. Além disso, os dados do questionário apontam que 36% dos professores utilizam o Fórum como um método de avaliação, mas apenas 12% das respostas atrelam as práticas dos fóruns e assembleias com o envolvimento de outros profissionais da escola. Isso demonstra que essa forma de avaliação, no qual eram envolvidos todos os profissionais do Ciclo não teve continuidade como projeto institucional, aparecendo somente como práticas restritas e isoladas de alguns professores com seu grupo de alunos.



Com isso, finalizamos a apresentação da escola e a seguir, abordamos os objetivos e finalidades de algumas modalidades de reuniões e atividades que foram mencionadas no Quadro 10, como: Fórum, Recuperação Paralela e Simultânea, Plantão e Oficinas.

No caso da Recuperação, a escola conta com dois tipos: a Recuperação Simultânea e a Paralela. A Recuperação Simultânea destina-se à recuperação de notas dos alunos que não atingiram o mínimo de 60% dos pontos em cada trimestre e também a recuperação de frequência, para os alunos que ultrapassaram 25% de faltas no trimestre (Agenda escolar do aluno 2013, Escola Apuã).

Em relação à Recuperação Paralela, o entendimento é de que ela não está relacionada somente a recuperar notas e, sim, acompanhar e intervir nas possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo da semana: prever ações que podem intervir positivamente na aprendizagem e conseqüentemente, nos resultados qualitativos e quantitativos. Assim, a Recuperação Paralela visa a atender os alunos da Alfabetização Inicial que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e em alfabetização matemática, buscando atender paralelamente ao período letivo às dificuldades que porventura surjam, por meio de atividades lúdicas e/ou diferenciadas.

A entrada e a saída dos alunos no grupo da Recuperação Paralela ocorrem em diferentes períodos do ano, conforme a necessidade detectada pela professora e/ou familiares e alunos; os alunos permanecem na Recuperação Paralela pelo tempo que o professor, alunos e os familiares considerarem necessário.

Esse atendimento possibilita ao professor acompanhar os seus alunos de modo a atender suas necessidades, e para os alunos, apresenta-se como uma oportunidade de receber um atendimento mais individualizado.

Já o Plantão visa a atender às dúvidas e às necessidades no processo de aprendizagem de todas as disciplinas, dos alunos dos Segundo e Terceiro Ciclos. A diferença é que o acesso ao Plantão é espontâneo, sem delimitação de quantidade de alunos nem necessidade de frequência constante.

Eu sempre coloco os recadinhos [no caderno dos alunos].<sup>33</sup> Eu pego aquele papelzinho colorido, que cola, e escrevo o que ele precisa fazer no caderno. Até copiei um termo que a professora da minha filha usava. Ela falava:

---

<sup>33</sup> Os recados feitos pelos professores no caderno dos alunos são uma importante forma de *feedback*.

\_ Olha, tem que fazer uma faxina no caderno! Então está anotadinho aqui o que precisa melhorar. Os [alunos] que têm dúvida vem no plantão e os que têm dificuldades vem no plantão e faz a faxina. [...] Esse ano está tão engraçado, [pois] muitos vêm no plantão. E vem os que menos precisam. Os que mais precisam, não comparecem, é mais difícil de trazer. É o reflexo, né... de tudo (docente Ybytucatú, 08/07/2013).

A organização do trabalho docente prevê o trabalho diferenciado para alunos com menos facilidade de aprender, mas ao mesmo tempo, tem que se organizar para atender aos alunos que aprendem com mais facilidade. Nessa direção, as respostas da questão 16 do questionário (APÊNDICE 4) “Você sabe quantos e quais alunos apresenta dificuldades em cada conteúdo que aborda?”, 76% responderam que sempre, 22% responderam às vezes e 2% responderam que nunca.

Quando indagados por meio das questões 17 e 18 do questionário (APÊNDICE 4) e na possibilidade de assinalarem três alternativas de respostas cada, acerca de como eles definem os alunos que aprendem com mais e menos facilidade durante a sala de aula, as respostas foram as seguintes: durante a aula, os alunos que aprendem com mais facilidade atuam como colaboradores de outros alunos (44<sup>34</sup>); terminam as atividades primeiro (32); recebem orientação individual de como podem avançar em outros aspectos (23); auxiliam o professor (17); recebem mais atividades para evitar o tempo ocioso (11); ficam livres para escolher o que fazer (6); atrapalham os demais colegas (3); antecipam o desenvolvimento de atividades coletivas (3) e ficaram em branco sete alternativas.

Já no caso dos alunos que aprendem com menos facilidade, as alternativas apontaram que eles recebem orientação especial para que se mantenham no ritmo da turma (26); tem atendimento individual no contraturno (26); outros alunos os auxiliam (16); não compreendem as instruções das atividades (15); recebem atendimento individual visando sanar suas necessidades (14); necessitam de auxílio dos seus responsáveis (11); quase nunca finalizam as atividades propostas (8); desenvolvem atividades diferenciadas do restante da turma (6), necessitam de auxílio de outros profissionais da escola (6), necessita da contribuição de outros profissionais da escola para a adequação do planejamento docente (3); atrapalham os demais colegas (2); recebem mais atividades para que eles façam em casa (1), sempre terminam as atividades propostas (3) e atuam como colaboradores de outros alunos (1).

---

<sup>34</sup> Os numerais que estão entre parênteses representam a quantidade de alternativas assinaladas, obtidas de um total de 50 respostas.

De acordo com as respostas assinaladas, identifica-se que os alunos cujos professores julgam aprender com facilidade têm um papel mais ativo na sala de aula e podem exercer diferentes funções: de colaborador, aprendente, parceiro, demonstrando mais oportunidades de compartilhar as suas potencialidades, ao passo que os alunos cujos professores avaliam aprender com menos facilidade geralmente ficaram na condição somente de aprendentes, presos ao papel daquele que necessita de receber ajuda do professor, dos colegas, de outros profissionais da escola, da família, entre outros.

De todas as alternativas possíveis, somente uma resposta apontou para a possibilidade de esse aluno também atuar como colaborador, e com isso, ter um papel também ativo na sala de aula. Além disso, as respostas indicam que os alunos que apresentam menos facilidade necessariamente devem participar da Recuperação Paralela e Plantão.

De acordo com Villas Boas (2010), é necessário avançarmos mais nas discussões acerca da Recuperação, pois ela ainda está vinculada apenas aos alunos de menor rendimento, legitimando, assim, a distinção de dois grupos: os de maior rendimento, e por isso, incluídos e outro grupo, de menor rendimento, ou seja, excluídos e marginalizados.

A autora afirma que é fundamental que se exerçam práticas avaliativas que atendam a todos os alunos, indiscriminadamente. Nesse sentido, o fato de o Plantão de dúvidas ser aberto a todos os alunos possibilita a ruptura da lógica do atendimento ao aluno com menor rendimento, mesmo que o depoimento da professora Ybytucutú<sup>35</sup> aponte a expectativa de atender especificamente a esses alunos. Por isso, é necessário que o acesso seja livre, e que as expectativas dos professores estejam em consonância com esse princípio.

Por meio do depoimento da Ybytucutú (08/07/2013), quando relata que os alunos que apresentam demandas não comparecem no Plantão, incita-nos a considerar necessário desenvolver um trabalho coletivo e formativo no sentido de esclarecer a sua função, para que o Plantão possa atender a todos os alunos, incluindo os de menor rendimento. Além disso, é necessário ainda ajustar os princípios do Plantão com a prática da recuperação final, visto que, para os Segundo e Terceiro Ciclos, existe a recuperação final, destinada a obtenção de notas não alcançadas ao longo do trimestre.

A Alfabetização Inicial insere sua prática de Recuperação Paralela aos alunos de menor rendimento, restringindo o acesso do grupo de alunos como um todo, no entanto, inclui quantas crianças julgar necessário, tanto para o ingresso como para a saída de tal atividade.

---

<sup>35</sup> De acordo com relato mencionado na página 141.

Contudo, difere-se dos Segundo e Terceiro Ciclos, pois não trabalha com a lógica da recuperação final, ou seja, a recuperação para alcançar notas, pois entende que já trabalha processual e permanentemente com esses alunos.

Normalmente na escola, quando o aluno apresenta dificuldade em determinado conhecimento, a gente faz a aula de Recuperação Paralela no contraturno. Então o que eu vou dar nessa aula de Recuperação Paralela? Eu não vou dar necessariamente a mesma atividade pra todos porque determinada criança está com dificuldade em uma área, a outra está com dificuldade em outra. Então, eu vou tentar trabalhar aquele mesmo conteúdo, mas de uma forma diferente. Porque se eu trabalhar da mesma forma pela qual eu trabalhei na sala eu não estou dando oportunidade dele [apreender o conteúdo] de uma outra forma. E aí, às vezes [posso] cair no erro de só repetir o que ele viu lá [na sala de aula] da mesma forma e ele continuar sem aprender (docente Atairu, 03/05/2013).

Destaca-se também, por meio do depoimento de Atairu, a preocupação em diferenciar as atividades e metodologias de acordo com as necessidades detectadas. Essa prática rompe com a estrutura tradicional de organizar a mesma atividade para todos os alunos, sem considerar a subjetividade de cada um. Nesse sentido, contrasta-se com a concepção tradicional de ensino que prima por um currículo linear, como se todos os alunos aprendessem linearmente, por etapas.

Contudo isso não significa trabalho individualizado, na lógica do professor particular, mas trabalho diferenciado, cujos objetivos de aprendizagem são os mesmos, mas os caminhos atendem as demandas apresentadas.

Na avaliação formativa não cabe falar em ‘recuperação’. Recupera-se algo que já existiu. Por exemplo: recupera-se um objeto que foi perdido, o que significa que ele existe. Não faz sentido falar em recuperação em um processo de trabalho em que a aprendizagem e a avaliação andam sempre juntas. Se o aluno está em processo permanente de aprendizagem, ele nada tem a recuperar. Ele está aprendendo sempre e esse processo está sempre em avaliação, de modo que ele, sua família e o professor saibam o que já aprendeu e o que ainda não aprendeu. Esse é o grande lance da avaliação da aprendizagem. Não há momentos específicos para a ‘recuperação’, assim como não deve existir a retenção dos alunos. [...] O aluno progride segundo as evidências de sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2010, p. 80).

Em consonância com a autora, percebemos que seria importante que os professores da Escola Apuã repensassem a função da recuperação e analisassem em que medida atende os propósitos de uma prática classificatória ou formativa.

No que tange às Oficinas psicoeducacionais, elas visam a atender às demandas de ordem cognitivos, socioafetivos que interferem nos processos de aprendizado dos alunos.

Assim, os alunos são convidados a participarem dos atendimentos, que ocorre com a Psicóloga Escolar, após avaliação realizada pelo professor, pelo coordenador de área e pelo Psicólogo Escolar.

Desse modo, podemos observar que o tempo de permanência dos alunos na escola é de 25 horas semanais, com atendimento semanal no contraturno, que são as Oficinas psicoeducacionais, o Plantão e a Recuperação Paralela.

Destacamos também que a escola conta um sistema de apoio permanente aos discentes e docentes que são oferecidos pela Psicologia Escolar, Educação Especial, Serviço Social, dentistas, nutricionista e técnicos em assuntos educacionais.

Em relação ao apoio da nutricionista, ele é feito por meio da elaboração do cardápio de lanche oferecido pela escola para todos os alunos dos três turnos, visto que o local não possui cantina de venda de alimentos. A alimentação é gratuita e os alunos recebem a divulgação do cardápio toda semana por meio de cartazes e do *site* escolar, tendo autonomia para escolher se querem alimentar-se com o lanche oferecido pela escola ou com o lanche trazido de casa.

Percebe-se, portanto, que a Escola Apuã está em constante movimento e possui um ritmo muito intenso de produções, trabalhos, atividades, e participações nas instâncias socioeducacionais. Com isso, procuramos apresentar as fotografias da escola: sua estrutura física, a comunidade escolar, o funcionamento, os meios de inserção, entre outros aspectos. No entanto, consideramos como um limite nesta pesquisa, que a escola apresenta muitas facetas que demandariam um olhar mais aprofundado sobre cada aspecto para compreendê-la melhor.

A seguir apresentamos outras fotografias e cenas que mostram um pouco mais sobre como a escola se organiza, bem como ajudam a compreender de que forma a organização do trabalho pedagógico vigente foi construída. Objetivamos apresentar diferentes cenas que reflitam a organização do trabalho pedagógico da Escola Apuã.

### **3.3 Os ciclos anunciados e os ciclos desenvolvidos: a organização do trabalho pedagógico da Escola Apuã**

Conforme abordamos no primeiro capítulo, a avaliação classificatória se faz presente em práticas educacionais desenvolvidas de modo fragmentado, repetitivo e acumulativo. Isso

ocorre principalmente por meio da organização linear e hierárquica dos conteúdos escolares, divididos por bimestre, série e disciplina, pela crença na necessidade dos pré-requisitos para o ingresso na série posterior; pela valorização da quantificação de conteúdos e informações, e pela acumulação e memorização de conteúdos como forma de ensinar e aprender. (D'AMBROSIO, 1998; LOCH, 2002; LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010; VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011).

São princípios de uma Educação bancária (FREIRE, 1996a), cujo objetivo é educar para a submissão, competição, coerção e controle social, legitimando assim as desigualdades sociais, políticas e educacionais.

O filtro social perpassa pelas “notas obtidas pelos alunos, que funcionam como níveis de aquisição acumulativos do capital cultural dominante, isto é, níveis que geram a diferenciação entre os sujeitos” (LOCH, 2002, p. 130), perpetuando a hierarquização dos saberes e construindo valores sociais que estão relacionadas à lógica capitalista e neoliberal.

Nessa perspectiva, a avaliação é vista como instrumento de poder e de exclusão e, por isso, afirmamos nesta pesquisa que a concepção tradicional de ensino consolida uma avaliação classificatória, meritocrática, propedêutica e excludente.

As práticas avaliativas se concretizam a partir do papel não democrático que a escola exerce. Nesse sentido, há uma lógica atribuída à escola, que é de selecionar, imbuída da produção histórica do fracasso escolar consequente da avaliação classificatória e excludente. Por isso, de acordo com Thurler e Maulini (2012, p. 14), “os ciclos de aprendizagem são considerados possíveis e ao mesmo tempo necessários para enfrentar melhor o fracasso escolar” e romper com essa cultura do fracasso.

Com isso, defendemos aqui, uma Educação emancipatória, transformadora e democrática e acreditamos na possibilidade de que o direito de aprender não pode ser negligenciado, por isso retomamos essa discussão neste capítulo, com ênfase no sistema ciclado, visto que essa temática necessariamente aborda questões acerca do fracasso escolar gerados pela repetência ou pelos processos autoritários de ensinar, que por consequência, geram a evasão escolar, o abandono ou a privação do aluno de aprender.

Inclusive, essa perspectiva está em consonância com as orientações da LDB no sentido de indicar que as avaliações não tenham o caráter classificatório e excludente, nem terem como finalidade o momento terminal do processo educativo, mas que seja uma ação contínua, em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados. Nesse sentido, a própria LDB

legitima o sistema ciclado e, conseqüentemente, as práticas educacionais e avaliativas que estão em consonância com os princípios de tal sistema.

Contudo, a discussão sobre o ciclo implica em ampliar os debates acerca do currículo, dos sistemas avaliativos, das metodologias adotadas, dos métodos avaliativos utilizados, da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola (MAINARDES; STREMEL, 2012, p. 5). “Além disso, pressupõe mudanças na infraestrutura das escolas, formação continuada de professores, além de uma série de medidas complementares, sem as quais a proposta dos ciclos fica prejudicada”.

Frente a isso, o estudo sobre a opção, implantação e funcionamento do ciclo nas escolas é necessário, para que repensemos sistemas educacionais inclusivos e democráticos, apresentando assim alternativas para superar práticas educacionais e avaliativas que historicamente tem excluído os alunos dos seus processos de escolarização.

Desse modo, o tema central das fotografias e cenas da Escola Apuã é a organização do seu trabalho pedagógico por meio do sistema que optou adotar, ou seja, o sistema ciclado. Recorremos, portanto à opção e implantação do ciclo na Escola Apuã, que chamamos aqui de ciclo anunciado (THURLER; MAULINI, 2012).

A Escola Apuã é organizada por níveis de ensino assim definidos: os segmentos Educação Infantil e Alfabetização Inicial são integrantes do Primeiro Ciclo, os 4º, 5º e 6º anos integram o Segundo Ciclo; os 7º, 8º e 9º anos compõem o Terceiro Ciclo e há ainda os 6º, 7º, 8º e 9º anos que fazem parte da EJA. Ou seja, a escola organiza-se pelos Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos e EJA.

A Matriz Curricular da escola é composta por disciplinas, sendo Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Informática, Educação Física para parte dos alunos do Primeiro Ciclo (somente alunos da Alfabetização Inicial), Segundo e Terceiro Ciclo e EJA, apresentando algumas diferenciações como se seguem no Quadro 11.

QUADRO 11 Matriz Curricular

Nível de Ensino	Segmento de Ensino	Matriz Curricular
1º Ciclo	Educação Infantil	Linguagens: Movimento, Artes Visuais, Oral e escrita, Raciocínio Lógico- Matemático, Natureza e Sociedade, Desenvolvimento Afetivo-emocional, Educação Física, Espaço Cultural, Brinquedoteca, Recreio Orientado.

1º Ciclo	Alfabetização Inicial	Música, Artes Visuais, Recreio Orientado.
2º Ciclo	4º, 5º e 6º anos	Artes, Línguas Estrangeiras (Espanhol, Inglês e Francês). <sup>36</sup>
3º Ciclo	7º, 8º e 9º anos	Artes Cênicas, Línguas Estrangeiras
EJA	6º, 7º, 8º e 9º anos	Inglês, Informática, Arte-Educação e Psicologia Escolar.

Fonte: Assessoria do Primeiro Ciclo, em 09 de julho de 2013.

A Escola Apuã oferece, ainda, dois conteúdos optativos: Treinamento Esportivo e Laboratório de Informática.

Em relação ao sistema avaliativo da escola,

Conforme previsto no Regimento Interno, a verificação da aprendizagem no Ensino Fundamental abrange a frequência e o aproveitamento, ambos eliminatórios por si mesmos. O processo de avaliação é realizado de forma contínua e cumulativa, com prevalência nos aspectos qualitativos, por meio de avaliações pontuadas em um total de cem (100) pontos durante o ano letivo. Considera-se aprovado o estudante que obtiver sessenta (60) pontos acumulados em cada conteúdo e que tenha frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento (75%) (Agenda escolar do aluno da Escola Apuã, 2013, p. 12).

A partir desse trecho, pode ser observada a prevalência de uma concepção classificatória de avaliação, à medida que se verifica a aprendizagem por meio do acúmulo de pontos obtidos anualmente e a frequência. Esse resultado tem como finalidade aprovar ou reprovar o aluno ao final do ano letivo, embora o mesmo trecho afirme a “prevalência nos aspectos qualitativos”, no entanto a ênfase do modo pelo qual é explicitado é quantitativo.

No entanto, nem sempre as informações e concepções caminham no mesmo sentido. Ao longo do trabalho, pudemos perceber também que há divergências de concepções avaliativas em diversas situações: agenda escolar, PPP, depoimentos dos professores sobre suas práticas, resultados finais do desempenho dos alunos nos anos/ciclos, entre outros.

Por exemplo: por meio das respostas obtidas no questionário, os professores responderam, em sua maioria, que a avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, bem como indicaram os meios que recorrem para avaliar da forma tal como acreditam.

Analizamos especificamente as respostas referentes às questões 20, 21 e 22 do questionário que procuraram abordar as concepções de avaliação dos professores da Escola Apuã. Por meio da questão 20 “A avaliação deve necessariamente ser”, os participantes da

<sup>36</sup> A partir do 6º ano introduz-se Línguas Estrangeiras (Espanhol, Inglês e Francês)



pesquisa puderam indicar (por meio de três alternativas) suas considerações acerca da avaliação, conforme segue no Gráfico 9:

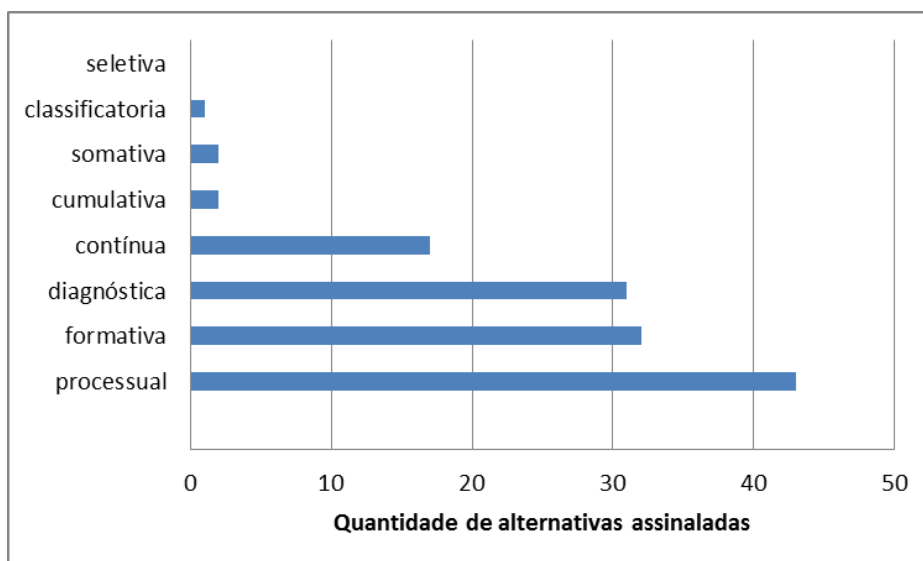


GRÁFICO 9 Opinião dos professores da Escola Apuã acerca da avaliação

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, fev. a abr. de 2013.

Nesse caso, identificamos que os três conceitos de avaliação que foram apontados pelos professores, ou melhor, a avaliação diagnóstica, formativa, processual e contínua estão interligados, pois, a partir das informações, dos dados e de situações identificadas por meio do processo avaliativo realizada no início do processo ensino aprendizagem, são propostas intervenções contínuas por meio dos ajustes dos planejamentos e redirecionamento das práticas pedagógicas, com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos. Essa ação é contínua e tem o seu foco no processo de aprendizado do aluno e na forma de ensinar do professor. Ressaltamos que esse tipo de avaliação está de acordo com os princípios de uma escola que se organiza por Ciclos. Destacamos ainda que nove itens das respostas ficaram em branco.

Na questão 21, quando questionamos o modo pelo qual os professores acompanham o desenvolvimento dos seus alunos, as respostas se aproximaram da perspectiva de avaliação apontadas na questão anterior. Ou seja, 28% das respostas indicaram que o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos é feito por meio da observação diária, 21% por meio de correções frequentes das atividades realizadas em sala de aula, 16% por meio de atividades diversas, com intenções avaliativas, 14% por meio das atividades diagnósticas, realizadas no início e final de cada trimestre, 7% por meio de correções das tarefas de casa, 5% por meio de

atividades avaliativas com notas. Considerando que cada participante poderia assinalar três alternativas, 9% delas ficaram em branco.

Em relação às considerações sobre aspectos imprescindíveis para o sucesso escolar dos alunos, as respostas apontaram: 22% participação dos alunos nas aulas, 19% auxílio dos familiares, 15% realização de todas as tarefas e exercícios solicitados pelo professor, 14% assiduidade, 10% acesso aos bens culturais, 9% domínio dos conteúdos ministrados, 4% domínio dos conteúdos dos anos anteriores, 3% bom comportamento, 1% acesso aos bens materiais e 3% deixaram um ou mais itens em branco.

O aspecto mais relevante apontado pelos professores foi a participação dos alunos, que conforme as outras respostas, pode ser compreendida também como a realização de todas as atividades e exercícios solicitados pelo professor, juntamente com a assiduidade, visto que a alternativa referia-se à participação nas aulas e não em outros espaços.

A expectativa dos professores quanto ao acompanhamento e auxílio dos familiares para o sucesso escolar nos chamou a atenção, pois embora exerçam um papel fundamental no processo de aprendizado dos alunos, não cabe a eles pensar em intervenções e em metodologias que contribuam para o avanço da aprendizagem escolar. Esse papel cabe às escolas e aos profissionais que nela atuam, por meio de uma atuação comprometida com a formação de seus alunos. Desse modo, consideramos que essa resposta se contradiz com as alternativas respondidas na questão 21, que demonstrou a prevalência do processo de ensino-aprendizagem vivenciado na sala de aula.

Outra contradição apontada na questão 21 diz respeito a 14% dos professores responderem que avaliam seus alunos por meio das atividades diagnósticas, realizadas no início e final de cada trimestre, pois a avaliação diagnóstica, na perspectiva da avaliação formativa é realizada contínua e processualmente, por meio de diversos métodos de avaliação. Do modo pelo qual a atividade diagnóstica foi apontada pelos professores respondentes incita a uma aproximação com as provas.

Em relação à organização por Ciclos, Rezende (2006) menciona que, com o objetivo de revisar os princípios educacionais presentes na Escola Apuã e propor reformulações curriculares, foi criada, no final de 1997, uma comissão para esse fim.

Nesse contexto, visava-se a romper com a lógica seriada de currículo e de avaliação vigentes na escola, e por isso, os profissionais debruçaram-se sobre os estudos acerca da temática tendo como referências as experiências de escolas que já haviam implementado o

Ciclo, como a Escola da Ponte, Escola Plural, Escola Cidadã, Escola Sagarana e Escola Candanga.

Em sua dissertação, Rezende (2006) procurou analisar mais profundamente as concepções de Educação, de avaliação, o perfil do professor e do aluno, o processo ensino e aprendizagem e a organização do trabalho escolar dessas escolas, exceto Escola da Ponte, como meio para compreender as fontes teóricas que embasaram as discussões referentes à implementação dos Ciclos na Escola Apuã.

Não temos a pretensão de aprofundar os estudos acerca das escolas mencionadas, mas optamos por apresentar brevemente alguns princípios que serviram como referência para os estudos, análises teóricas e opção pela implantação do Ciclo na Escola Apuã.

De acordo com Padilha (2008) as Escolas Cidadã e Plural, inseridas nos municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, tornaram-se referência por apresentarem experiências bem-sucedidas, e concretizarem por meio de suas práticas, a concepção de Regime de Ciclos e de Avaliação Dialógica Continuada.

Em seu livro, o autor definiu os pressupostos e fundamentos do currículo e da avaliação dialógica que tais experiências expressaram no sentido de que a avaliação dialógica ou cidadã “parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos” (ROMÃO, 1998 *apud* PADILHA, 2008, p. 112).

Vale ressaltar também que Padilha (2008) acompanhou a proposta democratizadora da avaliação em ciclos, “resultado de um processo já de reflexão e ação desencadeado por Paulo Freire” (p. 119) no período em que ele esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) e que serviu de referência para as experiências com ciclos e avaliação nas escolas mencionadas.

Assim, na perspectiva da Escola Cidadã e com base nos princípios da avaliação dialógica, os Ciclos têm por objetivo “romper a rígida seriação anual, com notas e médias, com um sistema de avaliação classificatório” (SME/SP, 1992a *apud* PADILHA, 2008, p. 113); “[...] mudar a postura em relação ao conhecimento”, por meio de um conhecimento significativo de práticas interdisciplinares que valorizem o conhecimento do aluno; respeitar os ritmos e experiências dos alunos assim como os avanços alcançados e “àqueles que estão próximos de alcançar”; superar a compartimentação do conhecimento, integrar os professores

e alunos de diferentes séries/termos e modalidades, agrupando-os em torno de atividades comuns”; realizar um trabalho diversificado em sala de aula, envolvendo alunos com diferentes níveis de conhecimento para troca/colaboração”.

Para os processos de avaliação, assim como as formas de registro e metodologias de avaliação apresentados a partir dos “documentos da experiência de Paulo Freire e Mario Sergio Cortella à frente da SME/SP” (PADILHA, 2008), destacamos a avaliação tendo como referência o processo educativo como um todo; a discussão e registros acerca dos conhecimentos construídos para planejamento de novas ações visando à contínua superação; o acompanhamento das produções dos alunos buscando compreender as soluções dadas, e a utilização dos argumentos e respostas como importante material para discussões e problematizações; a análise dos “erros” e sua problematização, transformando-os em perguntas; o desenvolvimento de uma prática avaliativa que possibilite ao aluno perceber a importância desse elemento no seu processo de aprendizagem, oposta ao sentimento de punição, castigo ou coerção; a revisão e reafirmação de práticas avaliativas por meio de grupos de discussão e formação, articulados entre os próprios docentes; a utilização de registros do aluno, do grupo escolar, do professor, em relação ao grupo-classe e em relação ao trabalho do professor, entre outros, como forma de compreender de modo mais abrangente as diferentes situações, de modo a contribuir para a análise, sistematização e “conscientização dos avanços, dificuldades e decisões quanto aos encaminhamentos necessários” (PADILHA, 2008, p. 119).

Consideramos que a proposta ou o regime dos ciclos de formação é o resultado de uma conquista histórica, que vem contribuir para uma Educação de qualidade [...] e, em consequência, para o fim da exclusão social via reprovação ou exclusão escolar (PADILHA, 2008, p. 131).

Isso posto, a partir desses pressupostos e tendo como referência as experiências das escolas mencionadas, no ano de 2001, foi apresentado a “proposta de organização plurianual denominada Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano” da Escola Apuã, apontando para a implementação gradativa da proposta de ciclos na escola.

Por atender o Nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental, optou-se por uma estrutura que permitisse aos docentes, uma melhor organização de tempo e espaço escolar sem interferir na organização seriada ainda presentes para a realidade dos alunos. Essa estrutura obedeceu a seguinte divisão: I Ciclo- Nível da Infância: 1º, 2º e 3º Períodos da Educação Infantil e 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental; II Ciclo- Nível da Pré-adolescência: 3ª, 4ª e 5ª série e III Ciclo- Nível da Adolescência: 6ª, 7ª e 8ª série. (REZENDE, 2006, p. 20).

Constatamos que a proposta inicial de implementação do Ciclo, definida no ano de 2001 estava em consonância com as propostas apresentadas pela Escola Plural, Escola Cidadã e as apresentadas pela SME/SP, na gestão Paulo Freire. A Escola Apuã manteve a mesma organização desde a implementação do Ciclo modificando somente a nomenclatura. Nesse caso, no ano de 2013, o Terceiro Período corresponde ao Primeiro ano do Ensino Fundamental, a Primeira série ao Segundo ano e assim respectivamente.

Nesse sentido, consideramos que o questionamento dos profissionais da Escola Apuã acerca dos modelos escolares vigentes e do engajamento na reflexão e nas ações propositivas, teve o intuito de, para além de romper com a estrutura seriada, repensar a lógica educacional, em consonância com as experiências apontadas, apresentando elementos de uma avaliação institucional.

A partir do ano de 2007 surgiu a proposta da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola Apuã e, com isso, ações voltaram-se para a avaliação da escola em sua situação real e a situação idealizada, com a participação da comunidade escolar, de acordo com as seguintes etapas:

[...] quando da eleição da [...] Direção Escolar (junho de 2007), foi apresentado, no Plano de Gestão do quadriênio 2007/2011, a proposta de discutir e avaliar coletivamente a Escola, tendo como diretrizes cinco eixos interligados – gestão, convivência, currículo, avaliação e formação. Explicitada essa vontade política, pautada no exercício do trabalho coletivo e na prática da gestão democrática, a atual Direção iniciou a avaliação da realidade concreta presente em todos os níveis de ensino da Escola com a finalidade de diagnosticar e identificar as questões que podem contribuir para a consolidação de um projeto político pedagógico comprometido com a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Utilizando como referência a sistemática denominada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal da Universidade Federal de Uberlândia – NEPECC/FAEFI/UFU [MUÑOZ PALAFOX (ORG.) 2007], a construção democrática do PPP começa com a realização de uma fase diagnóstica sobre a “escola que temos”, mediante a organização de amplo debate coletivo entre os membros da comunidade escolar, docentes, técnico-administrativos, alunos/as e famílias.

Finalizada essa fase e baseada no diagnóstico realizado, a comunidade inicia um momento de reflexão teórica sobre “a escola que temos e queremos” a partir dos pontos de vista pessoais e coletivos da comunidade envolvida, contando agora com o apoio interinstitucional de especialistas da área de Educação. [...] A finalidade dessa fase é proceder, sempre coletivamente, a um “julgamento” filosófico-pedagógico da realidade diagnosticada e refletida teoricamente, por meio da construção de uma Carta de Princípios Filosófico-Pedagógicos da [escola]. No nosso entendimento, o Diagnóstico, a Carta de Princípios e o Plano de Ação e de Avaliação da [escola],

constituirão em sua totalidade o nosso Projeto-Político-Pedagógico, como parte de um processo de planejamento orientado por uma perspectiva ética-emancipatória (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, 2012- 2014, p. 5-6).

Em meio ao processo de construção do PPP, a temática sobre os Ciclos foi retomada no eixo gestão, no seguinte contexto:

O debate, nos grupos de discussões, foi realizado com a seguinte proposta de organização metodológica / temática: resgatar das discussões sobre a gestão nos encontros e seminários realizados para a implementação dos Ciclos na [Escola Apuã], a partir de 1997; iniciar com a construção da proposta pedagógica para a Educação Infantil: Propostas analisadas; palestras e proposta pedagógica da Escola Cidadã – Porto Alegre(RS); Proposta pedagógica da Escola Plural – Belo Horizonte(MG); Propostas Pedagógicas da Espanha e França; Escola Candanga – Brasília(DF); Escola da Vila – São Paulo(SP); Escola Sagarana – Secretaria do Estado Minas Gerais de Educação (MG); Escola Balão Vermelho – Belo Horizonte(MG); Seminários sobre PCN's; Seminários sobre inclusão com a Profª Maria Teresa Eglér Mantoan e o Prof. Apolônio Aparecido do Carmo; Seminários sobre organização em ciclos e elaboração de proposta pedagógica apresentados pelo Prof. Gabriel H. Muñoz Palafox; Seminários sobre a proposta pedagógica de Educação Infantil para a [Escola Apuã]; Seminários sobre como já atuava e a proposta de como atuariam para trabalhar em ciclos (áreas: Educação Infantil, Ciências, Educação Física); Avaliação consolidada da implementação de ciclos na [Escola Apuã] no ano de 2001[...] e Comissão de Ciclos apresentada na Gestão 2003-2007 [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, 2012- 2014, p. 25-26).

Frente a isso, podemos perceber uma sequência bem definida de etapas e propostas que se relacionavam tanto com a implementação como a construção e funcionamento desse sistema na escola, com intensa busca coletiva por embasamento teórico e articulação prática.

Contudo, no período de 2007 a 2010, a partir da participação da comunidade escolar diagnosticou-se que no âmbito da avaliação, a **escola que temos** enfrentava muitos desafios, entre eles, a não concretização efetiva de práticas avaliativas que condizem com os princípios do ciclo, conforme relatados pelos professores da Escola Apuã:

Sobre a organização dos/as alunos e professores/as:

1. Agrupados por série e cada série é dividida em três ou quatro turmas.
2. Cada turma tem um/a professor/a de cada conteúdo.
3. Numa mesma série se tem os/as mesmos/as professores/as para todas as turmas ou um/a ou dois/duas professores/as diferentes para o mesmo conteúdo na série.
4. O ciclo reúne o grupo de alunos/as por série.
5. Os/as professores/as estão organizados/as por área de conhecimento e dentro da área trabalham com vários anos de ensino. [...]

Sobre os aspectos que facilitam o processo ensino-aprendizagem:

1. A sequência do conteúdo específico da área de um ano de ensino para o outro.
2. A ampliação do domínio do conteúdo frente aos anos de atuação no mesmo conteúdo da área.
3. O fortalecimento da área de conhecimento.
4. A troca de experiência entre os profissionais da área.
5. A organização atual facilita a especialização do professor em um conteúdo específico.

Sobre os aspectos que dificultam o processo ensino-aprendizagem:

1. Não há troca de informações e metodologias entre os/as professores/as das diversas áreas que trabalham no mesmo ano de ensino do/a aluno/a.
2. Há dificuldade na organização de um trabalho interdisciplinar dos conteúdos do ano de ensino.
3. Inviabiliza o planejamento coletivo e interdisciplinar no ano.
4. Há pouca disponibilidade de um/a professor/a de determinado conteúdo transitar/ inter-relacionar em outros conteúdos.
5. A estrutura de organização dos/as professores/as dificulta a interação entre os que trabalham no mesmo ano de ensino.
6. A organização por área de conhecimento dificulta a implementação do trabalho de inclusão de alunos/as com dificuldades de aprendizagem
7. Quando entra um/a professor/a novato/a, ele/a não tem com quem compartilhar sobre as dificuldades que encontra no ano de ensino que ministra aulas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, 2012- 2014, p. 29-30).

No eixo currículo, foram feitos os seguintes apontamentos por parte dos professores:

- 1- Na [escola] não existe um currículo único/coletivo. Há currículos por áreas de conhecimento e até mesmo individuais. Além disso, não há diálogo entre os diferentes currículos, nos diferentes ciclos.
2. Há o desconhecimento dos currículos dos diferentes ciclos e isso dificulta que se tenha uma visão total das habilidades/conhecimentos que se esperam dos/as alunos/as. Esse desconhecimento dos currículos dificulta que definamos e tenhamos clareza da criança e jovem que “queremos” formar (valores, princípios, conhecimentos, habilidades, necessidades, potencialidades).
3. A dinâmica de trabalho da escola e a organização dos horários de trabalho docente dificultam momentos para que os/as professores/as do ano de ensino se encontrem e planejem metodologias coletivas.
- [...] 5. A [escola] não apresenta uma fundamentação teórica/metodológica que justifique a fragmentação de tempo e espaço presente na sua estrutura

curricular e a coexistência de diferentes organizações curriculares (ensino por projetos, ensino por áreas de conhecimento).

[...] 7. Em relação à metodologia de projetos da Alfabetização Inicial/Primeiro Ciclo, há diferentes avaliações. Alguns/mas professores/as que atuam no 2º e 3º Ciclos identificam que, muitas vezes, ela contribui para que os/as alunos/as adquiram um conhecimento aprofundado em determinado tema, mas também uma defasagem de conhecimentos elementares (pré-requisitos) para o desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento nos anos seguintes. Já o grupo de docentes do Primeiro Ciclo acredita que há um desconhecimento da proposta de metodologia de projetos já que a ideia fundamental dos projetos se assenta na concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno que externo, no qual as relações entre conteúdo e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

8. A [escola] é estruturada em ciclos, no entanto os conteúdos, metodologias, valores, princípios, objetivos, recuperações, reprovações são definidos por ano de ensino.

9. Diferente da maioria das escolas de Ensino Fundamental, na [Escola Apuã], o/a professor/a polivalente só atua até a 2ª série/ano. Da 3ª série/ano em diante, o trabalho docente já é realizado por professores/as especialistas, divididos por áreas de conhecimento.

[...] 23. Os currículos da [Escola Apuã] são influenciados pela diversidade de concepções pedagógicas, filosóficas existentes no interior do corpo docente da escola, bem como pelas ‘exigências’ do mercado, dos pais, dos/as professores/as, dos ‘modismos’ pedagógicos e da mudança do perfil dos/as alunos/as (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, 2012- 2014, p. - 37-40).

A partir do diagnóstico coletivo sobre a visão dos professores, técnicos, familiares e alunos, foi construída coletivamente a Carta de Princípios, como uma das etapas seguintes do diagnóstico e com vistas à consolidação do PPP. No eixo currículo, especificamente sobre os itens mencionados, o documento aponta como princípios: a democracia, o diálogo, as múltiplas linguagens, as parcerias e decisões coletivas desenvolvidas entre a comunidade escolar, bem como o objetivo de contribuir para a formação de uma Educação humanitária, autônoma, crítica, ética, solidária e criativa (CARTA DE PRINCIPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS, 2010).

O documento aponta ainda a necessidade de “romper e evitar o isolamento (hermetismo) entre áreas de conhecimento e níveis de ensino” (PPP, p. 6) e para isso,

[...] 11. O Currículo deve ser organizado em termos de espaço e tempo, de forma a proporcionar uma interface entre os diferentes níveis de ensino e garantir a identidade das diferentes áreas de conhecimento. Deve proporcionar a parceria entre as áreas e os diferentes níveis de ensino (do infantil ao superior), envolvendo todos os processos pedagógicos, desde o planejamento até a avaliação da sua execução.



12. O Currículo deve estimular e promover o intercâmbio entre as diversas áreas de conhecimento, sem perder de vista as especificidades inerentes a cada uma delas. Essa característica deve se concretizar desde o planejamento até a viabilização de práticas educacionais que possibilitem aos discentes apreender conhecimentos de forma crítica, não segmentada, ampliando sua visão de mundo e seu papel na sociedade (idem, p. 7).

Nos anos de 2010 e 2011, estabeleceu-se que a partir dos diagnósticos realizados, seriam definidas as metas e previsão de ações a curto, médio e longo prazo, tendo como referência a Carta de Princípios da escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais, O Estatuto e Regimento da Universidade, Os Planos de Trabalhos e Plano Curricular das áreas de Conhecimento. A partir do diagnóstico dos eixos que apontamos, algumas das metas estipuladas foram:

Instituir um grupo de trabalho multidisciplinar com a presença de componentes que participaram de todos eixos de discussão (currículo, avaliação, gestão, convivência e formação) para:

1- Definir a concepção de sujeito, de Educação e de mundo que permeará o currículo e a organização do trabalho escolar, para todos os níveis e modalidades de ensino ofertados.

2- Debater, avaliar e enviar propostas de atualização do Regimento Interno da Escola, incluindo nesse debate: a) as questões voltadas para a convivência da comunidade escolar, para o currículo e para a organização do trabalho escolar; b) definição das instâncias de poder na escola, bem como de suas atribuições e participação da comunidade escolar; c) o poder, o perfil e o papel dos gestores na escola – diretor, assessor, coordenador, professor. e c) a organização do trabalho escolar frente as questões colocada (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, 2012- 2014, p. 85).

Finalizados os princípios, as metas e ações possíveis, a Escola Apuã encontrava-se no ano de 2013, na terceira etapa da construção do PPP e nos encaminhamentos retirados a partir do diagnóstico.

Nos anos de 2012 e 2013 os trabalhos não foram retomados sistematicamente, por diversos motivos: algumas paralisações e uma greve longa ocorridas nesse período; o ingresso de 36 professores novatos (que se encontravam em processo de adaptação), a saída de uma quantidade considerável de profissionais (aposentadoria) que, inclusive, acompanharam profundamente esse trabalho anteriormente, a alta rotatividade de professores substitutos, por motivo de encerramento de contrato, a indefinição quanto ao papel dos CAp's pelo Governo Federal, entre outros motivos.

Então, desde o surgimento da proposta de romper com a estrutura autoritária de avaliação e ensino já se passaram dezesseis anos. Percebe-se, portanto, a morosidade em

mudar concepções, estruturas curriculares, ressignificar a organização do trabalho pedagógico e romper com práticas tradicionais.

Criar ciclos de aprendizagem é abandonar esses funcionamentos conhecidos para substituí-los por uma organização mais flexível, e por isso mais complexa. Isso perturba os hábitos de todos, obriga a reconstruir modos de agrupamentos de alunos, de avaliação, de gestão de classe, e impõe aprender junto a falar de um outro modo dos alunos (DEP, 1994 *apud* THURLER; MAULINI, 2012, p. 19).

Os dados construídos nesta pesquisa apontaram que, de certo modo, há ainda uma grande distância entre o ciclo anunciado e o ciclo desenvolvido/vivenciado na escola. Esse aspecto torna-se nítido quando analisamos os resultados da organização do trabalho pedagógico, especialmente os índices de aprovação, reprovação e repetência.

Embora a Escola Apuã se organize como ciclo, o trabalho pedagógico é organizado de forma anual e seriado, seguindo os padrões hierárquicos dos pré-requisitos. Consequentemente, as avaliações resultam no acúmulo de conteúdos e na aquisição de notas, com a finalidade de aprovação ou reprovação no final do ano.

Isso se torna evidente quando analisamos a distribuição de pontos para as atividades avaliativas:

[...] 60% dos pontos distribuídos ao longo do ano letivo serão destinados para atividades individuais e 40% dos pontos serão destinados para atividades avaliativas diversificadas. Desses 60 pontos anuais de atividades individuais, 20 pontos serão destinada as Atividades Avaliativas Multidisciplinares organizadas pelos professores de cada ano de ensino. Essa avaliação acontecerá em um único dia para a escola inteira e valerá 6 pontos no 1º trimestre 7 pontos no 2º. e 3º. trimestre (comunicado da Direção para os alunos e familiares da Escola Apuã, em 07 de maio de 2013).

O comunicado prossegue informando que o aluno que não obtiver 60% do valor total em qualquer uma das disciplinas, ao final do ano letivo, será reprovado. Tal informação distancia-se de uma prática avaliativa formativa e desconsidera o tempo previsto em um ciclo para se atingir os objetivos da aprendizagem, visto que a principal diferença do sistema de seriação com os Ciclos é a ampliação e a continuidade do trabalho pedagógico, sem interrupção anual. Nesse caso, a Escola Apuã indica, por meio do comunicado, que a reprovação, é um fator de aprendizagem para que o aluno alcance os pré-requisitos necessários para a série seguinte.

A escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e oculta. Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e

fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre o bem-sucedido ou não. Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais. O máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso (FREITAS, 2009, p. 19).

Reflexo dessa prática avaliativa seletiva, os dados indicaram que no ano letivo de 2012 foram reprovados 34 alunos e 56 ficaram de dependência em uma disciplina, conforme é apresentado no Gráfico 10:

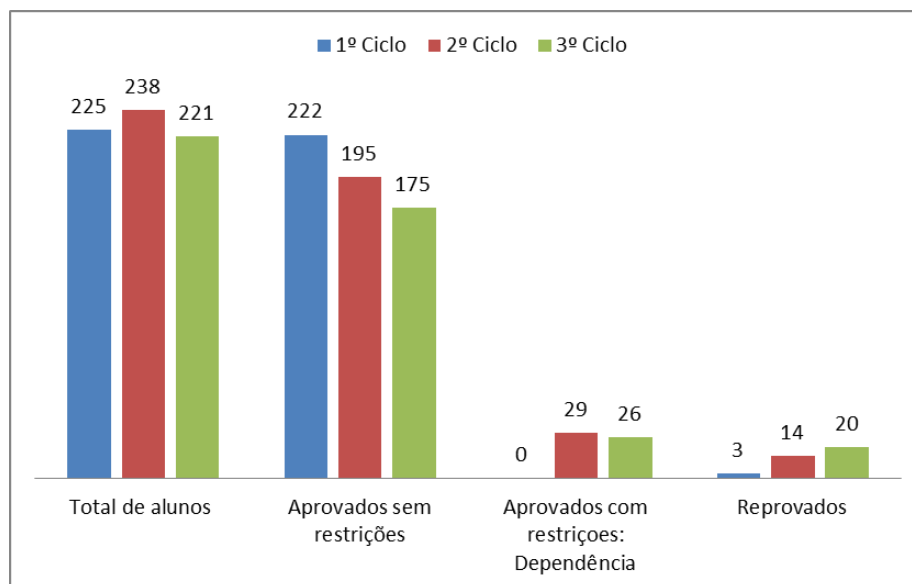


GRÁFICO 10 Total de alunos aprovados e reprovados no ano letivo de 2012

Fonte: Assessoria, no mês de agosto de 2013.

Partindo da perspectiva de que avaliar implica compreender as fragilidades e potencialidades, bem como os sucessos e os fracassos de toda a escola, a quantidade de alunos reprovados no ano de 2012 na Escola Apuã mostra que a escola não conseguiu exercer plenamente o seu papel de ensinar.

Além disso, Alavarse (FOLHA DE SÃO PAULO, 17 ago. 2013) alerta que “salvo honrosas exceções, os alunos repetentes nunca têm um tratamento à altura de suas necessidades. Isso só faz agravar a condição para avançarem nos estudos”. E continua:

No Brasil os professores tradicionalmente têm se utilizado da ‘pedagogia da repetência’ quer por crenças didáticas, quer por crenças liberais de mérito educacional. Mas observa-se que a possibilidade de reprovação seguida da repetência ou da evasão prejudica os alunos em piores condições socioeconômicas. Para eles, devemos indicar verdadeiras ‘pedagogias do sucesso’. [...] A retomada da possibilidade de reprovação tende mais a aumentar o fracasso escolar do que efetivamente enfrentá-lo, opondo-se à efetiva democratização da escola .

Do grupo de alunos que foram aprovados com restrições a cumprirem uma dependência no ano seguinte, bem como o grupo de alunos reprovados, fazem parte dos seguintes anos de ensino:

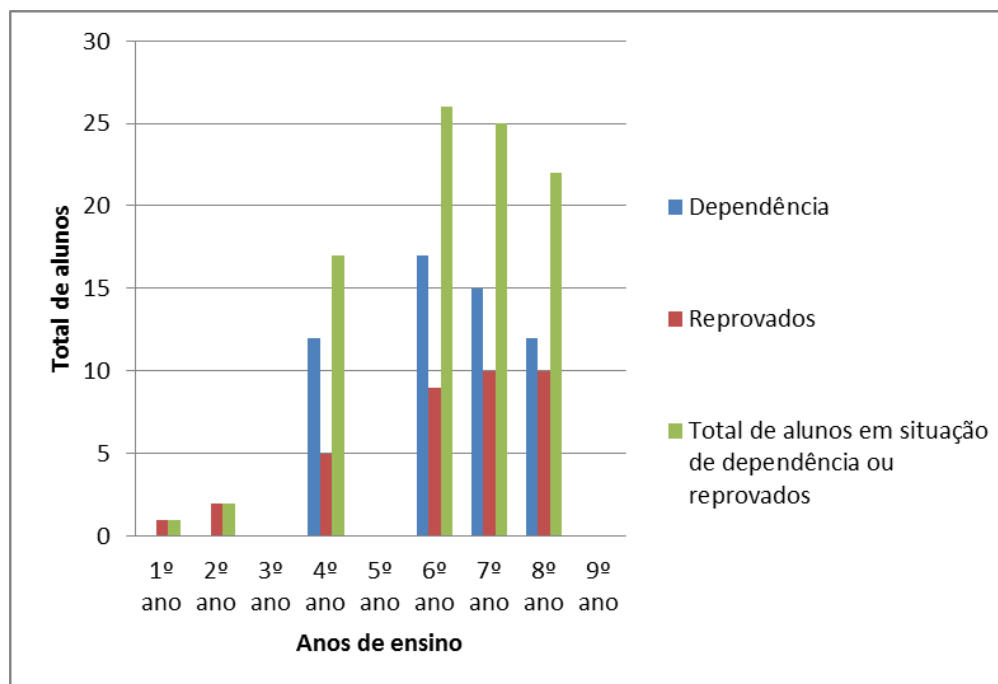


GRÁFICO 11 Alunos em situação de dependência ou reprovados no ano letivo de 2012

Fonte: Assessoria, no mês de agosto de 2013.

De um total de 24 alunos em situação de dependências no Segundo Ciclo, todos se encontravam em dependência devido ao rendimento inferior a 60% na disciplina de Matemática. No Terceiro Ciclo, de um total de 26 alunos em situação de dependências, 23 alunos estavam de dependência devido ao rendimento inferior a 60% na disciplina de Matemática, 07 na disciplina de Geografia e 02 na Língua Portuguesa.

Percebe-se também que os maiores índices de reprovação e dependência seguiram a lógica seriada e não respeitaram a ampliação do tempo previsto no Ciclo, visto os altos índices de reprovação e dependências nos Primeiro anos do Segundo e Terceiro Ciclo (4º e sétimo ano), bem como na fase intermediária do Ciclo (oitavo ano).

O fato de a escola admitir a reprovação e a repetência e de não tomar providências para erradicá-las já mostra quais são seus objetivos ou a sua função – nesse caso, a seletiva. Tem sido aceitável que um grupo de alunos aprenda e se saia bem e que outro vivencie o fracasso. Essa situação provoca a eliminação adiada, pela qual um grupo de alunos percorre os anos escolares com sucesso e se encaminha para profissões nobres na sociedade. Já outro passa por caminhos tortuosos, demora mais tempo na escola, nem

sempre consegue aprender o que necessitaria e, conseqüentemente, se dirige a ocupações consideradas menos nobres (VILLAS BOAS, 2009, p. 115).

Os dados são ainda mais preocupantes, quando constatamos esse índice no quarto ano, ou seja, turmas de alunos na faixa etária entre oito e nove anos. As demandas sociais, cognitivas e emocionais para as crianças em especial do quarto ano são muitas. Modifica-se o tempo, o espaço, o horário, os professores, o convívio social, as amizades, as normas e regras, as cobranças etc.. Esses alunos passam por um momento intenso de mudança na escola, “disciplinas, cursos, séries, programas, aulas, horários, lições: a escola recorta o espaço e o tempo; organiza o trabalho dos professores que por sua vez, organizam o dos alunos” (THURLER; MAULINI, 2012, p. 11).

As mudanças refletem na substituição de uma professora polivalente e cinco professores especialistas, no caso Educação Física, Artes, Música, Informática e Filosofia, para cerca de onze professores, em aulas de 50 minutos cada. Além disso, mudam os horários de aula (do turno da tarde para o turno da manhã) e de alunos na condição de mais velhos, passam a ser, de manhã, os mais novos.

Mesmo com tudo isso, os dados parecem revelar que esses fatores não foram levados em consideração, pois dos 75 alunos que prosseguiram os estudos no ano letivo de 2012, dezessete deles foram prejudicados, cinco pela reprovação e doze pela condição da aprovação com restrição, ou seja a dependência.

Vale destacar que, quando afirmamos que esses alunos foram prejudicados, queremos dizer que assim o foram, pois se tratava do primeiro ano do Segundo Ciclo e pela lógica do sistema ciclado, esses alunos teriam ainda mais dois anos para acompanhar os demais alunos. A garantia de um tempo maior e o respeito ao desenvolvimento de cada aluno foi negligenciado com a reprovação, ou marcado pela dependência, que, nesse caso, pode ser vista como mais um impeditivo para esse aluno se desenvolver, visto que representa mais uma disciplina a cumprir no programa. Assim, constitui-se como um ciclo interrompido.

A esse respeito, recorremos novamente a um trecho da música Ilha “Por exemplo: um garoto tímido, abandonado pelos amigos no recreio, é uma ilha”. Tal trecho inclui o abandono em todas as esferas, que pode ser também representado pelo bloqueio/barreira em não prosseguir. Todas essas situações se constituem ilhas, pois provoca isolamento e solidão.

A organização do trabalho especificamente dos alunos do quarto ano, tal como se encontra – aulas de 50 minutos com professores diferentes, perda da brinquedoteca, do direito

ao parque, à ducha, ao Dia do Brinquedo, à roda de conversa no início da aula, à leitura livre, à fantasia, às rodas de história, entre outras atividades próprias da infância – tudo isso, ou melhor, a soma disso pode ter como resultado a negligência da infância e o direito a um desenvolvimento pleno.

Por mais que essas crianças (visto que têm entre oito e dez anos) venham a se adaptar e que os professores especialistas se empenhem em criar condições saudáveis de convívio e aprendizagem, os dados mostram que isso não tem atingido todos os alunos da mesma forma. Julgamos que essa perda, tal como tem acontecido, são irreparáveis e que demandam uma nova avaliação da comunidade escolar.

“Ao final, é na interação que advêm as aprendizagens, mas no momento e nas condições produzidas pelo trabalho de fundo que pré-estrutura a relação” (THURLER; MAULINI, 2012, p. 11). Por isso, como desafio futuro lançamos o questionamento para essa situação apresentada: quais seriam as alternativas possíveis? Considerar o retorno do professor polivalente para os quarto e quinto anos ou intensificar o trabalho acerca da concepção do sistema ciclado e avaliação com os professores especialistas?

Em continuidade às discussões acerca das práticas avaliativas da escola, no mês de maio de 2013, conforme já apresentado anteriormente por meio do comunicado da direção da escola, houve uma alteração no sistema avaliativo, indicando que, a partir do ano letivo de 2013, não haveria mais dependência. A avaliação final e a anual do rendimento do aluno implicariam aprovação ou reprovação. Além disso, alterou-se a forma de pontuação. Em período anterior à mudança, 60% do valor total das notas era destinada às atividades avaliativas diversificadas e 40% às atividades avaliativas individuais.

Com a nova configuração na pontuação, a atribuição de pontos alterou para 40% do valor total das notas para as atividades avaliativas diversificadas e 60% às atividades avaliativas individuais. Dos 60 pontos anuais (atividades individuais), vinte pontos foram destinadas às Atividades Avaliativas Multidisciplinares, a serem organizadas pelos professores de cada ano de ensino.

Como se percebe, cada vez mais a escola caminha para uma concepção que foi rejeitada pela própria escola, e parte para decisões sem levar em conta os princípios defendidos coletivamente, em tempos anteriores. Ou ainda adjetivam-se práticas que tem a intenção de desenvolver, sem contudo exercê-la de fato.

Um exemplo disso configura-se com o desenvolvimento de atividades avaliativas multidisciplinares quando não se vivencia isso no cotidiano escolar. “[...] Prova ‘interdisciplinar’. Pergunto: o trabalho é desenvolvido de forma interdisciplinar? Se não é, por que esse apelido para a prova? Resultará em quê?” (VILLAS BOAS, 2010, p. 106). Outro equívoco é considerar que uma avaliação multidisciplinar, baseada exclusivamente na linguagem escrita e na aplicação de provas conseguirá abarcar as dimensões multidisciplinares.

A escola aplica avaliações finais sem vivenciar essa prática no trabalho pedagógico, pautados na crença que, por meio da aplicação de métodos ou pela avaliação de resultados conseguirá garantir a multidisciplinaridade. “Não adianta mudar conteúdos e métodos de trabalho se os objetivos e as práticas avaliativas continuam os mesmos” (VILLAS BOAS, 2010, p. 115).

Outro aspecto que nos chamou a atenção na construção e análise dos dados é que, embora a Área de Matemática tenha ficado em evidência pela grande quantidade de alunos aprovados com restrição, a concepção da reprovação e da aprovação no sistema ciclado ainda é divergente entre os professores da Escola Apuã. O questionário utilizado nesta pesquisa conta com uma questão específica dos temas aprovação/reprovação, série/ciclo. Como alternativa para respostas, as primeiras indicam a relação entre o alcance dos objetivos e metas definidos pela escola com a aprovação ou reprovação do aluno, diferenciando somente o período: no final do ano ou do ciclo, e ainda, a terceira alternativa indica a opção pela não reprovação, mesmo que o aluno não tenha atingido os objetivos e metas definidos.

Os dados revelaram que a opinião dos professores sobre esse assunto não é consensual, mesmo quando estão dentro de uma mesma área ou ciclo, pois 42% dos professores optaram pela reprovação ao final do ciclo, caso os alunos não alcançassem os objetivos e as metas definidos, 30% optaram pela reprovação no final do ano, 8% optaram pela não reprovação e 12% não responderam a essa questão. Os dados indicam um possível desconhecimento desse tipo de organização escolar e o trabalho avaliativo a ele associado.

Vale ressaltar que os professores que não atribuem nota na Escola Apuã (Educação Infantil, Educação Física, Filosofia, Artes, Artes Cênicas, Música, Informática) manifestaram a sua opinião sobre o tema, relacionando, não necessariamente com a sua área. Quando agrupamos as respostas a partir da atuação do professor pela Área ou Ciclo, temos os seguintes resultados apresentados nos Gráficos 12 e 13.

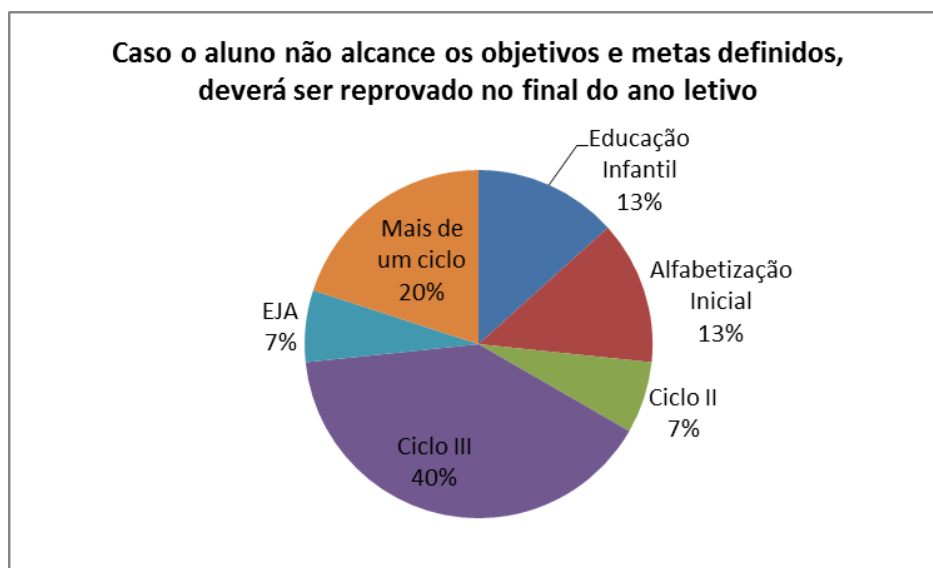


GRÁFICO 12 Professores que consideram que a reprovação deve acontecer no final do ano letivo

Fonte: Questionário aplicado pelas pesquisadoras, fev. a abr. de 2013.

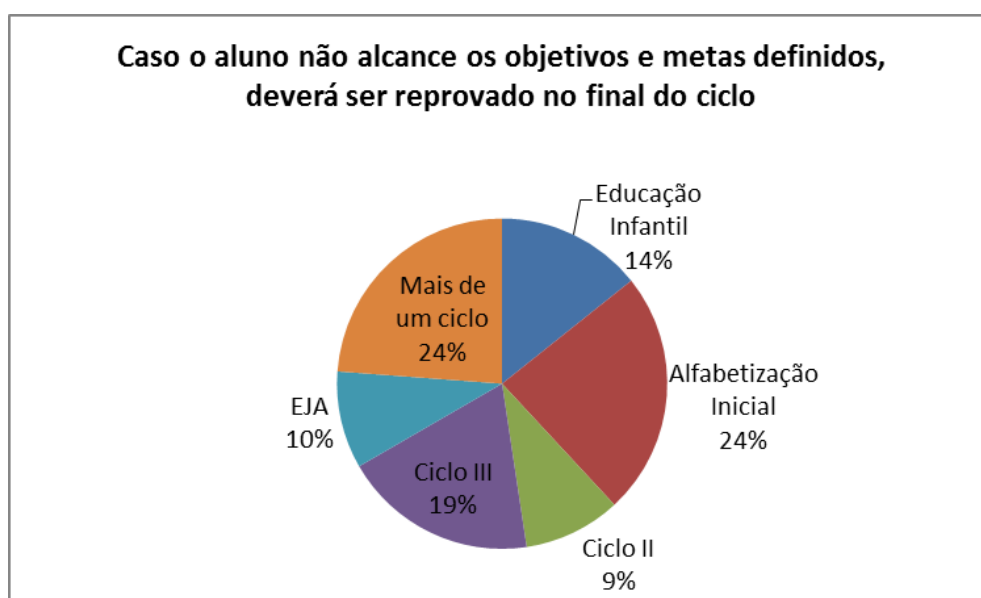


GRÁFICO 13 Professores que consideram que a reprovação deve acontecer no final do ciclo

Fonte Questionário aplicado pelas pesquisadoras, fev. a abr. de 2013.

Percebe-se que a Escola Apuã, embora seja organizada por ciclos, apresenta divergências no posicionamento entre as Áreas de ensino e Ciclos, e ainda, entre professores da mesma Área ou Ciclo, referente à aprovação ou à reprovação dos seus alunos e consequentemente, se os objetivos e metas devem ser atingidos ao final de um ano ou ao final de um ciclo (ou se não devem acontecer).



Essa mesma contradição é apontada no documento da escola, quando informa que “os alunos que não atingirem a média de 60% em uma ou mais disciplina serão reprovados”. Ou seja, essa forma de avaliar ao final de um ano proposta pela Escola Apuã incita uma discussão sobre os critérios e métodos de avaliação que os professores devem adotar em uma escola que se propõe a pensar como ciclo (com intervalo de três anos), mas, no entanto avalia como série (considerando a aprendizagem do aluno no período de um ano).

Pode-se decretar um ciclo e não mudar nada naquilo que organiza fundamentalmente o trabalho dos alunos e dos professores. O novo espaço-tempo nada mais é, então, que a soma das séries anteriores, a justaposição de classes homogêneas que cada titular conduz sozinho durante um ano e de onde retira os elementos piores para enviar um grupo ‘de nível’ ao colega da série seguinte. Essa lógica linear prolonga a que pode prevalecer nas próprias classes, quando se julga que o curso de aprendizagem segue o do ensino, o encadeamento regular dos capítulos do programa, das páginas do livro, das lições, dos exercícios e das recitações (THURLER; MAULINI, 2012, p. 14).

Portanto, consideramos a partir desse pequeno fragmento da realidade apresentada nos anos de 2012 e 2013, que embora a escola continue a utilizar a denominação de Ciclo, a lógica de sua organização é seriada e disciplinar, seja pela estrutura curricular, pela organização do planejamento dos professores (por ano de ensino), como pela ausência de discussões acerca dos princípios que regem os trabalhos com ciclos.

Contudo, apresentar e “apontar os dilemas ajudará provavelmente a compreender melhor as questões e sua complexidade” (THURLER; MAULINI, 2012, p. 23), conforme já foi feito anteriormente na Escola Apuã.

Faz-se necessário romper com a estrutura curricular vigente, repensar a estrutura física da escola tal como está organizada, rever as concepções acerca do Ciclo e avaliação, finalizar a construção do PPP para, com isso, praticar os princípios do Ciclo, bem como fortalecer os princípios da avaliação formativa, analisá-los, discuti-los, desenvolver um acompanhamento colegiado do trabalho pedagógico, retomar o trabalho em equipe, legitimar os projetos institucionais construídos coletivamente, promover a participação da família, intervir nas limitações dos alunos de maneira dirigida e comprometida, integrar saberes e, retomar e ocupar qualitativamente os espaços de discussão da comunidade escolar. Isso porque entendemos que o trabalho coletivo possibilita

O fim das divisões supõe uma cultura viva do pacto profissional e da cooperação entre professores que falta em muitos lugares. Implica também uma responsabilidade (coletiva e individual) dos professores sobre o

conjunto do percurso escolar ou, pelo menos, sobre uma extensão mais longa desse percurso (THURLER; MAULINI, 2012, p. 18).

Acreditamos que as discussões e reflexões acerca dessa temática retornarão à escola quando ocorrer a discussão, a organização e a finalização do projeto político-pedagógico.

Para finalizar, no próximo capítulo, abordamos as concepções e métodos avaliativos utilizados por professores da Escola Apuã que apresentam, por meio de suas práticas, aproximações com a perspectiva da avaliação formativa, para assim compreender de que modo a avaliação formativa tem sido empregada no contexto da Educação Básica.

O convite para que os professores compartilhem métodos de avaliação que tenham como base os princípios da avaliação formativa, para nós propicia outro sentido para ilha, tão mencionado em todo este capítulo.

Partilhar de experiências alternativas no campo da avaliação, ensino e aprendizagem, nos parece legitimar “tudo na gente que não morreu, Tudo na gente que não morreu, cercado por tudo que mataram” (MONTENEGRO, 2012), pois desconfiamos que os caminhos trilhados por professores com práticas diferenciadas em sala de aula nem sempre seguem o “fluxo natural” da lógica determinante. Assim, para nós, ilha pode significar também aquilo que resiste para não perecer.

Com isso, esses professores inseridos em um contexto de dilemas, contradições e divergências, ainda resistem e continuam trabalhando para que a lógica excludente do interior da escola mude e transforme o seu rumo.

## **CAPÍTULO IV**

### **REINVENTANDO A COSTURA NOS TECIDOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES, OPORTUNIDADES E CAMINHOS**

Neste último capítulo, inserimos no nosso *scrapbook* as cores vibrantes e as diversas estampas dos tecidos da avaliação formativa, bem como as costuras que foram reinventadas, os diversos retalhos que foram alinhavados e os outros materiais que integraram as costuras da nossa pesquisa.

Nesta etapa, todos os materiais são bem-vindos e contribuem na feitura: tecidos, fotografias, bordados e costuras ao comporem o trabalho, se complementam, se integram e coloreem as páginas dessa dissertação.

Desse modo, apresentamos as concepções avaliativas bem como os objetivos e finalidades dos diferentes tipos de métodos de avaliação utilizados pelos professores da Escola Apuã que, por meio de suas concepções e práticas, aproximam-se da perspectiva da avaliação formativa, para assim compreender de que modo essa modalidade avaliativa tem sido empregada no contexto da Educação Básica.

Apoiamo-nos especialmente dos dados construídos com os nove professores da Escola Apuã que participaram das etapas posteriores do questionário. Assim, construímos os dados inicialmente com vistas analisar as concepções sobre avaliação desses professores e, particularmente, suas concepções acerca da avaliação formativa. Procuramos saber também de que modo eles organizam o trabalho pedagógico, buscando elementos confluentes e destoantes.

Em seguida, realizamos um levantamento geral dos métodos avaliativos utilizados e destacamos quais deles apresentam aproximações com a perspectiva da avaliação formativa, ou ainda, que tem intenções avaliativas que se contrapõem à concepção classificatória de avaliação. E finalmente, a partir da diversidade de materiais que tivemos contato, buscamos compreender as suas contribuições no cenário avaliativo educacional.

Para isso, tivemos como base os questionários, entrevistas, análise documental, nossa trajetória profissional na Educação Básica e na Escola Apuã.

#### **4.1 Concepções e métodos de avaliação de docentes da Escola Apuã, na perspectiva da avaliação formativa**

Do grupo de nove professores que participaram da segunda etapa da pesquisa, ou seja, da entrevista e socialização dos materiais produzidos, sete são do gênero feminino e dois do gênero masculino e atuam em segmentos diferentes, sendo Educação Infantil, Alfabetização Inicial, Segundo e Terceiro Ciclos e atuam em mais de um Ciclo, o que favoreceu a nossa investigação, pois pudemos entrar em contato com as atuações docentes em diferentes dimensões. Além disso, possuem um tempo significativo de experiências profissionais, variando entre quatro e mais que 25 anos de atuação na Educação.

Desses, cinco atribuem notas nas atividades avaliativas, por conta do sistema avaliativo da Escola Apuã, pois lecionam para alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os outros quatro docentes não atribuem nota nas suas avaliações, pois são professores que atuam com alunos da Educação Infantil, 1º ano do Primeiro Ciclo e/ou área especializada.

Portanto, quatro professores atuam em segmentos do ensino que avaliam sem atrelar a prática avaliativa à atribuição de notas (Ed. Infantil, 1º ano da Alfabetização Inicial e Educação Física) e cinco professores avaliam qualitativa e quantitativamente, por meio de atribuição de notas.

Todos os professores entrevistados afirmaram que a avaliação deve, necessariamente, ser formativa, além de processual (88%), diagnóstica (66%) e contínua (33%). Nas entrevistas, 100% das respostas relacionaram a avaliação como processual, como àquela que ocorre a todo o momento. Os adjetivos empregados para esse tipo de avaliação foram constante, integral, total, de mão-dupla, contemplativa, significativa, em movimento e aberta.

No decorrer da entrevista, percebemos que nem todos os professores haviam entrado em contato com o conceito de avaliação formativa e embora se aproximassem de tal prática, alguns não tinham o domínio teórico desse conceito, no entanto, dominavam e utilizavam seus princípios básicos, como evidenciam os fragmentos de suas falas abaixo:

Eu acredito numa avaliação que seja processual, ou melhor, seria uma avaliação constante [...], pensando na possibilidade de perceber o aluno como o sujeito e que em todos os momentos, ele estaria tendo uma possibilidade de aprendizado. Então, muitas vezes alguns professores evidenciam a avaliação formal e eu já estou me deslocando mais pra

avaliação integral, uma avaliação total. Acho que prefiro a palavra ‘total’ (docente Itajuí, 09/07/2013).

Eu acredito que avaliação é um processo contínuo, que acontece todos os dias ... eu acho que todos os dias eu estou avaliando, eu estou me avaliando, eu estou avaliando meus alunos. [...] Então, em termos de definição, eu já adotava essa avaliação: formativa, contínua e processual (docente Orube, 26/06/2013).

Uma avaliação diária, que leva em consideração diversas linguagens da criança. Ela é um processo ao longo de todo o tempo (docente Bariri, 05/04/2013).

Eu não tenho lido, não tenho discutido essa questão do conceito de avaliação formativa, não. Não tenho leitura [...] Eu sempre trabalho com o conceito de aprendizagem significativa (docente Atiaia, 02/07/2013).

A avaliação processual em si é aquele tipo de avaliação que vai realmente permear o processo e levar a criança ao avanço. E aí, eu acredito que essa avaliação é de mão dupla. Não é só com o aluno, a gente avalia o aluno, e ao mesmo tempo, você está se avaliando também. É a sua capacidade de intervenção naquele momento, ali naquele conteúdo, naquele contexto, que você está conversando com ele (docente Ataiuru, 03/cinco/2013).

Hoje na escola acho que avaliar [...] está mais amplo, porque hoje [...] você avalia muito mais do que o indivíduo sabe... mais do que ele faz, do que ele sente. Até da forma pela qual ele se move você avalia. [...] A minha concepção é essa, a avaliação não pode ter momento específico [...] é hora de avaliar. Na minha prática geralmente eu entendo avaliação de tudo. E, acho que não tem que determinar que toda atividade é avaliativa. Muitas vezes ela é contemplativa. Então eu não tenho na minha concepção uma forma rígida de avaliação, mas sim como um método, uma estratégia, um caminho (docente Eçara, cinco/06/2013).

O que a gente tem estudado sobre avaliação na Educação Infantil é [...] o referencial da Maria Carmen Barbosa, que é uma autora que fala muito sobre infância e ela dá pistas. Eu não sou uma estudiosa sobre avaliação mas, ela dá pistas sobre o que seria um avaliação na Educação Infantil [...]: precisa ser processual; então alguns instrumentos e recursos, tem que atender a essa concepção, de ser processual (docente Jaciendi, 09/04/2013).

Desde a Graduação, eu me identifiquei muito com alguns conceitos e definições de avaliação, que colocavam a avaliação como um processo, não como um fim em si mesmo, e que os instrumentos não se confundiam com o processo. Hoje ainda está em vigor a concepção de avaliação como prova, [nesse caso] é confundir o processo com o instrumento. [Há também] aquelas ideias de avaliação, que inclusive a minha Área adota, em que você avalia o tempo todo... no qual faz parte do processo... de que você prioriza mais [...] o aspecto qualitativo, do que a prova propriamente dita do que a nota, ou mesmo a ideia de conceito. Só que a minha Área, ela tem um certo conforto pra lidar com isso à medida que a escola não exige nota. Então eu tenho o privilegio de poder trabalhar de fato, não só acreditar nessa concepção de avaliação. A gente trabalha desta forma. Então a avaliação, ela é processual, de fato (docente Apoema, 06/cinco/2013).

Primeiro, eu acho que nós precisamos pensar muito a avaliação. Eu vejo que a escola como está, essa escola tradicional, fechada, vê a avaliação mais como um momento de [...] constatação, de uma aprendizagem a partir de um instrumento muito tradicional fechado que pensa em uma formação mais tradicional. O que trago de avaliação, são mais dúvidas do que certezas [risos], mas as minhas certezas é que me levam a pensar numa forma de tratar a avaliação de uma forma mais aberta. [Mas] o que eu sei de avaliação é [ainda] muito falho.[ ] Pensando no processo de formação continuada, em espaços de formação, tanto de aluno quanto de professor eu acho que esse deveria ser tema de discussão permanente (docente Ybytucatu, 08/07/2013).

Quando questionados sobre quais fatores influenciaram a sua concepção e prática avaliativa e em que momento de suas vidas eles tiveram acesso a essa forma de avaliação, os professores apontaram os contatos ocorridos na Graduação, na Pós-Graduação, por meio de contato com experiências bem sucedidas e nas próprias escolas que atuaram ou atuam. Os próximos depoimentos apresentam a construção dessa trajetória e a importância de cada espaço formativo sobre ensino-aprendizagem.

Destacamos, também, que os depoimentos apontaram para a importância dos professores terem vislumbrado práticas inovadoras, mesmo sendo práticas que retratavam outros contextos sociais e culturais, como, por exemplo, as experiências ocorridas na Itália e Espanha, mas que os fizeram repensar e ampliar as possibilidades do trabalho desenvolvido no Brasil. Percebemos que esse tipo de contato suscita questionamentos, reflexões e modifica a prática docente, não sendo possível sair ileso desse processo.

Consideramos que houve boa articulação entre a atuação profissional e os estudos teóricos por parte dos professores. Nesse aspecto, foram citados como importantes os trabalhos dos autores Luckesi; Barbosa; Paulo Freire; Madalena Freire, Hernandez, Palafox, Terra e Pirollo.<sup>37</sup> O autor Vasco Moretto foi citado em dois relatos.

Nessa direção, destacamos abaixo trechos das entrevistas dos professores que fazem referências a teóricos que apresentam críticas à avaliação classificatória e/ou apresentam propostas inovadoras.

Na Pós-Graduação em Psicopedagogia, quando nos foi apresentado o diagnóstico psicopedagógico, mas é uma outra fundamentação teórica. Mas por meio do diagnóstico psicopedagógico a gente tinha recursos, elementos para investigar sobre o aprender ou sobre o não aprender. Então foi aí como primeiro passo. Depois eu comecei a trabalhar em uma escola privada de [uma cidade de Minas Gerais] e, nessa escola fazendo parceria com coordenadores e com outros professores eu comecei a conhecer as escolas de Reggio Emilia, na Itália. Ah! Essas escolas são referência na Educação

<sup>37</sup>Especificamente sobre o trabalho intitulado Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP/EF. Disponível em <[http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/326\\_Avaliacao.pdf](http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/326_Avaliacao.pdf)> Acesso em 20 ago. de 2013.

infantil, então comecei a me interessar. Acessei a literatura que fala sobre o assunto e lá sim, eles tem um leque de opções, que [...] eles nomeiam de documentação pedagógica. Então, a documentação além de pedagógica, ela é política, ela é ética, ela é estética. Ela é muito mais ampla, muito mais profunda do que aquilo que a gente tem tentado experienciar hoje, por exemplo. Então eu comecei a estudar um pouco dessa experiência não na intenção de cópia ou de modelo, de maneira nenhuma. Mas, entender como que se foi construído lá e de que maneira pode inspirar a nossa prática, para a nossa realidade, com os testes que a gente tem, com as possibilidades estruturais que a gente tem. Então eu acho que foi esse referencial, depois eu tive a oportunidade de ir lá e vislumbrar, entender um pouco mais. Foi mais ou menos em 2007. Aí de lá prá cá, eu fui tentando experienciar na minha prática, como professora (docente Jaciendi, 09/04/2013).

Depois na década de 1990 com as ideias do Fernando Hernandez, sobre projetos de trabalho. Naquele momento que começou a discutir sobre construtivismo, sobre o que poderia fazer, eu tive a oportunidade de emergir um pouco nessa questão da aprendizagem por projetos. Por onde que eu posso começar a mudar a minha prática? Ela não tem que ser necessariamente a linear, como todo mundo me propõe! A outra coisa é, leituras de outros teóricos. Mesmo que alguns outros sejam até questionáveis, mas tem falas que são importantes! O Vasco Moretto quando fala de avaliação por exemplo, ele propõe várias situações, e ele chama muito a atenção sobre como elaborar os instrumentos. Eu não concordo que tem que ter um manual de como elaborar, mas eu penso que tem que ter parâmetros e, que essa avaliação tem que ser um pouco mais coerente com esse trabalho no contexto escolar (docente Eçara, 05/06/2013).

Assisti duas vezes a palestra do Vasco Moretto [...] e li alguns capítulos do livro Prova punição ou momento privilegiado de estudos. Trabalhei em uma escola particular que propunha momentos de discussão com os professores (docente Ybytucatu, 08/07/2013).

[Na Graduação e na Pós-Graduação estudei sobre] a avaliação classificatória, [...] [realizei] o estudo da Educação bancária [Paulo Freire] que pressupõe que o aluno seja um depósito de conhecimentos, e que a gente deve depositar o conteúdo e depois avaliar o que é que ficou (docente Atairu, 03/05/2013).

Para os professores, a crítica à avaliação tradicional e classificatória foi o mote impulsionador para a busca por práticas mais alternativas e contrárias às influências advindas do paradigma positivista.

O depoimento de Eçara reforça a concepção de avaliação classificatória vivenciada em sua experiência profissional e a mostra como mecanismo de controle, poder e seleção, tanto do aluno como do professor.

[...] o fato de eu ter me formado na década de 1970 para 1980, na década de 1980, vim de uma escola tradicional, na qual a avaliação nem era feita pelo professor, era pelo coordenador. A gente dava aula e o coordenador fazia a prova. Na véspera de aplicação da prova ela chamava: \_Venha ver o que os seus alunos farão amanhã! Então, naquele primeiro momento eu tinha o contato com o instrumento de avaliação [que meus alunos fariam no dia

seguinte]. Então, os meus primeiros primórdios de avaliação são esses! Eu achava aquilo extremamente tenso! [...] \_Como vou desconstruir isso? Não tinha jeito! Depois, passou-se um período que eu fui viver [a experiência de], eu mesma elaborar as minhas próprias avaliações. Então, aquilo que eu vivi que eu não gostava no primeiro momento, da coordenadora elaborar minha prova, sendo que nem era ela que tinha dado a aula... [...] Mas aí também fui cerceada, porque [passei a ter] o olhar de visto do coordenador da época, que também não te permitia fazer [muita coisa]!(docente Eçara, 05/06/2013).

Além dos aspectos como ausência de autonomia docente, terceirização do trabalho docente, avaliação desvinculada do trabalho pedagógico, cerceamento, autoritarismo, entre outros aspectos relatados por Eçara, destacamos que a forma pela qual a discussão acerca da avaliação classificatória e tradicional que acontece no contexto atual e com professores que buscam alternativas possíveis ainda são carregadas das inquietações pessoais sobre as limitações, os desafios, as possibilidades, as crenças das finalidades e objetivos da avaliação.

Parece-nos que, para eles, avaliar ainda não é algo tranquilo. Existe sempre um ponto de tensão entre tentativas de acertos, desafios advindos das reflexões pessoais e na própria área de atuação e geralmente permeadas por questionamentos. como evidenciam os fragmentos que se seguem:

Eu tenho por mim de que a avaliação é um processo arbitrário, em si! [...] Ela já é autoritária na gênese. Se for pensar ontologicamente, o que é avaliação? O que é avaliar? É você dar valor a algo do outro. Dar um valor! [...] Primeiro: quem diz que os seus critérios são os mais legítimos? Pode não estar incorretos, mas eles podem não ser os mais legítimos! E quem disse que você naquele momento, naquele contexto é a pessoa mais indicada pra dar valor a qualquer atributo do outro? Ninguém! Não tem como provar isso! Então você arbitrariamente se autoelege, e autoelege os seus critérios, como supostamente válidos pra dar o valor! Isso que é avaliar: dar valor! (risos) Nesse sentido se há uma autoeleição, e é uma suposição de validade, é autoritário – na gênese. [...] Eu não estou condenando a avaliação, não. [...] Eu só não sei se precisamos de avaliação, nesse sentido colocado, de dar valor. Avaliação é claro que, prá você se autoavaliar, avaliar o seu processo é fundamental, o tempo todo. Mas avaliar o outro? Porque que temos essa necessidade de dar valor ao outro? Porque a sociedade capitalista pede! A sociedade capitalista precisa de rótulos, precisa dizer quem é o melhor, quem é o pior! Porque precisa existir o melhor e o pior, o fraco e o avançado, o bom e o ruim. Por que precisa existir isso? Precisa existir aquele que é o dono dos meios de produção e que trabalha para o dono dos meios de produção! Aquele que tem e o que não tem. E essa relação de classes reflete na nossa concepção de escola, nosso sistema escolar, na medida que existe uma avaliação. Fora isso não haveria necessidade da gente avaliar um ao outro. O outro existe pelo que ele é! Se não existisse vestibular, por exemplo? Se todo mundo tivesse acesso a universidade gratuita de qualidade? Porque tem jeito! É possível! Será que a gente estaria tão preocupado com essa avaliação no sentido de dizer quanto o outro vale e em qual etapa que o outro está? Nós sabemos que não. E porque que esse sistema se mantém? (docente Apoema, 06/05/2013).



Olha, enquanto aluna na Universidade agente observava muitas formas dos professores nos avaliar. É meio como carne moída: todo mundo tem que sair igual do outro lado da máquina! Parece que coloca a gente em uma máquina, mói e todo mundo sai igual do outro lado! Daquele jeito! (docente Atiaia, 02/07/2013).

Bom, falar sobre o que é avaliar e o que pensa sobre avaliar, é complicado! Há muitos anos entendia-se que avaliar era devolver aquilo que se entendeu e aprendeu. Entendi, aprendi! Então faço uma avaliação e avalio a partir do que eu pressuponho de que o indivíduo sabe. Hoje na escola acho que avaliar está mais amplo. [...] E esse avaliar também era muito rigoroso. Pelo menos no início da minha docência era muito rigoroso no sentido de estar certo, estar errado, ponto e acabou! O avaliar hoje compreende muito mais que isso, porque além de certo e errado, tem o que se pensou pra se chegar ao que chamo de certo e errado. A concepção de avaliação está muito ligada a questão do caso da escola, da estrutura da escola, dos projetos da escola e da estrutura também da criança. Porque até um tempo não se pensava na criança (docente Eçara, 05/06/2013).

As consequências da avaliação classificatória, seletiva e excludente vivenciadas por esses professores quando alunos, ou mesmo nos espaços escolares como professores os fez se depararem com situações dilemáticas, contraditórias e às vezes de negação da avaliação e do papel de quem avalia, ou melhor, do avaliador.

No entanto, o posicionamento crítico dos três professores, em especial de Apoema nos chamou a atenção para os sistemas avaliativos como um todo. Seu depoimento se complementa com o das docentes Atiaia e Eçara, pois apresenta uma análise filosófica e política sobre a avaliação e também, sobre os processos vividos por elas.

No mesmo sentido das críticas tecidas por Apoema, Freitas (2009) e Villas Boas (2009), apontam as consequências da avaliação vislumbradas nos âmbitos da sala de aula e da construção de estereótipos e marcas negativas deixadas nos alunos, por meio da avaliação informal. Concordam também quando questionam o papel da escola na sociedade capitalista como reprodutora da lógica liberal, ou ainda, quando refutam a ideia de avaliação como sinônimo de atribuição de valor, pelas relações de troca entre conhecimento/mercadoria pela nota/valor, e da verificação da aprendizagem intrínseca à aprovação e reprovação.

Na perspectiva formativa, consideramos que não se avalia “o outro”, “o aluno”, mas o seu trabalho, o seu desenvolvimento frente aos objetivos propostos e as suas produções, com a finalidade de melhorar a aprendizagem, sempre.

Nesse sentido, o depoimento do professor nos impõe a necessidade de apontarmos as finalidades da avaliação e da verificação.

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto, a avaliação, por sua vez, direciona o objeto em uma trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53).

Por outro lado, os depoimentos dos professores apontam para as possibilidades as alternativas de uma prática que se contrapõe à lógica capitalista, e por isso, podem se constituir como esforços para a construção de uma Educação e avaliação diferentes.

De acordo com Luckesi (2011, p. 31) “as transformações [...] decorrem de praticarmos, criticamente cientes de que estamos fazendo, ou seja, sempre nos perguntando: ‘Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?’”, enfatizando o caráter reflexivo, questionador e investigativo dos professores que trabalham em uma perspectiva formativa e emancipatória. Características presentes nos relatos/falas dos professores.

Os relatos dos professores nos permitem inferir que além da fundamentação teórica e as experiências como aluno e professor, as influências advindas das histórias de vida familiar também exercem grande importância na construção identitária de cada sujeito. Em relação à isso, destacamos três contextos culturais e familiares diferentes para apontar sua importância na formação e desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

Eu tive uma família que prezava pela Educação, prezava pela cultura. Eu tive acesso a jornais, e aí talvez seja a origem da infocritica<sup>38</sup>; eu tive acesso a filmes, eu utilizo muitos filmes em sala de aula; eu tive acesso a muitos livros. Eu tive acesso ao bate-papo, talvez isso tenha relação com o Diário de Bordo; porque o nível da minha conversa na hora do almoço com meu pai era diferente. Nós tínhamos uma conversa orientada, nós falávamos a respeito de História, falávamos a respeito de Geografia, falávamos de política. Então tudo isso criou um ambiente fértil. E no Doutorado eu trabalho a Linguagem (docente Itajuí, 09/07/2013).

Refletir sobre o ‘porquê eu ensino do jeito que ensino’ pareceu-me uma busca por vivências não ditas, experimentadas, degustadas, vividas. Retornei em memória ao tempo de infância quando eu era aluna do ensino primário e levava o meu irmão mais novo para as aulas do Pré. Assim que a aula começava os pais iam embora e as crianças entravam para a sala de aula, mas eu não, ficava da janela olhando a professora, a sala de aula. Sem me dar conta de que ali nascia o desejo de ser professora. Estudei o 1º grau até a 4ª série em uma escola pública tida como modelo na comunidade. Meus pais eram semianalfabetos com dificuldades para acompanhar e orientar a minha vida escolar. Deixaram exemplo de vida, determinação. Minha mãe despertou em mim curiosidade e criatividade, características do meu jeito de ensinar. Escola e pais marcaram minha história de vida (Fragmento do texto

---

<sup>38</sup> Abordaremos esse assunto quando explicitarmos melhor os métodos de avaliação utilizados pelos docentes.

intitulado Magistério: Diálogos e reflexões, realizado pela docente Eçara para uma disciplina da Pós-Graduação, no ano de 2003).

Eu vivi na roça até os 18 anos de idade. Eu trabalhei na roça, então eu tenho uma relação de observação da natureza, do espaço e das pessoas bem diferente. Não é melhor, mas diferente das pessoas que tem um modo de vida urbano, assim como as pessoas que têm um modo de vida urbano, têm uma relação diferente da minha. [...] Eu passei a me relacionar muito com a natureza, observar muito os fenômenos naturais, observar muito a relação do homem com a terra e vim pra cidade com 18 anos e tive um choque muito grande de chegar em uma cidade asfaltada cheia de prédios. Aquele conto do Guimarães Rosa, Manuelzão e Minguilim, retrata muito a minha vida de sair da roça e chegar na cidade grande. E aí percebi como as pessoas me avaliavam: 'da roça', 'a caipira', 'a camponesa' e eu tenho certeza que tenho condições de me relacionar com as pessoas e com o espaço de uma forma bacana, ora aprendendo, ora ensinando, então [...] não posso ser julgada e não posso julgar as pessoas de uma forma assim, geral. Tem a subjetividade. Foi principalmente no Doutorado que eu fui pensar nessa questão da avaliação. Eu ficava em conflito de inferioridade pela forma pela qual as pessoas me tratavam...'da camponesa' No Doutorado, minha orientadora trabalhava muito com o conceito pensamento e linguagem, com ela eu fui ler Foucault, com ela eu fui ler autores que eu não tinha lido na Graduação e no Mestrado (docente Atiaia, 02/07/2013).

Nos três exemplos, podemos observar que muitos foram os fatores desencadeadores do processo de aprendizado desses professores, mas os relatos evidenciam especialmente a importância da relação que foi estabelecida nos contextos relatados.

Para o docente Itajuí, a relação dialógica estabelecida com a figura paterna. No caso da docente Eçara, a observação da atuação da professora do irmão e a determinação de seus pais. E, para a docente Atiaia, a relação estabelecida com a natureza e seus fenômenos, mediados pela observação, acompanhamento e trabalho no campo.

Ainda acerca dos depoimentos, outro aspecto importante relatado pela docente Atiaia foi a intervenção de sua professora orientadora, no processo de sua construção identitária, por meio do resgate de sua cultura, do diálogo teórico e da desconstrução da avaliação informal e social, perpassada por preconceitos, sofridas por ela.

Isso nos faz perceber a importância da profissão docente atrelada a uma prática sensível e comprometida com o desenvolvimento de seus alunos, independentemente do seu nível de atuação, pois as marcas da avaliação vivenciadas pela Atiaia puderam ser ressignificadas também a partir da intervenção docente.

Da mesma forma, destacamos a importância dos pares profissionais para a construção de conhecimento. A reflexão partilhada, a análise coletiva e a proximidade com pessoas que desenvolvem métodos de avaliação formativos contribuem para que os professores adquiram

confiança no seu próprio trabalho e possam desenvolver a autonomia nesse processo, como é o caso do depoimento que se segue, em que a professora relata a sua experiência profissional anterior.

A minha coordenadora me acompanhou muito, me deu muito apoio. Ela me falava mais ou menos o que eu tinha que trabalhar. Eu estudava os conteúdos programáticos e, aí eu pegava e montava as atividades e mostrava prá ela. E a gente construía isso, juntas! Foi muito positivo pra mim! Eu acho que foi um dos lugares que trabalhei que eu mais me identifiquei em sala de aula! (docente Orube, 26/06/2013).

Além da coordenação, podemos citar outros professores da mesma Área de ensino/Ciclo ou de Áreas/Ciclos diferentes, equipe da Psicologia Escolar, professora da Educação Especial, Assessoria, equipe da biblioteca, entre outros profissionais. Ou seja, a participação de diferentes profissionais no momento do planejamento, desenvolvimento ou análise de processos e resultados de uma aula, aumentam as possibilidades de ação-reflexão-ação feitos por meio de um trabalho coletivo e integrado.

Na dimensão do trabalho colaborativo, metade dos professores participantes mencionou a importância da parceria com estagiários. Para eles, essa parceria tem favorecido todos os envolvidos, à medida que há preocupação em articular o planejamento, efetivar as parcerias, ampliar os olhares acerca dos alunos e prática dos docentes e viabilizar a produção teórico-prática. Os professores citaram os estagiários, outros professores e alunos como colaboradores do processo de observação individual ou coletivo.

O depoimento de Jaciendi explicita a parceria estabelecida por meio dos métodos e práticas de observação e registro, realizado com os estagiários. Tais observações são registradas, alternando os observadores.

É meu segundo ano de experiência de parceria com as estagiárias, e de produção nesse sentido. Com a estagiária do ano passado a gente conseguiu produzir um artigo sobre o tema, o que a gente chamou Registro Pedagógico e as contribuições para a formação inicial, que é dela, e continuada que é a minha. A gente elegeu algumas cenas em que ela me ajudou a pensar sobre minha relação [com os alunos] e avaliar a minha atuação como docente, e [a minha relação] também com ela, e o que isso contribui para a formação inicial dela. [Foi] – esse movimento. Isso é o que a gente fez no ano passado. Com a estagiária deste ano, já teve um movimento diferente. Começamos a pensar sobre os registros, as reflexões. Mas, a estagiária trouxe uma demanda, que ela queria entender sobre o processo de construção da leitura e da escrita das crianças pequenas. Então a gente usou os registros dela e os meus, focados para essa temática. Porque foi uma demanda dela, ela queria compreender melhor sobre isso. A gente está produzindo um texto sobre esse movimento. Mas ainda não está finalizado (docente Jaciendi, 09/04/2013).

O docente Itajuí relata como faz para inserir os estagiários no cotidiano da sala de aula, bem como integrá-lo junto aos alunos da turma, como segue:

Hoje eu não admito mais um estagiário como mero observador. [...] Em sala de aula, hoje eu espero que ele seja o meu parceiro. E, ele tem participado de todas as etapas. Em sala de aula, ele tem assumido, por exemplo, um papel de protagonista, também. Eu combino com um aluno [estagiário], sem que os alunos [da Educação Básica] percebam, saibam, mas tem um momento que o estagiário participa, [por exemplo], com uma fala: \_Olha, lá na [universidade] nós estamos estudando sobre isso... e aí, a fala dele, entra no Diário de Bordo [dos alunos] É um teatrinho para que o aluno [da Educação Básica] possa se identificar com os alunos [estagiários]. Eu até comento para os estagiários, que o aluno não é um açougue, não é um pedaço de carne! Eles são seres humanos, então precisa de uma empatia. Então quando o aluno [estagiário], ele começa a participar do processo, entrega a prova, [participam do] dia de aplicação, [participam] do dia em que a gente vai descer na quadra, [ou seja], quando ele tem um acompanhamento constante, essa identificação existe, e eu acho que o aluno e o estagiário ganham muito. Envolvimento direto na rotina do professor! Inclusive até corrigindo avaliação. Isso quando às vezes é uma questão que não se comprometa, mas eu quero que ele sinta que ele toca no papel, quero que ele leia o texto, quero que ele se impressione com uma resposta, quero que ele ria... Porque às vezes acontece de você rir com uma resposta! Então, são sensações! O estagiário precisa vivenciar várias experiências, inclusive para ter essas sensações (docente Itajuí, 09/07/2013).

Percebe-se o desenvolvimento de um trabalho conjunto, integrado ao trabalho pedagógico com planejamento definido e com finalidades formativas. No caso da docente Atairu, ela narra sobre a parceria anual que estabelece com os estagiários no desenvolvimento de projetos de ensino, que ocorre semanalmente. Nesse caso, o estagiário funciona como um apoio para a professora, participando integralmente de todas as etapas do projeto.

A vivência formativa realizada no estágio é muito importante, pois a formação inicial ainda é insuficiente e algumas vezes precária, nem sempre contribuindo de modo efetivo para os desafios que serão enfrentados no cotidiano escolar. No âmbito da Educação infantil, a docente Jaciendi constata:

Eu estava lendo um texto esses dias, dizendo o quanto os cursos de formação, cursos de Pedagogia especialmente, não cuidam da característica do professor da infância, porque ele não é um professor que dá aula no Ensino Fundamental, ele atende a uma outra faixa etária. É uma outra demanda e existem demandas muito específicas. Por exemplo, eu posso citar desde o primeiro dia que a criança chega na escola. O professor precisa estar atento e preparado teoricamente para aquele processo (docente Jaciendi, 09/04/2013).

Enquanto parceiros e colaboradores, além dos estagiários, dois docentes citaram o grupo de professores das suas Áreas como parceiros diretos, que contribuem no processo

formativo de sua trajetória profissional. Os psicólogos escolares também foram referenciados, em especial no momento em que os professores necessitam de intervenções específicas, com determinados alunos.

No entanto, nenhum docente além de Orube, em termos da experiência anterior, evidenciou a parceria com o coordenador pedagógico nos planejamentos, intervenções em sala de aula, ou nas reflexões sobre a própria prática.

No entanto, nosso entendimento é que todos os sujeitos citados acima são de suma importância para o trabalho pedagógico e que o coordenador deve ser visto como àquele que articula a teoria e prática; observa, organiza e sistematiza os processos formativos na própria Área e possibilita condições para que as práticas sejam problematizadas, compartilhadas e refletidas com vistas a análise e ações conjuntas. A necessidade de parcerias, de trocas e de trabalho coletivo pode ser evidenciada no relato a seguir.

A professora Eçara frequentemente realiza gravações em vídeo e registros fotográficos das aulas que ela desenvolve ou de situações vivenciadas em sala de aula.

Com um grupo de 25 alunos, você não consegue observar os 25! Mas na hora da observação do vídeo eu consigo perceber alguma criança, por exemplo, que eu não tinha avaliado: o comportamento dela, a participação, o envolvimento no grupo (docente Eçara, 05/06/2013).

Entretanto, embora reconheçamos a importância do movimento feito por Eçara em rever, refletir e retomar aspectos de sua aula, acreditamos que essa ação poderia ser ampliada, no sentido de oportunizar que outros profissionais da sua Área pudessem, em conjunto, contribuir com essa reflexão. É necessário repensar a organização do trabalho pedagógico coletivo da escola de modo a contemplar esses momentos enquanto atividade de estudo e formação, para que essa atividade não seja individual e sim coletiva.

O que acontece? Você que vivencia a Escola [Apuã], acho que você também sabe! Para a maioria das questões pedagógicas, nós também temos as obrigações administrativas e alguns horários são destinados de fato à reuniões administrativas. Então, na própria semana, e por estar em sala de aula a tarde o tempo todo e por ter outras questões administrativas para resolver, muito do tempo que me sobra para sentar em frente do computador e tentar sistematizar as informações, as próprias fotos, as observações dessas fotos, essas questões, é nos horários de planejamento residencial, ou mesmo para além do tempo que seria destinado ao trabalho. É horário extra mesmo! É o que dá para fazer! (docente Bariri, 05/04/2013)

Parece-nos que, pelo fato de esses professores estarem inseridos em um espaço destinado à formação de outros profissionais, ou ainda, de participarem como sujeitos de pesquisa, as ações voltam-se somente para esses aspectos.

Não foram institucionalizados esses momentos de trocas, ou às vezes sobra pouco tempo para destinar ações coletivas formativas no sentido da promoção da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a formação docente atrela-se à formação de grupos de pesquisas ou estudos, deixando uma lacuna, nessa dimensão do trabalho avaliativo, coletivo e institucional.

Sob esse aspecto, os docentes dessa escola correm o risco de não avançarem nas suas reflexões, pois sabemos da importância de outros olhares não **sobre**, mas **com** a prática docente, pois temos os nossos limites de apreensão de todas as dimensões.

A autonomia docente não pode ser confundida com a autossuficiência. Ainda que esses docentes tenham uma postura diferenciada, pois buscam parceiros, valorizam outros olhares e compreensões, estão abertos às críticas, inserem as famílias no processo educativo, entre outros, é difícil abarcar todos os aspectos, para além da sala de aula, pesquisa e extensão. Por isso, defendemos que esses espaços sejam exercidos no interior da escola, no sentido de construir uma cultura avaliativa coletiva.

Eu tenho muito esse desejo de que haja esse diálogo comum. Não estou dizendo que pensar igual, mas um diálogo pedagógico comum para que [as mudanças] de fato possam acontecer. [...] Eu tenho esse ponto de vista! Não estou dizendo que é melhor [risos]. Mas eu não sei até que ponto os outros colegas também compartilham daquilo que eu penso. Então eu acho que é preciso que nessa instituição tenha um trabalho de formação, mas claro pensando no conhecimento! Mas uma formação de uma proposta pedagógica. Qual é a proposta pedagógica da [Escola Apuã] hoje na Educação Infantil? Eu não saberia dizer! Eu sei falar do meu grupo. Mas não sei falar do restante do grupo. Então, mas eu acho que tem possibilidade [de consolidar algumas práticas mais alternativas de avaliação]. Depende de desejo do grupo, mas também de um desejo da gestão da escola para que isso aconteça (docente Jaciendi, 09/04/2013).

Para Luckesi (2011) a realização de um planejamento integrado envolve as dimensões educacionais, curricular e do ensino, e todas elas são desenvolvidas a partir de decisões políticas científicas e técnicas tomadas de modo coletivo com todos os sujeitos que compõem o corpo profissional da escola. Acrescentamos a isso todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ampliando para a comunidade escolar como um todo e seu entorno.

Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no

coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo (LUCKESI, 2011, p. 134).

Em relação à organização do trabalho pedagógico dos professores, em especial o planejamento e ensino, a maioria desses professores destina de sete a dez horas semanais de seu tempo para planejar as atividades referentes ao ensino. Os dois professores que destinam mais de dez horas para essa atividade atuam em mais de um Ciclo.

Os dados, ao mesmo tempo em que expressam o compromisso profissional desses professores que atuam nessas condições, apontam também para uma sobrecarga de trabalho, que, no decorrer do tempo, pode acarretar prejuízos, visto que, para além dessa atividade, possuem outras demandas. Por outro lado, trata-se de uma realidade que possibilita a realização da avaliação formativa, visto que difere da maioria dos profissionais da Educação, que atuam em mais de uma escola e nem sempre possuem a garantia de tempo para o planejamento.

De acordo com as respostas, seis docentes consideram seus planejamentos flexíveis, e modificam-nos conforme as necessidades individuais dos alunos; três docentes afirmaram contemplar a heterogeneidade dos níveis de aprendizado dos alunos. Isso se confirma a partir do depoimento do docente Apoema. Para ele, o planejamento e o currículo devem, necessariamente, ser flexíveis e uma das formas que ele encontrou para viabilizar isso com os alunos nas suas aulas foi aumentando as oportunidades com o objetivo de diminuir as resistências.

Se tem uma diversidade de resistência tem que haver uma diversidade de oportunidades porque senão você deixa as resistências prevalecer sobre a aula. A Educação Física é movimento. Então o currículo tem que ser movimento. Porque o ser humano é movimento! [...] Na verdade, existe uma diversidade de motivação para fazer, tanto o aluno que quer fazer, e a diversidade também de resistência. Eu não conseguiria identificar todos! Acho que nesses nove anos de profissão, existiu um ou dois alunos com resistência. A não ser que o professor trabalhe só com um conteúdo o ano inteiro! Mas na medida que você diversifica o conteúdo, as resistências, começam a desaparecer. Então é um área multirresistida (risos)! (docente Apoema, 06/05/2013).

O docente se refere às diferentes resistências que podem ser apresentadas pelos alunos quando não querem participar da atividade por medo, timidez, insegurança, dificuldade em desenvolver atividades em grupo, agressividade, limitações físicas, emocionais, entre outros, e oportunidades são os recursos estruturais, metodológicos etc., que os docentes irão buscar para contribuir na superação da resistência apresentada.



Como se percebe, o que está em jogo nas relações entre resistência e oportunidade é um planejamento que contemple a heterogeneidade e a diversidade dos métodos de avaliação. O docente Apoema exemplifica como ocorre esse processo.

No esporte, por exemplo, o aluno, que está com dificuldade técnica, ele tem muita dificuldade, ele vai ser um bom arremessador, mas no tempo e no espaço que existe na escola, que não vai ter treinamento, ele não vai ter muita habilidade, ou talvez habilidade nenhuma no futebol. Ele vai odiar o futebol por conta disso? Não! Porque daí, eu trabalho com ele! Às vezes ele está na função que não corresponde bem às habilidades dele. De repente você o tira da defesa e o coloca no ataque! De repente, você [o coloca] no gol. De repente, ele faz a função de árbitro! De repente, na hora de organizar o evento esportivo dos jogos internos, ele aparece em uma função que permite desenvolver as suas habilidades. Pronto! Porque o futebol, não é só os passes e o gol, ele é todo um fenômeno cultural e que o aluno pode participar do fenômeno de uma forma ativa e prazerosa! (docente Apoema, 06/05/2013).

O mesmo docente narra também a experiência da Área da Educação Física com um registro chamado Sequenciador de aulas. Essa forma de registro do planejamento prevê as etapas da sequência didática, e ao mesmo tempo permite adaptações, inserções ou modificações.

Quanto à relação professor/aluno estabelecida durante a aula, foram mencionados pelos professores entrevistados que os alunos que aprendem com menos facilidade têm atendimento individual no contraturno (22% das respostas); recebem orientação especial para que se mantenham no ritmo da turma (19%); necessitam de auxílio de outros profissionais da escola e dos responsáveis (11% de cada resposta); recebem atendimento individual com vistas a sanar suas necessidades, ou para avançar em outros aspectos, e também recebem auxílio de outros alunos (7% em cada resposta); desenvolvem atividades diferenciadas do restante da turma e atuam como colaboradores de outros alunos (4% de cada resposta).

Em relação aos trabalhos adotados com os alunos que aprendem com mais facilidade, 30% dos docentes responderam que esses alunos atuam como colaboradores de outros alunos; terminam as atividades primeiro e auxiliam o professor (18%); recebem orientação especial de como podem avançar em outros aspectos (15%); recebem mais atividade para evitar o tempo ocioso (11%) e ficam livres para fazer o que quiserem (4%).

Esses dados reafirmam a necessidade de outros profissionais se inserirem na relação professor-aluno e contribuírem com todos os alunos, tanto os que apresentam mais como os que apresentam menos facilidade. Quais seriam as outras possibilidades de atuação, por exemplo, com as crianças que aprendem com menos facilidade?

Observamos que a maioria dos professores se preocupa em oferecer o atendimento individual para os alunos durante o horário da aula, e não somente no Plantão ou Recuperação Paralela.

Eu tenho percebido, que valorizar as atividades em sala de aula, distribuir pontos, como espécie de, talvez, a pontuação como incentivo, mas depois fazer uma avaliação do trabalho em sala de aula, pra mim tem sido mais produtivo. Sem eliminar a atividade extrassala. O 'para casa'<sup>39</sup>, por exemplo. Eu estou diminuindo a importância do 'para casa' e aumentando a importância das atividades em sala de aula. Essa é uma coisa que nos últimos anos eu tenho sentido que os alunos têm participado. As notas se elevaram, o número de recuperações tem sido menor. Porque as circunstâncias em sala de aula pra mim são mais favoráveis do que em casa. Com todo o respeito aos pais... Mas eu acho ainda que com a minha presença as coisas são mais produtivas (docente Itajuí, 09/07/2013).

Por outro lado, nem todos os professores conseguem atender às demandas individuais dos seus alunos, dentro do horário de aula, com os outros alunos do grupo. Existem professores que relataram sentir dificuldade nesse aspecto. De todo modo, todos os docentes entrevistados desenvolvem atividades no contraturno, no sentido de contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

A preocupação em considerar as diferentes formas de aprender faz com que os docentes diversifiquem as formas de agrupamento de seus alunos durante as atividades avaliativas, organizando-os individualmente, em duplas, grupos e coletivamente, dependendo da intencionalidade da atividade.

Além disso, os docentes buscam diversificar os recursos e as linguagens em sala de aula, (mesmo os docentes das áreas especializadas). Nesse caso, há uma forte influência do uso das linguagens artísticas como uma via de acesso possível para o conhecimento e aprendizagem. Essa abordagem não é dicotômica, no sentido de ensinar de uma forma e avaliar de outra, mas está integrada ao trabalho pedagógico, sendo contemplada nas práticas docentes e avaliativas.

[...] Eu sempre trabalhei com a linguagem cartográfica, então são diferentes formas de linguagens. [O autor] David Olson tem um livro chamado O mundo no papel e ele fala como as pessoas representam o pensamento no papel. Quando você coloca no papel é uma forma de você organizar, representar o pensamento. São diferentes as formas que cada um representa o conhecimento de mundo, no papel, por isso que eu acho que tem que ser contemplado no processo quantitativo da avaliação essas diferentes formas de representação do pensamento. [A prova ou atividade avaliativa] não pode

---

<sup>39</sup> Denominação utilizada pelos docentes da Escola Apuã em relação às tarefas e/ou lições enviadas para os alunos fazerem em casa.

ser só a escrita, não pode ser só objetiva. [...] Nessa fase de desenvolvimento cognitivo [que se encontram os meus alunos] eu acho que tem que contemplar as diferentes linguagens de representação do pensamento espacial. Nas minhas provas, eu busco mesclar questões objetivas, de V [verdadeiro] ou F [falso], questões de escolher uma alternativa [...], cruzadinha [...], questão aberta para ele responder, desenhar, representar, porque as vezes ele não consegue escrever, mas ele consegue representar graficamente, muito melhor do que escrevendo! [...] Para tentar contemplar de diferentes formas de como é que as crianças expressam o aprenderam, porque às vezes um tem mais facilidade de escrever, outro tem facilidade de representar graficamente, o outro tem facilidade de escolher respostas, de selecionar uma resposta. Então eu busco contemplar [a heterogeneidade do grupo de alunos] dessa forma. Agora, sempre evidenciando que isso é quantitativo. Que o qualitativo está nas relações que essa criança estabelece com os outros e com o espaço a partir do que a gente trabalha em sala de aula (docente Atiaia, 02/07/2013).

Em outros depoimentos foram manifestados os usos das artes visuais, cênicas, plásticas, assim como da dança, música, cinema, teatro, bem como as linguagens tecnológicas como possibilidades de ampliar os conhecimentos, valorizar outros saberes e oportunizar a expressão, autonomia, criatividade e autoria discente.

Eu preciso ir ao encontro de [...] como essas crianças percebem o espaço e aí que eu comecei a buscar muito as novas tecnologias de comunicação. O que são as linguagens das crianças, agora? São crianças, não mais as crianças do meu tempo, que brincava com as formigas no chão e observava como ela carregava a comida dela para o buraco. São crianças que veem o espaço pela tela do computador, pela tela do celular. Aí eu comecei a buscar formas de linguagens de comunicação com essas crianças, como o *Google Earth*, o [site] do IBGE, o Armazenzinho [que são] ferramentas da Geografia da Cartografia que me aproxima dessas crianças, que me aproxima da linguagem delas e que eu posso usar propositadamente para a construção do conhecimento, porque o computador em si ou mesmo o celular em si, não produz conhecimento. Se eu bater de frente com isso também não vai dar em nada. Mas se eu levar isso para a sala de aula, sem significado, também não vai produzir aprendizagem nenhuma. Aí eu comecei a buscar essas linguagens para trabalhar em salas de aula e a sofrer com o processo de avaliação. Como que eu avalio a partir dessa perspectiva das novas tecnologias, dessas novas relações que as crianças estabelecem com o espaço a partir do computador, a partir do celular, a partir das novas tecnologias em geral? Então eu comecei a questionar a forma de avaliar, ainda mais porque eu acho que a forma pela qual a gente avaliava antes não cabe nem com crianças dessa faixa etária, nem com essas crianças especificamente que eu estou trabalhando (docente Atiaia, 02/07/2013).

A diversidade de linguagens e de métodos avaliativos oportuniza a compreensão dos professores sobre o quê e como os alunos aprendem, tendo um caráter diagnóstico, interventivo, formativo e reflexivo.

Eu creio que as [atividades avaliativas] que eu desenvolvo inicialmente [são] sempre diagnósticas. Em que momento as crianças estão? O que elas

estão pensando? Quais são os conhecimentos prévios dela? Esse é um tipo de avaliação [...] que é a partir da observação do cotidiano. A partir do desempenho de uma atividade, a partir de resolução de problemas de atividades propostas dentro da sala (docente Eçara, cinco/06/2013).

Quando a criança chega, nos primeiros meses, eu sempre tento observar o perfil dessa criança, a personalidade dela, como que é o relacionamento dela com o grupo e com ela mesma, como que ela se porta nos momentos de [atividades em] grupo, na roda. Então, ela está entendendo o que está sendo falado? Ela está percebendo aquilo que está sendo colocado? Ela participa? Ela não participa? Ela tem mais dificuldade na fala ou não tem? Ela tem um pensamento lógico sequencial? Ou não? E aí eu vou fazendo a avaliação no dia a dia! Como eu sempre fui professora do Primeiro Período, que é o primeiro ano de entrada na [Escola Apuã], então a gente não conhece esse perfil de jeito nenhum! São famílias novas, com crianças novas... Então, o primeiro momento eu sempre utilizo para fazer essa avaliação (docente Bariri, 05/04/2013).

É interagindo com a criança, produzindo junto com ela conhecimentos, e no decorrer desse processo, a gente entende que avaliação, ela permeia esse dia a dia, esse cotidiano. Na minha prática pelo menos, eu procuro estar no desenvolver das atividades, ir avaliando com a criança, apontando junto com ela, o que pode ser melhorado e me avaliando também. Porque muitas vezes a criança me fala com as suas atitudes, com as suas respostas, coisas que eu vejo que demandam de mim mudança de posicionamento, mudança de estratégia, entendeu? Às vezes para o mesmo conteúdo que eu vou ensinar eu vejo que às vezes, para a maioria, vai atingir, mas vai ter um ou outro, que não vai, então eu vou ter que pegar esse conteúdo, redefini-lo, e usar um outro recurso, em que ela vai percebendo o caminho (docente Atairu, 03/05/2013).

Nesse sentido, os professores demonstraram que a avaliação diagnóstica está relacionada às concepções e crenças acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível é preciso compreendê-la e realiza-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve ser comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que essa concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriou-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias a sua realização como sujeito crítico dentro de uma sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe dentro de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2011, p. 116).

Luckesi (2011, p. 65) destaca também que “o melhor diagnóstico possibilitará a melhor intervenção e, conseqüentemente, os melhores resultados”.

[...] O professor tem que estar focado nisso, na avaliação do aluno, porque muitas vezes as crianças nos mostram caminhos que a gente não tinha visto ainda, e no próprio correr da carruagem, ali do dia a dia, no cotidiano da sala de aula. Então, eu acho que o aluno muitas vezes ensina muito mais do que nós [professores], porque ao mesmo tempo em que ele está ali para aprender,

ele é um sujeito que age no meio, [por isso], ao mesmo tempo ele está ensinando. O professor que dá oportunidade para o aluno demonstrar isso, sai ganhando, porque acaba que ele também aprende (docente Atairu, 03/05/2013).

De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa possibilita a investigação contínua acerca do processo ensino-aprendizagem, ou seja, há sempre um movimento que ocorre antes, durante e depois do trabalho pedagógico, que redefine o percurso do professor e aluno.

Conforme os professores participantes da pesquisa mencionaram, a avaliação diagnóstica permite levantar informações prévias, orientar o professor acerca dos conhecimentos de seus alunos, bem como oferecer pistas de como pode abordar os temas e conteúdos previstos, estabelecer critérios e objetivos, motivar os alunos e promover a participação, corresponsabilidade e compromisso por meio de um planejamento construído em conjunto.

A avaliação que ocorre durante o processo ensino-aprendizagem, também mencionada nos depoimentos, possibilita identificar as fragilidades e as potencialidades individuais e coletivas, organizar e desenvolver o *feedback*, em diferentes instâncias e momentos, promover a autoavaliação, heteroavaliação, bem como a autorregulação, orientar e replanejar o trabalho pedagógico e quando necessário, redefinir os objetivos e critérios.

E, finalmente, a avaliação que ocorre em momento posterior, ou melhor, depois do processo ensino-aprendizagem permite organizar os materiais produzidos, os registros feitos pelos professores em diferentes momentos, as intervenções realizadas, as parcerias estabelecidas e com isso, analisar, refletir, investigar e reavaliar o percurso inicial e atual dos alunos e das práticas docentes, com vistas para o futuro.

Evidencia-se então, que o *feedback* é realizado em todas as esferas: professor-aluno, aluno-professor, professor-professor, de modo a regular o processo ensino-aprendizagem, comunicar e interagir com as potencialidades e fragilidades, além de possibilitar a tomada de decisão.

Nesse sentido, observamos que o grupo de docentes mencionados nesse capítulo não atua na perspectiva da avaliação de regulação retroativa<sup>40</sup> (FERNANDES, 2005), pelo contrário, valorizam a avaliação que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>40</sup> Conforme explicitado no Capítulo I, subtítulo 1.2.

O processo compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório; o que nos motiva, no caso, é a obtenção do melhor resultado. Produto, por sua vez, significa o resultado final ao qual chegamos e, na escola, infelizmente, admitimos que ele é o suficiente do ‘jeito que ele se manifesta’ (LUCKESI, 2011, p. 63)

Os dados do questionário e da entrevista revelam, ainda, que o grupo de docentes, parcial ou totalmente, desenvolve a observação diária dos alunos; utiliza entrevistas com alunos e familiares; registra suas aulas; coleta amostras de trabalho e com esse acervo de material, desenvolve registros individuais com vistas a acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, coleta depoimentos sobre o desenvolvimento de seus alunos, analisa e registra em planilhas e/ou gráficos os dados que julgam ser importantes.

Ainda, os docentes desse grupo utilizam as notas de campo ou diários; elaboram atividades diferenciadas; fazem ou solicitam registros fotográficos e possibilitam diálogos entre alunos, professores, familiares e outros profissionais da escola por meio das Rodas de Conversa. Identificamos que 88% do grupo afirmou utilizar a autoavaliação como métodos avaliativo reflexivo do próprio professor e dos alunos e 77% dos docentes fazem uso de portfólio e/ou dossiê e também utilizam carimbos, bilhetes e/ou incentivos como *feedback* para alunos e familiares.

Quanto aos demais métodos de avaliação, 55% dos docentes utilizam provas e testes, 44% utilizam o processofólio, 33% organizam fóruns e assembleias e 11% desenvolvem o portfólio eletrônico. Nesse grupo também foram mencionados outros métodos, como o Caderno de Memórias, Viajando pela Leitura; Produzindo; contação de histórias; diagnóstico; e, desenho orientado.

#### **4.2 O caminho se faz ao caminhar: a construção de métodos de avaliação formativa**

Como vimos, os dados indicaram que o grupo de nove professores utiliza uma diversidade de métodos de avaliação na sua prática, na perspectiva atribuída por Villas Boas (2010, p. 26) quando ela destaca a importância da avaliação formativa utilizar “todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem”, ressaltando as possibilidades de produção e seleção de dados sobre o ensino e a aprendizagem que podem ser obtidos por meio da interação entre professor e aluno durante o período que trabalharem juntos.

Os métodos podem consolidar uma prática de avaliação formativa, quando as “tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes” “[...] em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27-29).

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2006b) enfatiza a importância da sistematização e comprometimento com a recolha de informações acerca da aprendizagem dos alunos, com vistas à análise, reflexão, autorregulação, intervenção e *feedback*.

Assim, a partir do que foi mencionado, apresentamos, a seguir, métodos de avaliação feitos pelos professores em relação aos alunos, à turma e à própria prática; sendo observação, registro reflexivo, planejamento, caderno e agenda do professor, fichas de acompanhamento, provas, amostras de trabalho, atividades diagnósticas, filmagens, registros fotográficos, entre outros. No âmbito do planejamento articulado com o início, processo e final das atividades desenvolvidas pelos professores destacamos o caderno do professor ou diários.

Além disso, foram-nos apresentados também relatórios e registros específicos dos alunos, feitos pelos professores, que são considerados por Villas Boas (2009, p. 11) como “instrumentos de registro das informações coletadas por intermédio dos procedimentos”, pois são feitos pelos professores com o intuito de fornecer informações sobre o desenvolvimento do aluno e tornar o trabalho pedagógico mais claro e compreensível para alunos, familiares, gestores e demais professores envolvidos.

Apresentamos ainda, registros feitos pelos alunos acerca do seu aprendizado, da sua relação com a turma e com o professor e que subsidiam e regulam o trabalho docente. Nesse sentido, encontramos: autoavaliação, avaliação por pares, roda de conversa, fórum, Caderno de Memória, Caderno de Produção de Texto- Viajando pela leitura, Caderno de Leitura, filmagens, registros fotográficos, entre outros.

Destacamos também o MAC: Manual do Aluno Crítico e Portfólio de Projetos como métodos de avaliação que de modo inter-relacionados se constituem como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Tais métodos são parte do trabalho pedagógico coletivo de algumas Áreas ou constituem práticas individuais. Suas propostas se apresentam ora separadamente, ora em conjunto com outros métodos.

No entanto, vale ressaltar, novamente, que nem todos os métodos avaliativos que nos foram apresentados foram desenvolvidos de acordo com os princípios da avaliação formativa.

Algumas propostas se constituíram somente a partir de intenções de práticas avaliativas formativas, motivadas a romper com práticas avaliativas classificatórias.

[...] importa salientar que o que se tem vindo a construir teoricamente e o que se pretende pôr em prática, é uma alternativa concreta à avaliação formativa de natureza behaviorista e a uma avaliação de contornos relativamente mal definidos, de intenção formativa ou apenas pontualmente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente, que também se pratica em muitas salas de aula, e que impropriamente se designa como formativa (FERNANDES, 2006b, p. 26).

Por isso, ao longo do texto e com base nas análises de Fernandes (2006), destacamos alguns equívocos que identificamos em determinadas situações no que diz respeito ao material ou aos métodos de avaliação adotados, a partir da perspectiva teórica defendida nesta pesquisa.

Do mesmo modo, ressaltamos as aproximações e tessituras entre alguns materiais e métodos de avaliação que abarcam a concepção formativa de avaliação, que, da mesma forma, defendemos nessa pesquisa, porque “a teoria constrói-se por meio da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se forem descobrindo, interpretando e validando” (FERNANDES, 2006b, p. 36).

Portanto, é importante mencionar que, quando destacamos os equívocos e as aproximações, não temos, em hipótese alguma, a pretensão de darmos o veredito final em iniciativas e práticas que como sabemos, não estão prontas nem acabadas. Acreditamos que todas elas, sem exceção, constroem-se, ressignificam-se e transformam-se no dia a dia.

Além disso, muitas vezes, o que denominamos de intenções formativas se misturou com as aproximações avaliativas formativas, justamente porque se constituem de práticas docentes em processo e movimento, em busca de outros caminhos e possibilidades, conforme mostramos a seguir.

#### **4.2.1 Avaliação por meio do planejamento, da observação e do registro reflexivo**

Toda ação docente deve, necessariamente, partir de um planejamento que, por sua vez, está inserido no plano de ensino da escola, que faz parte do projeto-político-pedagógico, vinculado às orientações e legislações educacionais vigentes.



O planejamento serve para orientar o trabalho pedagógico, prever ações, desenvolver atividades para alcançar metas estipuladas e criar possibilidades para que a aprendizagem se efetive e o ensino se desenvolva. Para isso, a partir da definição de objetivos e metas de ensino coletivas, pode-se optar por diferentes recursos metodológicos, agrupamentos de alunos, modalidades organizativas e métodos avaliativos.

De acordo com Delia Lerner (2001), para romper com o ensino conteudista e fragmentado, é necessário planejar a utilização do tempo didático de modo a flexibilizar a duração das situações didáticas e oportunizar que um mesmo conteúdo seja contemplado em diferentes perspectivas, com o cuidado de não justapor pedaços de objetos de conhecimento sem que eles estejam articulados e relacionados com o objetivo de ensino.

Nesse sentido, a implementação de diferentes modalidades organizativas no planejamento docente, como projetos, atividades permanentes, sequências didáticas e atividades independentes e ocasionais, pode ser uma alternativa para um planejamento articulado e contínuo.

Para a autora, todas as modalidades organizativas que são devidamente planejadas preveem diferentes agrupamentos de alunos que podem ser organizados individualmente, em trios, duplas ou em grupos. Essa organização auxilia no alcance dos objetivos que foram traçados para a aula.

No que tange às características das modalidades organizativas citadas, as atividades permanentes são aquelas que acontecem com regularidade e se repetem de forma sistemática e previsível, em um determinado período: diária, semanal, quinzenal ou mensalmente. No caso da Escola Apuã, as Rodas de Conversa e o registro no Caderno de Memórias são exemplos de atividades permanentes diárias que ocorrem no Primeiro Ciclo. Da mesma forma, as idas à biblioteca para a contação de histórias, as rodas de leitura e as aulas de informática são exemplos de atividades permanentes semanais.

As situações independentes e ocasionais são aquelas que não constam no planejamento, mas que surgiram devido a um acontecimento cotidiano, ou um fato político-social, ou ainda, que surgiram a partir de materiais que foram compartilhados pelos alunos ou outros profissionais. É o espaço do imprevisível e do inusitado na ação prevista e planejada (FREIRE, 2008). São fatos, acontecimentos, experiências que representam situações imprevistas que merecem reflexão e análise.

As situações independentes ou ocasionais podem ser abordadas em uma aula, um dia, ou podem ser propulsoras de novos estudos e temas, a partir do momento em que se relacionam com os objetivos didáticos daquele ano/ciclo. Para esse caso, recomenda-se que o planejamento inicial seja reconfigurado, considerando a inserção da situação independente e ocasional de modo sistemático ou sequenciado, ou ainda em situações de sistematização, como denomina Lerner (2001), e que é explicado a partir da situação abaixo:

‘Correio secreto’- Na verdade esse nome só existe para mim. Ainda não são todas as crianças que perceberam a existência desta atividade. Tenho uma aluna que sempre coloca na minha mesa bilhetinhos e normalmente ela os faz quando percebe que eu não estou olhando. Geralmente eu respondo a eles oralmente. Resolvi então respondê-los por meio de pequenos bilhetinhos e colocá-los em cima da mesa dela no momento do lanche ou de outra atividade informal. A partir daí alguns colegas perceberam e perguntaram que papelzinho era aquele. Expliquei que estava respondendo a uma mensagem que ela havia deixado para mim. No momento já tenho cinco crianças envolvidas neste ‘correio secreto’ e meu objetivo é despertar outras crianças para participarem escrevendo não só para mim, mas para outras pessoas da escola, da família. Essa atividade me chamou a atenção, pois ela é uma maneira de demonstrar para as crianças o valor social da escrita, sua importância e a necessidade desta forma de comunicação: a linguagem escrita (caderno de registros da professora Eçara, set. 1996)

O registro da professora nos mostra um exemplo de uma situação ocasional, com grande potencial didático, visto que se tratava de alunos em processo de alfabetização. Assim, a partir de uma ação inesperada da aluna, a professora transformou o inesperado em atividade, estendendo-a para pequenos grupos. Após perceber que estava obtendo resultados para os objetivos estabelecidos (valor social da escrita e alfabetização das crianças), pensou em sistematizá-la e ampliar para os demais alunos da turma.

Outra modalidade, denominada sequência didática, é mais comumente presente nos planejamentos docentes e prevê, como o próprio nome já diz, uma sequência de atividades envolvendo uma temática, ou um conteúdo, por etapas contínuas que vão sendo dificultadas gradualmente e que são articuladas às anteriores, de modo a garantir uma distribuição que permita ser trabalhada durante o ano.

Já os projetos preveem um conjunto de ações articuladas e desafiadoras em torno de temas que tem propósitos didáticos e sociais e que contam com a participação dos alunos, profissionais da escola, familiares e comunidade em geral. O planejamento e execução do projeto envolve pesquisa, discussão e trabalho coletivo, flexibilização do tempo, elaboração de cronograma com a duração e as etapas previstas, desenvolvimento do projeto de forma colaborativa, organização quanto à divulgação dos resultados/produtos e avaliação. As

atividades permanentes, sequenciadas e independentes se constituem como parte dessa modalidade organizativa.

O desafio de todo educador na construção do planejamento é conhecer o que planeja – conteúdo da matéria e conteúdo do sujeito. Esse é seu estudo. Para isso, precisa estruturar os objetivos de sua prática que nortearão a organização de sua ação. Ação organizada não significa ação estática, mas ato constante de reflexão, de intervenção na realidade. É por meio desse pensar cotidianamente que o educador sistematiza suas previsões sobre o que está querendo conhecer (FREIRE, 2008, p. 172).

Por ser um ato constante de reflexão e intervenção na realidade, planejar é sempre assumir um risco comprometido, em que se fazem escolhas e opções, traçando rotas, superando obstáculos, mudando de caminho no meio do percurso. Com isso, o planejamento ganha movimento, vida e materialidade.

O planejamento é mais do que o ato que antecede a ação. É também ação ininterrupta e permanente que sempre necessita ser reelaborada e reconstruída, por isso acontece antes, durante e depois de seu desenvolvimento. “Essa reelaboração viva do planejamento está centrada na reflexão, no pensar da ação cotidiana. Nesse pensar, temos momentos que, dentro do processo de planejar, intercomunicam-se” (FREIRE, 2008, p. 172).

Portanto, planejamento e avaliação caminham juntos e demarcam nosso posicionamento político e pedagógico. Além disso, o ato de planejar é uma ação coletiva, bem como o ato de ensinar e aprender é coletivo (LUCKESI, 2011).

O ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico. Político à medida que estabelece uma finalidade a ser intencionalmente construída. A decisão política define a finalidade mais abrangente da ação. Toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico-política. Essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação. O planejamento inclui ainda uma decisão científica, pois necessitamos de conhecimentos científicos significativos para dar conta do objetivo do objetivo político que temos. Os conhecimentos científicos garantem-nos suporte para o encaminhamento de nossa ação, tendo em vista a finalidade que estabelecemos. A ciência desvenda conexões objetivas da realidade e permite uma ação consistente. Por último, o planejamento inclui uma decisão técnica que se refere à construção dos modos operacionais que vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação (idem, 2011, p. 165).

A observação e o registro reflexivo são partes integrantes e fundamentais nos processos avaliativos e necessitam de ser desenvolvidos de modo planejado, sistemático e intencional.

Por meio da observação, podemos investigar, analisar e compreender os processos de aprendizagem dos alunos, a relação do(s) aluno(s) com o grupo, as dificuldades ou facilidades apresentadas no decorrer das aulas, entre outros aspectos.

Na Escola Apuã, os resultados obtidos no questionário apontam que a observação desenvolvida com esse objetivo é utilizada por 86% dos professores com muita frequência, e 38% das observações são feitas pelo professor e por outros profissionais da escola, como Setor de Psicologia Escolar, coordenação e/ou direção e o restante, somente pelo professor. Já o registro reflexivo é fundamental, pois, integrado aos processos de observação e a outros métodos de avaliação, é possível materializar os processos tanto de ensino como de aprendizagem.

Tanto a observação como o registro reflexivo formam um par indissociado, à medida que representam a avaliação do acompanhamento que foi feito pelo professor e pelos alunos. Esse acompanhamento não está atrelado a cobrança ou a julgamentos, mas está relacionado a intervenção, problematização e questionamento, com vistas a provocar mudanças.

Para Freire (2008), o planejamento da observação pode ocorrer com base em uma pauta prévia, denominada como pontos de observação, abarcando o processo de ensino, a dinâmica do grupo e o ensino do professor.

Os pontos de observação (da aprendizagem de cada aluno, do desenvolvimento do grupo, do ensino do professor juntamente com a reflexão do que foi observado) sugeridos pela autora podem ser desenvolvidos em cada aula ou em encontros de três pessoas, alunos e professores, no formato de rodízio. Essa ação tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da autoria e autonomia discente, para a melhoria do ensino docente, da aprendizagem e promover uma cultura avaliativa no interior da sala de aula. No entanto, para que o processo reflexivo feito no exercício de observação, avaliação e (re)planejamento resulte em análise e estudo teórico-prático, é importante que os aspectos vividos e observados também sejam registrados.

O registro pode ser feito em forma de notas, de diários, de pautas de observação, de relatórios, de fichas, entre outros e nele podem ser inseridas as discussões críticas do grupo, as observações sobre o processo de ensino e aprendizagem, as reproduções de frases, as amostras de produções, as fotografias, e também as informações mais burocráticas, como faltas e atrasos de alunos ou informações equivalentes. O importante é que esse registro oriente os planejamentos posteriores e seja um recurso de investigação e análise de dados.

A análise comparativa entre o planejado e o vivido possibilita reflexão e tomada de decisão para uma nova ação, adaptada às necessidades dos alunos com as expectativas do professor. Nesse sentido, é importante que o planejamento se oriente a partir das seguintes etapas:

Avaliação; levantamento do processo das hipóteses do planejamento, esclarecendo objetivos gerais e específicos das atividades, envolvendo: material, tempo e espaço; acompanhamento do desenvolvimento da ação planejada, conferindo sua adequação ou não, suas possíveis mudanças etc.; avaliação reflexiva do produto conquistado; replanejamento (FREIRE, 2008, p. 171).

Esse modo de conduzir a ação docente se desenvolve de modo diferente da concepção tradicional de ensino, onde a observação serve para constatar e não para refletir e a avaliação marca somente o final do processo de um planejamento rígido e inflexível.

Nessa perspectiva, tendo como base a observação, o planejamento e a reflexão contínua, a avaliação marca o início, o meio e o final da ação educativa, por isso, o trabalho pedagógico é processual, porque, durante o seu desenvolvimento, avalia-se o processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, da mesma forma pela qual as atividades devem ser planejadas, a observação também deve ser, para que possa se constituir como planejamento da avaliação da aula.

Por meio de três cadernos da professora Eçara, feito nos anos de 1996, 2004 e 2006 quando ela era respectivamente professora de crianças de seis anos e ministrante do componente curricular Artes, nos deparamos com uma diversidade de registros contendo os aspectos mencionados no parágrafo anterior.

Os registros nos cadernos são exemplos que documentam a trajetória profissional da professora Eçara. Sempre datados, apresentam estudos teóricos de formação continuada promovida pela escola, registro de reuniões, interlocução e trocas realizadas com a coordenação pedagógica, informações diversas sobre os alunos, ideias surgidas a partir das formações. Ou melhor, são indícios de uma prática retroalimentada e construída a cada dia.

Esses registros [...] surgiram pela necessidade [...] lá do início do magistério, quando a escola exigia registros. Eu acho que, parece que, quando alguém te exige você reluta e ao ter que fazer, você pode ponderar o que te interessa quando você tem liberdade. Hoje ninguém me exige registro, mas eu gosto deles. Então, quais registros tenho? No computador tenho um programa que com uma página para cada criança. Tem o nome da criança, a foto, e às vezes quando o dia termina, eu fico pensando sobre aquela criança, eu abro a página e escrevo o que estou achando. Ou eu abro para fazer um relato de um fato que aconteceu no pátio. Ou eu registro uma indagação da família,

um problema familiar que apareceu, eu ponho ali, ou simplesmente se eu estiver preocupada ou sentir sobre a criança eu escrevo. É um registro bem livre! Não me preocupo muito com as palavras, porque não é para socializar, é para ser pensado, me ajuda depois, e porque ele tem uma linha do tempo histórico ali. No início do ano aquela criança estava assim, depois quando vou lendo, eu tenho condições de ver melhor uma intervenção, ou uma palavra mal falada, porque às vezes na aula a criança estava chateada, hoje Fulano estava triste, chateado, aí conversei com ele, ele disse isso... Pronto, aquele é um registro. Então tem essa pasta. As outras formas de registros são os cadernos informais. Nem sempre o computador está em mãos. Então eu abro um espaço no caderno, coloco a data do dia, ali e tal e anoto apenas as crianças que me chamaram a atenção. Esses registros daquilo que me chama a atenção ele não tem rigor nem critério. Eu considero livre (docente Eçara, cinco/06/2013).

Os cadernos de registros da docente Eçara apresentam apontamentos, observações, ideias, anotações curtas feitas nas aulas, como frases, dinâmicas do grupo, comentários dos alunos, questionamentos levantados por eles ou pela própria professora, conteúdos a serem pesquisados, pendências, conforme se segue:

Colagem iniciada na aula anterior. Turmas estão bem envolvidas produzindo um bom trabalho. 6ºA- A. e V. estão trabalhando em duplas, e não rendem juntos como no ano passado (caderno de registros, da docente Eçara, 02/03/2004).

Ideias: caderno para anotar as observações de cada criança; registro dos projetos em um caderno; álbum de notícias para leitura em sala (caderno de registros da docente Eçara, 10/doze/1996).

Pintura do fundo do desenho carretéis com a técnica de aguada. 5º B- Bom desenvolvimento e participação nas discussões. 5º A- Turma chega do recreio agitada, atraso da aula [em] 10 minutos. Será necessário investir nos hábitos dos alunos em relação à concentração, uso do nanquim... (caderno de registros, da docente Eçara, 02/03/2004).

Criação de imagem a partir dos elementos característicos do surrealismo. Não foi possível, pois os alunos não fizeram a tarefa de casa. Substituição: Aula expositiva sobre o tema. Término da atividade da aula anterior. Pendente!!! Teatro ou história em quadrinho, mosaico nas mesas (caderno de registros, da docente Eçara, 21/08/2006).

Os registros apresentam também informações pontuais dos alunos e as avaliações que eles fizeram das aulas:

[A aluna I.] ao contar uma história usou: de repente..., imagine... quando carrego...na cabeça dói prá caramba...começou a ficar noite... (caderno de registro da docente Eçara, 03/11/1996).

Encontramos algumas reflexões e produções dos alunos no caderno da professora:

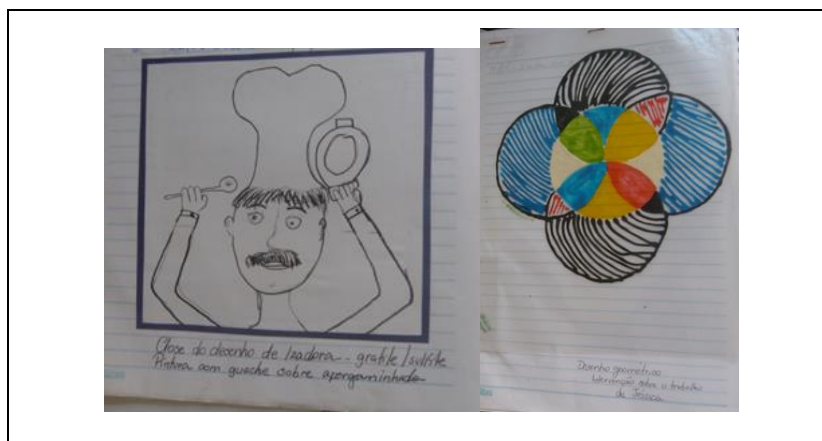


FIGURA 4 Amostras de produções dos alunos

Fonte: Caderno de registros da professora Eçara, 2006.

Além disso, alguns registros mostram os dilemas da profissão: ora o trabalho não resulta conforme o esperado, ora superam as expectativas!

Os alunos possuem muitas produções coletivas. As individuais não possuem qualidade suficiente para a Mostra de Arte. A atividade desenvolvida pela pintura coletiva não representou característica do cubismo, surrealismo e artistas estudados. Não houve transposição de conhecimentos específicos. Isto me leva a crer que os trabalhos textuais sobre esses temas não atingiram os objetivos desejáveis (caderno de registro da professora Eçara, 14/10/2006).

Discussão sobre a imagem de Siron Franco comparando-as com as produções do grupo. Proposta: criação de uma proposta individual a partir da imagem da 7ª série. Escolha do percurso e dos materiais. 7ª A- Turma do 1º horário, desanimada, indecisa, nem iniciaram as escolhas. 7º B- Turma decidida, arrisca as ideias. Já começaram com a utilização de materiais diversos. Gostei de ver o envolvimento do grupo! (caderno de registros, da professora Eçara, 01/09/2004).

Ainda sobre esse aspecto, outro fragmento agora retirado do nosso caderno, no ano de 2011 como professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental, explicita os processos reflexivos a partir das amostras de produções de um aluno.

O registro iniciava com a amostra de uma produção de texto. O objetivo era que os alunos escrevessem sobre a atividade desenvolvida durante a semana, que consistiu em cada aluno apresentar a história do seu próprio nome e juntamente com uma caixa cheia de objetos que fossem significativos para eles. O aluno M. registrou:

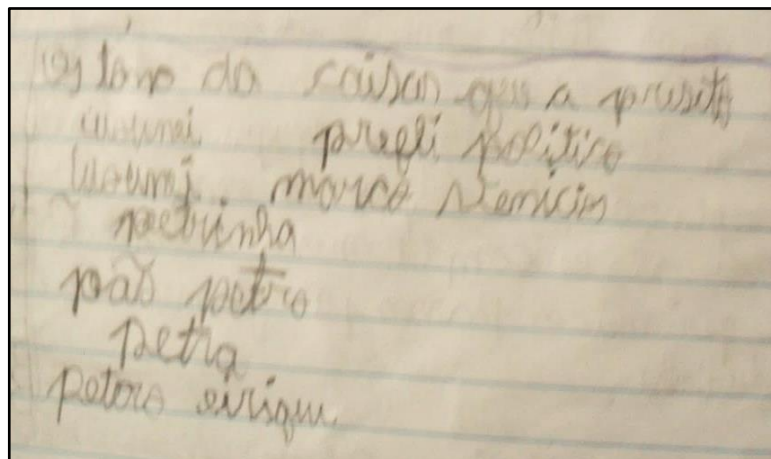


FIGURA 5-I Amostra de trabalho do aluno M.

Fonte: Amostra de trabalho do aluno M. feita em 14/03/2011. Caderno de Registros, arquivo pessoal.

A seguir, solicitamos ao aluno que lesse o que escrevera e registramos no nosso caderno:

Os tonos das caixas que a presito / Os donos das caixas que apresentaram -  
Refere-se a todos os alunos da turma

wounei      prefli politico / Wolney.....preferi o político - Pedi que ele me mostrasse onde estava escrito na sala de aula o nome mencionado. Nesse momento percebi que ele não recorria ao banco de palavras da sala de aula, onde os nomes dos colegas estavam expostos, por isso escreveu o nome do colega utilizando as suas estratégias pessoais. O texto reflete uma fragmentação: citou [W.], logo ao lado escreveu que “preferiu o político”, referindo-se assim à apresentação do [M.R.]. Nesse caso não finalizou a frase do aluno W. nem iniciou a frase do aluno M.R., mas explicou oralmente o que queria escrever: Nesse caso era: Gostei da apresentação do W., mas preferi a apresentação do M.R., que era o político.

wounei marco venicios / Wolney, Marcos Vinicius- idem acima

petrinha / pedrinha- Referindo-se à história do colega J. P. cujo nome Pedro significa “pedra pequena”, por isso o M. escreveu “pedrinha”

pão petro / João Pedro – ainda tentando escrever sobre o significado do nome Pedro. Escrita do nome do colega, no entanto na tentativa de escrever “João Pedro”, escreveu “Pão (escrita memorizada) e Petro, para Pedro.

petra / pedra – Retomou a história da pedra pequena, e escreveu “petra” para “pedra”

petoro eirique / Pedro Henrique- idem acima, mas relacionando com outro nome que tinha pedra pequena como significado.

O texto me chamou muita atenção para o trabalho que deverei realizar com o M., tanto no âmbito da leitura como na escrita. Na leitura, é necessário ajudá-lo a recorrer ao banco de palavras contidos na sala, ou em outros



lugares, como caderno, agenda pessoal etc.. Preciso resgatar a 'funcionalidade' dos textos que circulam na sala ( Caderno de registros, arquivo pessoal, 2011).

No mês de maio, registramos o seguinte:

No que se refere à escrita, muitos foram os trabalhos...precisei ampliar seu repertório de leitura (textos bem escritos/produzidos), organização das ideias (oralidade...o texto refletia a dificuldade do M. em comunicar-se, expressar seus sentimentos e ideias), e escrita de textos curtos, mas que sintetizavam seus pensamentos e opiniões como frases, comentários, avaliação da atividade etc.. Muitas vezes fizemos os textos em parceria: eu começava, ele continuava, depois eu prosseguia na escrita e assim por diante. Em maio, ele já articulava melhor o seu pensamento, justificando o que opinava. Várias vezes, nos momentos em que fazia as suas atividades, recorria às intervenções realizadas e quando me mostrava ele dizia: Você se lembra daquela atividade?

No jogo resta 10, feito em grupos, coloquei o M. na liderança, como banqueiro, para efetuar a troca dos materiais dourados para os colegas. Colocá-lo nesta situação de liderança foi intencional da minha parte e ele se saiu muito bem, mas creio que fazer as trocas e lidar com a ansiedade do grupo foi um desafio para ele!

Na avaliação da atividade seu colega J. V. escreveu que o M. odiou ser o banqueiro no jogo resta 10. ' Gostei! Ficamos em segundo lugar! O M. odiou! Eu gostei! Achei divertido! Só que a N. parece que nunca viu o material dourado! Não parava de mexer na centena!' Quanto ao aluno M., sua opinião foi a seguinte:

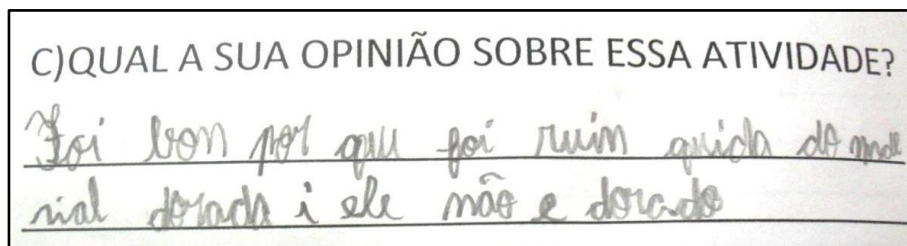


FIGURA 6-II Amostra de trabalho do aluno M.

Fonte: Amostra de trabalho do aluno M. feita em 05/05/2011. Caderno de Registros, arquivo pessoal.

Foi bon / Foi bom.

porque foi ruim / Por que foi ruim?

quida do material dourado / Cuidar do material dourado.

i ele não e dourado / E ele não é dourado!

Resgatando seu texto por meio de conversa individual, ele explicou: “Foi bom.”, referia-se ao jogo, que havia gostado...no entanto não gostou de desempenhar o papel de liderança, por isso apontou o que foi negativo, justificando o comentário do J.V. Ou seja, “Por que foi ruim? ...Cuidar do

material dourado.” Em seguida deu a sua opinião, em tom de reclamação, acerca do material: “E ele não é dourado!”

Embora o texto apresente muitas questões como ortografia, pontuação, entre outros, foi significativo lê-lo! Percebi um grande avanço na própria elaboração do pensamento, posicionamento crítico frente à atividade proposta e a justificativa do que escreveu. Não são mais ‘palavras soltas’. Estamos avançando! (Caderno de registros, arquivo pessoal, 2011).

Essas pequenas notas e registros exemplificados até o momento, destacados a partir dos cadernos da professora Eçara e de nossos registros pessoais, têm como finalidade auxiliar a prática docente no sentido de contribuir nas lembranças de momentos significativos do processo de ensino e aprendizagem, os vários acontecimentos ocorridos na sala de aula, o desenvolvimento da aula, os comentários sobre o progresso ou não das turmas ou dos alunos, as impressões da professora e também dos alunos.

Além de contribuírem para a construção de planejamentos e atividades futuras, ao longo de um período a professora conseguirá visualizar o processo desde o início e desenvolver relatórios mais detalhados sobre os alunos e sobre o trabalho pedagógico.

O trecho que se segue apresenta um registro mais sistematizado sobre o trabalho pedagógico em outra dimensão, em que há evidências de uma reflexão sobre o planejamento, adequação às necessidades dos alunos, ação a partir da observação atenta, hipóteses e ideias para solucionar problemas e planejar trabalhos futuros. Ou seja, uma ação que foi replanejada após ter sido observada, analisada e refletida.

Nas atividades de leitura propostas pelos projetos os alunos que já se encontram alfabéticos demonstraram muita facilidade para a leitura dos textos e sentiram-se pouco desafiados, considerando serem fáceis. Por meio da avaliação dos pais no boletim, verifiquei que houve também um questionamento quanto ao número de livros que as crianças levavam para a casa como empréstimo da biblioteca, considerando insuficiente. Percebi então a necessidade de oferecer maior estímulo para a leitura e propus para a turma o Projeto Biblioteca, que seria a organização de uma biblioteca em sala, para que pudessem ter o acesso livre e direto aos livros. Assim, começamos com esse projeto onde as crianças estão trazendo de casa os livros que já leram, a professora [...] doou alguns livros, que se somaram a outros que eu também possuía. Os combinados quanto ao uso e empréstimo dos livros, a requisição de uma estante para a [coordenadora] foram ideias que partiram das crianças. Temos um caderno no qual as crianças anotarão o nome do livro que está levando para a casa e em cada livro há uma etiqueta identificando-o como pertencente a ‘Biblioteca da sala’. O envolvimento da turma está sendo ótimo, tanto que durante a aula os livros ficaram expostos no quadro para serem lidos durante a aula, até que a nossa estante chegue, porque eles ainda não estabeleceram contato com a [coordenadora], que será feito por meio de uma cartinha (caderno de registros da professora Eçara, set. de 1996).

Nesse sentido, os cadernos de registros da professora Eçara, por se configurarem como um documento de expressão e reflexão da sua trajetória como professora, apontam características dos Diários de Aula. “Os diários de aula [...] são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões e reflexões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13).

Como recurso de pesquisa e como recurso para acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas, os diários possibilitam: recolher informações sobre o trabalho pedagógico; acumular informações históricas sobre a aula e o que nela acontece, assim como sobre o trabalho da escola como um todo; descrever fatos ou momentos parciais; identificar problemas; fazer acompanhamento de temas de interesse; analisar os dados e refletir sobre os fatos, momentos, problemas ou assuntos; encontrar soluções, hipóteses explicativas, causas para os problemas identificados (ZABALZA *apud* MIRANDA, 2011, p. 74).

Os Diários de Aula, embora tenham essa denominação, não precisam ser escritos diariamente. Zabalza (2004) sugere que eles possam ser feitos até duas vezes por semana, mas afirma ser necessário manter a sistematicidade e regularidade dos registros, de modo a permitir ao leitor ou ao próprio autor a realização de uma leitura diacrônica dos fatos e acontecimentos.

O registro, especialmente no começo do ano, ele é diário. Porque eu não conheço o grupo. Então toda a informação que eu tiro daquele dia, ou da situação com o grupo ou com uma criança, eu vou registrando. Mas esse movimento está mais presente no início do ano [pois] com o passar do tempo eu vou conhecendo melhor as crianças. Como qualquer relação humana, a gente aprende a conhecer o outro. Então, a frequência desses registros se torna menor, aí ele não passa a ser diário, ele passa a acontecer à medida que eu tenho uma situação que me chama a atenção. Então, eu registro aquela cena que eu vivi com as crianças ou que eu observei que elas viveram, para que eu possa em um segundo momento pensar sobre elas. Muitas vezes eu penso sozinha [risos] ou compartilho com algum outro professor. Agora estou tendo a oportunidade de compartilhar com as estagiárias. \_Olha, eu registrei essa cena! Você também observou isto? Qual foi sua opinião? O que você entendeu? O que você achou? Porque ter um olhar de um outro que não seja o meu, trás informações na maioria das vezes são diferentes das minhas e abre meu leque de informação. [Me possibilita ficar] pensando estratégias posteriores pra lidar com aquela situação (docente Jaciendi, 05/04/2013).

O relato da docente Jaciendi aponta outra característica acerca da frequência da escrita, à medida que a intensidade da escrita está associada ao fato de buscar recursos para compreender o novo grupo. Por outro lado, o relato também aponta que a diminuição da frequência dos registros não compromete seu objetivo, que é de compreender uma situação,

analisá-la, perceber o contexto em que ocorreu, entre outros. Assim, o destaque do depoimento está especialmente no uso que é feito desses registros.

Os Diários de Aula podem ter muitas facetas como diários em cadernos, fotografias, blogs, redes sociais, entre outros, como evidencia o depoimento abaixo:

Quando era professora de arte, faz 10 anos, e a primeira vez que entrei na sala de artes, eu senti necessidade de compartilhar. Eu não tinha com quem compartilhar. Eu abri um diário, então eu tenho um diário do professor. Nesse diário, lá no computador eu comecei a escrever: Hoje foi meu primeiro dia, eu propus a atividade tal, não funcionou por causa disso... Gente, mas é muito difícil dar aula assim e assado... então eu fui registrando. E toda vez que me dava vontade. Era tipo assim, a fala em terapia escrita. E o que aconteceu? Fui percebendo que esses registros tinham incidências, semestrais. [...] Nossa demorei 6 meses pra voltar aqui pra escrever! E eu mesma faço isso lá no meu computador e escrevo: Gente demorei 6 meses para vir aqui! Nossa!!! [risos] Por outro lado eu descobri que [estava sobrecarregada] Aí eu faço o registro e falo: porque será que eu não tenho tempo? Eu me questiono, então nesse momento de reflexão! Reflexão sobre a ação, sobre minha prática! O que eu poderia fazer pra melhorar? Então, tem alguns textos enormes, que eu conto com detalhes, outros que não. Esse é um tipo de registro.

Outro registro que tenho são fotografias. Então eu abro a pasta da escola e o ano, e aí eu vou nas atividades que as crianças fazem e eu retomo aquelas fotos, quando quero pensar um pouco mais sobre a proposta, ou quando quero pensar sobre determinada criança... eu vou buscar aquela criança nas minhas fotos. [...] Eu vou pelos momentos, o que eu preciso rever. Tem também o registro das crianças que eu acompanhei ao longo dos anos. Por exemplo, no ensino de arte tem coletâneas, eu falava pros meus alunos que era um arquivo de coisas vividas, porque apropriava pra mim todas as questões deles. Eu fiquei com muitos desenhos, que [os alunos deixavam] que eu usasse, outros iam embora não queriam dar. Então, tenho um acervo de materiais de imagens produzidas pelos meus alunos tanto do ensino de arte como de alfabetização. E alguns como tenho que devolver, eu fotografo e faço o escaneamento das imagens. [Os] desenhos de crianças, sempre me chamaram a atenção. E tem um monte, tem um caderno antigo, que eu colava as coisas, que eles me davam. Então eram registros assim,,, bilhetinhos, aquelas historinhas que as crianças gostam, fazem um desenho e te dá... comecei a compor isso, a colar no caderno.

Tem o *blog* que eu comecei a fazer, como forma de registro, Mas assim, é que o *blog* nem todo mundo usa, e nem todo mundo entende pra que serve o *blog*. O meu *blog* eu abri como registro de tudo. E dentro [de tudo], o registro da minha vida. [...] As vezes eu transformo [uma] prática em poesia e escrevo. Às vezes eu coloco uma imagem. Então eu dialogo um pouquinho com outras pessoas. O registro me ajuda nesse intercambio. As redes sociais, são outra forma de registro. Tem gente que não [considera], mas eu considero. Até mesmo [porque ele] organiza sua vida no tempo. Você quer saber como você estava três anos atrás? Você vai lá.. gente o que eu estava fazendo três anos atrás? Esse registro, se fosse da pratica pedagógica também seria interessante. Porque eu poderia visualizar todos os projetos que fiz. E porque estou chamando a rede como registro? Por causa das

famílias também. A gente cria com a s famílias uma rede de conversa virtual. Leio às vezes registros dos pais de uma frase, ou compartilho as imagens deles... isso ajuda na minha avaliação. Eles não sabem, mas me ajudam [...] São leituras subjetiva? São, são subjetivas, mas elas podem me ajudar em um momento que a família não se pronuncia. Eu considero também essa uma forma de avaliação. Porque ela mal pode ser considerada, [por causa das] questões éticas, mas eu ainda considero.

[Além desses tem também os registros] pessoais. A história de vida da gente vira registro, que contribui muito também nessa leitura. E a fotografias, elas vão ser catalogadas [ainda], mas eu tenho o registro, as fotos... pequenas fotos da época de quando comecei meu trabalho como professora, algumas facetas, da formação. Isso tudo vira registro. Eles não estão organizados ainda. Por exemplo, [registro de] viagem, de metas pessoais... E na época dos filhos a gente faz registro dos filhos! (docente Eçara, 05/06/2013)

O relato da professora Eçara marca uma trajetória pessoal e profissional permeada por registros e investigação do aprender do aluno e da sua própria prática. Para Zabalza (2004, p. 16) a riqueza de informações e de detalhes dos registros também é muito importante, pois, por meio deles, será possível analisar e “contrastar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal”.

No Apêndice 7, em um registro que fizemos no ano de 2003, quando atuávamos como professora da Educação Infantil em uma escola particular na cidade de São Paulo, é possível visualizarmos elementos de um Diário de Aula. Embora a escrita tenha uma característica coloquial, há reflexão sobre o ensino, a aprendizagem, o trabalho em equipe, os processos de reorientação do trabalho pedagógico com diversos participantes, os problemas enfrentados, as ações realizadas para solucionar os problemas, os dilemas da profissão, entre outros. Esse registro sintetiza um trimestre, mas foi produzido tendo como base as notas, apontamentos, frases, bilhetes que fomos arquivando<sup>41</sup>.

[...] os diários fortalecem o processo de formação permanente [pois] levam-nos a refletir, a voltar atrás, por meio da função narradora do que aconteceu; levam-nos a escrever [...]; proporcionam *feedback* imediato e permanente (as experiências implicam emoções que perdem rapidamente seu vigor e sua intensidade, mas, se escritas, tornam-se realidade estável e manejável); facilitam o compartilhamento de experiências e desenvolvimento do trabalho cooperativo; são compatíveis com formas variadas de trabalho, complementando-as como, por exemplo, portfólios, trabalhos em grupo etc.. (ZABALZA *apud* MIRANDA, 2011, p. 75).

---

<sup>41</sup> Por uma questão ética e na inviabilidade de conseguir as autorizações para a divulgação de imagens (pois esse registro foi feito há mais de uma década), retiramos todas as fotografias que compunham o registro e que ajudavam a deixá-lo mais claro, bem como os nomes das pessoas envolvidas. No mais, mantivemos o texto na íntegra, que explicita nosso trabalho como professora-pesquisadora.

Os registros “permitem que se faça uma radiografia da docência”. (ZABALZA *apud* VILLAS BOAS, 2009, p. 99). Corroborando com a afirmativa, reler significa rememorar e compreender o contexto que vivido, e perceber as mudanças na trajetória profissional. Será que agiríamos da mesma forma? Quais as soluções que daríamos? Quais são os problemas enfrentados hoje? Eles são diferentes ou semelhantes? Quais os aprendizados que obtive? O que nos mostra que o registro continua exercendo um papel reflexivo.

Para Freire (2001b, p. 40) “se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente”. Com isso, o autor contribui para um aprofundamento teórico acerca do desenvolvimento da construção identitária das práticas docentes, em um movimento de ação-reflexão-ação contínuos e transformadores, possibilitando intrínseca relação entre construções de práticas e de/em teoria do conhecimento, que pretendemos recorrer ao longo da pesquisa.

[...] é que esse saber a que me venho referindo jamais foi uma aderência a mim, algo que viesse de fora e perifericamente a mim fosse justaposto. Pelo contrário, esse saber veio sendo produzido em minha prática e na reflexão crítica sobre ela, como na análise da prática dos outros. O pensar sobre minha própria prática e a prática dos outros me conduzia, por ter sido um pensar crítico, profundamente curioso, a leituras teóricas que iam, pela iluminação da prática em análise, explicando ou confirmando o acerto ou o erro cometido nela (FREIRE P. , 2003, p. 102).

Para Nóvoa (1992 *apud* WARSCHAUER, 2001, p. 169): uma prática que considera que o processo de aprendizado e formação docente ocorrem em consonância com a reflexão sobre a própria prática, que pressupõe a partilha de saberes e que desenvolve análises reflexivas das práticas individuais e coletivas, denominada “redes de autoformação participada”.

Contudo, recorremos a SANTOS (2007) no que se refere aos estudos que se embasam na perspectiva do professor que reflete sobre a sua própria prática pedagógica, ou seja, o professor reflexivo. Em seus estudos sobre as contribuições de Freire para a formação docente, aponta que as concepções abordadas pelo autor acerca da reflexão da própria prática ancoram-se em preceitos para além de uma reflexão individualizada.

Nesse caso, é preciso compreender as relações históricas, políticas e ideológicas que permeiam as práticas, para então, a partir delas (e/ou com elas), os processos de ação-reflexão

possibilitarem uma “ação comprometida socialmente com a formação/construção do que podemos chamar de identidade crítica do educando” (idem, p. 24) e do próprio professor.

De acordo com Severino e Pimenta (*apud* LOPES, 2009, p. 13, 14) “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre a mesma prática”, pois o processo de ampliação de sua consciência crítica geralmente possibilita como contrapartida a compreensão também de aspectos referentes aos “contextos histórico, social, cultural, organizacional que fazem parte de sua atividade docente”.

Paralelamente, Freitas (2009) critica os programas governamentais que investem somente em formação continuada, cuja temática é ‘professor reflexivo’, pois desenvolve uma ideia que basta o professor refletir sobre a sua prática para que os problemas da Educação sejam resolvidos, quando na verdade a reflexão tem que ser realizada por todos e com os sujeitos da escola. O autor cita ainda que “é preciso retirar o professor do ‘narcisismo reflexivo’ e reinseri-lo no contexto escolar”. A partir disso o autor defende que o coletivo da escola seja reflexivo, partindo da concepção de “escolas reflexivas” (FREIRE, 2009, p. 34).

Nesse sentido, nossa defesa ao longo da pesquisa sobre o professor reflexivo, pesquisador, problematizador tem como base Paulo Freire, e embora continuemos a utilizar essa denominação ao longo dos demais capítulos, corroboramos com as críticas de Freitas (2009). É necessário de fato, ampliar essa reflexão para o coletivo da escola, criando uma cultura avaliativa e reflexiva, e por isso, transformadora.

#### **4.2.2 Relatórios dos alunos e atividades diagnósticas**

Os relatórios têm como finalidade documentar e materializar na forma de registro de um determinado período, o processo de aprendizagem dos alunos, o trabalho desenvolvido pelo professor e demais parceiros que acompanham e participam do processo de ensino-aprendizagem, bem como os objetivos e critérios avaliativos adotados pela escola.

Os relatórios contribuem para a comunicação estabelecida entre a escola, os professores e os familiares em relação às informações e compreensão do desenvolvimento das aprendizagens. Esses não são padronizados, cabendo a cada escola estabelecer critérios e elementos que consideram pertinentes serem abordados neste documento. Nesse sentido,

recorrer às notas e Diários de Aula, amostras de produções e demais materiais contribui significativamente na elaboração dos relatórios

No contexto de pesquisa, tivemos contato com dois tipos de relatórios, um relatório descritivo e outro em formato de quadros e tabelas, com espaço para registro da professora e familiares, por meio das professoras participantes que realizam a escrita sistemática de relatórios que são Bariri, Jaciendi e Orube. Duas professoras o fazem semestralmente, no contexto da Educação Infantil e outra trimestralmente, no contexto do Primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para as professoras, os relatórios individuais buscam sintetizar o percurso escolar do aluno a partir de vários métodos utilizados por elas no decorrer do semestre, como Rodas de Conversa, atividades diagnósticas, avaliação informal, entrevistas com familiares, atividades realizadas em sala de aula, autoavaliação, observação e análise de outros profissionais como a Psicologia Escolar, entre outros.

Além disso, as professoras da Educação Infantil contam com amplos recursos, que incluem elementos apontados anteriormente e também a observação compartilhada, que realizam em parceria com as estagiárias e monitoras.

Hoje [na reunião semanal que faço com as estagiárias] nós vamos sentar, avaliar todas as crianças, o que a gente observou, o que avançou, [para a] ajuda na escrita do relatório final. As trocas de informações, sempre são semanais. [Das observações realizadas, fazemos um registro diário] e depois a gente compartilha o registro. Ele é diário. [...] No meu caso, eu faço o diário, às vezes, de dois em dois dias, [aquilo que] eu lembro, as coisas que vão acontecendo eu vou anotando. As estagiárias fazem [o registro] dos dias que elas vêm. Cada uma vem duas vezes por semana. E aí depois, a gente junta todas as observações, e disso sai o relatório final de cada criança. Não sai o registro coletivo nosso. Não, sai o relatório final específico de cada criança. E do próprio grupo, porque no relatório a gente coloca também o registro do grupo e outro da criança (docente Bariri, 05/04/2013).

As professoras da Educação Infantil entregam os relatórios dos alunos para os familiares, juntamente com a pasta de portfólios do projeto trabalhado. Já as professoras do Primeiro ano entregam os relatórios no momento das reuniões com os familiares, juntamente com atividades denominadas de diagnósticas.

Em relação aos relatórios desenvolvidos pelas professoras da Educação Infantil, esses são descritivos e sua estrutura permite compreender o grupo de alunos, a relação da criança no grupo, a relação professor/aluno, as potencialidades e fragilidades apresentadas pela criança, em diferentes situações bem como os avanços, superações e desafios observados.



O relatório desenvolvido pela professora Jaciendi com uma turma de alunos com quatro anos no ano de 2012, inicia-se com a identificação do nome da criança, o seu nome, o nome da turma e o período em que o relatório foi realizado, nesse caso, Primeiro Período, Turma das Borboletas. A escolha do nome da turma está inserida no trabalho pedagógico da Educação Infantil e ocorre por meio de votação no início do ano, a partir de sugestões feitas pelas próprias crianças.

Em relação ao período do relatório, que no caso é semestral, refere-se aos meses de março, abril, parte de maio, setembro, outubro e novembro de 2012<sup>42</sup>.

Em seguida, a professora Jaciendi discorre em uma apresentação dos seus objetivos e com a definição de seu embasamento teórico-prático, no caso, os componentes curriculares.

O presente relatório tem o objetivo de compartilhar com as famílias os conhecimentos construídos pelas crianças ao longo do 1º semestre de 2012, tendo como base os componentes curriculares estruturados nas seguintes linguagens: desenvolvimento afetivo e emocional; movimento; artes visuais; oral e escrita; raciocínio lógico e matemático; e, natureza e sociedade (Trecho do Relatório semestral desenvolvido pela professora Jaciendi, nov.2012).

Em seguida, a professora apresenta as características mais marcantes do grupo de alunos, apontando a heterogeneidade das crianças e os aspectos comuns, no caso, a busca por novas amizades.

A escrita da professora não é estática, nem determinista e, por isso, remete-nos a um movimento e construção, de relações e acontecimentos que ainda estão por acontecer. Ela própria finaliza seu relatório alertando que “é de extrema relevância ressaltar que o presente relatório tem um caráter pontual, não sendo, portanto, o mesmo fechado ou rígido quanto ao até aqui apontado pelo aluno” (docente Jaciendi, nov. 2012).

A princípio apresento, sob o meu ponto de vista, a Turma das Borboletas e na sequência descrevo a relação da criança com a turma e saberes construídos por ela. A ‘Turma das Borboletas’ é composta por 19 crianças, entre elas, crianças espontâneas, tímidas, falantes, sapecas, enfim, cada uma com seu perfil e com as suas singularidades, essas que enriquecem o cotidiano da sala de aula e permitem que a cada dia possamos aprender mais com elas e sobre elas. O grupo é composto de crianças acolhedoras, as quais convidam constantemente colegas de outros grupos para brincar conosco. Algumas vezes esses encontros acontecem em salas de aula de outros grupos e até mesmo no corredor na escola. Esse movimento tem provocado à

---

<sup>42</sup> Os meses atípicos para um semestre letivo foram devido à greve dos professores federais, ocorrida em âmbito nacional e aderida pelos professores da Escola Apuã. Por isso, o relatório aponta para o primeiro semestre, sendo de maio a setembro, ao invés de fevereiro a julho.

constituição de novas amizades. Portanto, fomos tecendo juntos, crianças e professores, uma teia de saberes coletivos, que ainda não acabou. Há muito trabalho pela frente! (Fragmento do Relatório semestral, docente Jaciendi, nov.2012).

Depois, a professora relata como foi o processo de construção da relação estabelecida entre ela e a aluna A.L., e da aluna A.L. com o grupo, as potencialidades e fragilidades, identificando quais foram as intervenções realizadas por ela, como professora e por outros profissionais da escola para a superação dos aspectos observados.

O trecho a seguir relata especialmente o desenvolvimento afetivo emocional, apontado no início do relatório como um dos componentes curriculares da Educação Infantil.

O contato inicial da A.L. comigo foi de empatia. Desde o início pude perceber o quanto é carinhosa com as pessoas, especialmente, quanto realiza as suas “massagens” nos colegas e professores. Ela estabeleceu vínculos de amizades com crianças de outros grupos, o que permitiu que passasse um tempo do seu dia na escola interagindo com outras crianças, além das que compõem a nossa turma. Observo que ainda depende do adulto para realizar situações simples: organizar brinquedos da sala e roupas pessoais, guardar a agenda e lanches. Essa dependência foi percebida também pela psicóloga escolar no momento das intervenções psicoeducacionais em que a criança, muitas vezes apresenta-se retraída e tímida. Durante os momentos reflexivos no grupo, A.L. nem sempre se coloca ou verbaliza, exigindo da mediadora auxiliá-la nesse processo. Em função disso, tanto nas intervenções psicoeducacionais quanto em sala de aula, temos oportunizado situações para que desenvolva a sua autonomia. [...] Outra observação que os professores têm feito refere-se há certa distração da criança em relação a identificar os nomes dos colegas e às propostas realizadas em sala. Essa característica dela tem me instigado a estimulá-la ainda mais no cotidiano da escola. Isto é, solicito a A.L. para repassar recados para determinada criança que ela não se lembra do nome, ou solicito para contar o que produzimos durante o dia. Vale destacar que na maior parte das situações consegue lidar com conflitos com os seus colegas e tem conseguido utilizar da conversa ou solicita minha ajuda para solucioná-los (Fragmento do Relatório semestral, docente Jaciendi, nov.2012).

Posteriormente, a professora desenvolve o relatório da mesma forma, no entanto destacando os demais componentes curriculares apontados.

Ao que refere ao desenvolvimento da coordenação motora, noto que tem aprimorado a cada dia a sua habilidade para escrever, desenhar e pintar. Ela tem conseguido registrar, por meio das artes, diálogos que desenvolvemos em sala e das suas emoções. O que tem proporcionado o respeito e contemplação sobre a própria produção e a dos colegas. Tem conquistado, paulatinamente, destreza para correr, superar obstáculos e segurar objetos. Conquista essa que tem favorecido o autoconhecimento corporal. Aos poucos tem se expressado sobre a noção espaço-temporal, sobre o ontem e o hoje, e, dos fatos ocorridos em sua vida. Percebo que tem se desenvolvido diante do processo de construção da leitura e da escrita. Reconhece a maior

parte das letras que compõem o alfabeto. Tem arriscado escrever seu nome sem o auxílio da ficha, identifica os nomes dos colegas e o meu. Noto que comunica-se oralmente com crianças e adultos, todavia a sua fala ainda está formando uma lógica para ficar clara e organizada. O que tem me levando a questioná-la para que possa organizar seu pensamento e se expressar com clareza: “A.L., você poderia dizer de outro modo para que eu possa compreendê-la melhor?”. Quanto ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, observo que reconhece alguns dos numerais e faz relação numeral-quantidade até por volta do algarismo 10. Ela realiza a sequência numérica dos numerais com a mediação do adulto. Dados percebidos por meio da organização de objetos, calendário e de situações de jogos. Nesse sentido, é necessário estimular, por meio de jogos e brincadeiras, os processos de construção de raciocínio lógico da criança, tendo em vista que temos a expectativa que a criança tenha essas noções elaboradas ao longo desse ano. A respeito da linguagem de natureza e sociedade percebo que demonstra curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para as hipóteses levantadas. Estabelece algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. Realiza, a nosso pedido, a higienização pessoal e a limpeza e organização do ambiente (Fragmento do Relatório semestral, docente Jaciendi, nov.2012)

Tal relatório desenvolvido pela docente Jaciendi, assim estruturado, incide “sobre as aprendizagens, os avanços, as conquistas, as necessidades existentes e as intervenções feitas” (VILLAS BOAS, 2009, p. 106). A autora destaca ainda que “aqui não cabe incluir descrições sobre a pessoa do aluno, mas sobre seu processo de aprendizagem”. Nesse caso, embora a professora Jaciendi tenha descrito determinadas características da criança, as descrições estavam relacionadas às suas aprendizagens e aos objetivos e intervenções realizadas pela professora

Em relação aos relatórios do primeiro ano, embora faça parte de um mesmo ciclo, ou seja, Primeiro Ciclo, eles seguem uma estrutura diferente dos relatórios desenvolvidos na Educação Infantil. Tais relatórios são denominados também de Fichas de Avaliação, que a nosso ver, é mais apropriado devido à estrutura que se apresenta.

Os relatórios ou Fichas de Avaliação são organizados em cinco partes, contendo itens a serem avaliados e ao lado uma tabela com quatro colunas para serem assinaladas de acordo com a avaliação que a professora faz do aluno, com as opções: sim, não, às vezes e observações. O campo das observações trás informações sobre a necessidade do aluno em ser auxiliado na leitura, escrita ou nas relações interpessoais.

Os itens são divididos da seguinte forma: na primeira parte, intitulada Grupo de convivência, são elencados nove itens em que é avaliada a relação da criança no grupo,

envolvimento, participação, colaboração, como lida com os conflitos e brincadeiras e se apresenta agressividade no relacionamento.

Na segunda parte, há o quadro Conhecimento Linguístico, onde são elencados seis itens que abordam questões como oralidade, leitura, escrita, interpretação e utilização de diferentes linguagens, destacando as hipóteses de escrita<sup>43</sup> em que os alunos se encontram e três itens denominados Apropriação da língua escrita, conforme mostra a Figura 7.

Itens avaliados durante o 1º trimestre				
Considerando as características do desenvolvimento infantil, da faixa etária de 6-7 anos, bem como do processo de transformação vivenciado pelas crianças, observamos que no convívio diário, a criança:				
GRUPO DE CONVIVÊNCIA	SIM	NÃO	ÀS VEZES	OBSERVAÇÕES
1 - Participa de forma cooperativa das atividades realizadas pelo grupo.	X			
2 - Demonstra envolvimento quando os colegas narram casos ou histórias e emitem opiniões.	X			
3 - Participa de atividades em grupos.	X			
4 - Toma iniciativa de incluir os colegas nas brincadeiras.	X			demonstra afimidade com Lúcia e M. Educar
5 - Ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo e cumpre as regras estabelecidas pelo grupo.	X			
6 - Auxilia os colegas e professores (organiza os jogos pedagógicos na sala, ajuda os colegas na realização das atividades escolares).	X			
7 - Propõe soluções para situações - problemas vividos pelo grupo.	X			
8 - Utiliza de agressão física, verbal e psicológica (desvalorização, exclusão do outro), como estratégia para se relacionar.			X	Situações isoladas
9 - Cria brincadeiras favorecendo a convivência entre colegas.	X			
CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO				
1 - Consegue registrar através da escrita informações e opinião sobre o tema estudado.			X	Está em evolução
2 - Consegue registrar através de desenho informações e opinião sobre o tema estudado.	X			
3 - Compreende globalmente um texto lido (pela professora) identificando o assunto principal.	X			
4 - Compreende um texto lido, identificando o assunto principal.			X	Em evolução e utiliza sílabas simples e palavras c...
5 - Elabora perguntas sobre os temas estudados e participa das discussões na sala de aula.	X			elas.
6 - Utiliza de diferentes linguagens verbal, oral, escrita, musical, corporal para expressar sentimentos e opiniões.	X			

FIGURA 7 Relatório/Ficha de Avaliação do Primeiro ano da Escola Apuã, parte 1

Fonte: Página 1 do Relatório/ Ficha de Avaliação do aluno P. R. feito pela professora Orube, em 16/04/2012.

<sup>43</sup> Aqui compreendido à luz das teorizações de Emília Ferreira sobre as hipóteses de escrita.

Na terceira parte são elencados sete itens sobre o Conhecimento Lógico Matemático. O documento tem continuidade com mais duas partes posteriores. Nas quartas e quintas partes tratam de questões abertas sobre as observações da criança feita pela professora e depois, comentários dos familiares, data e assinatura.

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

1 – ( ) **Nível pré-silábico:** escreve com desenhos e sinais gráficos; utiliza letras, mas sem valor sonoro.

2 – ( ) **Nível silábico:** escreve uma letra para cada sílaba oral sem valor sonoro ou com valor sonoro.

3 – ( X ) **Nível silábico-alfabético:** escreve usando algumas sílabas completas e outras incompletas; escreve como fala.

4 – ( ) **Nível alfabético:** compreende o sistema de escrita, faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas, principalmente nas sílabas complexas.

CONHECIMENTO LÓGICO MATEMÁTICO	SIM	NÃO	ÀS VEZES	OBSERVAÇÕES
1 – Identifica a quantidade relacionada a cada numeral.	X			
2 – Reconhece os números no contexto diário.	X			
3 – Efetua contagem de maneira convencional.	X			
4 – Compara quantidades.	X			
5 – Registra de forma convencional a escrita dos algarismos.			X	às vezes compõe alguns numerais
6 – Realiza a sequência numérica de forma oral.	X			
7 – Registra a sequência numérica.	X			até 25

FIGURA 8 Relatório/Ficha de Avaliação do Primeiro ano da Escola Apuã, parte 2

Fonte: Página 2 do Relatório/ Ficha de Avaliação do aluno P. R. feito pela professora Orube, em 16/04/2012.

Os relatórios/Fichas de Avaliação do Primeiro Ano, que nos foram apresentados assinalam se as crianças, nos âmbitos da aprendizagem e convivência, alcançaram ou não os critérios estabelecidos, ou ainda, se a criança alcançou parcialmente (às vezes) ou não alcançou os objetivos/critérios elencados para o trimestre.

Pela Ficha de Avaliação, é possível termos uma ideia mais ampla sobre o que a criança já consegue, ainda não consegue ou consegue parcialmente. Uma alternativa para demonstrar os itens que a professora assinalou seria a inserção de registros fotográficos, filmagens,

trechos de suas observações e registro das intervenções realizadas, além das amostras das produções discentes (que já acompanham o relatório).

Esse aspecto fica evidente no item oito do quadro Grupo de convivência: “Utiliza de agressão física, verbal ou psicológica (desvalorização, exclusão do outro) como estratégia para se relacionar” (Item oito, página 1 do Relatório/ Ficha de Avaliação do aluno P. R. feito pela professora Orube, em 16/04/2012) e a professora anota na coluna “Observações: Situações isoladas” Nesse caso, para que o aluno e familiares tivessem maior clareza sobre as situações em que o aluno demonstrou agressividade seria necessário inserir o contexto e a situação, mesmo que sejam de formas isoladas. É necessário apontar no que essas situações incidem sobre as aprendizagens, quais são os objetivos da escola em relação a isso, em que período ocorreu, quais foram as intervenções realizadas, e por que aconteceram.

O mesmo ocorre com o item cinco, da Figura 8: “Registra de forma convencional a escrita dos algarismos” (Item cinco, página 2 do Relatório/ Ficha de Avaliação do aluno P. R. feito pela professora Orube, em 16/04/2012) e a professora anota na coluna “Observações: Às vezes compreende alguns numerais”. Para esse caso, seria importante saber o que especificamente o aluno compreende, quais algarismos ele confunde, bem como se a sua dificuldade está na escrita por extenso ou na escrita dos algarismos ou ainda, se está no reconhecimento deles.

Desse modo, percebemos que as informações contidas no Relatório/Ficha de Avaliação do Primeiro ano tornam-se insuficientes e até ineficientes para comunicar o trabalho realizado e o processo de desenvolvimento dos alunos.

As Fichas de Avaliação acompanham as atividades diagnósticas dos alunos. Tais atividades referem-se a várias atividades que são aplicadas para todas as crianças do ano/ciclo no decorrer do trimestre e tem por finalidade verificar a aprendizagem a partir dos objetivos e critérios estabelecidos em cada atividade, como por exemplo, hipótese de escrita e leitura, domínio das regularidades e irregularidades ortográficas, produção textual, entre outros.

Para Luckesi (2011) a avaliação diagnóstica articula-se com a concepção pedagógica progressista e tem por objetivo compreender o estágio de aprendizagem do aluno, com vistas às tomadas de decisões que favoreçam o seu aprendizado, de modo que se constitua como um recurso ou suporte que clarifique o diagnóstico da situação.

A avaliação diagnóstica é parte imprescindível da avaliação formativa, pois, por meio dela, o professor pode compreender as necessidades de aprendizagem da criança, promover intervenções e modificar o seu planejamento.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica utilizada e relatada pela professora Orube visa a compreender os limites ou impasses para melhorar a sua forma de ensinar, conforme mostra o relato:

O diagnóstico é tudo! É o dia a dia! O concreto! Está no que eu observo, no que eu converso, no que eu percebo das relações [da criança] com jogo, com atividades e atividades no caderno, entendeu? Por exemplo, eu fiz uma atividade de ditado. Eu dei palavras, depois fiz uma atividade de escrita de texto e fiz uma atividade de escrita de frase, texto, palavras. E, aí, em uma atividade \_ Nossa! Essa criança está alfabética! Na outra, \_Não, ela está silábica. [Avaliando a outra atividade] \_Mas olha [nessa] aqui, ela está silábica. Então [a análise de diversas produções dos alunos] gera um conflito comigo mesma. Eu não sabia avaliar como que a criança estava! A partir desse problema tive que fazer trocentas mil intervenções de atividades, observações pra identificar certamente, como que aquela criança estava para eu partir de algum lugar com ela! (docente Orube, 26/06/2013).

Para a professora, o diagnóstico faz parte de um processo de construção de conhecimento que é visto de forma positiva, pois provoca possibilidades e transformações<sup>44</sup>.

Quando a professora Orube expressa em seu relato que precisa realizar diversas atividades e intervenções para compreender e saber de onde deve partir, em termos de ensino e aprendizagens, ela define a característica principal da avaliação diagnóstica, que é o aspecto preventivo de conhecer as necessidades e potencialidades dos alunos, no início do trabalho pedagógico e, com isso, possibilitar mudanças, adaptações e/ou adequações de futuras ações pedagógicas.

No entanto, a prática de desenvolver diagnóstico relatado pela professora não necessariamente se reflete nas Fichas de Avaliação ou nas atividades diagnósticas aplicadas no Primeiro Ano, que do modo pelo qual estão sendo executadas cumprem o mesmo ritual das provas.

---

<sup>44</sup> Vale ressaltar que em outra vertente, a denominação diagnóstica, pode ser erroneamente confundida com o significado utilizado na área médica. O diagnóstico médico/clínico, é realizado sempre a partir dos sintomas de uma determinada doença e, por isso são realizados diversos exames para que o médico ou especialistas possam analisá-los e buscarem o devido tratamento. Se utilizarmos o mesmo conceito médico de diagnóstico para a Educação, podemos erroneamente deduzir que as hipóteses e construção da criança acerca das aprendizagens, seus limites e dificuldades sejam encarados como tipos doenças a serem tratadas pelos professores ou por outros especialistas da área. No caso médico, a doença é tratada de modo a ser eliminada. Na Educação, os limites ou possíveis dificuldades devem ser encarados como etapas a serem compartilhadas, vivenciadas, transformadas e/ou superadas. Assim, os limites ou possíveis dificuldades não podem ser eliminados nem tratados, pois são eles também que geram novas aprendizagens.

Por outro lado, por meio das atividades diagnósticas que acompanham esse documento, é possível ter mais clareza do percurso do aluno e seus avanços. Tais atividades supre parcialmente as lacunas identificadas nas Fichas de Avaliação, especialmente quando se trata dos Conhecimentos Linguísticos e Lógico Matemáticos, como mostra as Figura 9, que são amostras de atividades de uma aluna do Primeiro ano:

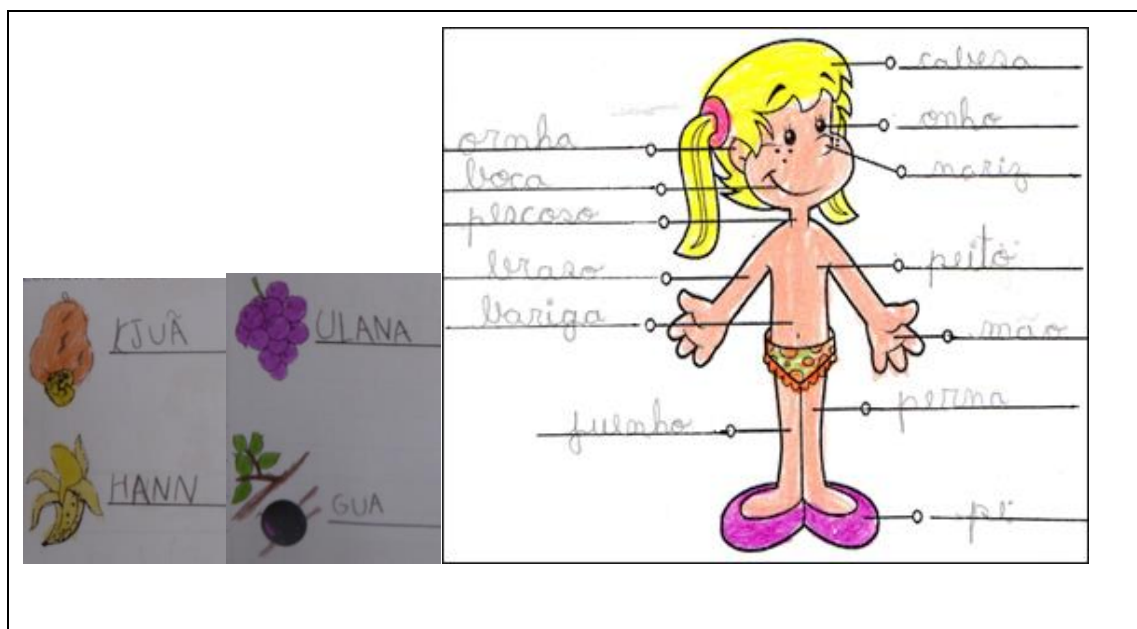


FIGURA 9 Amostras de Atividade do Primeiro ano

Fonte: Amostras de Atividades Diagnósticas da aluna A.L., realizada em 11/02/2010 e 31/11/2010. Arquivo da professora Orube.

Por meio dessas amostras de atividades, denominadas de atividades diagnósticas, que separamos aqui para melhor visualizarmos, é possível perceber os avanços referentes à escrita da aluna durante um período de quase dez meses. Nesse sentido, esse material complementa as informações da Ficha de Avaliação e dá pistas sobre o que ainda precisa ser trabalhado pela professora.

É possível visualizar também, por meio do registro da professora Orube, nessas atividades diagnósticas, que há momentos de interação, participação e escuta da professora com os alunos, conforme mostra a Figura 10.



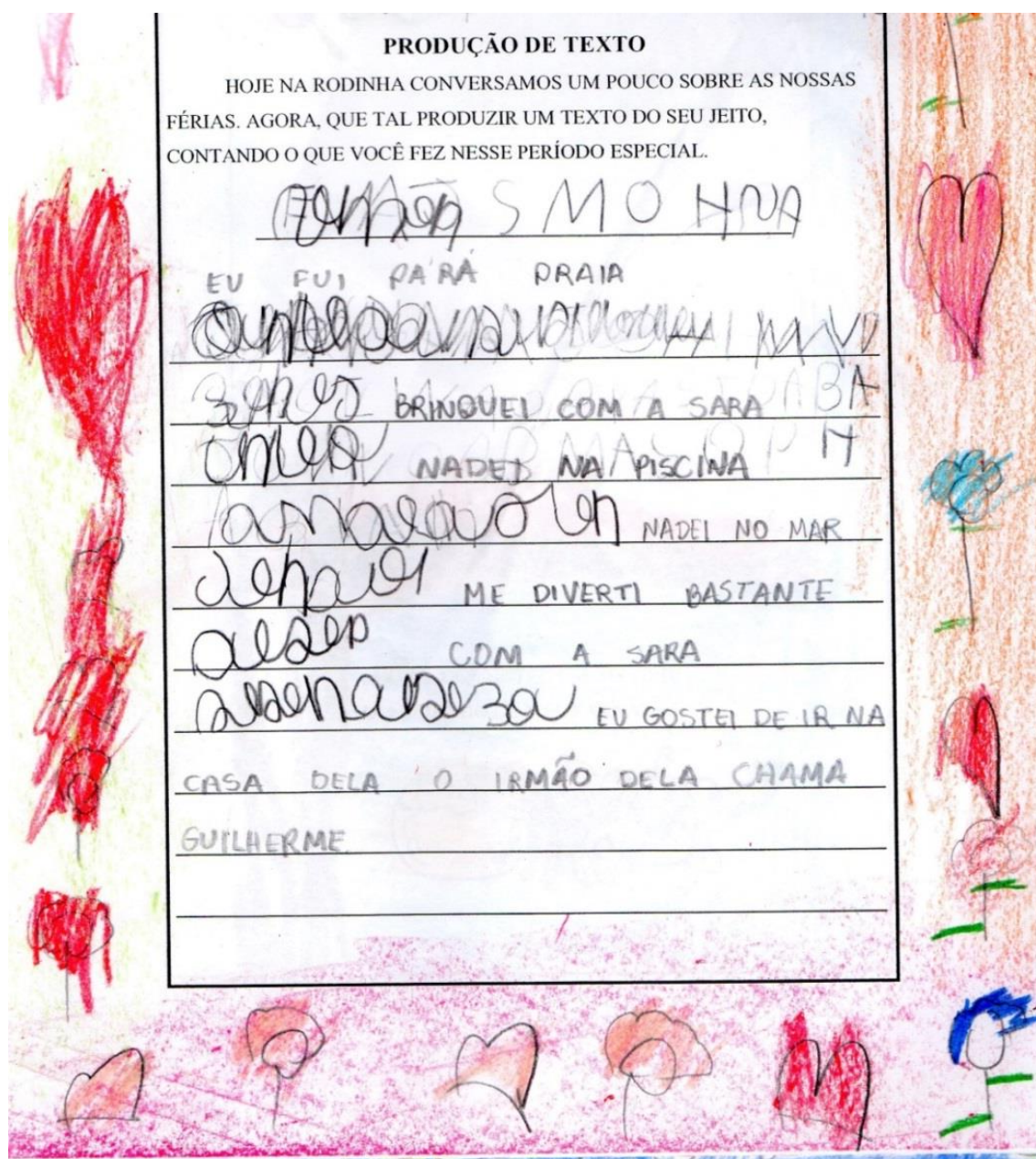


FIGURA 10 Amostra de Atividade diagnóstica do Primeiro ano

Fonte: Registro da aluna A.S. e reescrita da professora Orube realizada em 15/03/2012.

A Figura 10 mostra a produção de texto da aluna A.S. sobre o que havia feito nas férias em forma de traçados que se assemelharam à escrita de palavras em letras cursiva e não convencional. Ao lado da escrita da criança, visualizamos a transcrição das frases feita pela professora Orube acerca da produção da aluna A.S.

Essa atividade nos mostra que houve um tempo destinado pela professora à escuta, apreciação e valorização do trabalho desenvolvido pela criança e, bem como, uma troca de

informações onde a criança retomava sua escrita, verbalizava a comunicava para a professora, que transcrevia a escrita. Tal atenção e comprometimento com a produção do aluno desenvolvida pela professora Orube tornou-se ainda mais evidente quando pudemos observar essa mesma prática nas outras dezoito atividades como essa, em que cada criança produziu seu próprio texto.

Em relação à escolha dessas atividades, elas são selecionadas para toda a turma de modo a contemplar os objetivos propostos para o ano ou trimestre, e assim, identificar quais são os conhecimentos prévios ou aprendidos por parte dos alunos. Algumas atividades apresentam o conhecimento prévio e outras são estruturadas para identificarem as aprendizagens no final de um período (no caso trimestre ou semestre).

As atividades diagnósticas apresentam riquezas quanto à variedade e quantidade, no entanto, os limites que observamos referem-se a alguns casos, em que identificamos a existência de complementações feitas pela professora mas, ainda assim, não ficaram claras quais foram as intervenções feitas por ela ou as intervenções que futuramente ela pretende realizar, a partir do que o aluno alcançou. A título de exemplo, em uma atividade, consta a observação “feito com o auxílio da professora”; no entanto, não é possível visualizarmos os qual parte ou exercício foi feito com o auxílio da professora ou qual era a dúvida da criança e se ela conseguiu avançar nesse aspecto ou não. Com isso, consideramos que seria necessário que essa informação estivesse contida também no Relatório/Ficha de avaliação.

O diagnóstico que acompanha o relatório/ Fichas de Avaliação do Primeiro ano é realizado durante todo o ano. Sua característica principal é que as atividades são selecionadas pelas professoras desse ano/ciclo de acordo com os objetivos que almejam alcançar durante o ano ou trimestre. Nesse sentido, embora não seja atribuída nota e sua finalidade seja de compreender e conhecer o que o aluno sabe, do modo pelo qual é organizado se assemelha às provas, conforme já dissemos anteriormente.

Por isso, é importante destacar que, embora os nomes sejam diferentes (atividades diagnósticas *versus* provas), suas características quanto à execução são semelhantes, entre eles, apresentam o processo de aprendizagem dos alunos.

Outro ponto a ser observado e que se caracteriza aqui como um limite é o fato de não terem sido incluídas as atividades diferenciadas ao longo das amostras, embora façam parte do trabalho pedagógico e aconteçam ao menos uma vez por mês. Desse modo, perdeu-se uma

importante oportunidade de comparar as amostras de trabalho do próprio aluno e seus avanços.

Destacamos também que, embora a professora Orube tenha registros de diversos momentos como rodas de conversa, atividades diagnósticas, avaliação, entrevistas com os alunos e familiares, atividades realizadas em sala de aula, autoavaliação, observação e análise de outros profissionais como a Psicologia Escolar, que contribuem para que ela preencha a Ficha de Avaliação com segurança e clareza, esses dados ficam guardados para ela, em seu caderno.

Percebemos, também, que as observações feitas por ela ao longo do cotidiano escolar não são mencionadas na quarta parte da Ficha de Avaliação (continuação das Figuras 7 e 8) destinados ao registro da professora sobre o desenvolvimento do aluno. Nesse caso, a ênfase dada foi nos aspectos pessoais dos alunos, com forte ênfase na avaliação informal por meio dos rótulos e a aquisição da leitura e escrita, de forma mais generalizada. Foram tecidos comentários como:

F. é uma criança esperta, carinhosa e criativa. Possui habilidades artísticas desenvolvidas como o desenho. Evoluiu no processo de aquisição da leitura e da escrita, passando do nível silábico para o nível alfabético.

E. é uma criança muito especial, é dedicada, carinhosa e solidária. Demonstrou desenvolvimento satisfatório no processo de alfabetização, mas precisa de auxílio em determinadas atividades.

A.L. é uma criança esperta, comunicativa e autônoma. É muito caprichosa e gosta de estudar. Vem evoluindo em suas relações sociais, mantendo uma convivência mais tranquila com os colegas. A. L. você é uma criança muito especial, sentirei saudades (Trechos da 4ª parte do Relatório/Ficha de Avaliação realizados pela professora Orube em 14/12/2010).

A professora afirma, ainda, que, quando tem oportunidade, ela socializa oralmente os registros com outros profissionais ou com os familiares na reunião com pais e/ou familiares. Nesse sentido, seria oportuno que alguns desses registros fizessem parte do material do aluno, como forma de complementar os dados apresentados e comunicar mais claramente seu processo de desenvolvimento.

Esse aspecto fica restrito ao âmbito da oralidade, no momento da reunião, quando é feita a entrega do relatório e atividades diagnósticas para os familiares. Assim, o relatório/Ficha de Avaliação contempla parcialmente as considerações de Villas Boas (2010, p. 47) pois, apresentam as aprendizagens, os avanços (à medida que os relatórios são comparados), as necessidades, no entanto não são apontadas as intervenções.

A entrega dos relatórios tem o objetivo, junto aos familiares e alunos, de analisar, comparar e compreender os processos de aprendizado vivenciados pelo educando. Nesse momento, os familiares fazem a sua avaliação. O registro e avaliação dos familiares funcionam como *feedback* do trabalho desenvolvido.

O depoimento de uma mãe de aluna do Primeiro ano do Ensino Fundamental expõe com clareza quais são os fatores que, sob seu ponto de vista contribuem para o aprendizado de sua filha:

Nós enquanto responsáveis acreditamos que o desenvolvimento da aprendizagem da nossa filha é um conjunto: profissionais capacitados/ dedicação exclusiva/ organização estrutural e funcional/ formação de alunos críticos e questionadores e os pais compartilhando e participando desse processo (avaliação da mãe da aluna A. F., do 1ª ano, 1º Ciclo, 15/07/2010).

O depoimento exprime o que vem sendo uma bandeira de luta na Educação e ao mesmo tempo, destaca a fundamental importância da participação das famílias nesse processo. Desse modo, ela aponta para todos: família, escola, professores e políticas que garantam recursos físicos e pessoais. O trabalho conjunto resulta, ou deve resultar, na formação de alunos críticos e questionadores e no desenvolvimento da aprendizagem.

Do mesmo modo a professora Orube aponta os benefícios de apresentar e compartilhar com as famílias e com os alunos os relatórios e diagnósticos, mostrando que, para ela, essa prática vai além de cumprir uma ação meramente burocrática.

Eu não tinha a percepção da importância que é o aluno saber do avanço dele. Então, agora eu tento mostrar para esse aluno [...] onde ele avançou, porque o que adianta só eu saber, o pai saber, mas a criança não saber? Eu percebi a importância de mostrar para a criança, para ele valorizar isso também. Nossa! Olha o tanto que eu aprendi! Olha o que eu avancei! Olha no que eu posso melhorar (docente Orube, 26/06/2013).

Sempre estou conversando com a família, e tenho uma prática de guardar todos os diagnósticos, para passar pra família. Porque antigamente, eu guardava e passava para a professora do ano seguinte. Só que eu percebi que às vezes a professora jogava fora. Então eu preferi pegar e passar para a família. [Na reunião] eles olharam, observaram, leram, discutimos, comparamos: \_ Olha como ficou! Olha aqui como é que estava! Olha no que avançou, no que ainda tem dificuldade! (docente Orube, 26/06/2013).

Os depoimentos apresentaram o uso que a professora faz das informações dos relatórios sobre os alunos, identifica quem são os leitores, no caso, familiares, professora e alunos, e também o que ela faz com os registros de um ano para o outro. Especificamente sobre esse último aspecto, vimos que a professora optou por entregar aos familiares, pois nem

todas as professoras que recebiam esse relatório o valorizavam, o que demonstra que é necessário criar uma cultura avaliativa na escola que reconheça esse material como um facilitador e orientador dos trabalhos posteriores, que devem ter o caráter de continuidade, como evidencia também o depoimento da professora Bariri:

Aqui na escola não tem a prática obrigatória de que essas observações [e relatórios] sejam passadas para [o próximo] professor. Tem até alguns professores que não gostam de ver a avaliação [feita pela professora anterior] para não sentirem um pré-conceito [...] em relação a essas crianças e outros, não. Outros gostam de ter as informações desses relatórios e compartilhar. Enfim, acaba que no dia a dia a gente compartilha uma coisa ou outra com os professores, mas não é uma prática obrigatória. Esse ano a minha turma passou para uma outra professora e ela não teve contato com os meus relatórios. Mas eu sempre estou disposta a deixar publicamente, caso [a professora] queira, não me importo de maneira alguma (docente Bariri, 05/04/2013).

No ano de 2013, algumas discussões sobre essa temática aconteceram na Reunião de Diálogos<sup>45</sup> com a área da Alfabetização Inicial e Psicologia Escolar, pois o grupo constatou que os registros tinham como finalidade comunicar às famílias e também às professoras dos anos seguintes, visto que a escola se organiza em Ciclos. Com isso, procuramos organizar um modelo orientador que informasse, ainda que brevemente, a vida escolar do aluno, bem como os contextos vivenciados.

O dilema enfrentado na época da discussão devia-se, principalmente, à alta rotatividade de professores, pois, com a saída de cada um deles, iam embora também os registros dos alunos, feitos nos cadernos pessoais ao longo do ano. Muitas vezes, informações importantes relacionadas a alunos que estavam passando por algum tratamento de saúde ou que haviam passado por alguma situação familiar traumática, ou de luto e que por isso mesmo careciam de uma atenção ou um cuidado diferenciado, mas as informações ficavam somente com a professora daquele ano, dificultando assim a continuidade do trabalho desenvolvido.

Diante da nossa participação e atuação como professora dessa Área, discutíamos que era imprescindível que criássemos uma forma de registro que fosse considerado um documento do aluno, da família e da escola, que seria guardado na escola e ficaria à disposição dos professores que passassem a fazer parte da vida escolar do aluno. A finalidade era dar continuidade e movimento ao trabalho, evitando as rupturas ou situações constrangedoras para os familiares, que todo o ano deveria comunicar aos professores todo o

---

<sup>45</sup> Reunião que ocorre quinzenalmente com professores de uma área com o setor da Psicologia Escolar, com o objetivo de discutir e propor soluções para as dificuldades das turmas.

trabalho pedagógico realizados até aquele momento, informando, assim, a vida escolar do aluno no Primeiro Ciclo.

Nesse sentido, nós, como professoras e também pesquisadoras, em abril de 2013, resgatamos e adaptamos as informações contidas no modelo de registro intitulado Registro de acompanhamento específico (ANEXO B) que foi criado pelos profissionais da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo entre 2005 e 2006, para acompanhar os alunos deficientes ou atendidos pelos profissionais de saúde da Rede Municipal como psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros. Esses registros eram por nós utilizados, no contexto de atuação como professora de SBC/SP e, depois, como parte integrante da Equipe Gestora da escola, onde demos continuidade a esse trabalho.

No entanto, após algumas adaptações, temos os utilizado como orientadores dos processos de escrita e observações que realizamos como professoras de crianças da Alfabetização Inicial e também sempre o divulgamos em outros espaços destinados à formação docente, como mais uma possibilidade de registro/documentação norteador do trabalho pedagógico.

O documento orientador para o desenvolvimento do Registro Específico foi totalmente adaptado ao contexto da Escola Apuã e foi apenas apresentado na Reunião de Diálogos no mês de junho de 2013, no entanto ainda não houve definições quanto ao seu uso. Contudo, o apresentaremos neste espaço, para exemplificar mais uma possibilidade de comunicar o que Villas Boas (2009, p. 106) apontou sobre “as aprendizagens, os avanços, as conquistas, as necessidades existentes e as intervenções feitas”.

Na primeira parte, constam os dados de identificação como: nome, data de nascimento, gênero, número de matrícula, data de início de acompanhamento e percurso escolar, contendo os nomes de todos os professores e anos e período em que atuaram com o aluno. Além dos professores regentes, foram incluídos os professores das áreas especializadas como Psicologia escolar, Espaço Cultural, Brinquedoteca, Educação Física, Filosofia, Informática e Arte. As próximas informações dizem respeito à saúde do aluno, tratamentos, acompanhamentos, entre outros. Sobre esse aspecto, há um espaço destinado às adaptações, apoios e recursos oferecidos ao aluno pela escola e familiares, bem como o ano e período em que ocorreu.

A segunda parte é destinada à avaliação pedagógica. Aqui, constam as potencialidades, as dificuldades apresentadas pelo aluno e em que contextos ocorrem, as

dificuldades do contexto escolar em relação às necessidades para o atendimento ao aluno especificamente as dificuldades dos professores e da escola como um todo no trabalho com a diversidade.

Caso a equipe escolar julgue necessário algum acompanhamento externo, há um espaço destinado a justificar os motivos pelo qual a equipe escolar avalia a necessidade de apoios e atendimentos com outros profissionais. Logo em seguida há um espaço destinado para indicar as adaptações curriculares e estruturais (de pequeno e grande portes) já efetuadas no âmbito escolar, os encaminhamentos efetuados até o momento na escola, as expectativas e preocupações dos profissionais da escola em relação ao aluno, as expectativas e preocupações dos familiares e/ou responsáveis em relação ao aluno e as expectativas e preocupações apresentadas pelo(a) próprio aluno(a) sobre o seu percurso escolar ou outros.

Sabemos que os campos apresentados nesse modelo de registro não atendem as especificidades de todas as crianças de todos os anos/ciclos, mas podem servir de referência para aspectos importantes e necessários de serem registrados. Além disso, cabe ressaltar que o objetivo é que as informações contidas nos campos sejam complementadas com fotografias, filmagens, trechos de entrevistas realizadas com os familiares, observações feitas pelos professores em diferentes momentos e contextos, entre outros.

Não há necessidade de que todos os campos sejam preenchidos, entretanto, é necessário que o professor sempre se questione sobre os itens elencados. Os itens que foram propostos possibilitam a regulação nos processos de ensino-aprendizagem e as parcerias efetivadas com familiares e demais profissionais tornam-se claros, nítidos e transparentes.

Materializar as conversas, combinados e negociações, explicitar as intervenções, e ações feitas, analisar e discutir novos encaminhamentos e compreender o que foi feito e o que ainda pode vir a ser desenvolvido só contribui para o desenvolvimento de todos.

No mais, para que os relatórios cumpram com a sua finalidade, é necessário que as amostras de produções dos alunos, registros fotográficos, filmagens, falas dos alunos, anotações oriundas das observações docentes ou de outros profissionais, expectativas e depoimentos de familiares entre outros materiais sejam analisados e integrados ao relatório de modo que o percurso escolar do aluno e os desafios futuros sejam facilmente visualizados e comunicados para todos os envolvidos no seu processo educativo. Esse aspecto ainda representa um desafio a ser superado na Escola Apuã.

### 4.2.3 Avaliação por meio de provas

A prova constitui uma amostra pontual e específica das aprendizagens dos alunos e é geralmente utilizada nos sistemas educacionais como recurso para apresentar e comunicar os avanços ou fragilidades dos alunos em determinados conteúdos e/ou objetivos de ensino propostos para o ano ou ciclo.

No entanto, se perguntarmos para professores e alunos, de um modo geral, qual é o sinônimo de avaliação e qual é a sua finalidade, possivelmente teremos como resposta que avaliar é sinônimo de aplicar ou fazer provas e que a sua finalidade é aprovar ou reprovar os alunos para a série seguinte e que sua utilização muitas vezes é considerada como um acerto de contas.

Villas Boas (2010) afirma que o fato de termos sido avaliados quase que exclusivamente por meio de provas ao longo da nossa trajetória escolar, cuja finalidade era classificatória, fez com que familiares, alunos, professores e gestores continuassem a reproduzir tal prática, sem questioná-la.

Assim, retomamos a ideia inicial de que prova e avaliação não são sinônimos, no entanto, a prova é um dos métodos de avaliação<sup>46</sup> que, aliado a outros métodos, integram o trabalho pedagógico, no qual se inclui o processo avaliativo de natureza formativa (VILLAS BOAS, 2010). Trata-se de

[...] um procedimento organizado inteiramente pelo professor. É ele que: a) decide se a prova será inteiramente objetiva ou subjetiva ou se serão incluídas questões de dois tipos; b) seleciona os conteúdos das questões; c) determina o dia e horário de sua aplicação, sua duração e o espaço a ser utilizado para os alunos darem a resposta (VILLAS BOAS, 2010, p. 47).

No entanto, Villas Boas (2009) afirma também que a prova, quando associada a outros métodos de avaliação, torna-se mais uma possibilidade de recolher informações sobre as aprendizagens dos alunos, mas, para isso, o modo de utilizá-la deve ser reconsiderado, de forma pela qual se tenha clareza sobre sua importância, seus objetivos, finalidades e a maneira pela qual se pode fazer para articulá-la a outros métodos complementando e enriquecendo as informações obtidas e gerando análise e reflexão dos seus resultados.

Na Escola Apuã, a Avaliação Individual e a Atividade Avaliativa Multidisciplinar têm o mesmo sentido e característica das provas e são utilizadas com frequência no decorrer e no

---

<sup>46</sup> Villas Boas utiliza a denominação procedimento ao invés de métodos de avaliação.



final de cada trimestre. Ou seja, é possível perceber mudanças na “denominação, mas a prática continua sendo a mesma de provas e exames” (LUCKESI, 2011, p. 203).

Como dito nos capítulos anteriores, especialmente no terceiro capítulo, tais avaliações fazem parte do sistema avaliativo da escola para os alunos do segundo ao nono ano e seus resultados determinam a recuperação, aprovação ou reprovação anual dos alunos, isso porque as atividades avaliativas valem nota, sendo 40% destinado à Avaliação Individual, 20% destinado às Atividades Avaliativas Multidisciplinares também individuais e os 40% restante para as Atividades Avaliativas Diversificadas que abrangem os trabalhos individuais, em grupo, seminários, estudo do meio, entre outros, sendo a escolha dos métodos definida pelo professor ou Área de Ensino.

Contudo, a utilização da prova ainda é muito divergente, variando de acordo com o uso que o professor faz desse método. Alguns fazem uso na perspectiva classificatória, outros na formativa, entretanto, a prova ainda é quase sempre associada à concepção tradicional de ensino e à função classificatória, sendo geralmente desenvolvida como único método avaliativo cuja finalidade é somativa.

Acerca desse aspecto, a modalidade somativa de avaliação é prevista sempre ao final de uma etapa (ano, bimestre, semestre, ciclo, entre outros), a organização do espaço/tempo para avaliar as aprendizagens dos alunos, a partir de critérios elencados previamente pelo professor.

Acredita-se, nessa modalidade, que os resultados obtidos sintetizem as aprendizagens dos alunos. Por isso, os resultados são transformados em notas ou conceitos e tais medidas dos resultados são utilizadas para que os professores concluam, classifiquem, verifiquem, situem e informem os alunos o que de fato aprenderam dos conteúdos abordados. Nesse aspecto, o rendimento do aluno passa a ser a somatória de todas as avaliações que devem atingir uma determinada pontuação, que resulta na progressão do ano/série seguinte.

Diante desses fatores, observamos que na Escola Apuã, a prova individual, na maioria dos casos, ainda é desenvolvida em uma perspectiva classificatória de avaliação.

Na perspectiva classificatória, corroboramos com Luckesi (2011, p. 202) quando ele aponta que “provas e exames implicam em julgamento, com consequente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação”. E continua: “desse modo, provas/exames separam os ‘eleitos’ dos ‘não-eleitos’”. Assim sendo, essa prática exclui uma

parte dos alunos e admite como ‘aceitos’, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva”.

O uso da prova como método de avaliação pode abarcar diversas práticas. Diferentemente do que foi proposto na Escola Apuã (prova individual), as provas podem ser realizadas em duplas, trios, grupos sem perder a sua finalidade, que é de perceber como os alunos organizam as ideias, expressam-se, articulam os conteúdos aprendidos, apresentam suas respostas e/ou como solucionam os desafios propostos.

Além disso, podem ser orais, escritas, objetivas, dissertativas, de múltipla escolha, com ou sem consulta, construídas pelo professor ou pelos alunos, visto que “a utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 36). Assim, a prova pode ser mais uma possibilidade e não mais um limitador para os alunos.

Eu acho que a prova formal em si, ela avalia também, mas eu acho que já é uma avaliação assim: do que você ensinou, o que é que ficou? [...] A avaliação formal tem esse objetivo: apontar caminhos para o professor, no que ele tem que melhorar, porque se o aluno não aprendeu, ou de alguma forma não reteve aquele conhecimento, de alguma forma, não tocou ele. Então a falha, muitas vezes, não está na entrada, às vezes está na saída, na forma pela qual foi colocada [pelo professor] (docente Atairu, 03/mai/2013)

Nesse sentido, o depoimento da professora Atairu rompe com a lógica da concepção classificatória, pois, para a docente, o resultado não pune o aluno, mas possibilita uma reflexão sobre como esse aluno aprende e como a professora ensina, com vistas a mudanças nesse processo. É reconhecer os limites expressos por ela: onde está a falha? Na entrada ou na saída?

A esse respeito, Vasco Moretto (2001) apresenta algumas características que são marcantes nas provas e que podem subsidiar os professores na identificação de provas construídas na perspectiva tradicional ou na perspectiva construtivista.

Para o autor uma das características das provas construídas na linha tradicional é a exploração excessiva da memorização, a falta de parâmetros e critérios de correção das provas feitas pelos professores e a falta de clareza, de precisão e sentido nas consignas ou comandos de atividades.

Em relação às características das provas na perspectiva construtivista, destacam-se a contextualização, parametrização, ou seja, a indicação clara e precisa dos critérios de avaliação, a exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno e a proposição de

questões operatórias e não apenas transcritórias. Sob o último aspecto, o autor denomina de questões operatórias àquelas que desafiam os alunos a estabelecerem relações entre o conteúdo, as informações e as problematizações acessíveis e ao mesmo tempo complexas.

Quanto às questões transcritórias, às quais o autor se opõe, elas exigem somente a transcrição de uma informação como respostas às questões e, por isso, são geralmente memorizadas passivamente pelos alunos, que a reproduzem e transcrevem de modo fidedigno, mas sem compreensão.

Ao longo da pesquisa, após a análise dos dados do questionário, observamos que a prova foi mencionada na perspectiva de uma avaliação formativa por apenas uma professora, no caso a docente Atiaia, que denomina seus métodos avaliativos na perspectiva da aprendizagem significativa<sup>47</sup>, conforme mostra um trecho da entrevista a seguir:

Pesquisadoras: Você já teve contato com a avaliação formativa?

Atiaia: Não, eu não tenho lido, não tenho discutido essa questão do conceito de avaliação formativa, não. Não tenho leitura.

Pesquisadoras: Você tem alguma outra definição teórica de avaliação? [...] Que termos ou conceito você utiliza pra avaliar?

Atiaia: Eu falo aprendizagem significativa. Eu sempre uso esse conceito nas minhas avaliações. Eu sempre trabalho com o conceito de aprendizagem significativa (trecho da entrevista realizada entre as pesquisadoras e a docente Atiaia, 02/07/2013).

Com isso, uma abordagem avaliativa que contemple o conceito de aprendizagem significativa nos instigou a discuti-la nessa pesquisa, buscando identificar quais são as suas características e de que forma converge com a perspectiva formativa.

Assim, a partir da perspectiva da prova como possibilidade, a professora Atiaia, que atua com alunos dos Segundo e Terceiro Ciclos, relatou como as desenvolve na sua prática docente:

Nas minhas provas, eu busco mesclar questões objetivas, de V [verdadeiro] ou F [falso], questões de escolher uma alternativa. [Nesse caso, da escolha da alternativa] eu sempre coloco para [o aluno] escolher uma errada pra eu

<sup>47</sup> A fala da docente nos remete às contribuições de Fernandes (2006a), quando aponta que, “As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas. Por isso, os alunos não são encarados como meros receptores que se limitam a gravar informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretar e relacionar com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje reconhece-se que não basta saber como desempenhar dada tarefa, mas é preciso saber quando a desempenhar e como adaptar esse desempenho a novas situações” (FERNANDES, 2006a, p. 20-21).

colocar mais alternativa certa do que errada, deixar uma só errada dentro daquele conceito que eu estou trabalhando. Trabalho com cruzadinha, trabalho com questão aberta mesmo para ele responder, para ele desenhar, representar, porque às vezes ele não consegue escrever, mas ele consegue representar graficamente, muito melhor do que escrevendo (docente Atiaia, 02/07/2013).

O depoimento mostra a preocupação da professora em diversificar a forma de elaborar as questões, ampliando assim as possibilidades de respostas dos alunos. Nesse caso justifica a sua opção:

Então uma prova de sete questões, de sete pontos, seis pontos, eu coloco 10 questões nela, para tentar contemplar de diferentes formas, como é que as crianças expressam o que elas aprenderam, porque às vezes um tem mais facilidade de escrever, outro tem facilidade de representar graficamente, o outro tem facilidade de escolher respostas, de selecionar uma resposta... então eu busco contemplar [as questões das provas] dessa forma. Agora, sempre evidenciando que isso é quantitativo. Que o [aspecto] qualitativo está nas relações que essa criança estabelece com os outros e com o espaço a partir do que a gente trabalha em sala de aula (docente Atiaia, 02/07/2013).

Em uma prova do sétimo ano, Terceiro Ciclo valendo 5,0 pontos, a professora fez uso de cruzadinha, mapa e legenda, questões fechadas (de múltipla escolha, com uma alternativa correta), questão com alternativas falsas e verdadeiras, informações em tabelas e gráficos, alternativas de conceitos para completar o texto com palavras selecionadas no quadro. Em outra prova, do sétimo ano, Terceiro Ciclo valendo 6,0 pontos a professora fez uso de charge, questões abertas e fechadas, cruzadinha, música, imagens de paisagens e mapa.

Essa forma de organizar e planejar as questões visa a contemplar diferentes saberes e compreender como cada aluno aprende ou apreende os conteúdos abordados por ela, em sala de aula. O seu depoimento nos mostra que a sua forma de avaliar não se resume somente à prova, mas os trabalhos que antecedem e sucedem a prova, sendo realizada praticamente em quatro etapas complementares.

A avaliação precede a ação de formação. Fala-se então de avaliação prognóstica e, mais raramente hoje em dia de diagnóstica, à medida que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (HADJI, 2001, p. 19).

O trecho que se segue apresenta características dessas dimensões:

[...] Primeiro trabalhei todo o conteúdo, fiz exercícios, fiz atividade prática. [Então], antes [do aluno] fazer [a prova] eu faço a revisão [que] eles fazem em grupo, que é o autódromo.

O autódromo é outra dinâmica avaliativa que eu tenho, que é assim: [os alunos] trazem um carrinho de brinquedo para escola e aí eu faço uma bateria de questões afirmativas que eles tem que marcar V [verdadeiro] ou F [falso] na questão. Por exemplo, eu faço 30 questões afirmativas de V ou F, sendo [que] toda alternativa tem letra A e letra B, [...] Aí, eles sentam em grupos e escolhem as respostas, se são verdadeiras ou falsas. Tem um cartão de respostas com as alternativas A e B e [e as possibilidades de respostas] com VV, VF, FV e FF. [Então] eu faço uma pista de corrida no chão, cada grupo põe um carrinho lá. Eles morrem por causa da pista! Se tem 20 questões aquela pista tem 20 quadrados pra eles avançarem até o final da pista. Daí eles podem escolher o nome do piloto e tal. [...] Eu sempre gosto de fazer em um horário geminado, [em] dois horários. Eu dou o primeiro horário pra eles fazerem, discutir entre o grupo as respostas, e no segundo horário eu faço a correção. Eu leio a questão 1, com as duas alternativas, e o grupo já respondeu, [então] eles escolhem o cartão que representa aquela resposta. Se for VV a hora que eu falo a resposta todo mundo levanta o cartão da resposta, marca a resposta e o carrinho vai avançar tantas casas. E ao final quem chega alcançou o ponto e daí ali tem um número de acertos e de erros (docente Atiaia, 02/07/2013).

A partir dos resultados dos erros e acertos apresentados no autódromo, a professora retoma os conteúdos, buscando o aprendizado de todos os alunos.

Eu discuto em cima dos erros. Pego as questões que eles erraram, que a maioria errou, faço a discussão, explico o porquê, reforço as ideias que eu acho que não ficaram legais. Por exemplo, eu estou trabalhando com população absoluta e população relativa que não ficou claro, daí eu [...] reviso todo [o conteúdo]. Eu proponho a [discussão a] partir da dificuldade que eles apresentam, trabalho em cima das dúvidas e dos equívocos que eles têm, em relação às dificuldades demonstradas naquela [ocasião] (docente Atiaia, 02/07/2013).

Esse tipo de ação avaliativa colabora para que os alunos ativem seus conhecimentos prévios, trabalhem colaborativamente, discutam o que aprenderam, compartilhem ideias, analisem aspectos em comum do seu raciocínio e do colega, desenvolvam a argumentação. Para a professora Atiaia, tal atividade permite que ele compreenda e analise o raciocínio do grupo e propicie o *feedback* necessário e imediato (LOPES; SILVA, 2012).

Portanto, entendemos que essa prática, na perspectiva formativa, já é avaliativa, pois, por meio dela, a professora consegue identificar quem aprendeu e quem não aprendeu, além de conseguir propiciar um *feedback* imediato para o aluno e/ou grupo. Nesse sentido, consideramos que esse trabalho poderia ser considerado no processo avaliativo e até mesmo substituído por alguns métodos formais de avaliação.

Além dessa revisão feita em grupos, por meio de um jogo, a professora ensina os alunos a fazerem uma revisão individual chamada de “cola”<sup>48</sup>. Essa revisão visa a esquematizar os conteúdos estudados e organizá-los a partir de palavras-chave e das ideias principais, secundárias e terciárias do tema estudado. A “cola” deve ser feita em casa, e o aluno deve seguir as orientações da professora e ocupar o espaço determinado com as informações sobre temas e conteúdos. No dia da prova, cada aluno pode usar a sua “cola” para subsidiar a sua resposta e também para substituí-la por uma questão que ele não sabe responder. A “cola” vale ponto, mas para isso, deve seguir as normas e padrões determinados.

Na prova e no teste que pode ser feito em sala de aula individual ou em grupos, eles podem colar. Mas a cola tem regras [...] eu pego uma folha de sulfite e divido ela em três pedaços, digito aprendizagem significativa referente à segunda avaliação do segundo trimestre, coloco meu nome, timbre da [escola], e falo: vocês vão levar [a cola] para casa e fazer a cola da prova de amanhã. Essa cola vale ponto. Vale meio ponto, vale um ponto, dependendo do valor da prova do teste. Por exemplo, o teste vale 6 pontos, então essa cola pode valer até um ponto. Aí na prova eu deixo [um espaço escrito]: cole aqui a sua cola. [...] Eu deixo um espaço certinho do tamanho daquele papel. Ele não pode escrever no verso, não pode escrever fora da margem. [...] Eles ficam loucos pra colar! [...] Se a prova tem 8 questões e tem uma questão que ele não sabe, ele pode colocar uma chave nela e escrever substituir pela cola ou aquela questão que ele acha que não sabe a resposta ou que ele vai errar. [Então] eu vou avaliar a cola. Se a cola estiver dentro dos padrões das minhas orientações, a cola vale uma nota. [...] São alternativas que a gente vai buscando pra eles aprenderem (docente Atiaia, 02/07/2013).

A consigna da “cola” diz o seguinte: “Aprendizagem significativa: Faça aqui seu resumo em forma de esquema. É permitido usar frases curtas, fazer marcações (sublinhar, circular, grifar) em palavras-chaves, usar setas, símbolos, cores. Lembre-se: Não estude apenas pela nota, mas pelo prazer de aprender” (Consigna da Cola do segundo trimestre, setembro, 2013).

O aluno leva a folha da “cola” para casa e faz os esquemas e resumos de determinados conteúdos, da maneira que considera mais fácil de compreender, mas que esteja de acordo com as normas e regras da professora. É possível observar que embora a professora determine um padrão e norma, esse não é rígido nem fechado em um único esquema. Os alunos o cumprem, mas preservam o seu modo de registrar e de aprender, como mostram as três “colas” de alunos do sétimo ano do Terceiro Ciclo, nas Figuras 11 a 13, acerca dos tipos de relevo, clima, vegetação e economia das regiões norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.

<sup>48</sup> Apresentamos a palavra cola de duas maneiras: “cola” quando nos referimos ao trabalho desenvolvido pela docente Atiaia e cola (sem aspas) quando nos referimos ao modo como é representado na cultura escolar brasileira, ou seja, como uma ação transgressora por parte dos alunos e proibida nas escolas.

**Aprendizagem significativa:** Faça aqui seu resumo em forma de esquema. É permitido usar apenas frases curtas, fazer marcações (sublinhar, circular, grifar) em palavras-chaves, usar setas, símbolos, cores. Lembre-se: Não estude apenas pela nota, mas pelo prazer de aprender.

Norte	Planície e depressões	vegetação: floresta da Amazônia	clima: Equatorial (Quente e úmido)	extrativismo de látex, açucenaça, madeira, castanha, mineração de ouro
Nordeste	depressões, planícies, planaltos	Mata Atlântica, cerrado, Caatinga, Mata do Cocão	Semiárido, tropical litorâneo úmido, equatorial úmido	turismo, pecuária, Industrial, extração de minérios
Centro-oeste	chapadões	Cerrado	Tropical	agricultura, pecuária, Indústria
Sudeste	Planalto, Planície	Mata Atlântica, Cerrado	Tropical, subtropical	indústria, comércio
Sul	Planaltos	matas de araucária e o do pantanal	Clima Temperado	agropecuária, indústria, metalurgia, comércio exterior e turismo

FIGURA 11 I Amostra de “Cola”

Fonte: Amostra de cola do aluno C.R.F., do sétimo ano, Terceiro Ciclo, da Escola Apuã, docente Atiaia, setembro de 2013.

**Aprendizagem significativa:** Faça aqui seu resumo em forma de esquema. É permitido usar apenas frases curtas, fazer marcações (sublinhar, circular, grifar) em palavras-chaves, usar setas, símbolos, cores. Lembre-se: Não estude apenas pela nota, mas pelo prazer de aprender.

<p><u>Nordeste:</u> possui o maior número de estados (BA, CE, MA, PB, PE, PI, RN, SE). sub-regiões: meio norte, zona da mata, agreste e sertão. Eco: pouca diversidade, agricultura de subsistência, pecuária extensiva. Vegetação: mata de cocão, cana-de-açúcar, babaçu. Local: Amazônia é dentro do Nordeste.</p> <p><u>Norte:</u> Estados (AC, AM, PA, RR, RO, MT, MS, GO). relevo: planalto, serras, depressões. Eco: extrativismo (látex, açaí, madeira, castanha), mineração. Clima: equatorial, temperatura elevada, altas médias pluviométricas, vegetação mata atlântica.</p> <p><u>Sul:</u> Estados: (RS, SC, PR, SP, RJ, MG, DF, MT, MS, GO). relevo: (terrenos antigos aplanados, pela erosão, desencadeou os chapadões, clima (é tropical semiúmido). vegetação (cerrado). Eco: agricultura e a pecuária, forte presença de indústrias) poluição, consequências fluxos migratórios, emp. processo construtivo Brasil.</p>	<p><u>Sudeste:</u> Estados (MG, SP, ES, RJ). relevo: elevada do planalto atlântico. Clima: tropical úmido tropical semiúmido. Eco: agropecuária cultivo de café, MG, região do cerrado e Caatinga. Eco: agropecuária, agroindústria (cana-de-açúcar, café). O maior reservatório de petróleo do Brasil (Pré-sal).</p>
---	---

FIGURA 12 II Amostra de “Cola”

Fonte: Amostra de cola do aluno I.A., do sétimo ano, Terceiro Ciclo, da Escola Apuã, docente Atiaia, setembro de 2013.





A partir da apresentação do trabalho desenvolvido pela professora Atiaia, tecemos algumas considerações.

- Sobre a “cola” e a prova:

A iniciativa da “cola” apresenta aspectos que demonstram a tentativa de uma avaliação formativa, mas também oscila na perspectiva classificatória de avaliação.

Sob a dimensão que aproxima a prática da professora com a perspectiva formativa, destaca-se o fato de a professora ter buscado recursos para chamar a atenção dos alunos quanto ao uso da “cola”, prática comum entre os estudantes, mas vista de forma punitiva nos sistemas avaliativos, em especial, nos sistemas avaliativos pautados pela memorização e reprodução.

Por se tratar de um conteúdo extenso e com muitas informações, a intenção da professora foi ressignificá-la, no sentido de transformar algo proibido para os alunos em uma sequência didática que envolvesse a participação deles e consequentemente pudesse ser transformado em objeto de conhecimento.

Além disso, a professora buscou recursos para evitar que os alunos estudassem somente para memorizar nomes, conceitos e informações, desenvolvendo neles a capacidade de organização e de síntese. Como a própria professora mencionou, “são alternativas que a gente vai buscando pra eles aprenderem” (docente Atiaia, 02/07/2013).

Em muitas situações de prova, a cola está associada ao fato de que o aluno precisa simplesmente memorizar os conceitos, reproduzi-los da mesma forma pela qual foram trabalhados em aula, mas na organização do processo ensino-aprendizagem, na seleção dos instrumentos avaliativos [...] a aprendizagem, os dados, as informações que constam em um instrumento avaliativo devem refletir as representações que o aluno traz sobre o conhecimento, as elaborações sobre o sentido e o significado dos conceitos e conhecimentos (ZANON e ALTHAUS, 2008, p. 24)

Nesse aspecto, a intenção da professora Atiaia era de que a “cola” servisse para auxiliar os alunos a responderem as questões da avaliação, não no âmbito da reprodução ou transcrição das informações que porventura estivessem na prova, mas para que conseguissem, por meio de seus esquemas e sínteses, fazerem uso das informações em uma situação-problema.

Além disso, as questões das provas (no formato de textos, charges, mapas, gráficos) contemplavam as informações da “cola”, ou seja, foi atribuído um sentido para a produção do

aluno e a professora explicita o objetivo e a finalidade dessa atividade: a intenção da “cola” é auxiliar o aluno com informações relevantes, para execução da prova.

O fato de a professora atribuir uma nota a essa atividade pode ser sinônimo, para ela, de valorização do trabalho do aluno. Na mesma linha, quando ela se propõe a retomar o trabalho em forma de consulta, sua intenção é validar e atribuir importância para um trabalho que foi solicitado por ela e realizado pelos alunos.

“A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la em um processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos ‘de cor’, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno” (MORETTO, 2001, p. 98).

Assim, para a professora, a “cola”, da forma pela qual é desenvolvida, pode representar alguma forma de apoio para o aluno no momento da prova, pois os nomes, conceitos e informações não precisam ser memorizados e podem ser consultados. Além disso, ela considera que o fato de os alunos sintetizarem e escolherem as informações mais relevantes, contribui para uma aprendizagem mais significativa, objetivo almejado por ela.

Nesse sentido, acreditamos que o mesmo trabalho com outra denominação (“consulta”, “síntese”, “informações que não posso esquecer”, entre outros) pode possibilitar uma vivência diferente e modificar o olhar dos alunos para essa atividade. Ou ainda, as informações contidas na “cola” podem também ser enriquecidas e mais bem compreendidas em momentos de diálogos, reflexões e problematizações acerca de seu conteúdo e não somente vinculadas a esse fim, de obter bons resultados na prova.

Sob a dimensão classificatória de avaliação, o termo cola abarca estereótipos e significados que são atribuídos ou relacionados com a concepção classificatória e tradicional de ensino. Por que os alunos precisam de cola? Geralmente por que eles não podem errar e essa é a lógica da avaliação clássica, pois na concepção classificatória de ensino, ou ainda, na cultura do exame, os erros representam fracasso do aluno.

A prática da “cola” pode também reforçar uma ideia de que é necessário estudar somente para a prova, pontuar para ser aprovado e garantir o maior índice de acertos possíveis, evitando os erros, pois os erros representam a perda de notas e a possibilidade de reprovação.

Essa concepção pode ser reforçada quando a consigna da “cola” expressa que o aluno deve estudar não para ganhar nota, mas pelo prazer de aprender. No entanto, é preciso analisar

se a consigna está de acordo com o que tem sido valorizado, pois a atividade vale nota e o objetivo de toda essa atividade é contribuir para a nota do aluno, seja pela execução da tarefa, seja pelas informações que utilizará para responder as questões da prova que também valem nota, ou ainda, para substituir a “cola” por uma questão que não sabe, garantindo assim, a nota. Ou seja, todas as finalidades dessa atividade levam o aluno a elevar sua nota.

Do mesmo modo, outra interpretação possível é que os alunos podem perpetuar uma cultura avaliativa onde legitima que para se sair bem, tem que fazer uso da cola e que em uma prova não podem errar. Nessa interpretação, a professora pode reforçar o modelo excludente e classificatório de avaliação.

Acreditamos que o erro é o que mostra para a professora o que ela precisa ainda trabalhar, ou no que deve avançar ou retroceder. Na avaliação formativa, o erro é importante para o professor e para o aluno, por isso não faz sentido colar, pois todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem compreendem o erro como uma parte da caminhada. Observamos que essa preocupação é também da professora Atiaia, conforme apresentado anteriormente em seu relato.

Podemos observar também que a nota da prova representou somente uma etapa entre as diversas outras realizadas pela professora, mas foi ela quem definiu todo o percurso de aprendizagem do aluno. Com isso, ao invés de a prova aparecer como uma alternativa à concepção classificatória de avaliação, ela pode ser interpretada como uma prática que tem seus esforços voltados para que não ocorram fracassos na prova. Ou ainda, uma prática que busca garantir que os alunos não errem. Por isso, essa prática pode reforçar e legitimar uma concepção de avaliação que a professora contrapõe em seu depoimento.

Observamos que esse fato se constitui um desafio para a professora, principalmente no que diz respeito ao que fazer com os resultados obtidos na prova e qual é a sua ação para superá-lo.

Como o esquema da escola é quantitativo e eu já quantifiquei [por meio da correção da prova], aí essa nota quantifica. Às vezes me angustia porque quando eu faço a revisão [posteriormente] e esse aluno aprende esse conceito, só que [a nota dele] já está quantificada em uma prova, nessa hora que eu falo: \_ Mas podia mudar! [...] É o sistema que a gente entra, que quantifica esse aluno! [...] Eu não vou lá na prova alterar aquela nota, não vou no sistema alterar a nota! [...] Mas quando é uma questão que um grupo tem uma dificuldade, eu jogo [o conteúdo da questão] em outra prova. Eu trabalho na sequência de conteúdos e de outra forma. Eu abordo de outra forma e coloco em uma avaliação seguinte para ver se evoluiu o nível de

pensamento do aluno em relação aquele conceito (docente Atiaia, 02/07/2013).

O sistema avaliativo da escola reforça isso quando se volta para uma prática avaliativa seriada. Caso a escola se propusesse a praticar a avaliação de um sistema ciclado, proposto em seu PPP, esse tipo de angústia gerada pela atribuição de notas e valores, provavelmente deixariam de existir, visto que outros fatores entrariam em cena, como o maior tempo para a aprendizagem, valorização dos processos individuais, entre outros.

Desse modo, a legitimação da nota unida à ideia de que não é permitido errar, prejudica o aluno, pois mesmo que ele aprenda, será prejudicado porque a nota já foi dada. Nesse sentido, o aluno fica marcado não pelo avanço que obteve, mas pelo momento em que mostrou o seu não saber.

‘Vale tudo na conquista de notas’. Em verdade, o aluno precisa aprender a diagnosticar suas dificuldades, seus conhecimentos. O aluno necessita aprender a traduzir ao professor suas dificuldades, como concebe conceitos, qual a correspondência que estabelece entre o novo conhecimento e as aprendizagens anteriores etc.. Em contrapartida, o professor precisa promover condições para que o aluno traduza seus conhecimentos. É esse o sentido desta parceria: uma associação de troca, de interação positiva, de promoção. Para isso, o processo de avaliação precisa ser concebido por professores e alunos como situações de reflexão e autoconhecimento, garantindo um retorno aos conceitos e aperfeiçoamento ou reorganizado formas de aprendizagem. A nota a ser concedida como consequência da aprendizagem não é um fim em si mesma. Mais ainda, o professor, por meio dos resultados da própria avaliação, deve reformular suas estratégias de ensino, facilitar as relações sociais na sala de aula, estabelecer a parceria para não mais necessitar fazer uso autoritário de seu poder e, portanto, não possibilitando a existência de sentimentos negativos (SANTOS, 1994).

Nesse sentido, Villas Boas (2010) aponta como alternativa para essa questão, angustiante para muitos professores, que quando as provas estão associadas às notas, é importante constatar o que os alunos aprenderam e o que não aprenderam. Após a identificação, deve-se reorganizar o trabalho pedagógico com vistas à garantia da aprendizagem e assim, no caso das notas, deve-se prevalecer àquelas que evidenciam e demonstram que a aprendizagem aconteceu, validando assim, seu caráter formativo.

- Ainda sobre a prática avaliativa professora

Embora neste recorte do trabalho docente os métodos estejam voltados para a prova e para o trabalho feito pela professora acerca da “cola”, pois foi esse o material apresentado pela professora, chamou-nos a atenção as práticas avaliativas adotadas antes e depois da

prova. Todas as etapas e esforços da professora que ocorreram antes da prova (explicações, jogos, revisões, interação), durante a prova (elaboração de critérios, desenvolvimento de síntese, diversificação de linguagens nas questões das provas) e após a prova (correção coletiva, retomada, análise), demonstram uma preocupação em romper com uma avaliação autoritária.

Consideramos relevante as formas pelas quais os trabalhos foram desenvolvidos (individualmente, em grupo, dupla, trio) e as possibilidades de aprendizagem a partir da interação, participação e comunicação. Tais ações contribuem para a identificação das dificuldades dos alunos durante as atividades, a valorizaram os processos interativos de ensino-aprendizagem, demonstrando com isso que o objetivo foi a garantia de uma aprendizagem significativa.

Assim, acreditamos que envolver os alunos nos processos de revisão, correção, participação nos critérios, apresentação de expectativas contribui para o desenvolvimento da autonomia discente e nos processos de autoavaliação como regulação.

Por outro lado, é necessário rever e analisar a finalidade das propostas, evitando que elas se voltem somente para que os alunos não errem. Além disso, chamamos a atenção para a valorização das notas nas provas (que se constituem a etapa final de um trimestre) em decorrência de todos os outros métodos utilizados. Ou seja, a escolha de uma avaliação de ordem mais objetiva para atribuir notas (provas) e a utilização de uma variedade de métodos durante o processo ensino-aprendizagem, sem serem consideradas do mesmo modo.

#### **4.2.4 Autoavaliação e avaliação por pares**

De acordo com Hadji (2001), Villas Boas (2009, 2010 e 2011), Lopes e Silva (2012) a autoavaliação é fundamental para a obtenção de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, suas conquistas, avanços, percepções e fragilidades.

Nesse sentido, o objetivo da autoavaliação é auxiliar os alunos a compreenderem como aprendem, para se conhecerem mais e, assim, melhorar a sua aprendizagem. Ela pode ser realizada desde a Educação Infantil, adaptando a metodologia para cada faixa etária. Essa modalidade avaliativa “rompe com o processo unilateral e autoritário da avaliação, em que

somente o professor avalia e somente o aluno é avaliado, significa oportunizar ao aluno aprender a avaliar” (VILLAS BOAS, 2009, p. 47).

A autoavaliação visa a cumprir a função contínua de autorregulação, buscando a autonomia dos alunos e a diminuição da regulação externa do professor, conforme afirmativa de Charles Hadji (2001, p. 102) “a autoavaliação só o é enquanto for autorregulação contínua”, e processo de conscientização sobre si mesmo. Sobre esse último aspecto, esse autor também aponta que é necessário distinguir dois aspectos da regulação da ação de aprendizagem: a autonotação e o autocontrole.

A autonotação por meio da qual o aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar o seu próprio trabalho escolar, já pode ser, é verdade, a oportunidade (e o meio) de um autobalço, por meio do qual o aluno, analisando o produto final (com o auxílio de um mapa de estudos formalizado ou de uma lista de verificação), verifica sua conformidade ao modelo e ‘mede’ assim a distância entre a sua produção e a norma. No entanto, o autobalço ocorre quando a ação de produção está terminada (ou quando uma parte significativa dessa ação já está pronta) (HADJI, 2001, p. 102)

Já o autocontrole ocorre por meio da observação e da análise contínua do próprio sujeito sobre a sua ação e aprendizado, a partir de um “modelo ideal ou de um sistema de normas” (HADJI, 2001, p. 102), que permitem aos alunos refletir, analisar, construir modelos de tarefas que orientem criticamente a sua produção, ou seja, a construção de um sistema interno de orientação para novas ações. A Figura 14 apresenta um exemplo da autoavaliação como autonotação.

**5,0**

**AUTO AVALIAÇÃO**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ ano \_\_\_\_\_ Data: 12/12/12 Disciplina: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

No quadro abaixo, atribua uma nota pela sua participação nas aulas e nas atividades de Geografia no 2º trimestre.

ATITUDES	0	2	4	6	8	10
Não faltou às aulas?					X	
Particpei das atividades, esclarecendo as minhas dúvidas e opinando sobre o assunto estudado?						X
Pesquisei e colaborei com informações e materiais para a realização das atividades						X
Levei para as aulas e reuniões em grupo os materiais necessários?						X
Realizei as atividades combinadas durante as aulas e reuniões?						X
Particpei ativamente da realização das atividades?						X
Tive atitudes respeitosa com os meus colegas durante as aulas?						X
Tive atitudes respeitosa com o professor durante as aulas?						X
De forma geral, o professor cumpriu com as atividades colaborando com a minha aprendizagem?						X
Você acredita que as aulas de Geografia de 2012 contribuíram para a sua aprendizagem?						X
Total (some as notas que você se deu)				6	10	96

FIGURA 14 Autoavaliação como autonotação

Fonte: Caderno do quarto ano, Segundo Ciclo da Escola Apuã, docente Ybytucatú, 18/12/2012.

De acordo com Hadji (2001), a Figura 14 exemplifica um modelo de autoavaliação como autonotação. É individual e o desenvolvimento desse trabalho ocorre da seguinte forma:

[Os alunos] vão pontuar algumas questões a partir do que eu peço. Eles vão refletir a partir daquilo que eu vou pontuando. [...] O que entra nessa autoavaliação? Respeito ao colega, respeito ao professor, organização das atividades, realização, participação, se não esqueceu o materialzinho, realização das atividades, compromisso com a realização e por aí vai! [...] Eles são muito sinceros. A criança é mais sincera do que adulto. Eles sofrem quando vão fazer autoavaliação [pois] cada item que eles leem...[...] Aqueles que são os mais difíceis [refere-se aos alunos], às vezes de relacionamento, tudo, sofrem! Eles param para pensar! Alguns até falam: — Eu vou melhorar! (docente Ybytucatú, 08/07/2013).

A autoavaliação apresentada foi realizada no final do segundo trimestre, valendo 5,0 pontos. Nele, o aluno atribui uma nota de 0 a 10 para as questões apontadas, faz a adição que pode totalizar 100 pontos e, depois, recebe uma nota da professora que pode ser de zero a cinco pontos. Nesse caso, especificamente, há uma discrepância entre a nota total do aluno e a nota total do professor, variando significativamente o valor máximo de ambos, ou seja, 100 e cinco pontos, o que pode ser difícil de ser compreendido por crianças de 9-10 anos.

No entanto, de acordo com o relato, a autoavaliação, assim como é realizada, permite uma parada reflexiva do trimestre, embora não seja possível compreender amplamente qual é

o desempenho do aluno, ou ainda, quais foram os motivos que o levaram a atribuir-se tais notas. Qual é a sua compreensão sobre cada item questionado?

Por exemplo, a Figura 14 mostra que o aluno se atribuiu nota 10 em todos os itens, e marcou nota 6 no item referente à frequência. Perguntamos: o aluno falta com frequência? Quais são os motivos das faltas: doença, atraso, transporte? Com isso, acreditamos que a autoavaliação poderia trazer maiores contribuições, se os itens fossem justificados, ou se os alunos escrevessem sobre o seu desenvolvimento, tendo essas questões como orientadoras da escrita.

Para Villas Boas (2009), citando Hadji, a diferença é que, na autonotação os alunos atribuem uma nota para si mesmos, no final do processo. No autocontrole, a regulação, feita pelo próprio aluno, ocorre durante o processo, por meio da reflexão, da análise e do desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, a autonotação se insere na perspectiva da avaliação classificatória, cuja finalidade é a aprovação, reprovação e verificação final de notas.

A verdadeira autoavaliação não se articula com nota; tem o sentido emancipatório de possibilitar ao aluno refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar as suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação pelos alunos e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los (VILLAS BOAS, 2010, p. 54).

Para Lopes e Silva (2010), a autoavaliação deve oportunizar aos alunos que avaliem a sua participação, o seu processo de trabalho e os resultados obtidos. Com isso, a autoavaliação dos alunos torna-se suporte para os professores, que passam a compreender de que forma os alunos aprendem, e utilizam os dados para melhorar o ensino e, consequentemente, a aprendizagem.

Eu fiz uma avaliação do início do ano, pra saber qual a expectativa deles no Primeiro ano. [...] O que muitos traziam era a questão: Eu quero aprender a ler e escrever! [...] Eles desenharam e eu fui escreva. No meio do ano eu fiz outra: \_ Ah, você está conseguindo alcançar esse objetivo! [relacionado à expectativa inicial do aluno] [...] Aí, no final do ano foi muito legal, porque eu peguei essas duas avaliações e mostrei pra eles e, eles conseguiram perceber o que eles haviam avançado, se eles conseguiram atingir os objetivos deles e, se eles não conseguiram. [...] Todos perceberam que tinham avançado! O D. chegou a caçar do próprio desenho. Foi aquele desenho [professora mostra o desenho para a pesquisadora] o bracinho saindo da cabeça, sabe? E aí no final do ano quando ele viu o desenho dele, e comparou...nossa! Isso foi muito positivo para ele, para a sua autoestima. Porque era uma criança, que a mãe dizia: você é burro, você não entende, você não é capaz! Então ele tinha isso pra ele! Então foi feito um trabalho ao



longo de todo o ano com apoio da Psicologia também, para ele ir criando uma autoestima, saber confiar em si mesmo. Isso foi muito bacana, sabe! Eu gostei muito! Foi o primeiro ano que eu [avalei] dessa maneira! Foi uma tentativa que deu certo! (docente Orube, 26/06/2013).

Ou seja, no momento em que a professora escreveu a expectativa dos alunos e dialogou sobre a expectativa inicial e os avanços obtidos, ela colaborou para que os eles se conhecessem mais e se motivassem a aprender. Esse é um método muito importante para que os alunos compreendam o modo pelo qual podem autoavaliar-se, posteriormente. É a conquista de uma autonomia gradual e contínua em que “parte-se da avaliação tradicional (centrado no professor), para a colaborativa (professor e aluno), e da avaliação por colegas para a autoavaliação” (VILLAS BOAS, 2009, p. 51).


Coavaliação consiste na avaliação mútua, contemplando conjuntamente a auto e a heteroavaliação (por exemplo, em um trabalho de grupo os alunos avaliam-se a si próprios e aos seus pares) [...] O que distingue a autoavaliação da coavaliação é que, no primeiro caso, o aluno aprende sobre a aprendizagem, refletindo sobre o seu próprio trabalho ou sobre as suas próprias atividades; no segundo caso, o aluno aprende refletindo sobre as atividades e os resultados de aprendizagem dos outros alunos (LOPES; SILVA, 2012, p. 29).

A Figura 15, a seguir, mostra o aluno fazendo a autoavaliação da sua leitura e comunicando para a professora a sua consideração, a partir dos critérios elaborados coletivamente como, por exemplo, leitura pausada, entonação, entre outros.

1. Faça a leitura do texto abaixo para a sua professora.

**O Gato Xadrez**

Era uma vez  
Um gato xadrez...  
Usava terno, meia e sapato  
Era amigo de um carrapato...  
Tocava flauta e violão  
Tinha caminha com um colchão...  
Eu nunca vi gato assim  
O miado dele é um “atchim”!



MAZZETTI, Maria. O Gato Xadrez. Escala. Rio de Janeiro, 1986.

**MINHA LEITURA FOI:**

(     ) ótima

( ☒ ) Boa

(     ) regular

(     ) insuficiente

FIGURA 15 Autoavaliação em leitura

Fonte: Atividade do aluno P. R., do Primeiro ano, da professora Orube, realizado em 02/04/2013.

De acordo com a professora, essa atividade

[Foi] uma coisa que eu tentei fazer, até depois de começar a estudar mais sobre avaliação. [Ou seja], propor a autoavaliação da criança. Então, [a partir] das leituras eu pedia para eles se avaliarem: Como você acha que está sua leitura? Está boa? Está fluente? Pode melhorar? Eu achei muito interessante, Clarice, que neste último diagnóstico que eu fiz, todos foram super-hiper honestos! Quando a leitura deles, realmente não estava fluente [eles diziam] \_Não, eu posso melhorar! Está assim, ó [a professora faz um gesto com o polegar para baixo e também com as mãos balançando, representando que está mal, ou mais ou menos] Eu posso melhorar! [risos] (docente Orube, 26/06/2013).

Agora com foco no uso do caderno, o depoimento da professora Eçara explicita outro modo de desenvolver uma atividade de autoavaliação.

Surgiu a autoavaliação do caderno. Durante o ano letivo, eu fiz uma ficha, no qual nós estávamos retomando os primeiros conceitos do início do ano. Quais são? Lá no início do ano dizia assim que esse caderno pode ser feito como? Com a letra assim... passa um traço. Quer dizer os combinados de usar o caderno. E aí, lá no final eu perguntei de novo: \_ O que você achou? Eles deveriam colorir 'sim, não, às vezes'. Eu organizei bem o meu caderno? Completei minhas atividades? E no final eles colocavam em aberto o que eles achavam: Quando eu vejo meu caderno eu penso...[O aluno] escrevia eu penso que posso melhorar muito mais. Eu penso que tenho que caprichar. Sempre na expectativa de avanço! Não é nunca assim, eu penso que está tudo bem. Então isso me deixa tranquila. Porque eu acho que a gente nunca é um ponto final (docente Eçara, 05/06/2013).

Nos dois casos, houve clareza quanto às expectativas docentes, no entanto na Autoavaliação em leitura, a atividade proposta está mais relacionada à avaliação colaborativa, pois a criança está realizando a avaliação da leitura junto com sua professora, lendo para ela e percebendo suas reações e fisionomia. Esse processo interfere na avaliação que a criança faria sozinha, a partir de uma leitura para si mesma.

Além disso, faltou elencar quais as possibilidades ou ações que podem propiciar avanços e melhorias na leitura. Esse aspecto foi contemplado na autoavaliação do caderno, mencionada no relato da Eçara. Contudo, acerca da organização do caderno, a professora Atairu chama a atenção para o fato que nem sempre um caderno bem organizado garante uma boa aprendizagem.

Eu acho que tem alguns instrumentos que são limitados. Por exemplo, o caderno. Tem aluno que o caderno é impecável, que copia tudo, que tem a letra bonita, é esteticamente bonito, mas que não julga o que realmente o aluno opera mentalmente. De repente, ele copia bem, ele tem uma letra bonita, mas ele apresenta outras demandas em alguma área (docente Atairu, 03/05/2013).

Desse modo, o relato da docente Atairu nos chama a atenção para a desconstrução do olhar acerca desse aspecto. É importante valorizar o empenho do aluno e sua dedicação, mas não se pode confundir um caderno organizado com apreensão dos conteúdos ou ainda, com aprendizagem. Por isso, é preciso diversificar a autoavaliação para que não se limite a avaliar somente comportamento e atitudes. É necessário ampliá-lo para outros aspectos, de modo a contribuir para a aprendizagem.

Sob esse aspecto, observamos que entre os professores, é muito comum encontrarmos atividades de autoavaliação relacionadas aos aspectos comportamentais ou às regras e normas institucionais, de modo a avaliar a pessoa do aluno e não o seu desempenho. Em outras palavras, muitas vezes a autoavaliação está intrinsecamente associada às normas ou regras de convivência. As normas de convivência são importantes, mas não são determinantes para o aprendizado do aluno, por isso não podem ser confundidas e limitadas à autoavaliação. A esse respeito, apresentamos a seguir três maneiras de desenvolver essa temática, expressas nas Figuras 16, 17 e 18.



FIGURA 16 Modelo de Regras de convivência I

Fonte: Cadernos dos alunos do quarto ano, Segundo Ciclo, Escola Apuã, docente Ybytucatú, 2013.

NO DIA 6 DE MARÇO, NA TURMA DO 1º PERÍODO [REDACTED] REALIZEI A LEITURA DO LIVRO "A GENTE PODE ... A GENTE NÃO PODE...", DA AUTORA ANA RAQUEL, EDITORA DCL, 2003. A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO O GRUPO DIALOGOU SOBRE AÇÕES QUE PODEMOS REALIZAR NA ESCOLA E AS QUE NÃO PODEMOS. NA SEQUÊNCIA, REGISTRAMOS EM UM PAINEL COISAS QUE PODEMOS E COISAS QUE NÃO PODEMOS FAZER NA ESCOLA PARA QUE POSSAMOS TER UMA BOA CONVIVÊNCIA ENTRE OS COLEGAS.

VEJA COMO FICOU NA "VOZ" DAS CRIANÇAS:

COISAS QUE PODE:	COISAS QUE NÃO PODE:
[REDACTED] "CONVERSAR COM O COLEGA."	[REDACTED] "NÃO PODE PEGAR AS COISAS DO ADULTO"
[REDACTED] "BRINCAR"	- [REDACTED] "NÃO PODE CORRER NA SALA"
- [REDACTED] "BRINCAR DE BONECA"	- [REDACTED] "NÃO SEI"
- [REDACTED] "BRINCAR NA DUCHA"	- [REDACTED] "NÃO PODE JOGAR BOLA NA SALA."
- [REDACTED] "DESENHAR NO QUADRO"	[REDACTED] "NÃO PODE BRIGAR"
- [REDACTED] "BRINCAR DE PIQUE PEGA NO PÁTIO"	[REDACTED] "NÃO PODE BATER NO AMIGO"
- [REDACTED] "BRINCAR DE PANELINHA E DE BONECA"	- [REDACTED] "NÃO PODE BELISCAR O AMIGO"
- [REDACTED] "BRINCAR DE BAMBOLÊ"	[REDACTED] "NÃO PODE EMPURRAR O COLEGA."
- [REDACTED] "BRINCAR NO PÁTIO"	- [REDACTED] "NÃO PODE MORDER NO AMIGO"
- [REDACTED] "BRINCAR COM O CARACOL."	- [REDACTED] "NÃO PODE EMPURRAR NEM BELISCAR"
- [REDACTED] "BRINCAR DE AVIÃO"	- [REDACTED] "NÃO PODE EMPURRAR"
- [REDACTED] "BRINCAR DE AVIÃO"	- [REDACTED] "NÃO PODE BELISCAR"
- [REDACTED] "BRINCAR DE BAMBOLÊ"	- [REDACTED] "NÃO PODE FUGIR"
- [REDACTED] "BRINCAR"	- [REDACTED] "NÃO PODE QUEBRAR O RELÓGIO E NEM OS BRINQUEDOS"
- [REDACTED] "BRINCAR NO PÁTIO"	- [REDACTED] "NÃO PODE QUEBRAR AS BONECAS"
- [REDACTED] "SOLTAR PIPA"	- [REDACTED] "NÃO PODE QUEBRAR AS CADEIRAS"
- [REDACTED] "BRINCAR"	- [REDACTED] "NÃO PODE QUEBRAR OS BRINQUEDOS"
- [REDACTED] "BRINCAR"	[REDACTED] "NÃO PODE QUEBRAR OS BALDES DE AREIA"
- [REDACTED] "BRINCAR DE BORBOLETA"	[REDACTED] "NÃO PODE CORRER NA SALA"
- [REDACTED] "BRINCAR"	
- [REDACTED] "BRINCAR DE AVIÃO"	

FIGURA 17 Modelo de Regras de Convivência II

Fonte: Caixa de Portfólio dos alunos do Primeiro Período, Primeiro Ciclo, Escola Apuã, docente Bariri, 2013.

## REGISTRO – EDUCAÇÃO FÍSICA

## EIXO: O que é escola e o que é Educação Física



## Atividade 1: Construção das Regras de Convivência

Resgate das regras 2012	Atualização para 2013
1) Não discutir no meio da aula.	6) Usar roupas esportivas na aula.
2) Não falar ou mexer tempo que o professor ou a colega	7) Não Bater nos colegas 8) fazer as tarefas correlamente
3) fazer a fila ou organizada	9) Organizar "rodinhas" na quadra para correr sobre a matéria.
4) Não gritar no corredor	1) fazer silêncio no corredor
5) Respeito aos colegas e ao professor	

FIGURA 18 Modelo de Regras de Convivência III

Fonte: Pasta/ Portfólio dos alunos do Segundo ano, Primeiro Ciclo, Escola Apuã, docente Apoema, 2013.

As três Figuras apresentam o mesmo objetivo: estabelecer regras de convivência para os alunos e os itens elencados podem ser discutidos e avaliados, tanto no âmbito individual como coletivo. No entanto, o que as difere é que a Figura 16 mostra um modelo previamente determinado de regras relacionadas ao respeito, à organização, à cordialidade, à gentileza e à



frequência e prevê que o descumprimento de tais regras acarretará medidas disciplinares cabíveis.

As Figuras 17 e 18 apontam para a construção de regras de convivência. Na Figura 17, as regras são construídas pelas crianças, a partir das reflexões sobre um livro que trata dessa temática. Isso se deve ao fato de ser o primeiro ano desses alunos na escola, e por isso, as regras precisam ser construídas e discutidas. O registro dessas regras, denominadas de combinados, faz com que os aspectos levantados individualmente pelas crianças, ganhem legitimidade no âmbito coletivo.

Na Figura 18, a construção das regras acontece a partir da análise das normas construídas no ano anterior. Isso faz com que as regras, embora semelhantes para os demais professores da escola, sejam construídas a partir das necessidades apresentadas na sala de aula. Revê-las, analisá-las e discuti-las antes de construir as novas regras do ano são oportunidades de avaliar o grupo, o trabalho desenvolvido, os avanços e necessidades. A construção coletiva das regras, dialogada e negociada com o professor é o primeiro passo para que elas não sejam descumpridas.

Embora as Figuras apresentadas não sejam modelos de autoavaliação, consideramos pertinente abordá-las, pois, como escrevemos no início, as regras e normas de convivência ainda têm um peso significativo na atribuição de notas dos alunos e nas atividades de autoavaliação praticadas nas escolas e, muitas vezes, elas são compreendidas como sinônimos de avaliar o comportamento ou a pessoa do aluno.

A autoavaliação não deve restringir somente aos aspectos atitudinais dos alunos, no entanto, esses aspectos podem ser inseridos na autoavaliação do aluno de forma pontual, como por exemplo: cumpro as regras e normas de convivência estabelecidas coletivamente?

Além da autoavaliação, a avaliação por pares, ou coavaliação (LOPES; SILVA, 2012) contribuem significativamente para a aprendizagem, pois desenvolvem-se estratégias pessoais de análise e correção, em um processo de corresponsabilidade e de participação. A avaliação por pares pode ser realizada a qualquer momento, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos.

A finalidade é que, a partir de objetivos e critérios claros e previamente definidos pelo grupo, e com a produção do colega em mãos, cada aluno se proponha a analisar, corrigir e justificar a sua correção. Nesse sentido, o aluno corretor, que passa a exercer o papel de

professor e de avaliador, exercita e desenvolve o autoaperfeiçoamento e a autorregulação, elementos fundamentais para a autonomia na autoavaliação.

Para exemplificar: compartilhamos a seguir uma atividade que tinha por objetivo corrigir a tarefa de casa de Matemática, realizada quando éramos professoras do terceiro ano, em 2012 na Escola Apuã. Primeiro, fizemos a correção coletiva, apontando as estratégias utilizadas pela criança individualmente, e identificando coletivamente as dificuldades e facilidades da turma. Depois, definimos que cada aluno corrigiria um caderno de um colega e para isso, solicitamos aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que estipulássemos coletivamente critérios para a correção. Assim, elencamos três deles: identificação de erros e acertos, se foi possível compreender as respostas dadas e apresentação de suas considerações para o colega. Os cadernos foram entregues aleatoriamente. Seguem algumas avaliações dos alunos:

[...] A.L. seu caderno está muito organizado. Tem alguns erros, mas é normal. Você precisa prestar mais um pouco de atenção! (Aluna E., 23/09/2012, arquivo pessoal)

[...] E.L. Na primeira atividade você não coloriu! Você é capaz de caprichar mais! Na segunda atividade você errou muito, volta lá para ver, 3 atividades. Só na primeira você acertou. Na 376. Na última você não terminou e errou 3. (Aluna E.V., 23/09/2012, arquivo pessoal)

[...] G. Falta de S [referindo-se às palavras escritas no plural]. Precisa melhorar a [grafia da] letra e os números! (Aluna A.L., 23/09/2012, arquivo pessoal)

Após a correção, faz-se necessário que o professor também dê o *feedback* para o aluno que teve seu material corrigido e para os alunos avaliadores, para que as avaliações e correções tenham cada vez menos juízos de valor e sejam mais focalizadas nos objetivos do ensino. A frequência de atividades como essa auxilia para o desenvolvimento da autonomia discente, à medida que os alunos passam a reconhecer mais seu próprio processo.

Além dessas atividades que apresentamos, identificamos nos materiais analisados nesta pesquisa, que muitos cumpriam a função de autoavaliação e coavaliação mencionadas por Lopes e Silva (2012), como é o caso das Rodas de Conversa e o Caderno de Memória que se constituem como atividades permanente, diárias do Primeiro Ciclo e que abordamos a seguir.

Como já dito, a Roda de Conversa é realizada diariamente, em horário previamente determinado pela professora. Geralmente, a sua realização acontece no início da aula, com a

presença de todos os alunos e da professora, sentados em roda, no chão da sala de aula ou nas carteiras (organizadas em círculos ou semicírculos) e tem como objetivo promover o diálogo, a interação e fortalecer a relação entre os alunos e professora, buscando construir um grupo sólido.

Trata-se de um momento em que a aprendizagem ocorre no coletivo, o conhecimento é (re)construído e compartilhado. É um espaço privilegiado de interlocução, cabendo ao professor fazer intervenções para ajudar os alunos a organizarem as ideias. As colocações feitas por cada integrante do grupo contribuem para a construção de conhecimentos a respeito de uma grande variedade de conteúdos e para o desenvolvimento de diferentes capacidades.

As Rodas de Conversa contribuem para a construção da identidade do grupo, que, quando se reúne, troca ideias, gostos, preferências, informações, e assim passa a se conhecer, a criar vínculos e a constituir de fato um grupo (Orientações para professores ingressantes, 2010).

A Roda de conversa é iniciada com a leitura compartilhada do Caderno de Memórias. Nesse momento, é possível discutir as atividades que foram desenvolvidas no dia anterior, as possíveis pendências, conversar sobre o planejamento e as atividades a serem desenvolvidas no dia ou na semana, discutir os interesses, hipóteses e desenvolvimento de projetos, realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como avaliar o interesse demonstrado. Nesse sentido, as Rodas de Conversa se constituem como espaço aberto para a coavaliação acontecer.

Os depoimentos a seguir, apresentam características importantes do processo de coavaliação.

Um elemento que tenho usado recentemente que é um objeto até de pesquisa, é de usar a voz da criança enquanto instrumento de avaliação também. Então, o que essa criança tem aprendido aqui nesse contexto, o que ela considera que ela não sabia, o que ela considera que ela aprendeu. São alguns elementos que eu tenho exercitado usado aqui no cotidiano (docente Jaciendi, 09/04/2013).

Eu faço a avaliação a partir da conversa com o aluno. Porque antes disso eu tenho apenas uma suposição. Uma dedução. Eu vejo um aluno no meio de um jogo, parado, sem fazer nada. Eu chamo ele e tenho uma suposição: ou ele se machucou, ou ele está com vergonha de fazer, ou alguém [o] criticou, [...] aí eu vou conversar com ele. Aquela conversa é um instrumento de avaliação não registrado que possibilitou eu avaliar aquele momento do aluno. Junto com ele. E a autoavaliação dele, também, é mais um ingrediente para a minha avaliação porque ele vai me dizer o que é. [...] Na próxima aula, a gente acredita que ele superou aquela dificuldade e vai participar



mais ativamente quando for submetido ao mesmo desafio, ou um desafio parecido. Caso ele repita o comportamento, tanto eu como ele, temos mais recursos pra lidar com a mesma dificuldade. Aí, nós vamos dizer: \_ Olha, lembra o que aconteceu na aula passada? Então, como que você reagiu no primeiro momento? E no segundo momento? Porque você não tenta de novo daquela mesma forma? (docente Apoema, 06/05/2013).

O procedimento é esse. é uma troca de opiniões. eu deixo os alunos muito livres para opinar, para participar. Tem que ter um pouco de paciência, porque tem que escutá-los mais. Eu vejo que isso tem um ganho muito grande, sobretudo nos [alunos] mais novos. Eles gostam de exemplificar, ilustrar alguma coisa que foi dita em sala de aula (docente Itajuí, 09/07/2013).

Partindo desse princípio, a Roda de Conversa é um espaço onde a troca de saberes é valorizada, por isso, os alunos levam novidades para mostrar aos colegas, declamam poesias, cantam uma música, contam uma história, desenvolvem atividades lúdicas, narram algum acontecimento interessante ou triste, pedem conselhos, resolvem desavenças, relembram regras e combinados, discutem um problema e opinam sobre o cotidiano escolar.

No caso do Caderno de Memórias, ele está inserido em todas as Rodas de Conversa e cumpre papel semelhante, no que se refere a sintetizar as vivências do grupo, no entanto funciona como métodos de autoavaliação e de coavaliação, conforme é explicitado a seguir.

O Caderno de Memórias intitulado inicialmente de Nosso Diário, foi criado por uma professora, em 1990, com o objetivo de tornar as produções de texto mais significativas para os alunos. Esse caderno era levado para casa, por um aluno que teria que registrar o dia vivenciado na escola e, no dia seguinte, socializar, por meio de leitura compartilhada, o registro com os demais alunos da turma, no momento da Roda de Conversa (CAMARGO, ABREU; SILVA, 2012).

A prática foi difundida entre as demais professoras do Primeiro Ciclo e permanece até os dias atuais, como uma atividade permanente, realizada diariamente com o nome de Caderno de Relatório ou Caderno de Memórias, seguindo o mesmo procedimento.

Na Educação Infantil e no primeiro semestre do Primeiro ano, o Caderno de Memórias é registrado por um adulto que convive com o aluno. A criança conta para os familiares as experiências vivenciadas na escola, sistematiza os acontecimentos e um adulto cumpre o papel de escriba, ou seja, faz o registro escrito, ditado pelo aluno. Após o registro, o aluno ilustra ou assina o registro.

Os registros relatam o cotidiano do aluno, sendo possível acompanhar uma série de aspectos, como podemos ver a partir de fragmentos de registros feitos por alunos de quatro

anos e seus familiares, no Caderno de Memória do Primeiro Período, da docente Jaciendi. Os relatórios revelam:

- o contexto histórico-social, ou seja, a paralisação feita pelos professores e envolvendo alunos e familiares, solicitando a contratação de professores para o órgão público federal,

Hoje, dia 06 de junho de 2011, foi um dia muito legal e diferente. Meus pais me levaram para a [escola] e eu não fui de *van*, porque precisávamos dar um grande abraço em nossa escola. Todos nós demos as mãos e, cantando, abraçamos nossa querida escola e pedimos pela contratação de nossos professores. Depois disso, fomos para a sala de aula e logo a Tia [professora Jaciendi] disse que iríamos mostrar nossos dentinhos para uma doutora. Então, a dentista olhou meus dentinhos, pediu para eu escová-los e depois jogou um arzinho. [...] Aí então, já era hora de ir embora, pois estamos sem professora de Educação Física (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluno I., 06/06/2011).

- a relação professora-alunos,

[...] Fomos para a sala de aula, e com a tia [professora Jaciendi] fizemos cozinha dos três porquinhos, com as caixas que levamos, foi muito divertido eu adorei tudo aquilo (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluna M.E., 09/08/2011).

[...] Hoje acordei às 9:30h, peguei minhas bonecas, coloquei-as no chão sentadas em círculo e dei aulas à elas como se fosse a Tia [professora Jaciendi], aliás gosto muito da Tia [professora Jaciendi], ela significa muito para mim, vejo nela uma pessoa que ama o que faz! Depois almocei e fui para minha escola, lugar que adoro estar junto de meus queridos coleguinhas e a Tia [professora Jaciendi] Quando chegamos brincamos, fomos para o lanche e depois para o pátio, depois brincamos de roda e fomos embora! Amo vocês coleguinhas! Amo você Tia [professora Jaciendi]! (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluna J., 01/12/2011).

- as atividades desenvolvidas,

[...] Depois fomos todos para a roda no armário, a tia apagou a luz, fechou a porta e falou as palavras mágicas para a caixa abrir. Então a [aluna] M. E. tirou o nome dos ajudantes do dia, que foi eu e o G. [...] Após o lanche, fomos para o relaxamento, aonde a Tia [professora Jaciendi] leu a historinha que chama “Os beijinhos mágicos”. E terminamos de fazer os fantoches dos “Três Porquinhos” (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluna A.J., 10/08/2011).



FIGURA 19 I Registro discente feito no Caderno de Memórias

Fonte: Registro de um aluno sobre a aula realizado em 01/09/2010 no Caderno de Memórias. Documento da professora Jaciendi, p. 24.

[...] fizemos a roda para conversarmos, terminando a roda fomos lanchar. A Tia [professora Jaciendi] falou que a gente ia no teatro ver pinturas e assistir uma história e ouvir música, voltamos para sala, fizemos a roda para lermos o caderno de história e memória, pois ontem fui o ajudante juntamente com o M. (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluno A., 18/10/2011).

- como as crianças se alimentam e suas preferências,

[...] Daí fomos para o lanche que estava uma delícia, era macarrãozinho, eu gostei muito, comi tudo (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluno A., 27/06/2011).

[...] Após a consulta fomos tomar o lanche e era canjicada. Não quis comer e o A. me deu um pouco de bolachas (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluno I., 06/06/2011).

[...] Depois fomos lanchar e eu até comi salada de fruta, pela primeira vez até gostei (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluna M.E., 09/08/2011).

- a relação com os colegas e suas brincadeiras,

[...] Daí fomos para o pátio, onde brinquei muito, a brincadeira que mais gostei foi a de cachorro, quem era o cachorro pegava e encostava a boca no

próximo amigo para ele virar cachorro (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluno A., 27/06/11).

[...] a turma dos Bonecos chegaram e foram brincar de massinha de modelar, eu A.J. fiz um pão de queijo (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluna A.J., 10/08/2011).

- as desavenças e conflitos,

Hoje, dia 09 de agosto, eu, M. E., fui para escola, era o dia do brinquedo, eu levei minha bolsa com o elefantinho, celular, *smurfs* e um bonequinho. Chegando lá falei oi para Tia [professora Jaciendi] e fui logo brincar com meus coleguinhas. Brinquei de esmalte com a A. E. mas quando peguei as suas marichiquinhas [sic] e piranhas ela [puxou] com muita força da minha mão e eu até chorei. A tia [estagiária] falou, A. E. não pode destratar assim os seus coleguinhas! E fui brincar com a tia [estagiária]! (Caderno de Memória do Primeiro Período da Escola Apuã, Aluna M.E., 09/08/2011).

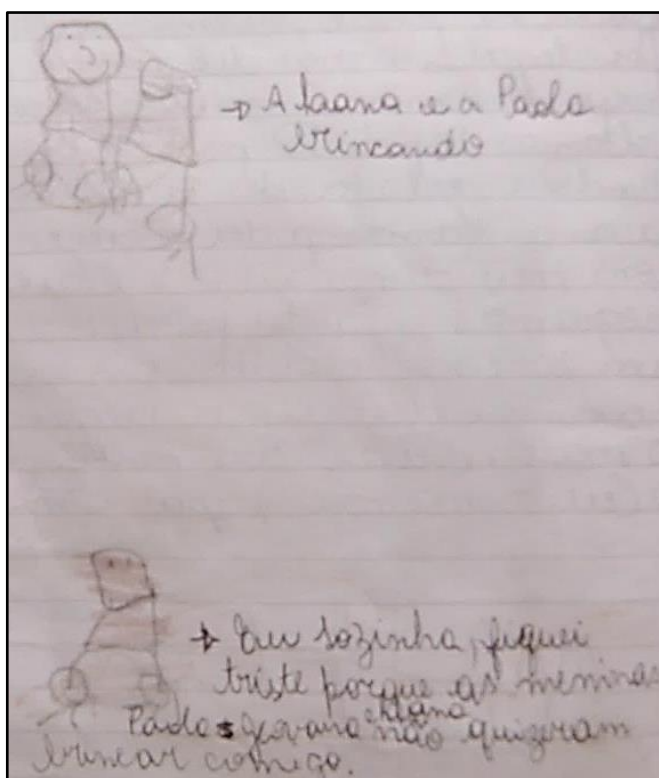


FIGURA 20 II Registro discente feito no Caderno de Memórias

Fonte: Registro de um aluno sobre a aula realizado em 23/08/2010 no Caderno de Memórias. Documento da professora Jaciendi, p. 23.

A partir do segundo semestre do primeiro ano até o terceiro ano, a criança faz seu próprio registro. Essa é a orientação para todas as turmas. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de apresentar o que pensa sobre o trabalho do professor, sua relação com o grupo e como ele tem vivido esse processo.

Os objetivos e critérios do registro sofrem alterações com o decorrer do tempo e, no terceiro ano, o aluno deve estar atento à ortografia, à pontuação, à coerência, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, à concordância verbal, à ampliação do vocabulário e da descrição dos acontecimentos, à fluência na leitura, entre outros.

Além disso, é possível perceber a inserção dos conteúdos trabalhados em sala de aula e como os alunos estão se desenvolvendo, como mostram os fragmentos dos relatórios realizados por alunos de oito a nove anos, do terceiro ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2012<sup>49</sup>

[...] Eram 3 folhas de Matemática, tinha etapa 1, etapa 2 e etapa 3 (eu gostei de todas as etapas), foi muito difícil, só que consegui! (Caderno de Memória do Terceiro Ano da Escola Apuã, Aluna A.L., 17/04/2012).

[...] Hoje nós aprendemos novos jeitos de somar. O primeiro é por decomposição e processo longo e nós também fizemos quatro continhas. Ah! Já ia me esquecendo! Nós fizemos o caso 4 e o caso 5! [...] Copiamos o Para Casa e a professora deu mais três tarefas fáceis (Caderno de Memória do Terceiro Ano da Escola Apuã, Aluno A., 20/04/2012).

[...] A gente colou os 'conteúdos de Matemática – 1º e 2º trimestre'. Nós pintamos de amarelo os conteúdos que nós sabíamos, de verde, o que não sabíamos e de azul o que a gente não sabia ao todo. Cada um pintou o seu. (Caderno de Memória do Terceiro Ano da Escola Apuã, Aluno V., 21/09/2012).

Além de resgatar o que foi trabalhado no dia, o registro do aluno dá materialidade ao seu processo de aprendizagem. Ao lermos os relatos da aluna A.L. e do aluno A., percebemos que suas opiniões divergem acerca do mesmo conteúdo, pois a aluna escreve que embora tenha sido difícil, ela conseguiu realizar a atividade e o aluno A. fala sobre as atividades fáceis. A leitura de tais registros para o grupo de alunos geralmente problematiza a questão: quem está achando fácil ou difícil, como faremos para ajudar, prosseguimos ou retomamos o conteúdo, entre outras questões. Dessa forma, é possível replanejar juntamente com os alunos, buscando alcançar as metas almejadas.

Outro ponto a ser destacado é favorecer a liberdade para o aluno se expressar, brincar com os estilos de escrita, causar impactos e provocar emoções, fortalecendo um trabalho de autoria e criatividade na forma de relatar e registrar.

[...] Quando eu cheguei, fui logo comprar rosca, porque eu sou uma esfomeada de rosca, comprei quatro roscas! Fui direto para a sala e quando cheguei estava um blábláblá aqui e blábláblá ali! [...] Ah esqueci de falar! Eu

---

<sup>49</sup> Sendo esta pesquisadora, Clarice Carolina Ortiz de Camargo, a professora dessa turma.

dei uma rosca pra professora Clarice! Quando entrei na quadra tinha um cuspe e um cocô de passarinho no chão! Que beleza! [...] Ah lembrei! No dez passes eu e o V. fomos atrás da bola e o V. caiu esima[sic] de mim e eu bati meu joelho machucado no chão e ele torceu o pé! Que maravilha! (Caderno de Memória do Terceiro Ano da Escola Apuã, Registro intitulado: A vida é dura para quem é mole, aluna L., 22/01/2013).

Os registros são realizados individualmente, mas, como a história foi vivenciada coletivamente, o registro, após ser lido, ganha novo corpo e vida, pois outros alunos opinam e avaliam sobre a versão da história narrada, ou apenas validam o registro, identificando-se com ele.

Os alunos assumem o papel de avaliadores. Assim, o grupo manifesta aspectos que poderiam ser contemplados, expressa outros pontos de vista para o mesmo fato, aponta aspectos que não ficaram claros, contribuem para lembrar fatos que foram vivenciados pela turma e que não apareceram no registro do aluno, apreciam a dimensão estética e criativa do aluno como a ilustração realizada, colagens, adesivos, margens, bordas, desenho das letras etc.. Se houver críticas, elas são orientadas a não serem imobilizantes nem destrutivas, mas motivadoras para os registros futuros.

Após as considerações do grupo, o autor do registro pondera o que foi apontado e explicita a sua opinião e a própria avaliação do registro. Ou seja, a escrita e a leitura compartilhada fortalecem as relações dos alunos e professora, possibilitando a eles se posicionarem, serem respeitados e se exporem diante do grupo.

Esse momento para o professor é muito importante, pois, a partir dele, o professor “avalia o contexto da criança, a memória, a capacidade de organização do texto, a capacidade de sequenciar o que ela viveu e, de avaliar pra gente o que ficou marcante para ela, daquele cotidiano escolar, daquele dia” (docente Atairu, 03/cinco/2013), bem como é possível compreender de que forma os alunos vivenciaram as aulas, o que precisa ser melhorado e, conseqüentemente, o que precisa ser redefinido do seu planejamento e prática.

Além disso, como cada aluno da sala realiza, em média, oito registros por ano letivo, é comum o grupo e professores compararem os primeiros registros com os últimos, mostrando os avanços do próprio aluno.

O Caderno de Memória, assim desenvolvido, oportuniza tanto a autoavaliação como a coavaliação, à medida que os registros revelam a memória do aluno e do grupo, revelando histórias vividas dentro da escola e também no seu entorno. Além disso, apresenta-se como

um método de avaliação processual, contínuo e partilhado para docentes e discentes, contribuindo para a construção de uma cultura avaliativa no Ciclo.

A garantia de continuidade do trabalho, que marca o seu início na primeira turma da Educação Infantil e continua até o final do Primeiro Ciclo, oferece elementos significativos para a observação de avanços na aprendizagem dos alunos, em diferentes aspectos e podem subsidiar a prática de professores que porventura queiram analisar como era a relação do aluno com o grupo, de que forma registrava, entre outros.

Vale mencionar que os cadernos ficam na escola sob a responsabilidade da professora sendo as vezes, combinado pelo grupo de alunos, familiares e professora, as páginas ser copiadas e compartilhadas com cada criança.

#### **4.2.5 Coavaliação a partir da literatura: Caderno de Produção de Texto e Ciranda da Leitura**

Nesta seção, apresentamos duas propostas de trabalho envolvendo a literatura que, por meio de atividades de leitura e de produção de diferentes gêneros textuais, têm como característica o desenvolvimento de uma prática onde objetivos, planejamento e avaliação andam de mãos dadas. Tais trabalhos visam a inserir os alunos em situações de aprendizagens significativas, com objetivos e finalidades claros.

O primeiro trabalho, intitulado Caderno de Produção de Texto é desenvolvido pela professora Atairu desde o ano de 2010 com alunos do terceiro ano, do Primeiro Ciclo. A atividade é realizada a cada quinze dias e conta com a participação da professora, dos alunos e dos estagiários, no momento de aula, na sala de aula ou outro espaço.

Assim, enquanto a professora trabalha com um aluno especificamente, o restante da sala desenvolve outras atividades, de modo coletivo, mas todos permanecem no mesmo espaço. Quando o estagiário está presente, ele pode auxiliar no monitoramento da atividade coletiva, enquanto a professora se dedica integralmente a um aluno, mas sem se retirar do mesmo espaço. Caso não haja estagiários, a professora realiza a atividade de intervenção a um aluno e monitoramento aos demais, sozinha.



FIGURA 21 Capas do Caderno de Produção de Texto

Fonte: Cadernos de Produção de Texto das alunas P. e M.C., do terceiro ano, professora Atairu, 2013.

As etapas previstas consistem nos alunos produzirem textos a partir de vivências diversas obtidas na escola, depois analisarem e refletirem sobre a escrita do texto junto com a professora por meio de critérios previamente elaborados, avaliarem colaborativamente a produção (professora e o próprio autor) e definirem o que é necessário reescrever para que o texto se torne compreensível para os leitores. O processo da reescrita também ocorre junto com a professora. Esse processo é realizado individualmente entre a professora e um aluno.

Como eu trabalho com a alfabetização, um instrumento que eu tenho desenvolvido na minha prática, a partir do momento que eu entrei na [Escola Apuã], é o instrumento da produção de texto em si. O que é que eu faço? Normalmente eu desenvolvo experiências, na sala de aula e aí, depois eu [utilizo] desse momento para o menino [desenvolver] uma escrita livre sobre aquela experiência, e em cima da escrita do aluno, eu faço com ele a releitura e a reescrita. [...] Ele é focado porque tem uma experiência em si. Pode ser um passeio, pode ser uma atividade, uma brincadeira no pátio, pode ser uma dinâmica que a gente fez na sala de aula, um livro interessante que foi lido na roda de história, uma música, um filme que a gente assistiu junto, e aí cada um faz a produção por meio da escrita, em cima daquela experiência que teve, e a partir da própria produção eu faço a releitura, que eu posso dizer que é um momento de avaliação e de aprendizagem grande, e na hora da reescrita, que é à medida que ele vai relendo, se ele registrou da forma não convencional ou queria dizer uma coisa e escreveu outra, ele vai reescrever. Então, esse momento eu entendo que é um momento também de avaliação, de aprendizagem (docente Atairu, 03/05/2013)

Após essas etapas, o texto é compartilhado com todos da sala e exposto em um painel fixo com 30 espaços para inserir folhas avulsas, de modo que os alunos do turno da manhã e da noite visualizem todas as produções realizadas.

No caderno de Produção de Texto do ano de 2012 foram desenvolvidas produções de texto a partir de atividades de contação de histórias, como: O flautista de Hamelin; A jiboia Giba (com fantoche); Amigo imaginário; Mamãe botou um ovo; O cabelo de Lelê; Natal



Verde e Amarelo (música); O fazendeiro, o filho e o burro; Adivinhas cantadas; escrita sobre o livro favorito.

No que se refere às produções advindas de vivências, destacamos a socialização da Caixa de Importâncias; período da greve dos professores federais; Dia da Ducha na escola; ida ao cinema para assistir Hotel Transilvânia; Dia da Fantasia; Trabalho de campo: caminhada em volta do quarteirão da escola; Dia da apresentação do espetáculo circense desenvolvido pelos alunos do terceiro ano. Quanto às produções de texto realizadas a partir de dinâmicas, encontramos flores, a partir do tema Primavera; escrita de texto a partir de desenhos feitos pelos alunos no início do ano.

São exemplos de produções do Caderno de Produção de texto:

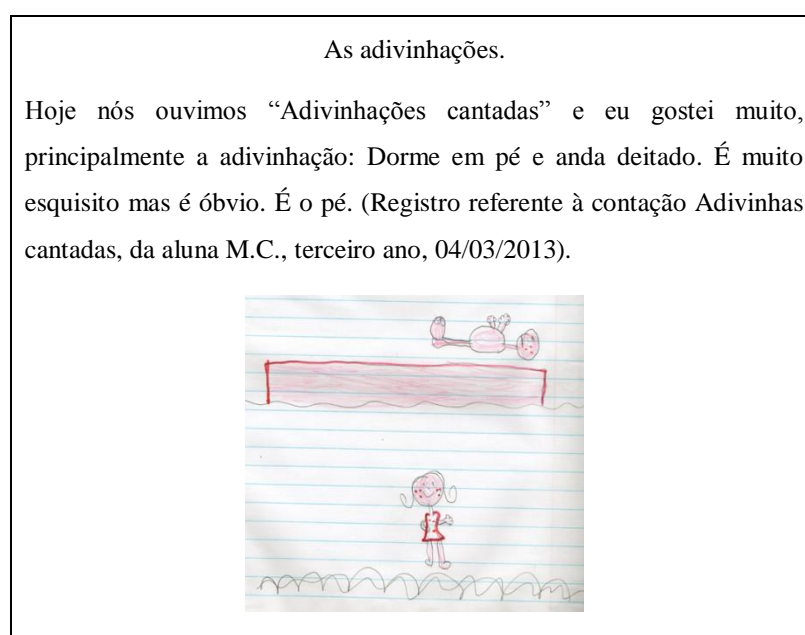


FIGURA 22 I Registro do Caderno de Produção de Texto

Fonte: Registro referente à contação Adivinhas cantadas, da aluna M.C., terceiro ano, professora Atairu, 04/03/2013.

Eu adorei a apresentação, foi muito legal, eu levei um coelho que eu ganhei na minha primeira Páscoa, a primeira roupinha, eu levei foto, foi muito divertido! (Registro referente à apresentação da Caixa de Importâncias da aluna M.C., terceiro ano, 25/04/2012).

Ontem, dia 25/04/2012 falamos sobre a nossa vida passada e do significado do nosso nome. Do meu nome foi pedra, rocha. Do meu passado que eu era bebê eu trouxe pedras da Itália, uma roupa de balé quando eu tinha 3 anos, uma roupa de um projeto de minha antiga escola e um álbum de fotos. Os meus pais escolheram o meu nome que é P. , porque o primo do meu pai, que é meu primo, chama P. e meus pais queriam homenagear ele e eles

colocaram nome feminino e assim o meu nome foi P. (Registro referente à apresentação da Caixa de Importâncias da aluna P., terceiro ano, 25/04/2012).

Filme Hotel Transilvânia. Dia 17/10/2012 a gente assistiu o filme: Hotel Transilvânia. A parte que eu mais gostei foi quando os dois viraram casal. E eu gostei do filme porque eu amo...muito um bom e doce vampiro (Registro referente à ida ao cinema, da aluna P., terceiro ano, 17/10/2012).

Minha amiga imaginária é Santa Rita de Cássia. Gosto de contar os meus segredos para ela. Gosto muito de ler a bíblia inteira com ela. A imagem dela me transmite: amor, paz, alegria, tranquilidade e esperança. Gosto da minha amiga imaginária por ser católica e ter conhecimento de sua vida pessoal (Registro sobre o seu amigo imaginário, da aluna G., terceiro ano, sem data, ano 2012).

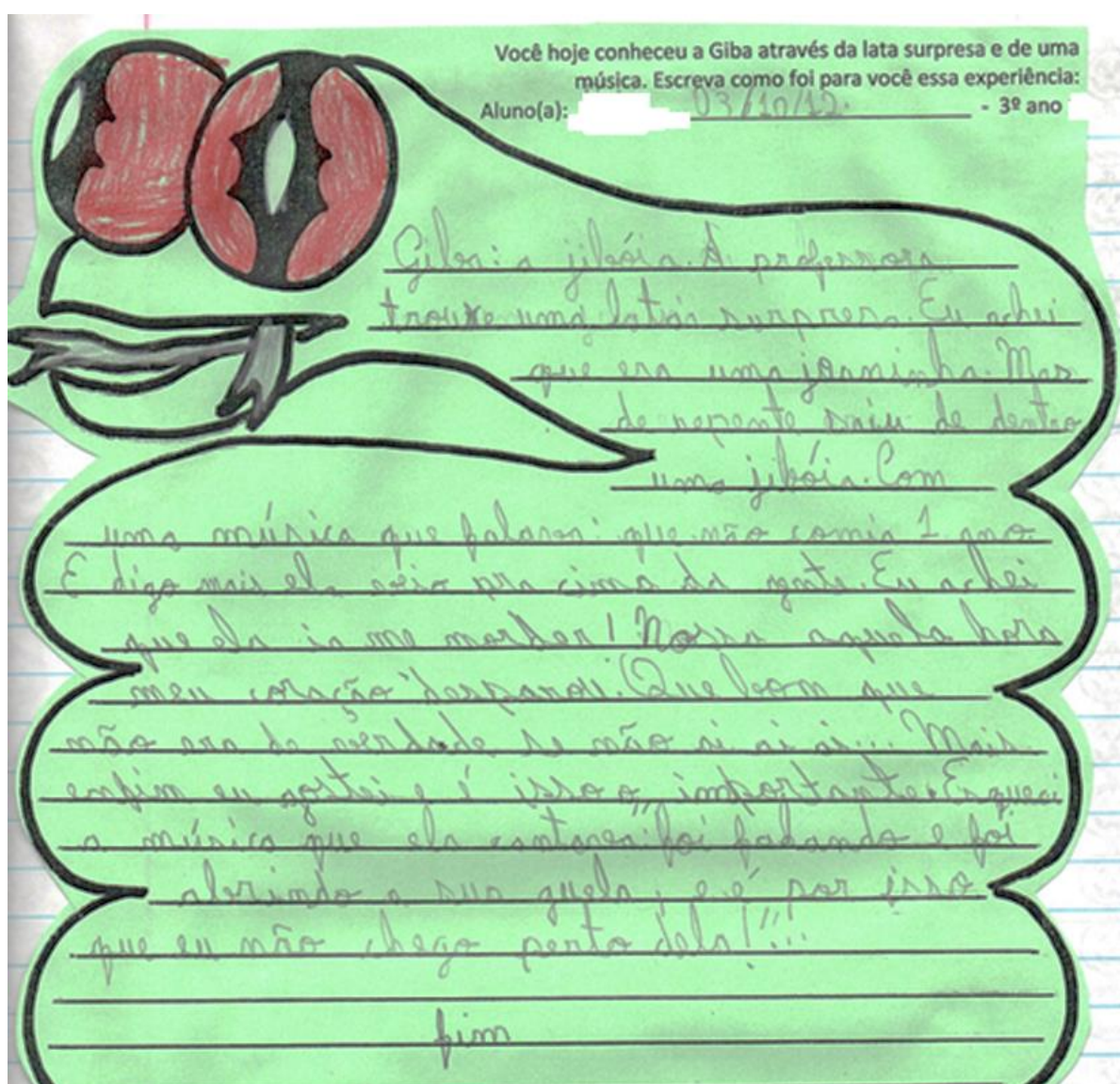


FIGURA 23 II Registro do Caderno de Produção de Texto

Fonte: Registro referente à contação Adivinhas cantadas, da aluna M.C., terceiro ano, professora Atairu, 03/10/2012.

As produções dos alunos passam por todas as etapas mencionadas e depois são coladas em um caderno da criança chamado Minhas Produções. Essas atividades visam a desenvolver a criatividade e autoria, e não somente o relato da vivência ou a reescrita da história. Além disso, todas as vivências dos alunos são registradas com fotografias personalizadas de cada um ou do aluno e um grupo de três e quatro crianças.

Antes da [produção] ir para o caderno, ela vai para o painel. Então, ela é apreciada por outras pessoas, daí eu acho que é o trabalho de autoavaliação do aluno \_ Como está meu texto? Como está a minha letra? O outro vai ler! Eu explico que outras crianças frequentam outro turno, outros professores que tem aula da EJA a noite e que outros alunos vão ler o texto. [...] É uma atividade individual, mas acaba que ela tem o [aval] coletivo, porque todo mundo vai ler o texto dele, que vai ficar exposto (docente Atairu, 03/05/2013).

Nesse sentido, a proposta do Caderno de Produção de Texto tem a função de documentar e historicizar os processos de ensino e aprendizado. Segundo a professora, esse trabalho traz contribuições para todas as disciplinas, pois possibilita a aprendizagem na ação de registrar e se comunicar por meio da escrita de modo eficiente. Com isso, “os trabalhos têm gerado ótimos resultados para todos os alunos!” (docente Atairu, 03/05/2013)

Paralelamente a esse trabalho, a professora Atairu desenvolve um projeto anual chamado Viajando pela leitura, também desde o ano de 2010, com alunos do terceiro ano, Primeiro Ciclo. Esse projeto tem por objetivo atuar na formação de bons leitores e escritores.

As etapas do projeto consistem em, após o aluno ter contato com diferentes livros na Biblioteca, ele escolhe um livro para desenvolver a atividade, que consiste em ler o livro individualmente, resumi-lo (por escrito), ilustrá-lo e depois de uma semana contar a história para os colegas.

Cada criança lê um livro. Esse livro é apresentado para a turma. A sistematização do resumo do livro, eles mesmos que constroem. [...] e aí ele tem que expor para a turma oralmente. Por que ele escolheu [essa história]? Quais foram as descobertas em relação à leitura? Porque que ele não gostou de certa parte? Ou porque que ele gostou mais de outra parte? Eu acredito que [...] é uma forma de estar avaliando porque ele usa a leitura, ele usa a produção escrita, ele usa a oralidade e aí no final todos realizam a atividade do livro (docente Atairu, 03/05/2013).

O momento da contação é livre e pode ser realizado da maneira pela qual o aluno considerar pertinente. É permitida a participação de familiares, caracterização da história, construção de cenário, entre outros. Depois da contação os demais alunos da turma fazem

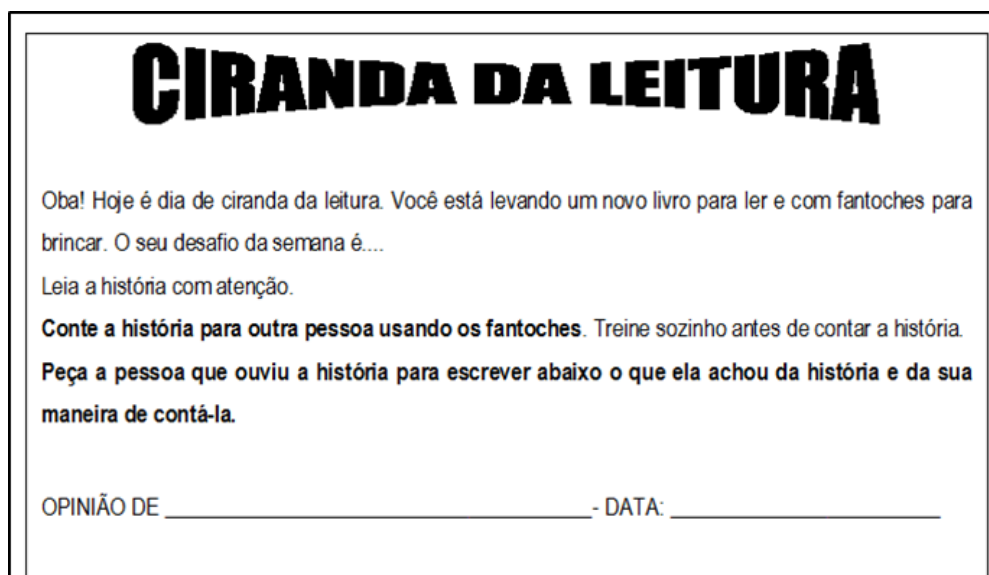
perguntas sobre a história, sobre os personagens, ou outro aspecto. E desenvolvem uma atividade previamente elaborada pela professora, sobre o livro lido pelo aluno.

Os resumos passam pelo processo de revisão e reescrita, seguindo o mesmo procedimento do caderno de Produção de Texto e no final do ano essas produções de todos os colegas são copiadas, encadernadas e entregues para os alunos. Vale destacar que os trabalhos são desenvolvidos como evidencia o trecho a seguir:

O acesso aos diferentes gêneros textuais é considerado, hoje, como uma prioridade no ensino da língua. Temos observado que a diversidade em sala de aula tem sido garantida, via de regra, pelos professores. No entanto, não é apenas o acesso à leitura do gênero que garantirá, por exemplo, que o aluno aprenda a produzir. É preciso que o tempo pedagógico seja planejado a fim de que o aluno tenha possibilidade de desenvolver as capacidades necessárias à leitura e escrita (LEAL, 2012, p. 24).

Na mesma vertente, o terceiro projeto intitulado Ciranda da Leitura é desenvolvido pela professora Eçara e já se encontra na sexta edição. No ano de 2012, a professora desenvolveu esse trabalho com os alunos do Segundo ano, Primeiro Ciclo. O projeto tem a preocupação com a formação de leitores na fase da alfabetização, e tem como característica a utilização de elementos artísticos na confecção dos desafios, transformando os livros, em livros-brinquedos.

[...] A leitura é feita a partir de livros individualizados e não livros coletivos. Cada criança tem um livro. E dentro de cada livro de títulos diferentes, eles têm que produzir desafios. O desafio eu acho que é a única coisa que move o ser humano . Ser desafiado. Então eu falo para eles: \_Olha, a gente tem uma sacolinha e dentro dessa sacola tem um livro e dentro vem um desafio semanal. Por exemplo, primeiro desafio, você vai construir os personagens. Use os materiais que você quiser. [...] Quando ele trás aquele [ livro] de volta, tem que pegar outro pra ler. O outro que ele vai ler, possui outros desafios pra ele cumprir. Mas tem também o [desafio cumprido e o desafio] que o colega deixou. Então há uma rede de trocas de coisas, entre eles, então essa também é uma proposta que não era avaliativa, mas acabou sendo, [pois] todos os momentos da criança são avaliados a partir daquele quadro, da relação que ele constrói com o outro, com o objeto que o outro deixou. [O trabalho] dura em média dez semanas, que a gente vai circulando esse material e que o registro também é feito. E depois a gente socializa com a família quando termina o projeto (docente Eçara, cinco/06/2013).



**CIRANDA DA LEITURA**

Oba! Hoje é dia de ciranda da leitura. Você está levando um novo livro para ler e com fantoches para brincar. O seu desafio da semana é....

Leia a história com atenção.

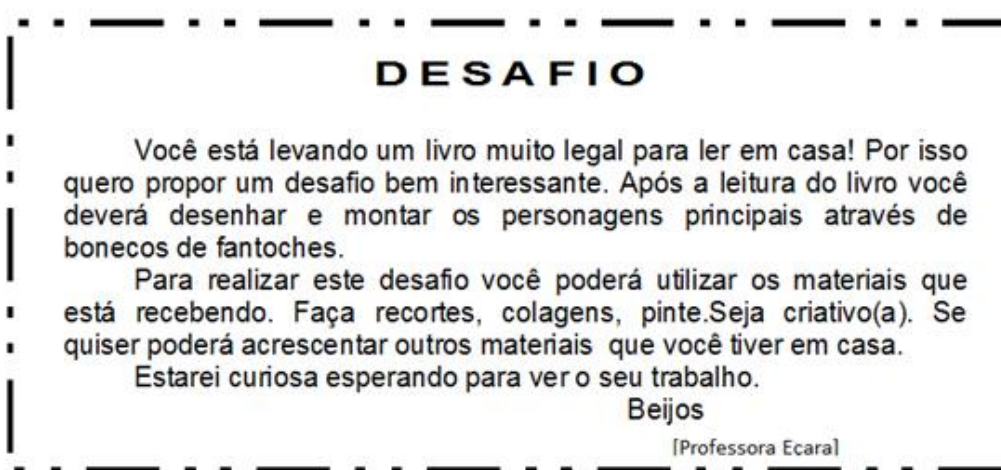
**Conte a história para outra pessoa usando os fantoches.** Treine sozinho antes de contar a história.

**Peça a pessoa que ouviu a história para escrever abaixo o que ela achou da história e da sua maneira de contá-la.**

OPINIÃO DE \_\_\_\_\_ - DATA: \_\_\_\_\_

FIGURA 24 I Amostra de desafio do projeto Ciranda da Leitura

Fonte: Professora Eçara, 15/12/2013.



**DESAFIO**

Você está levando um livro muito legal para ler em casa! Por isso quero propor um desafio bem interessante. Após a leitura do livro você deverá desenhar e montar os personagens principais através de bonecos de fantoches.

Para realizar este desafio você poderá utilizar os materiais que está recebendo. Faça recortes, colagens, pinte. Seja criativo(a). Se quiser poderá acrescentar outros materiais que você tiver em casa.

Estarei curiosa esperando para ver o seu trabalho.

Beijos

[Professora Eçara]

FIGURA 25 II Amostra de desafio do projeto Ciranda da Leitura

Fonte: Professora Eçara, 15/doze/2013.

Os trabalhos ficam expostos permanentemente na sala de aula, em cartazes de papel craft, com a cópia da capa do livro, a sinopse e logo abaixo um bolso, onde são colocados os registros dos alunos que leram o livro. Os livros são levados pelos alunos em uma bolsa de algodão com plástico transparente, deixando-os aparentes.

Após os alunos lerem e confeccionarem o desafio, eles guardam a atividade realizada na bolsa e com isso, quando outra criança leva a bolsa para a casa, ela terá acesso ao livro e



também aos trabalhos dos colegas, como por exemplo, fantoches, possibilitando mais uma forma de interagir com a história do livro.



FIGURA 26 Painel da Ciranda da Leitura

Fonte: Registro fotográfico da professora Eçara, 2012.

O processo avaliativo desse trabalho ocorre da seguinte forma:

A última proposta desse trabalho é autoavaliativo. Eles colocam o que acharam do projeto, qual é o livro que ele mais gostou, quais dos atos que ele achou mais legal, qual que ele achou mais chato. [Dessa forma], ele vai me dando a justificativa de qual [livro] eu posso tirar ou colocar no projeto [a ser desenvolvido no próximo ano], a partir dos gostos dele. Qual ele achou que não vale a pena ser lido? Então, essa também é uma proposta legal. Porque os livros são escolhidos a partir de situações cotidianas. Não são fábulas, não são contos. São livros mais modernos, recém editados que falam de inclusão, que falam do direito de ser. Geralmente que trabalham um pouco com a emoção da criança, a verdade é essa. Ou a relação social dela. Então quando ele preenche aquela autoavaliação, ele me dá indicativos também. [...] E, dentro da autoavaliação as crianças fizeram propostas de uma pequena avaliação também que foi assim, tinha que escrever a história em várias frases. Cada papelzinho [coloquei] dentro do envelope. O próximo deveria organizar a história [da forma] como ele achava que aconteceu. E as letras, algumas [eram] ilegíveis, e aí [o aluno que levava o envelope] começava a reclamar. Então, como que a gente faz? [Os alunos responderam que] a gente registra como cada um faz, e quem fez, [registra] como fez! Então eu tive que preparar um pequeno instrumentozinho em um papel, escrevi leitor, com todas as frases e com todas as questões que eles perguntaram. Estava legível? Você entendeu a lógica da história? Para ajudar o leitor que escreveu a melhorar o seu desempenho [...] Isso ajudou muito, por exemplo, um colega dizia pro outro: \_Eu não entendi o que você escreveu! Ele achava que tinha escrito corretamente. Ele ficava pensativo. [e respondia]: \_Não, mas eu escrevi! Aí começamos a dialogar: \_Mas da maneira que você escreve o outro não entende! Para quem que a gente

escreve? É para o outro? Quando é só para a gente, tudo bem... você pode usar uma letra, até uma abreviação de qualquer coisa! Mas quando é para o outro tem que explicar o máximo que você puder (docente Eçara, 05/06/2013).

Com isso, identificamos que os projetos apresentados contemplam diferentes formas de avaliar, que por sua vez, estão integrados no trabalho pedagógico. Além disso, observamos que diversas formas de acompanhamento dos alunos foram desenvolvidas.

As atividades foram planejadas e desenvolvidas de modo que os alunos foram desafiados a resolver situações-problema por meio de atividades lúdicas onde puderam aprender a se expressar e argumentar, estabelecer relação intertextual, organizar informações e histórias sequenciadas, discutir as características dos textos, compreender as histórias lidas, criar outras versões, entre outros aspectos, oportunizando uma aprendizagem significativa no campo da leitura e escrita.

#### **4.2.6 Avaliação compartilhada: Portfólio e Manual do Aluno Crítico – MAC**

Neste último subitem, apresentamos dois trabalhos avaliativos que também estão integrados ao trabalho pedagógico e que se destacam pela abordagem contextualizada e transformadora, ao mesmo tempo em que se distinguem devido à natureza do trabalho (âmbito institucional e coletivo *versus* prática individual de um docente) e à faixa etária atendida.

A primeira proposta, Portfólio, é uma prática institucionalizada na Escola Apuã pela Área da Educação Infantil e que atende todos os alunos desse segmento que se encontram na faixa etária de quatro e cinco anos. Para essa abordagem, destacamos o trabalho desenvolvido pela professora Bariri e sua turma de alunos do Primeiro Período – Turma do Jacaré, desenvolvida no ano letivo de 2012 (de fevereiro de 2012 a abril de 2013).

O MAC é uma proposta de trabalho desenvolvida pelo professor Itajuí, que leciona História há cerca cinco anos, a partir de suas experiências profissionais anteriores. Na Escola Apuã, o MAC passou a ser desenvolvido por ele desde o ano de 2011, com alunos do Segundo e Terceiro Ciclo<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Geralmente os professores atuam com um ou dois anos do Segundo e/ou Terceiro Ciclos. Especificamente no ano de 2013 o professor atuou com os alunos do 6º ano do Segundo Ciclo e 7º ano do Terceiro Ciclo.

Entretanto, embora atendam alunos e professores de segmentos diferentes, optamos por inseri-los no mesmo espaço do texto por entendermos que tanto os Portfólios desenvolvidos na Educação Infantil como o MAC desenvolvido nas aulas de História dos Segundos e Terceiros Ciclos convergiam no que diz respeito à sua organização, finalidades e princípios.

Além disso, apesar de o MAC ser uma prática decorrente de um professor somente, suas características se assemelham ao Portfólio, Diário de Bordo ou de Aula, por isso o inserimos nesse grupo, para análise e construção dos dados.

Assim, antes de apresentarmos tais práticas, consideramos pertinente mencionar que embora muito significativas, as duas práticas aqui abordadas tem pouca adesão no cenário geral da Escola Apuã, e em alguns casos, são até desconhecidos para os outros Ciclos.

Os dados do questionário revelam que esses métodos de avaliação são pouco utilizados pelos professores e estão entre os menos citados, ou ainda, citados por menos da metade dos professores, conforme apresentado no Gráfico 12, sendo eles, respectivamente, o Processofólio, o Portfólio eletrônico e/ou *blog*, as planilhas e/ou gráficos; as entrevistas, os fóruns e/ou assembleias, os portfólios e dossiês. Além disso, 56% dos professores apontaram não conhecer o processofólio, enquanto 18% responderam apenas que não o utilizam. Quanto ao portfólio, 20% apontaram não conhecê-lo, e o restante o conhecem, mas poucos o utilizam.

O mesmo acontece com o portfólio eletrônico e/ou *blog*. Para esse último, algumas iniciativas já se efetivaram no ano de 2012, em especial pela professora de Informática da Escola Apuã, após a adesão da escola ao Projeto Um Computador por Aluno, PROUCA. Mas, ainda assim, poucos projetos com esse caráter conseguiram dar continuidade de forma coletiva e abrangente.

Em relação aos termos portfólio e processofólio, eles se distinguem nos seguintes aspectos:

A forma dicionarizada desta palavra é “Porta-fólio” (pasta ou álbum para guardar folhas de papel, com desenhos, imagens, produções de um artista ou autor). [...] Alguns entendem que no portfólio são armazenadas atividades concluídas dos alunos – uma sucessão de atividades já desenvolvidas, ou a última versão das diferentes atividades propostas– e no processofólio vai-se armazenando todas as etapas que vão sendo desenvolvidas. No portfólio estaria armazenado o produto final das atividades. No processofólio estariam sendo armazenadas as tentativas para chegar ao final da atividade. Esse exemplo esclarece sobre diferença entre os dois termos. Nós estaremos utilizando apenas o termo portfólio por entendermos que engloba o outro. (BRASIL, 2007b, p. 22).



Ainda, de acordo com Araújo (2011, p. 174) “o portfólio é um conjunto de uma diversidade de produções que evidenciam os conhecimentos construídos e o caminho percorrido, assim como as estratégias utilizadas para a constituição de conhecimento”.

Portanto, a baixa adesão a métodos de avaliações, especificamente o portfólio, na Escola Apuã nos intriga, mas ao mesmo tempo revela que o fato pode estar nas amarras do sistema avaliativo da própria escola, como mostra o depoimento da professora Eçara:

Olha o que eu sempre gostei, e gostaria de ter desenvolvido com mais clareza é o portfólio. Porque no portfólio eu teria condições de colocar as fotografias das crianças, e elas poderiam interagir com aquele momento que foi fotográfico. Eu teria condições de registrar outras questões, mas como nós trabalhamos com um caderno por disciplina, eu não tenho como fazer um portfólio. Eu tenho que fazer registros disciplinares, e não do processo. Então, o portfólio, assim, eu sinto muita falta. Já usei, acho que é extremamente produtivo. E o portfólio também permite uma linguagem, como eu disse, da família. [...] O portfólio pode ir até a família, e a família conseguir entender também o processo. O caderno é muito mais estanque. Eu registro o conteúdo e acabou! O portfólio conta esse processo: \_ Hoje fizemos isso! Olha a participação, eu posso colocar o nome e a participação da criança, o que ela diz! Então, acho que ele abre mais para o registro. Eu sinto falta do registro (docente Eçara, 05/06/2013)

Os argumentos apresentados são pertinentes, pois o portfólio é considerado um importante método de avaliação e destaca-se ao atender os princípios da avaliação formativa (ARSLAN e IAVELBERG, 2006; BRASIL, 2007a, 2007b; FERNANDES, 2006b; FERNANDES; FREITAS, 2007; LOPES, 2009; LOPES; SILVA, 2012; VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011) sendo eles: a autonomia, a reflexão, a construção, a criatividade, a autoavaliação e a parceria/corresponsabilidade (VILLAS BOAS, 2010).

Para Villas Boas (2010, p. 41-42) a utilização do portfólio promove a autoavaliação com vistas à autorregulação, bem como a aprendizagem dos alunos. Além disso, “beneficia todo tipo de aluno”, possibilita o uso de diferentes linguagens, valoriza-se as experiências dos alunos vividas fora dos muros da escola e muda-se a concepção de ensino como transferência para vivência do processo.

Em relação ao aluno, ele próprio “passa a acompanhar desenvolvimento de seu trabalho”, passa a compreender as suas potencialidades e os aspectos que devem ser melhorados, busca forma diferentes de aprender e finalmente, “o aluno percebe que o trabalho escolar lhe pertence, cabendo-lhe assumir responsabilidades por sua execução”.

Tendo como base os princípios dessas definições, o portfólio na área da Educação Infantil da Escola Apuã é construído pela professora da turma a partir de duas vertentes: dos

acontecimentos vividos e aprendidos no cotidiano escolar e a partir dos temas geradores, contemplando duas “dimensões em sua utilização: portfólio como coletânea e portfólio como produção” (BRASIL, 2007b, p. 22). A partir dessas definições, buscaremos apresentar de que modo ocorre esse processo nos dois âmbitos, bem como identificar os momentos avaliativos a partir da utilização desse método de avaliação.

- Construção do portfólio a partir dos registros e produções acerca dos acontecimentos vividos:

No âmbito dos acontecimentos vividos e aprendidos, a professora exerce papel central. É ela<sup>51</sup> quem observa de modo atento os acontecimentos e aprendizados e busca, por meio do registro escrito, fotográfico e filmagens, para materializá-los. Na possibilidade, conta com o auxílio de estagiárias e monitoras.

Esse tipo de registro que se insere como parte do Portfólio é imprescindível, pois, por meio dele, é possível identificar os interesses dos alunos, como eles se relacionam, de que forma compreendem os aspectos do cotidiano, quais são as suas hipóteses sobre as questões levantadas por outras crianças, quais são os alunos que mais participam nas discussões da Roda de Conversa e como o imprevisto pode ser constituído como objeto de conhecimento. Sem o registro e socialização desses momentos, seria inviável compreender como se dá o cotidiano na sala de aula.

Desse modo, as modalidades organizativas<sup>52</sup> inserem-se nesses registros que compõem o Portfólio, ou seja, o Portfólio constitui-se de registros de atividades permanentes, independentes e ocasionais, sequências didáticas e projetos de modo articulado e contínuo, conforme apresentamos nos exemplos abaixo:

No dia 17 de setembro de 2012 as aulas da [Escola Apuã] retornaram, após 4 meses de greve. Para conhecermos o que cada criança fez nesse período realizamos uma Roda de Conversa. Pudemos perceber que cada criança da nossa turma realizou diferentes experiências: algumas foram para outras escolas, outras ficaram com os avós, já outras viajaram bastante etc..

Em continuidade a nossa conversa, perguntei a eles sobre o porquê da greve, algumas crianças emitiram as suas opiniões:

---

<sup>51</sup> Aqui representada pela professora Bariri. Porém, como dito anteriormente, é acordado coletivamente que a metodologia mencionada ao longo do subtítulo 4.2.1 seja adotada por todas as professoras da Área da Educação Infantil da Escola Apuã.

<sup>52</sup> Tratamos conceitualmente das modalidades organizativas no subtítulo 4.2.1 desse capítulo.

[Aluna] B: ‘Ficamos parados porque a escola estava de greve.’

[Professora Bariri]: ‘O que é greve?’

[Aluna] B: ‘É quando precisamos ganhar umas coisas.’

[Aluna] G: ‘Dinheiro.’

[Aluna M.G.]: ‘A Dilma está pagando pouco’

[Professora Bariri]: ‘O quem é Dilma?’

[Aluna] M.G: ‘É a presidente.’

[Professora Bariri]: ‘Presidente de onde?’

[Aluna] I: ‘Da escola.’

[Aluno] J.P: ‘Da China.’

[Aluno] N: ‘Da cachoeira.’

[Aluno] L.F: ‘De U. [o aluno faz referência a uma cidade de Minas Gerais].’

Nesse momento ficamos com uma dúvida: Dilma era presidente de onde? Questionei como poderíamos descobrir, e logo [a aluna] M.G. disse: ‘Eu tenho certeza que é do Brasil, eu sei porque está na minha cabeça, na minha memória.’

Mas [a aluna] I. não concordou dizendo que ‘Dilma é presidente da escola.’ Nesse momento [o aluno] L. disse: ‘Podemos perguntar para outra pessoa’.

[Professora Bariri]: Para quem?

[Aluno] L: ‘Para o tio [professor de Educação Física].’

Decidimos que quando o professor [de Educação Física] viesse buscá-los para a Educação Física iríamos perguntar a ele.

Continuando a nossa conversa disse para as crianças que ficamos em greve porque havia muitas coisas que não estavam legais na escola, que não estávamos satisfeitos e por isso fizemos reuniões para solicitar aos políticos melhorias para a nossa escola.

[Professora Bariri]: O que é político?

[Aluno] L.F. ‘É aquele que fala na televisão que temos coisas pequenas e que vai nos dar coisas grandes.’

[Aluno] L. ‘Eu conheço um político, o G.M., mas não gosto dele porque ele é feio.’

[Aluno] Le. ‘Tia [Bariri] tem uma coisa que eu também não gosto na escola. Não podemos jogar futebol na Educação Física.’ Nesse momento questionei:

[Professora Bariri]: E para quem podemos reivindicar isso?

[Aluno] Le: ‘Para o tio [professor de Educação Física].’

Na intenção de construir consciência política nas crianças e despertar o interesse em reivindicar seus direitos, combinamos que quando o professor [de Educação Física] viesse à sala, além de trocar informações com ele relativas a nossa dúvida sobre a Presidente Dilma, iríamos conversar com ele e tentar convencê-lo de jogar futebol na Educação Física. Então quando ele chegou conversamos e descobrimos que Dilma é a Presidente do Brasil, e conseguimos combinar um tempo da aula de Educação Física para jogar futebol (Portfólio, Registro feito pela professora Bariri a partir dos diálogos dos alunos do Primeiro Período- Turma do Jacaré, 17/09/2012).

A partir do registro feito pela professora podemos perceber que por meio da atividade permanente (Roda de Conversa) e da problematização acerca do que os alunos haviam feito durante a greve, surgiram muitas dúvidas, hipóteses e saberes dos alunos sobre o que é greve, política, reivindicação, bem como quem são e o que fazem os políticos. Nesse sentido, de um assunto sobre as atividades dos alunos realizadas por eles durante a greve (tema dirigido pela professora), surgiram outros temas de interesse das crianças (situação ocasional e independente).

Além disso, foi possível visualizar tanto as hipóteses e conhecimentos dos alunos sobre o assunto, como o papel exercido pela professora, e o modo pelo qual encaminhou a atividade, visto que a oralidade foi predominante nessa ocasião. O registro da atividade propiciou também que a professora identificasse as demandas e pendências sobre o assunto, que ficaram evidentes no registro, e pensasse em estratégias para as próximas aulas.

Com isso, com vistas a aprofundar mais nos temas e hipóteses divergentes e convergentes entre os alunos, a professora organizou o seu planejamento dos dias 18/09/2012 ao dia 10/10/2012, de modo a contemplar os temas elencados. Assim, a partir da situação ocasional e independente, foram organizadas sequências didáticas, tendo como objetivo e finalidade relacionar os conteúdos programáticos com o assunto abordado pelos alunos.

Dito de outra forma, atividades ocasionais e independentes sistematizadas, a partir das seguintes etapas: levantamento das hipóteses dos alunos sobre a quantidade de dias que os professores ficaram de greve e comparação das hipóteses dos alunos com o período real de greve. A partir dos dados obtidos pela contagem de dias feita no calendário; foram realizadas atividades que tinham por objetivo desenvolver a relação numeral/quantidade, sequência numérica, tentativa de escrita dos numerais, identificação de onde os números são utilizados socialmente, entre outros.

Além disso, a professora solicitou a participação dos familiares como forma de estimular a pesquisa nos alunos e inserir as famílias nas discussões que vinham acontecendo na sala de aula. As atividades desenvolvidas no Portfólio foram enviadas para que pudessem ser contextualizadas, bem como houve uma pequena introdução, justificando a finalidade da atividade proposta, conforme segue:

Com o retorno da greve e as propagandas políticas que estão acontecendo na cidade, a Turma do Jacaré tem se interessado muito em conversar sobre os candidatos a prefeito e vereadores de [uma cidade de Minas Gerais]. No dia 01 de outubro a aluna M.G. trouxe um ‘santinho’ do seu candidato a vereador. Exploramos a escrita no nome do candidato e depois os números que tinha no cartão. Logo depois, questionei para o grupo: Para o que servia aquele nome e aquele número naquele cartão?

[Aluno] N.: ‘Esse número é para ligar.’

[Aluna] M.G.: ‘ Não é não, esse número é para votar nele.’

[Professora Bariri]: ‘O que é votar?’

[Aluna] M.G.: ‘ É votar no político.’

[Professora Bariri]: ‘O que é político?’

[Aluna] M.G.: ‘ Não sei.’

[Aluna] M.: ‘ Político é quem manda cartinha.’

[Professora Bariri]: ‘Mas o político só faz isso?’

Contei ao grupo que domingo irá acontecer na nossa cidade as eleições.

[Aluno] D.: ‘O que é eleição?’

Nesse momento sugeri para o grupo que pesquisassem com os pais sobre as dúvidas que tínhamos sobre política para depois compartilhar a pesquisa com o grupo.

[A aluna] M.G. se dispôs a pesquisar: O que é política? [A aluna] Gi. se dispôs a pesquisar: O que é votar? [O aluno] D. se dispôs a pesquisar: O que é eleição? [O aluno] E. se dispôs a pesquisar: Para que serve o número que está escrito no cartão dos candidatos? [A aluna] Ga. se dispôs a pesquisar: Para que servem os cartões (‘santinhos’) com o nome e o número das pessoas?

Sendo assim, pesquise e converse juntamente com o seu filho(a) sobre essas questões para que possamos compartilhar com o grupo.

Devolução da tarefa: 04/10/2012 (Portfólio, Registro feito pela professora Bariri a partir dos diálogos dos alunos do Primeiro Período- Turma do Jacaré, 21/09/2012).

Os resultados das pesquisas foram retomados na forma de apresentação feita pelos próprios alunos e também pela estagiária, conforme apresenta o registro abaixo:

Com a ajuda das famílias, no dia 04 de outubro a Turma do Jacaré descobriu várias questões relacionadas à política. Em Roda, retomamos a pesquisa enviada pela família e descobrimos:

[Aluna] I.: ‘Política são as pessoas que cuidam da nossa cidade.’

[Aluna] Gi.: ‘Votar é escolher uma pessoa para cuidar da nossa cidade.’

[Aluna] Ga.: ‘O número que tem nos cartões dos candidatos é o número para votar e esse cartão se chama santinho também.’

[Aluna] M.G.: ‘A eleição serve prá votar em vereador e prefeito.’

[Aluna] E.: ‘Político é quem cuida da nossa cidade.’[acreditamos que a aluna E. refere-se ao prefeito]

[Aluno] E.: ‘Eleição é o dia de votar nas pessoas. O meu tio M. é candidato em outra cidade’.

Logo após a conversa, no dia 09 de outubro, com a ajuda da estagiária A., que trouxe uma apresentação em ‘PowerPoint’, foi possível conversar com as crianças sobre os políticos que atuam na nossa cidade [...], no nosso Estado (Minas Gerais) e no nosso país (Brasil). Nesse momento as crianças tiveram a oportunidade também de ter contado com os mapas das localidades e diferenciar cidade, Estado e país, bem como conhecer os políticos que atuam nesses espaços.

Foi uma ótima oportunidade de desenvolver a consciência política e o exercício da cidadania com as crianças (Portfólio, Registro feito pela professora Bariri a partir dos resultados das pesquisas feitas pelos alunos do Primeiro Período- Turma do Jacaré, s/d.)

Nos outros aspectos, as atividades continuaram contando com os materiais trazidos pelos alunos e com a parceria dos familiares. Isso demonstra uma valorização em diversas dimensões: pelos saberes e hipóteses dos alunos sobre o tema, pelos conhecimentos dos familiares, estagiários e demais professores e pelos conhecimentos que juntos, passam a construir.

Além disso, todos os alunos puderam participar, pois a professora parece não trabalhar com a lógica do certo e errado e, conforme já mencionamos anteriormente, a partir das considerações de Villas Boas (2009), as experiências dos alunos vividas fora dos muros da escola são valorizadas, buscando formas diferentes para aprender.

Nesse sentido, o aluno é propulsor e produtor de conhecimento, a partir do trabalho e diálogo estabelecidos em outras esferas, como família, escola e sociedade Ou seja, se não

houvesse esse tipo de registro, a atividade de casa solicitada pela professora seria vista pelos familiares como uma atividade fragmentada, sem sentido, visto que era de conhecimento das famílias o trabalho com projetos temáticos.

Como vimos até o momento, a prática da professora Bariri está em consonância com Villas Boas (2010, p. 63), pois a autora destaca que é possível para os professores da Educação Infantil adotar o uso do portfólio, no entanto afirma ser necessário que haja adaptações, devido às especificidades das crianças atendidas nesse segmento. Nesse sentido, orienta-se que “a parte inicial de organização caberá mais ao professor [...] ele ficará atento às reações das crianças para ele próprio descrevê-las no portfólio”, como foi feito pela professora Bariri.

- Construção do portfólio a partir dos registros e produções acerca dos Projetos temáticos:

Outra forma de registro que encontramos no Portfólio desse grupo de alunos foram os registros dos Projetos, que se caracterizam como um conjunto de ações articuladas e desafiadoras em torno de temas que tem propósitos didáticos e sociais e que contam com a participação dos alunos, profissionais da escola, familiares, e comunidade em geral.

A professora Bariri explica que na área da Educação Infantil, os Projetos surgem a partir do interesse dos alunos, manifestados em momentos diversos e identificados pelas professoras.

[Entre] algumas práticas pedagógicas que a gente tem tentado estudar, e colocar em prática aqui na escola, a primeira é o projeto. Trabalhar por meio dos projetos pedagógicos tem nos possibilitado lidar com questões mais reais que o grupo [de alunos] vai colocando. [...] É uma proposta que tem nos ajudado a pensar de fato ações de interesse maior com as crianças e, sem deixar o eixo principal que é o próprio currículo da Educação Infantil, as noções, os conceitos que a gente tem que desenvolver com essas crianças. A gente não deixa essa coluna vertebral se escapar, então a partir do tema a gente vai tentando se encaixar dentro dessas questões.[...] (docente Bariri, 05/04/2013).

As escolhas dos temas demandam observação atenta da professora para as relações que são construídas e estabelecidas entre os alunos, no grupo e nos demais envolvidos no processo educacional.

A gente observa as questões individuais, as questões que estão borbulhando no grupo e as questões de interesse de aprendizagem das próprias situações

que a gente trabalha no projeto. São por meio dessas observações que a gente percebe o movimento do grupo e o individual. [...] Por exemplo, a gente percebeu que o grupo estava muito interessado no lanche da escola. Eles ficavam falando: \_ Isto faz bem ou que isto não! [referindo-se aos lanches oferecidos pela Escola]. [Outras vezes, falavam para o colega]: \_Você está trazendo bolacha recheada! Isso aí, ó, não faz bem! Tem que comer [bolacha] sem recheio! Não faz bem! [Então], a gente percebeu que isso era um assunto entre eles no lanche. Por um período [esse assunto] foi se repetindo, [portanto], a partir disso a gente fez um projeto. [Falei com as estagiárias e monitoras]: \_Os alunos estão interessados [nesse tema]! Vamos conversar com eles em Roda! [Na Roda perguntamos para os alunos]: \_O que vocês estão pensando sobre isso? [A partir das respostas dos alunos], nós fizemos um projeto [sobre alimentação saudável] (docente Bariri, 05/04/2013).

Portanto, o interesse das crianças em relação aos alimentos que eram ou não saudáveis foram observados e dialogados com a professora Bariri, e transformado em um Projeto intitulado Alimentação saudável, que permeou todos os objetivos de ensino dos alunos do Primeiro Período, no segundo semestre de 2012.

As etapas que compuseram o Projeto podem ser observadas e melhor explicitadas a partir do Relatório Pedagógico (ANEXO C) da professora, onde ela descreve as atividades que foram desenvolvidas e a forma pela qual o tema de interesse dos alunos foi contemplado no currículo da Educação Infantil, destacando assim a pesquisa bibliográfica, as pesquisas de campo, a colaboração de outros profissionais e as Linguagens abordadas de modo interdisciplinar.

Todas as atividades realizadas sejam elas de situações vividas ou relacionadas aos Projetos são organizadas em uma caixa individual, tamanho A3, lisa, de cores variadas, sem decoração contendo somente uma etiqueta com o nome de cada aluno, chamada de Caixa do Portfólio. Essa escolha vai ao encontro das considerações de Arslan e Iavelberg (2006), visto que:

Os portfólios podem conter textos, fotos, reproduções, figurinhas, *cards*, desenhos etc.. e apresentar inúmeros formatos: caixa, lata, baú, mala – mas não devem ser confundidos com um arquivo de trabalhos sem conexões: todos os objetos devem ser direcionados para uma proposta de aprendizagem (idem, p. 90).

Com o objetivo de favorecer significado para essa atividade, que implica selecionar, organizar, agrupar, rever, observar, analisar e dialogar sobre as atividades que serão guardadas na Caixa de Portfólio, foram propiciados aos alunos da Educação Infantil, quatro momentos: problematização a partir da contação de história *História de Manuel* feita por duas professoras da Educação Infantil, Roda de Conversa sobre a história *História de Manuel*,



Roda de leitura *O homem que amava caixas* e problematização sobre as importâncias que podemos guardar nas caixas e gavetas. Desse modo, segue o registro da primeira etapa desse trabalho:

Dia 20 de abril. No momento da contação de história, a Turma do Jacaré foi até a Sala dos Tigres, para ouvir a história de Manuel, encenada pela tia [A.] e pela tia [B.]. Manuel era um menino que adorava brincar com seu amigo Rafael, eles brincavam de super-heróis, de detetive e de animais. Manuel e Rafael contaram para as crianças que gostavam de guardar seus brinquedos em uma caixa que eles ganharam na escola, aonde também guardavam suas atividades e coleções. Ao longo da encenação os meninos foram explorando o que havia dentro da caixa. (Portfólio, Registro de atividade do Primeiro Período – Turma do Jacaré, 20/04/2012).

A segunda etapa foi marcada pelo diálogo e problematização:

No dia 23 de abril, retomamos em Roda a “História de Manuel” (contada dia 20/04). [O aluno] V. lembrou que Manuel era um menino que adorava brincar de detetive, animais e super-heróis. [O aluno] Le. completou dizendo que Manuel guardava suas coisas em uma caixa e que ele tinha coleções de conchas e animais. Lembrou também que Manuel tinha um ‘metro’ na sua caixa que servia para medir se as coisas eram grandes ou pequenas.

Aproveitei esse momento para fazer a comparação entre a altura do [aluno] V., a minha e a da tia D. Nesse momento foi possível trabalhar os conceitos de ‘maior’ e ‘menor’, bem como o processo de pensamento relacional.

[O aluno] Lu. também lembrou que Manuel tinha um amigo que chamava Rafael e que esse também tinha uma caixa, mas que era vermelha e a do Manuel era colorida, cheia de pipas.

[A aluna] B. completou dizendo que eles também guardavam nessas caixas as atividades da escola.

Então questionei: ‘E nós? Onde nós guardamos as nossas atividades aqui da escola?’.

[Aluno] E.: ‘Na pasta’.

[Aluno] F. ‘Na mesa da tia [Bariri].’

[Professora Bariri]: ‘E se tivéssemos cada um a nossa caixa?’.

Todos concordaram que ia ser muito legal.

Nesse momento disponibilizei várias caixas para as crianças e perguntei: ‘Como podemos saber qual é a caixa de cada um?’.

[O aluno] V. comparou duas caixas e disse: ‘Pela cor. Uma é verde e a outra é roxa’.[Professora Bariri]: ‘Mas tem caixas de outras cores, além de verdes e roxas.’

Nesse momento foi possível trabalhar características da caixa como cor, tamanho e formato.

Mas ainda tínhamos um problema: como identificar as caixas?

Logo [a aluna] G. sugeriu que colocássemos os nossos nomes nas caixas. A partir daí foi possível reforçar uma das funções sociais do nosso nome: identificar nossos pertences. Então, identificamos nossas caixas (Portfólio, Registro feito pela professora Bariri, a partir do diálogo dos alunos do 1º período – Turma do Jacaré, 23/04/2012).

Desse modo, os alunos escolheram as suas caixas, colaram a ficha de identificação em cada uma, apreciaram as atividades que tinham realizado até então e as guardaram na Caixa do Portfólio. Posteriormente, a professora Bariri deu prosseguimento à terceira etapa.

Continuando a nossa conversa sobre as nossas caixas... No dia 24 de abril a Turma do Jacaré ouviu a história ‘O homem que amava caixas’. Essa história fala de maneira simples e bonita sobre o relacionamento entre pai e filho. Com ilustrações alegres e muita sensibilidade, conta a história de um homem que era apaixonado por caixas e por seu filho. Nas caixas ele guardava as coisas que mais gostava e também com elas produzia vários brinquedos para o seu filho. Com a história foi possível conversar sobre o que gostaríamos de guardar em nossas caixas e comparar os tamanhos, cores e formas das caixas da própria história (Portfólio, Registro de atividade do Primeiro Período – Turma do Jacaré, 24/04/2012).

Por meio desta história, os alunos puderam relacionar as importâncias guardadas nas caixas do pai e filho, personagens da história, com as suas próprias produções, que também passaram a guardar em suas caixas. Por fim, no intuito que a Caixa de Portfólio transcendesse a função de apenas guardar as produções, a professora propôs que as crianças guardassem também outros objetos que lhes fossem importantes: brinquedos, livro, bilhete, entre outros. Para isso, a professora Bariri recorreu à história *Gavetas*.

Continuando nossa conversa sobre o lugar onde guardamos nossas coisas... No dia 03 de maio contei para a Turma do Jacaré a história: ‘Gavetas’, dos autores Jonas Ribeiro e Cláudio Martins. Essa história conta que ‘nosso coração e nossa cabeça têm várias gavetas e guardam tanta coisa! Lembranças, afetos, tristezas, palavras, notícias... Mas nelas cabe tudo? Afinal, de quantas gavetas precisamos para guardar a nossa vida?’ Antes de iniciar a história, questionei ao grupo o que eram gavetas:

[Aluno] J. P. : ‘É o que tem no armário’.

[...] [Aluno] L.: ‘É onde guarda vasilha’.

[...] [Aluno] N.: ‘A gaveta parece uma caverna onde podemos guardar nossos animais e brinquedos’.

[...] [Aluna] B.: ‘É onde guarda roupa’.

Nesse momento conversamos que podemos guardar muitas coisas em uma gaveta e que na nossa caixa da escola, que se parece uma gaveta, poderíamos guardar, além das nossas atividades, coisas que são importantes para nós, como um desenho do amigo, uma foto, um brinquedo, enfim, muitas coisas (Portfólio, Registro feito pela professora Bariri, a partir do diálogo dos alunos do 1º período – Turma do Jacaré, 03/05/2012).

Com isso, as crianças passaram a estabelecer uma relação identitária com as caixas, pois ali seriam guardadas as coisas importantes para cada um deles, como as folhas de

atividades contendo os registros dos alunos, as atividades feitas por eles, suas produções, os registros escritos e fotográficos feitos pela professora, entre outros.

O que tem neste portfólio? [...] Justificativa [da professora] das ações desenvolvidas [...], tem o relatório individual, as atividades desenvolvidas pelas crianças, os registros desenvolvidos na escola, as atividades e registros do projeto Alimentação saudável [...] e abaixo continuo justificando as temáticas escolhidas no projeto. [...] Aqui [a professora mostra o portfólio em uma parte onde aparece uma folha com as hipóteses das crianças sobre o tema], vou colocando todas as falas das crianças que a gente usou e também vou colocando todas as falas das crianças no desenvolvimento da temática (docente Bariri, 05/04/2013).

Nesse depoimento, a professora menciona o uso dos Relatórios individuais como parte integrante de cada portfólio. Vale destacar que já mencionamos nas seções 4.2.1 e 4.2.2 deste capítulo, as características, objetivos e finalidade da Observação e dos Relatórios individuais.

No entanto, nesta etapa do trabalho, buscamos apresentá-lo sob outro enfoque, dando visibilidade ao modo pelo qual a professora o utiliza para avaliar os seus alunos. Para isso, destacamos os processos que envolvem a síntese final desses Relatórios, pois por meio deles pudemos compreender um pouco mais como a avaliação ocorre. Nesse sentido, nos pautamos a partir dos depoimentos da professora Bariri, a começar pelo seu entendimento de avaliação:

[A Educação Infantil] é uma área que permite uma avaliação um pouco mais tranquila em relação às outras áreas da escola, porque ela de fato não tem aquela pressão de entrega de nota de boletim. Então eu acho que essa área, pelo menos a minha, permite fazer uma avaliação um pouco mais detalhada ao longo do ano. Ela não é [...] específica, em relação aos outros segmentos, que seria a prova, [ou melhor], aquele momento em que eu tiro uma folha pra fazer uma atividade e avaliar os avanços da criança. [Na Educação Infantil a avaliação ocorre] ao longo do ano, ao longo da prática com os alunos durante o ano.[...] Acho que a cada ano a gente vai aprendendo mais. Eu sempre tento fazer a avaliação das crianças, do seu desenvolvimento, nas suas diversas linguagens, que são as que a gente utiliza aqui na Educação Infantil. [...] E aí, eu não vou avaliar as crianças somente com a aprendizagem das letras ou dos números [...] Eu avalio [a criança] e o seu desenvolvimento, em todos esses segmentos. [...] Eu sempre tento observar o perfil dessa criança, a personalidade dela, como que é o relacionamento dela com o grupo e com ela mesma, como que ela se porta nos momentos de grupo na roda. [O aluno] está entendendo o que está sendo falado? [O aluno] está percebendo aquilo que está sendo colocado? [O aluno] participa [ou] não participa? [O aluno] tem mais dificuldade na fala ou não tem? [O aluno] tem um pensamento lógico sequencial ou não? E aí eu vou fazendo a avaliação dia a dia. [...] E nessa avaliação diária, é claro que você vai percebendo, alguns alunos que têm maiores facilidades para determinadas situações e outros que não têm. Aí, a partir disso, eu detecto e eu vou tentando fazer as minhas próximas ações, os meus próximos planejamentos, em cima dessas observações que eu vou fazendo. Um exemplo: eu percebo que uma criança está com dificuldades na fala, [começo a me interrogar] \_

Vamos ver porque que isso não está bem, se eu acho que isso está afetando o próprio desenvolvimento dela com a comunicação com o grupo, [etc.]. Ou quando a gente vai para uma atividade mais sistematizada e eu percebo que ela está com uma maior dificuldade nessa relação, de compreender o pensamento lógico sequencial, até de entender o que está sendo pedido, eu vou construindo ações [para superar essas questões]. Vou para o rumo da Psicologia [Escolar para] tentar fazer uma avaliação, vou trazer essa família, vou tentar na hora dessa atividade, ao invés de fazer a atividade com pequenos grupos de quatro, por exemplo, que é o que eu faço, vou dar uma [atividade] um pouco mais individualizada para essa criança. E aí, ao longo do ano, eu vou avaliando se essa criança tem avançado em todos os setores que eu tenho observado, ou não, ou se eu troco a estratégia, ou [avalio] se o que a gente está fazendo, não está atingindo [o aluno] e no que a gente pode mudar (docente Bariri, 05/04/2013).

A partir da avaliação diária e contínua, a professora detecta lacunas, dificuldades, potencialidade e busca ações de intervenção, seja no planejamento ou no trabalho conjunto. Esse tipo de avaliação ocorre por meio da observação e registro **do** e **sobre** o que foi observado, buscando auxílio e contribuição na ampliação desses métodos. Nesse sentido ela destaca além da observação e registro individual sobre a própria prática, a observação e o registro compartilhado.

[Chamo essa prática de] observação compartilhada [que ocorre entre eu], as estagiárias, o Setor da Psicologia [Escolar], que são os dois grupos que eu faço as observações [e avaliações] e tento dialogar sobre as situações que estão ocorrendo com as crianças dentro da sala. [...] Dessa observação compartilhada [desenvolvemos elementos para a elaboração de] um relatório final. Esse relatório final [sobre o desenvolvimento da criança] é [encaminhado] para a família e para a escola também. [Para a escola esse retorno ocorre no sentido que, a partir] [...] desses resultados [são estabelecidas] ações para as próximas atividades ou temas [para serem trabalhados com os alunos] relacionados com as nossas próprias observações (docente Bariri, 05/04/2014).

Com a observação compartilhada e o registro produzido pelas estagiárias e professora, destina-se um tempo e espaço no trabalho pedagógico para sistematização dos dados coletados acerca das crianças, discussão, análise dos materiais e apontamentos em relação aos avanços e necessidades.

Com as estagiárias, eu tenho feito assim: semanalmente, quando a gente está [nos módulos, sem os alunos na escola, por exemplo] em momento [que os alunos estão na aula de] Educação Física [sob o acompanhamento de outro professor], a gente sempre senta e dá uma conversada sobre as crianças. E [em outros momentos são] as reuniões maiores, quando a gente senta à mesa pra ampliar [o olhar e compreensão de todo o processo do aluno]. Hoje, por exemplo, [refere-se ao dia 05/04/2013] nós vamos fazer a [reunião maior] do segundo semestre. Hoje nós vamos sentar, avaliar todas as crianças, o que a gente observou, o que [o aluno] avançou, e tal, tal, tal, no sentido de ajuda na escrita do relatório final. As trocas de informações, sempre são semanais ou

de acordo com a necessidade [tanto com as estagiárias quanto com a Psicologia Escolar] (docente Bariri, 05/04/2013).

Esse tipo de prática, desenvolvido com as estagiárias foi uma construção, feita ao longo do tempo e adaptada às necessidades percebidas pelas profissionais, em relação à finalidade que a observação e o registro poderiam ter para contribuir na aprendizagem dos alunos.

Diante da oportunidade de tê-las comigo [refere-se às estagiárias vinculadas aos projetos de Graduação], eu [...] fiz ações de avaliações com a ajuda delas. Eu sempre pedia, por meio do instrumento de registro diário, que elas registrassem as atividades do dia, o desenvolvimento de cada criança. E no início, foi uma coisa um pouco mais ampla. Depois a gente focou em algumas crianças. No início [...] elas faziam o registro [assim]: \_ Nessa aula a gente percebeu que na roda o aluno tal, ficou mais disperso, ele não está conseguindo interagir bastante, mas na atividade ele já compreendeu, então [e continua o registro nessa linha]. Depois, [...] mais no fim do segundo semestre, a gente focou em determinadas crianças que de fato, tiveram, assim, dentro da nossa perspectiva, o desenvolvimento delas apresentou algumas falhas, que a gente foi percebendo. Então, a gente focou [as observações e os registros] mais nessas crianças, a observação dessas crianças em específico. E aí a gente ia trocando as observações e tentando auxiliar [o aluno] no processo [de ensino-aprendizagem] (docente Bariri, 05/04/2013).

A professora Bariri relata também que, mediante as necessidades e demandas que surgem, as famílias são informadas das observações, com o objetivo de contribuírem no trabalho pedagógico e desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, a professora não espera a entrega do relatório ou reuniões de pais para informar sobre o que observa.

Sempre quando a gente percebe a dificuldade de algum aluno, a gente não espera o relatório final pra discutir isso com a família, não! A gente chama a família e dialoga com ela sobre observações que a gente têm feito com a criança na escola e tenta entender um pouco o cotidiano dessa criança em casa com essa família. Então, a família já tem contato com as observações [antes do relatório final]. Não espero o relatório final para isso, não! (docente Bariri, 05/04/2013).

“As atividades processuais se constituem em uma grande fonte de informações que os alunos nos dão sobre o desenvolvimento de seu pensamento e [de suas estratégias]” (BRASIL, 2007b, p. 22). Com isso, a diversidade de registros e produções propicia para alunos, familiares e professores traçar e avaliar um comparativo dos avanços obtidos, dos objetivos alcançados, novas metas.

Eu também tento, depois das nossas ações, fazer com que as crianças os seus avanços, o que foi e o que não foi [produtivo nas atividades do dia] E aí, isso eu tenho feito na sala de aula mesmo. Quando elas têm a oportunidade de rever as suas atividades na Caixa, que a gente usa como a Caixa do Portfólio,

a gente sempre pega a Caixa para olhar os registros feitos por elas, ou feitos por mim, rever o que é que foi feito, lembrar o que a gente fez, porque eu acho que, vai dando um parâmetro para as crianças, e elas mesmo vão lembrando de situações, ou mesmo não lembram, ou perguntam para o colega. E aí são momentos em que eu tenho utilizado [para] tentar perceber também o que é que está atingindo as crianças e como elas têm percebido o processo delas e da aprendizagem ao longo do ano letivo. [...] Às vezes, [esses momentos são] semanais ou quinzenais (docente Bariri, 05/04/2013).

No final de cada semestre, a professora agrupa todas as atividades, insere capa, o relatório individual do aluno, os conteúdos abordados, a justificativa do projeto desenvolvido, com as seguintes informações:

Prezada família,

O material que hoje vocês levam em mãos se constitui em um instrumento que temos chamado de Portfólio. Esse tem sido considerado para nós um recurso que conta os processos de aprendizagem das crianças e da história vivida em parceria com os colegas e professores na [Escola Apuã].

Gostaríamos que, durante esse período de greve, explorassem esse material junto a sua criança, pois, consideramos que os pais também se constituem como autores desse processo de aprender, em parceria com seus filhos. Nesse sentido, vemos a necessidade que vocês também possam contribuir!

Para tanto, descreva abaixo, suas percepções sobre o trabalho desenvolvido até então. E, ofereça sugestões para que possamos enriquecer o processo educativo com as nossas crianças na [Escola Apuã].

Salientamos a importância do cuidado e manuseio do Portfólio, nesse período que estiver sob a sua responsabilidade, visto que ele faz parte da história da sua criança. Sendo assim, pedimos o retorno do mesmo, junto às crianças assim que as aulas sejam retomadas, para que o processo de construção do mesmo continue (Portfólio do 1º Período- Turma do Jacaré, Comunicado aos familiares, 21/cinco/2012).

Abaixo desse comunicado, há um espaço para o registro dos familiares, conforme exemplificado a seguir:

Prezados educadores, por meio desse material, pudemos compreender como foi a adaptação da [nossa filha] G. à escola, aos colegas e aos professores. Pudemos conhecer cada passo e cada aprendizado dela durante esse período. Ao ler o material, cada assunto, cada história contada fez sentido. A [nossa filha] G. não contava com detalhes o que fazia nas aulas, e esse material nos proporcionou esse contato. Eu [mãe da aluna G.] e o J. [pai da aluna G.] gostamos muito do conteúdo discutido com os alunos. Todos os assuntos foram bem escolhidos, e nos auxilia a educar a criança, principalmente nessa fase em que as perguntas são cada vez mais inteligentes e difíceis de responder. O ideal é que esse material viesse mais vezes para acompanharmos com mais frequência e mais de perto o desenvolvimento dos nossos pequenos no meio de convívio deles. Sentimos muita falta da Escola nesse período de greve, pudemos perceber o quanto vocês estão

presentes no comportamento da [aluna] G. após o retorno. Gostaríamos de parabenizá-los pelo trabalho e pelo método de ensino. Tínhamos receio da adaptação da [nossa filha] G. à [escola Apuã], pois ela frequentou dois anos [uma escola particular]. Entretanto pudemos observar que o seu desempenho acadêmico não sofreu impacto. Desde maio de 2012 a [nossa filha] G. desenvolveu muito sua capacidade de leitura. Hoje já escreve de tudo, e lê livros com facilidade. Agradecemos a oportunidade de poder expor nossa opinião (Registro dos pais da aluna G., Primeiro Período - Turma do Jacaré, setembro, 2012).

O depoimento mostra a importância e a finalidade do Portfólio para as famílias: acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, criação de parcerias e vínculos, valorização da opinião e saberes dos demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e inserção de uma prática avaliativa formativa.

Em confluência a essa proposta, no entanto com algumas especificidades, apresentamos, a seguir, o método de avaliação denominado Manual do Aluno Crítico/MAC, desenvolvido pelo professor Itajuí para alunos dos Segundo e Terceiro Ciclos na disciplina de História, conforme já mencionamos anteriormente.

Para esta pesquisa nos ativemos a um total de onze MACs, sendo oito feitos por meninas e três por meninos. Dessas amostras, sete MAC's são de alunos do sexto ano, Segundo Ciclo e quatro MAC's de alunos do sétimo ano, Terceiro Ciclo, escolhidas aleatoriamente, sem critério pré-definido.

O MAC se constitui como um Diário de Aprendizagem do aluno (conhecido também por Diário de Bordo ou de Aula). Ele “é semelhante ao diário pessoal, mas diferente porque concentra-se nos pensamentos da criança sobre o que ela tem aprendido e sobre aquilo que ela gostaria de aprender em seguida” (SHORES; GRACE, 2001, p. 58). No Diário, o aluno “registra memórias – escritas, ditadas, desenhadas”.

Em outras palavras, o Diário de Aprendizagem é “um tipo de registro, semelhante ao diário, que preserva evidências do progresso de uma determinada criança em experimentar e em dominar objetivos curriculares específicos” (SHORES; GRACE, 2001, p. 114).

O desejo do professor Itajuí por esse método de avaliação surgiu no ano de 2003, quando começou a lecionar em uma escola particular localizada na mesma cidade que a Escola Apuã. De acordo com o professor Itajuí, a “escola que tinha uma preocupação muito grande com as questões teóricas [...] e eu lembro de que em uma reunião foi discutida a possibilidade do Diário de Bordo. E desde então, comecei a desenvolver essa estratégia e ela foi aprimorando” (docente Itajuí, 09/07/2013).

O trabalho se constitui basicamente de cinco etapas. Na primeira, o professor discute com os alunos os conteúdos a serem abordados no ano letivo e os convida a participarem do processo de construção de fontes que serão estudadas e pesquisadas durante o ano para cada tema e conteúdo, como: informações de livros didáticos, jornais, revistas, internet, filmes, livros, músicas, imagens, entre outros.

A partir da construção desse acervo, a segunda etapa é destinada à escolha dos títulos do MAC de cada aluno e à confecção das capas, de acordo com o interesse individual. Dessa forma, os MACs são feitos em um caderno pautado, tamanho meio A4 ou ¼, de modo personalizado, como exemplificam as Figuras 27 e 28:

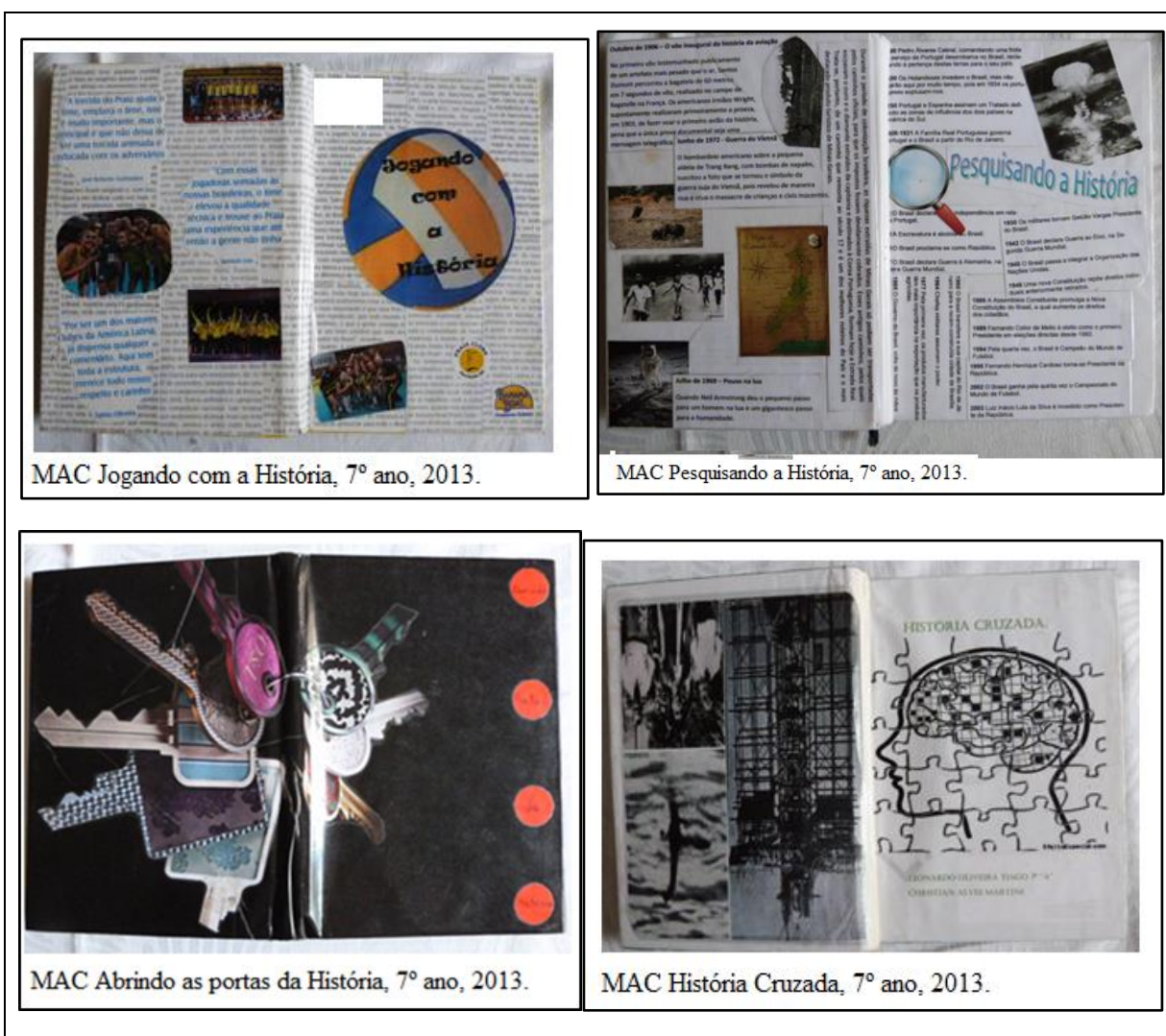


FIGURA 27 MAC sétimo ano

Fonte: Capas e títulos feitos por alunos do sétimo ano da Escola Apuã no ano de 2013.





MAC Janelas para o mundo, 6º ano, 2013.



MAC, Caixa de Memórias, 6º ano, 2013.



MAC Investigando a História - todo contato deixa um vestígio, 6º ano, 2013.



MAC Evoluindo com a História, 6º ano, 2013.



MAC História vista pelos olhos de uma menina, 6º ano, 2012.



MAC História do Passado ao presente, 6º ano, 2013.

FIGURA 28 MAC sexto ano

Fonte: Capas e títulos feitos por alunos do sexto ano da Escola Apuã no ano de 2013.

A terceira etapa se desenvolve a partir da produção de registros individuais acerca de cada aula, com ênfase nas discussões ocorridas, nas dinâmicas da sala de aula, nos pontos de vistas manifestados, na abordagem feita pelo professor e em outros aspectos que o aluno julgar conveniente.

Para o professor, esse momento é muito importante para o aluno perceber o valor do registro como uma possibilidade de retomar os assuntos e discussões. É o momento de questionar: onde paramos?

De acordo com o professor Itajuí, ele explica para os alunos que o registro das aulas tem a mesma função que a o botão salvar dos jogos eletrônicos. Nesse sentido, do mesmo jeito que “os alunos param o jogo por meio do botão salvar quando são chamados para almoçar, por exemplo, e depois retomam o jogo do ponto onde pararam”, o registro nas aulas, tem o mesmo objetivo: dar continuidade à “viagem pela História”, a partir do ponto/destino de onde parou.

Na quarta etapa, que ocorre concomitantemente com a terceira, o aluno é desafiado a construir uma parte de um futuro livro de História, a partir de suas próprias impressões e versões. Por isso, a partir dos primeiros registros desenvolvidos na terceira etapa, o aluno organiza, a partir dos temas trabalhados em sala de aula, o registro final de cada tema.

As aulas são registradas em sala de aula e esses registros se transformam em capítulo de um futuro livro de História [denominado Manual do Aluno Crítico] que [os alunos] estão criando. Então, é possível [falar que utilizo] o recurso do Diário de Bordo. As discussões são realizadas em sala de aula e registradas, e esse registro é valorizado (docente Itajuí, 09/07/2013).

A ideia de solicitar que o aluno transcrevesse o texto, na versão final surgiu quando o professor percebeu que a escrita durante as aulas nem sempre ficava clara para o leitor.

[...] o registro [que os alunos faziam] durante a aula estava defasado, ele acabava ficando em alguns momentos, incoerente, pela dinâmica da aula. [No entanto], no momento [em] que [o aluno] transcreve [os seus registros iniciais] no Manual do Aluno Crítico [...] ele dá um apuro melhor no texto. Ele corrige, [...] revê. Ele dá coerência. Eu vi que era necessária a reescrita. Eles não gostam de reescrever o texto, mas aos poucos estou tentando esclarecê-los, que um escritor, reescreve. De que nada é feito do nada (docente Itajuí, 09/07/2013).

Nesse sentido, cada aluno deve reler, revisar, sintetizar as informações coletadas e registros desenvolvidos anteriormente, inserir outras informações relevantes e compor gradativamente o capítulo desse futuro livro, denominado MAC.

Eu comento com os meninos que é como se fosse quando os portugueses chegaram aqui. Existia o escrivão, que é o Pero Vaz de Caminha e assim como ele registrou todas as etapas da expedição marítima, eles também vão registrar [as aulas]. Como se fosse uma viagem pela História. Mas uma viagem com um registro crítico, sempre (docente Itajuí, 09/07/2013).

Capítulo I: Preparando as malas- Relatório do filme Os cinco segredos dos mestres, com os personagens do Kung Fu Panda, convite para a viagem. Hoje o professor [Itajuí] chamou agente [sic] para uma viagem pela História, por tanto [sic], segue instruções do que você precisará por [sic] em sua mala: OBS: não é preciso colocar calcinha, cueca, roupas em geral, perfume, maquiagem, sapatos (MAC Janelas para o mundo, parte integrante do Capítulo I Preparando as malas, sem paginação, sexto ano, Segundo Ciclo, 2013).

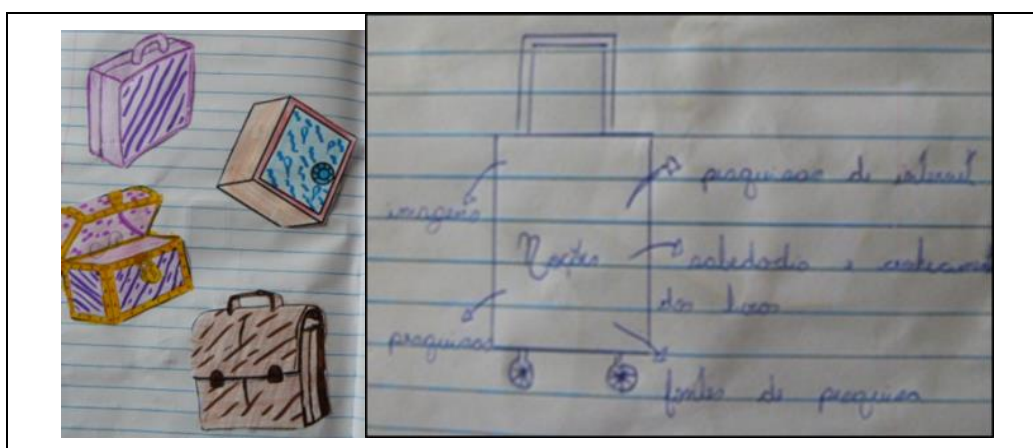


FIGURA 29 Convite para a viagem

Fonte: MAC Janelas para o mundo, parte integrante do Capítulo I Preparando as malas, sem paginação, aluna A.A., sexto ano, Segundo Ciclo, 2013.

Essa etapa se constitui como essencial no processo avaliativo, pois os alunos, a partir dos registros das anotações da aula, feitos em outro caderno convencional, releem o que escreveram e tentam sistematizar as anotações na forma de um registro reflexivo, no formato de um capítulo do MAC, conforme mencionamos anteriormente.

[...] A minha história, que me ensine algo para o futuro. ‘O passado inspira o futuro’.

Alguns dias atrás eu estava fazendo um brigadeiro básico, e conversando com uma vizinha, sem querer esbarrei na panela, não me queimei, mas a panela caiu no chão, meu brigadeiro derramou, tive que limpar.

Lição da história: Com isso aprendi a prestar mais atenção. ‘A história não está guardada em um baú trancado, e sim em um baú aberto’ (MAC Janelas para o mundo, parte integrante do Capítulo I Preparando as malas, sem paginação, sexto ano, Segundo Ciclo, 2013).

De acordo com o professor Itajuí, essa etapa ocorre no momento da aula, em sala, onde ele fica disponível para tirar as dúvidas dos alunos, bem como os alunos têm a oportunidade de interagir com o professor, esclarecer algum conceito ou complementar alguma informação que não conseguiu acompanhar durante o momento da aula. Para o professor, esse é um momento oportuno para retomar conceitos que julga ser necessário, a partir do *feedback* dos alunos e destaca o seu papel nesta etapa como um consultor, orientador de um processo que é do aluno.

As dificuldades ou avanços detectados pelo professor ao longo do processo são possíveis de serem identificadas em diferentes momentos:

- durante a aula quando o aluno expressa suas dúvidas;
- durante a escrita das anotações feitas ao longo da aula, onde os alunos solicitam que o professor retome alguma informação ou explicação;
- durante as discussões feitas em sala de aula, onde os alunos expressam o que aprenderam e fazem inferências sobre o tema;
- durante a reescrita realizada durante a aula, onde os alunos devem dispor de uma gama de informações para compor o registro reflexivo;
- durante a leitura dos registros feitos pelo professor e;
- pela leitura em voz alta, feitas pelos alunos na sala de aula, compartilhando os registros reescritos no MAC com o professor e demais colegas da turma.

Em relação ao último item, o professor Itajuí relatou que sempre solicita a participação de dois ou três alunos para lerem o seu registro. A escolha dos alunos é feita de modo aleatório e rodiziado. A leitura oferece parâmetros para os alunos que leram, pois recebem o *feedback* do professor e demais colegas do grupo; para o professor que pode comparar internamente os aspectos mencionados nos três registros, evidenciando se houve ou não aprendizado e; para os alunos ouvintes, que ampliam o seu repertório de informações e conhecimentos, podendo inclusive complementar informações nos seus registros.

E quanto à quinta etapa, ela se constitui na divulgação do produto realizado. De acordo com Villas Boas (2010),

Esse é um dos momentos mais importantes da avaliação por meio do portfólio: a oportunidade do aluno compartilhar a sua aprendizagem. Como ele o construiu e selecionou suas melhores produções, essa atividade valoriza

todo o processo. Pertencimento é elemento-chave dessa avaliação (idem, p. 67).

Com essa intenção, o trabalho é compartilhado por meio de uma tarde de autógrafos ou atividade semelhante, onde os familiares são convidados a participarem desse momento e os alunos têm a oportunidade de apresentar o seu trabalho finalizado.

No final do ano, para estimular um sentimento de pertença, todos são orientados a participarem da ‘Manhã de Autógrafos’, junto de pessoas que contribuíram com o aluno, como pais e amigos, para prestigiarem a conclusão do trabalho, acompanhados por um delicioso café da manhã organizado pelos próprios ‘alunos-escretores’ (docente Itajuí, Informações complementares sobre o MAC, Mensagem pessoal enviada para as pesquisadoras em doze de janeiro de 2013).

Quando pronto, a estrutura do MAC bem como o modo pelo qual foi organizado, se apresenta da seguinte forma: capa, dedicatória, sumário, desenvolvimento dos capítulos. Na última página a apresentação do autor, com a fotografia do seu rosto.

Cada MAC é organizado pelo próprio aluno, o que lhe atribui um caráter único e exclusivo. Vale destacar que no ano que tivemos contato com essa proposta, o professor Itajuí orientava o processo de construção de aproximadamente noventa MAC’s.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de cada item mencionado, a começar por algumas dedicatórias, que marcam o final do processo, ou seja, quando o livro está pronto, mas demonstra a força e a importância de um trabalho realizado com muitos parceiros, bem como evidencia o papel das pessoas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, além do professor.

Dedico este livro a todos os animais do mundo, a todos os leitores, às minhas amigas, à mim A. pois sou a autora e escritora deste livro, à minha mãe E. que me ajudou nas primeiras partes da construção deste livro e a todos os professores legais, exemplo: A.S., M.M e [Itajuí].e etc. (MAC Janelas para o mundo, sexto ano, 2013).

Dedico este livro ao meu professor de História [Itajuí], por me ajudar a construí-lo e elaborá-lo e aos meus pais por terem me ajudado a fazer a capa e também por me dar ideias para o título. E por fim ao meu irmão. Muito obrigado!!(MAC Evoluindo com a História, sexto ano, 2013).

Dedico este MAC à minha amada avó que mora em São Paulo, bem longe de mim. Dedico também à minha mãe, meu pai e à toda à minha família maravilhosa e barulhenta que sempre está de bom humor e dia ruim não existe lá (MAC História, a bagagem mais preciosa, sexto ano, 2013).

Dedico meu MAC (Manual do Aluno Crítico) a minha bisavó, que faleceu recentemente, a minha família, aos nossos amigos e aos mais queridos professores. Dedico este MAC também a Demi Lovato, minha cantora, atriz

predileta e inspiração (MAC História do Passado ao Presente, sexto ano, 2013).

Eu dedico o MAC a todos que venham se interessar por ele e principalmente ao meu professor [Itajuí] que me apoia muito (MAC História Cruzada, sétimo ano, 2013).

Eu dedico este livro aos meus pais, minha família e meus amigos que sempre me ajudaram e me apoiaram. Dedico também a todos os meus professores e principalmente ao professor [Itajuí] que está me proporcionando esta nova experiência (MAC Pesquisando a História, sétimo ano, 2013).

O livro prossegue com a apresentação do sumário, devidamente divididos em capítulos e em alguns casos, com indicação dos números das páginas. Apresentamos três exemplos de sumários de MAC feitos por alunos do sexto ano, no mesmo ano letivo:

#### Sumário

- 1º Capítulo: Comprando as passagens para a viagem histórica.
- 2º Capítulo: História: Versão ou verdade
- 3º Capítulo: Man: The Origem.
- 4º Capítulo: Os Caverman's.
- 5º Capítulo: The Next Trip.
- 6º Capítulo: América, como você foi formada?
- 7º Capítulo: De Paleo Indiane (MAC Historia a bagagem mais preciosa, sexto ano, 2013).

#### Sumário

- Capítulo I: Organizando nossa viagem [sic] – p. 6
- Capítulo II: Parceiros da história – p. 12
- Capítulo III: Aprendendo versão sobre a origem do homem – p. 29
- Capítulo IV: Caminhando com os homens das cavernas – p. 38
- Capítulo V: Uma nova viagem pela pré-história – p. 55
- Capítulo VI: O povoamento da América – p. 72
- Capítulo VII: Atualizando nossa mala – p. 87 (MAC História do Passado ao Presente, sexto ano, 2013).

Com isso, podemos perceber que, embora o conteúdo seja o mesmo, cada aluno se apropriou do conteúdo de uma forma e o expressou à sua maneira. O mesmo ocorre com os capítulos. Cada capítulo tem suas características e se desenvolve a partir de diferentes recursos e fontes como: notícias e reportagens de jornais, revistas, internet, filmes, livros, músicas, imagens, entre outros. Ou seja, o professor Itajuí valoriza a utilização de diferentes linguagens nas aulas.

É porque a linguagem... Primeiro, porque a minha vida sempre foi pautada por isso, né... [então] eu sonho que os meus alunos tenham as mesmas possibilidades que eu tive. [...] Como eu tive uma família que prezava pela Educação, prezava pela cultura. Eu tive acesso a jornais, e aí talvez seja a origem da Infocrítica Eu tive acesso a filmes, e eu utilizo muitos filmes em sala de aula Eu tive acesso a muitos livros. Eu tive acesso ao bate-papo, talvez isso tenha relação com o Diário de Bordo. Porque o nível da minha conversa na hora do almoço com meu pai eram diferentes. Nós tínhamos



uma conversa orientada, nós falávamos a respeito de História, falávamos a respeito de Geografia. Falávamos de política. Então, tudo isso criou um ambiente fértil. E no Doutorado, eu trabalho a linguagem, sempre. Hoje eu trabalho com teatro, mas uma coisa que sempre me preocupou: Cinema. Música, é uma coisa que preciso trabalhar mais. Adoro música, mas eu ainda não sei explicar, mas a música está defasada na minha [aula de] História. [Por isso, entendo que a importância que dou para o uso de diferentes linguagens] faz parte de um histórico, mesmo. É um contexto e outros caminhos, que foram levando a isso. E é uma coisa que é estimulante! [...] Os alunos adoram! (docente Itajuí, 09/07/2013).

[O professor Itajuí] fez questão de lembrar que a arte também é história como música, escultura e etc. São documentos, como por exemplo, de uma música da banda U2 que canta sobre o Domingo Sangrento que aconteceu na Europa. Pouco tempo depois, em 1263, a servidão acabou sendo abolida depois de uma revolta, eles conseguiram ficar livres de impostos (MAC Abrindo as portas da História, sétimo ano, 2013).

Desse modo, a diversidade dos registros, linguagens e recursos é característica marcante do processo de criação do MAC e evidencia os princípios da autonomia, autoria e criatividade, conforme destacamos:

- Os alunos fazem uso de desenhos;

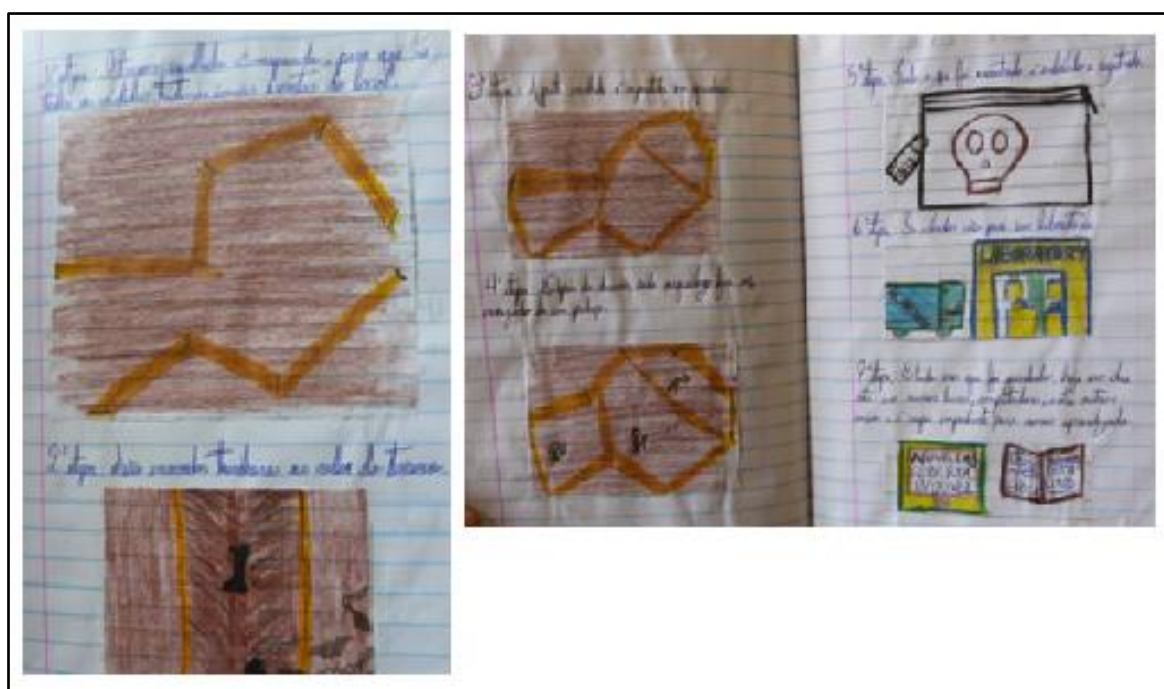


FIGURA 30 Registro por meio do desenho, sexto ano.

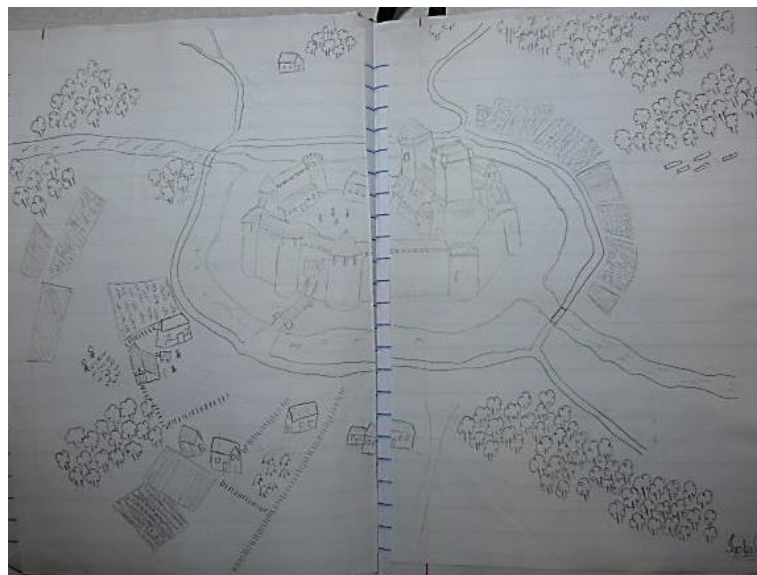


FIGURA 31 Os Feudos

Fonte: MAC Pesquisando a História, sétimo ano, 2013.

[...] Os condomínios modernos que estão sendo lançados parecem com os antigos feudos do mundo medieval, onde as pessoas tinham tudo em um local fechado para ter bastante segurança. Eles procuravam fazer um local assim para fugir da violência que estava em alta nessa época (Fonte: MAC Pesquisando a História, sétimo ano, 2013).

- Os alunos criam paródias;

Letra original: Show das poderosas, Anitta

Paródia: Desigualdade social

Prepara, que agora é hora  
Que a desigualdade rola  
Eu fico nervosa, bem escandalosa  
Desigualdade é um preconceito que sempre apavora  
Combater a desigualdade é o que rola  
Prepara, se não está mais a vontade sai por onde entrou  
Combatemos a desigualdade, se você não apoia, dançou  
Nosso exército é pesado a gente tem poder  
Pobre, rico ou milionário isso não tem nada a ver  
Esse povo está mal informado, eles não conseguem compreender  
Que somos todos iguais e que isso não tem nada a ver (MAC Janelas para o mundo, Capítulo V: Divisões imaginárias do tempo e desigualdade social, Paródia feita em grupo por alunos do sexto ano, 2013)

Letra original: Tente outra vez, Raul Seixas

Paródia: Desigualdade social



Vamos lembrar mais de um milhão de anos atrás.  
 Lá na Pré-História, na Idade dos Metais  
 Vamos lembrar  
 Quando o homem era nômade e saía pra caçar  
 A procura de frutas e animais  
 Para caçar  
 Tudo começou quando viram uma semente nascer  
 Descobriram que era mais fácil plantar para nascer  
 Sedentarismo  
 Mas a revolução agrícola e a domesticação de animais  
 Não se desenvolveram entre eles ao mesmo tempo.  
 Diferenças surgiram  
 Isso fez que surgisse a desigualdade social  
 Entre outros grupos, que habitavam a terra  
 Desigualdade Social (MAC Evoluindo com a História, Paródia feita em grupo por alunos do sexto ano, 2013)

- Os alunos produzem Rádio Novela

Às vezes eu faço radionovela. Eles criam uma história, uma espécie de teatro, mas um teatro em forma de áudio. Aí nos escutamos em sala de aula. É bacana, é engraçado, porque existe toda aquela preocupação com conteúdo, mas a criatividade que é uma preocupação minha, sempre, e a autonomia e a criatividade ficam bem evidentes. Então, no áudio, é isso que acontece. Eles gravam um CD e o CD vira um encarte do livro [MAC]. Esse ano [2013] vamos ver se isso vai ser possível (docente Itajuí, 09/07/2013).



FIGURA 32 Rádio Novela

Fonte: MAC Use a História para transformar a sua vida e Montando a História, Arquivo do Professor Itajuí, segundo ano do Ensino Médio, 2008<sup>53</sup>.

- Os alunos produzem cartazes,

<sup>53</sup> Este material compõe o acervo pessoal do professor Itajuí e foi desenvolvido por alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual de uma cidade de Minas Gerais, no ano de 2008.



FIGURA 33 Cartazes: tema Feudos

Fonte: MAC História Falada, Abrindo as portas da História e Jogando com a História, sétimo ano, 2013.

- Os alunos produzem Jornal Histórico Falado;



FIGURA 34 Jornal Histórico Falado

Fonte: MAC Evoluindo com a História, sexto ano, 2013.

Nessa atividade feita em grupo, o objetivo foi fazer uma paródia sobre algum jornal televisivo. Para desenvolvê-la, o aluno transformou o conteúdo mais o complemento do conteúdo, que é fruto de uma pesquisa, ou um assunto contemporâneo, em um jornal televisivo. O áudio é gravado em CD, como mostra a Figura 34.

Um dos exemplos citados pelo professor a respeito desse trabalho refere-se a um Jornal Histórico Falado cujo conteúdo era Mundo Árabe e que foi desenvolvido no ano de

2013. Para produzir o *Jornal Falado*, Malala<sup>54</sup> e Maomé<sup>55</sup> foram entrevistados e embora o trabalho tenha tido uma característica atemporal, os objetivos foram contemplados, em termos de conteúdos. O professor relata ainda que no dia da apresentação os alunos se caracterizaram, vestiram-se com terno, levaram microfone, entre outros acessórios (docente Itajuí, 15/01/2013).

Há registros mais objetivos, outros descritivos, outros são carregados de relatos pessoais das experiências e aprendizados vivenciados na escola e fora dela. Para melhor elucidar as particularidades dos registros, mostramos o registro do Capítulo I intitulado *Conhecendo a Arqueologia*, do *MAC História vista pelos olhos de uma menina*, 2012.

O professor nos convidou para uma viagem pela história e disse que precisávamos de uma mala, dentro da mala tem que ter noções pela história. Uma das coisas que começamos a estudar foi a arqueologia (arqueo = antigo; logia = estudo), essa palavra foi criada no século XIX em 1839 e também é a ciência que estuda as culturas e os modos [...] de vida de nossos antepassados a partir da análise de vestígios e materiais. Em construções também podemos encontrar ossos. No *data show*, o professor nos mostrou imagens de arqueólogos procurando ossos em sítios arqueológicos, já em outra imagem mostra vestígios encontrados por historiadores. Na Itália acharam o Otzi em um lugar muito frio e ele viveu há 5.300 anos atrás, ele está em estudo. Isso é para mostrar que fontes são importantes [...]. O professor mostrou o *trailer* do filme *Indiana Jones* e disse que os arqueólogos de filme são diferentes dos arqueólogos da vida real. As etapas de um arqueólogo é[sic]: 1ª – pesquisar em livros, mapas e textos, 2ª – marcar o território, 3ª – retirar os vestígios da terra sem destruí-los, e 4ª – estudar os vestígios. Antes dos arqueólogos cavarem eles tem que pedir autorização ao Governo brasileiro. O professor disse que o *desktop* dele são Ruínas do Império Romano há mais de 2.000 anos atrás (*MAC História vista pelos olhos de uma menina*, sexto ano, 2012, p. 6-8).

[...] Arqueólogos por uma aula

O professor [Itajuí] chegou à sala de aula, descemos para o pátio e ele disse que no local que estava demarcado no tanque de areia foi achado uma pulseira indígena, o professor disse que tinha que pegar uma autorização do Patrimônio Histórico Cultural para cavar no local onde achou a pulseira. Antes de nós começarmos a escavação ele disse que lá viveu um pajé e que ele poder ter feito uma cirurgia na criança [...] por isso ela morreu. Depois que achamos um esqueleto que provavelmente era uma menina pois tinha uma boneca e um chocalho enterrado junto. Ela estava sem uma perna no caso ela era deficiente (idem, p. 9-10).

<sup>54</sup> Malala é uma estudante e ativista paquistanesa que luta pelos direitos à Educação e o direito das mulheres, em especial no Vale do Swat, onde o Talibã frequentemente proíbe as meninas de estudarem. Por volta dos doze anos de idade, escreveu um *blog* e a partir dele, foi feito um documentário sobre sua vida. Posteriormente foi nomeada para o Prêmio internacional da Criança pelo ativista sul-africano Desmond Tutu. No dia 9 de outubro de 2012, sofreu um atentado dos talibãs, sendo baleada no pescoço e cabeça. Recuperou-se e seu caso ganhou ainda mais repercussão (GLOBO.COM, 10/10/2013).

<sup>55</sup> Líder religioso e político árabe, profeta de Islã



FIGURA 35 Aula sobre escavação, sexto ano.

Fonte: MAC História vista pelos olhos de uma menina, Capítulo I, Conhecendo a Arqueologia, 2012, p. 10 – 11)

No mesmo capítulo, a aluna relata ainda um trabalho de campo realizado em um museu de fósseis localizado em um parque da cidade.

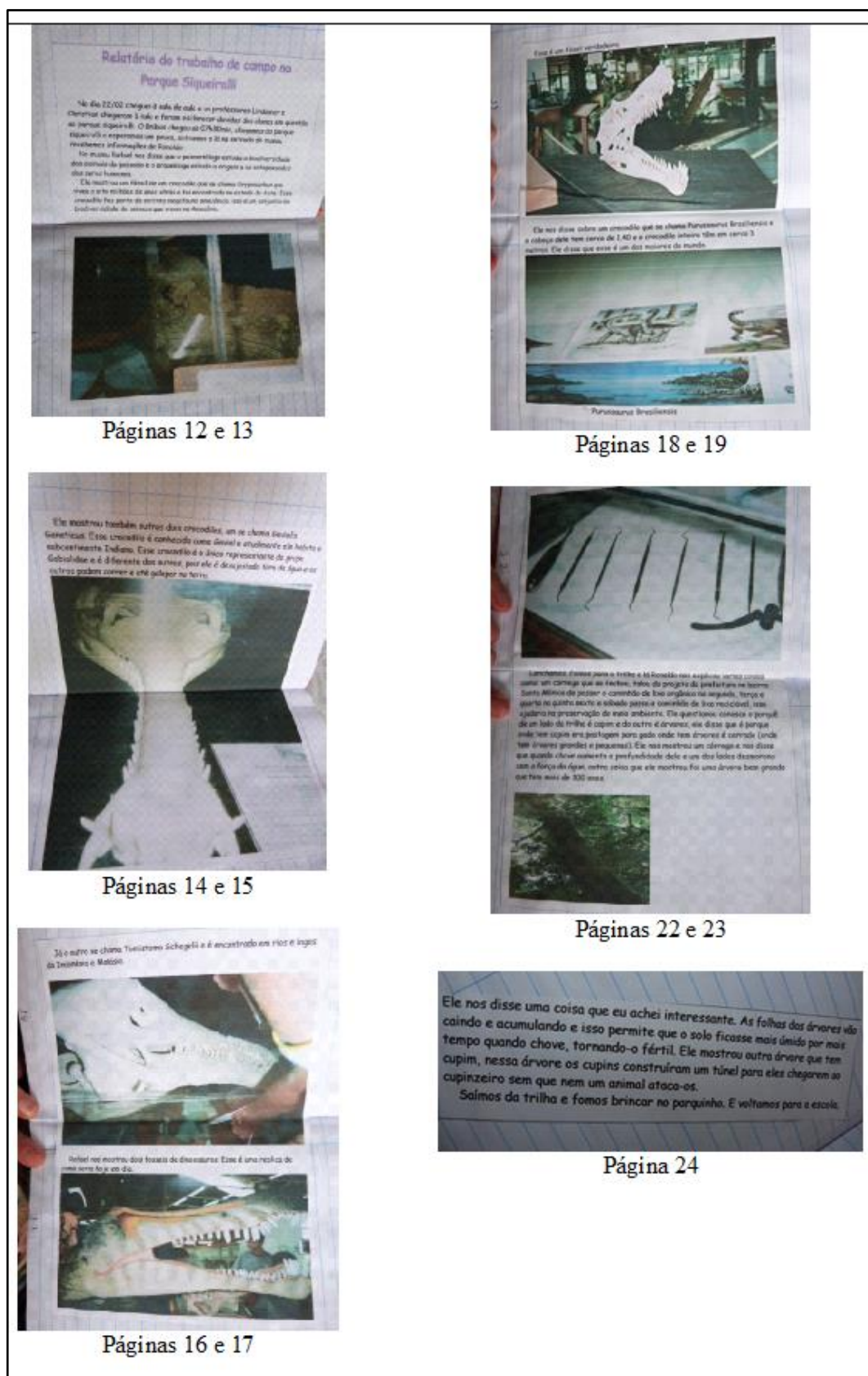


FIGURA 36 Registro sobre Estudo do Meio

Fonte: MAC História vista pelos olhos de uma menina, Capítulo I, Conhecendo a Arqueologia, 2012, p. 12 – 19, 22-24.

O capítulo I, registrado no MAC História vista pelos olhos de uma menina, é então finalizado com uma matéria do Caderno da Folhinha do Jornal Folha de São Paulo, datada em 27/11/2010 intitulado Garoto cearense aprende histórias em escavações arqueológicas. A partir dessa matéria, é realizado um trabalho denominado Infocrítica, que se caracteriza como uma atividade permanente, à medida que sempre encerra um capítulo.

O professor atribui inicialmente a sua preocupação em desenvolver a capacidade de leitura crítica, interpretação textual, análise e síntese nos seus alunos, com as aprendizagens que obteve anteriormente, no âmbito familiar e acadêmico (como filho e como aluno de Graduação e Pós-Graduação). De acordo com o professor, tais aprendizados, que foram significativos para ele, o fazem buscar como professor, os aspectos que valoriza no ensino-aprendizagem.

Como eu sou filho de um professor de Língua Portuguesa, a preocupação com a leitura e produção de textos, sempre foi muito importante. Então, sempre no final de todos os capítulos eu trago uma charge, eu trago uma tira de jornal, uma imagem, enfim, textos para que nós possamos fazer uma discussão e produção de textos. Eu batizei de infocrítica. Até soube recentemente que esse nome já foi apropriado por uma professora [risos].

A Infocrítica [vai] sempre seguindo essa concepção, que é [da leitura de uma] informação, mas uma leitura crítica.

Recentemente nós estávamos trabalhando com feudalismo, e eu finalizei o assunto, trabalhando com os condomínios fechados. Porque eles traçaram um paralelo entre os feudos medievais e os condomínios fechados [da nossa cidade]. E aí, eles associaram [...] e fizeram um texto crítico<sup>56</sup> de 30 linhas. Até me preocupando com o futuro, que geralmente é um numero de linhas padrão, de 25 a 30 linhas. Então, [na Infocrítica] eles fazem primeiro a síntese, e depois a crítica. Eu espero que esteja contribuindo com a capacidade de interpretação e argumentação. Inclusive, eu não me preocupo com [o julgamento da] opinião [emitida pelos alunos na Infocrítica]. Certa vez eu trabalhei com a questão do casamento homossexual, e, é claro, existiram algumas opiniões contrárias [e outras favoráveis], mas, não me importa. Eu quero que [o aluno] se manifeste e argumente com clareza. Tudo isso entra [é valorizado pelo professor] dentro desse processo global [de avaliação]. [Os estudos realizados nos momentos das] aulas têm sido mais valorizadas [pelo professor e alunos] (docente Itajuí, 09/07/2013).

A 'InfoCrítica' surgiu ainda durante a Graduação, realizando a disciplina 'Leitura e Produção de Texto' com a professora Jorcelina Queiroz Azambuja, e com experiências pessoais a partir de leituras de periódicos. Desse modo, contribuindo com a competência do aluno com a interpretação e reflexão crítica do mundo, os mesmos são orientados a produzir 'InfoCríticas', ou seja, textos [contendo] síntese e crítica, a partir de matérias informativas contemporâneas, como charges, gráficos, mapas, desenhos e textos, extraídos de revistas e jornais, relacionados ao conteúdo de História. Esse material também pode ser sugerido pelo discente. As produções de

<sup>56</sup> Conforme o exemplo apresentado na Figura 32, seguida de comentário do aluno.



cunho autoral são transcritas no final de cada capítulo do MAC, proporcionando ao aluno, exercitar a relação passado/presente, além de estimular seu talento criativo (docente Itajuí, Informações complementares sobre o MAC, Mensagem pessoal enviada para as pesquisadoras em doze de janeiro de 2013).

A Infocrítica propicia aos alunos estabelecerem relações micro e macro da História do momento presente, bem como estabelecer relações entre a História ocorrida no tempo passado, com a História da atualidade. A Infocrítica contribui também para que cada MAC, além de historicizar o tempo presente, tenha um caráter único, mesmo quando os assuntos abordados em cada ano sejam os mesmos.

O MAC é único, porque ele é o registro daquele momento [...] [Por meio dele é possível] fazer uma associação com as manifestações que estão ocorrendo no país. [Os alunos] associaram os movimentos populares da Idade Média com as manifestações [ocorridas em diversas cidades do Brasil, a partir de junho de 2013]. [...] No ano passado foi a greve. Nós trabalhamos a questão da greve [Greve dos docentes das Universidades Federais, ocorrida no ano de 2012]. Eles fizeram cartazes. Então, é uma coisa única (docente Itajuí, 09/07/2013)

De fato, observamos que a Infocrítica desperta a criticidade, desenvolve a leitura crítica de diversos assuntos, propicia aos alunos estabelecerem relações político-histórico-sociais, amplia o repertório e o olhar nos aspectos micro e macros. No MAC Pesquisando a História, a Infocrítica é apresentada em forma de charge e o posicionamento do aluno reafirma nossa compreensão acerca do uso desse método:



FIGURA 37 Infocrítica, sétimo ano

Fonte: MAC Pesquisando a História, Infocrítica, sétimo ano, 2013).

A charge mostra dois assaltantes conversando. Um com a intenção de explodir um banco e outro com uma intenção melhor: fundar um banco.

O segundo assaltante considera a proposta de fundar um banco melhor, pois geralmente o banco cobra além que o permitido, como por exemplo, os juros para que os banqueiros lucrem, as taxas são cobradas exageradamente.

Assim, os assaltantes teriam uma renda fixa. A instituição financeira foi fundada na Idade Média e que possuía muito poder, com o passar de anos até hoje essa instituição que é o banco, cobra taxas excessivas que são cobradas a mais, que no fim gera um valor alto que é cobrado de consumidores que possuem contas em bancos.

Quem fica rico é o banqueiro, pois ele comanda tudo e recebe o dinheiro. Só o bancário é apenas um trabalhador do banco (MAC Pesquisando a História, Infocrítica, sétimo ano, 2013).

Além da Infocrítica, destacamos também outros dois elementos que são inseridos em determinados capítulos, de acordo com o tema, o assunto ou a necessidade apresentada pelo grupo de alunos, sendo eles: a Visita do Bem e a HistóriaAtiva.

A origem da ‘Visita do Bem’ está profundamente relacionada com determinadas demandas específicas de uma turma escolar. Trata-se de uma sensibilização por meio do convite de uma ou mais pessoas para o diálogo honesto com os discentes. Explica-se: Se um coletivo de alunos desvaloriza os estudos, logo, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são convidados para uma ‘Visita do Bem’. Já, se a dificuldade se encontra em compreender a metodologia de trabalho do professor, ex-alunos do próprio educador poderão ser chamados para esclarecer os benefícios daquelas propostas. Por fim, se outra sala, apresenta dificuldades comportamentais, os pais serão convocados para um bate-papo com os mesmos. A visita sempre é registrada em foto para compor o MAC, e, posteriormente, ampliada e anexada em um local estratégico da sala para fins educativos (docente Itajuí, Informações complementares sobre o MAC, Mensagem pessoal enviada para as pesquisadoras em doze de janeiro de 2013).

Visita. Ex aluna do professor [Itajuí] visita a nossa sala para esclarecer e explicar algumas coisas sobre a forma de ensino do professor



FIGURA 38 Visita do Bem, sétimo ano.

Fonte: MAC História Cruzada, Visita do Bem, sétimo ano, 2013, Imagem alterada pelas pesquisadoras para garantir o anonimato.



No que se refere à HistóriAtiva, o professor Itajuí relata que:

A ‘HistóriAtiva’ surgiu a partir do pressuposto que todos os alunos são sujeitos históricos, e, portanto interventores de sua própria realidade (por isso, Historia Ativa). Para que eles percebam isso de forma clara, os mesmos foram orientados a realizar uma atividade positiva em sua comunidade como, por exemplo, plantar uma árvore ou servir um café a um coletor de lixo. A ação é registrada via foto, para posterior avaliação e composição do MAC. A propósito, essa atividade, sem surpresas, tem interferido, favoravelmente, no aspecto disciplinar das salas de aula (docente Itajuí, Informações complementares sobre o MAC, Mensagem pessoal enviada para as pesquisadoras em doze de janeiro de 2013).

A HistóriAtiva trabalha com os temas e conteúdos transversais, relacionados à valores, ética, cidadania com o objetivo de desenvolver ações na comunidade, de modo que o aluno registre a sua opção e participação ativa nessa atividade. Ao final da atividade, cada aluno compartilha a sua ação, redimensionando para os demais alunos as possibilidades de atuação comunitária. Como já relatamos, há diversos exemplos exitosos nesse trabalho: o plantio de árvores, a distribuição de lanches para profissionais pouco valorizados socialmente, ou trabalhadores informais; visita e atuação em uma instituição de caridade; entre outros.

O objetivo é fomentar e integrar as ações de modo contextualizado, por meio da inter e transversalidade, buscando não fragmentar os conhecimentos, de modo que a História aprendida na escola realmente se constitua como um meio de transformação pessoal e social.

Para esse trabalho o professor opta pelo registro fotográfico feito pelos alunos e por outros sujeitos que estejam participando da atividade. “Eu opto pela foto quando a foto é mais completa do que o texto” (docente Itajuí, 09/07/2013).

A partir dos elementos que destacamos, os alunos criam os MAC’s à medida que aprendem, atuam, refletem, analisam e se posicionam. Além disso, os alunos são orientados a se posicionarem criticamente ao final de cada capítulo, de modo a avaliarem o conteúdo aprendido.

Capítulo III: Diário de Bordo<sup>57</sup> - Na viagem passada nós conhecemos a Queda do Império Romano que foi marcado com um vaso quebrado. Depois dos registros feitos ao longo da viagem, voltamos para casa e logo vamos viajar em busca de uma nova aventura, mas antes, precisamos refazer nossa bagagem e acrescentar conceito de processo. Descobrimos que conceito de processo é uma sucessão de eventos que dão origem a um fato. No ano de 2012 meu time de vôlei tinha um campeonato. Então nós nos esforçamos muito, e, assim, conseguimos ganhar. No caso de nossa matéria especificamente, o mundo medieval é o resultado de um processo histórico

<sup>57</sup> No MAC Pesquisando a História o aluno intitulou cada capítulo como Diário de Bordo, seguindo uma sequência numérica, ou seja Diário de Bordo 1, Diário de Bordo 2 e assim sucessivamente.

lento, rico, cheio de detalhes e acontecimentos (MAC Pesquisando a História, sétimo ano, 2013).

Capítulo V: Diário de Bordo 5- Durante esse primeiro trimestre de história adicionei mais bagagens importantes à minha mala de conhecimentos que usarei durante a minha vida. Além de aprender a matéria em si, eu aprendi a fazer os Diários de bordo que ajudou bastante na minha aprendizagem. Também aprendi a observar com crítica as situações, imagens, fazendo então as Infocríticas. Nós fizemos vários Diários de bordo e várias Infocríticas que sempre refletiam na matéria, fazendo com que nós adicionássemos mais informações à nossa mala. Depois de prontos, adicionamos nossos conhecimentos ao nosso MAC (Manual do Aluno Crítico). Agora vamos fazer uma nova viagem para a Europa, mais em um novo contexto. Antes devemos lembrar do conceito de processo histórico. O professor pediu para que incluíssemos novamente o conceito ‘processo histórico’ que é uma sucessão de acontecimentos que vão gerar um fato. Lembrando que se hoje nós estamos vivendo em um Governo de capitalismo, nem sempre foi assim. Ele surgiu em um determinado momento, ou seja, um processo histórico no qual o sistema de capitalismo surgiu. O capitalismo surgiu dentro de outro sistema [...] (MAC Pesquisando a História, sétimo ano, 2013).

Cap VII Como se deu o povoamento da América - [...] Uma hipótese é de que seus donos teriam atravessado o Mar Vermelho com muita facilidade, pois climatologistas afirmaram que naquela época o mar estava em seca, assim nossos ancestrais o atravessaram facilmente. No entanto ela ainda não está comprovada porque é muito difícil achar mais evidências. Joffrey Rose: ‘O estudo levanta muito mais perguntas do que respostas’. Eu achei esse documentário muito interessante, pois antes tínhamos uma tese diferente e hoje já existe outra, que se for comprovada, a história passará a ser contada de outra forma. É mais um exemplo que a história não é definitiva, e sim mutante (MAC – Evoluindo com a História, sexto ano, 2013).

[...] O líder era escolhido e nem por isso ele era privilegiado, assim como ocorre na sala de aula. A I. é representante de sala, nem por isso ela sai mais cedo ou tem um lanche diferente do lanche dos outros. E os critérios para escolher um líder é: sabedoria, experiência, força etc., e algumas dessas características permaneceu, como a sabedoria (MAC História vista pelos olhos de uma menina, 2012, p. 73-74).

Em outros momentos, tornam-se avaliadores dos MACs dos colegas da sala, de modo que orientam-se a partir dos critérios estabelecidos para a construção do MAC. Esse tipo de avaliação, ou seja, avaliação por pares, é um método importante que contribui com a autorregulação e autonomia, como já destacamos neste mesmo capítulo e que apresentamos no exemplo a seguir:

Adorei! Parabéns! Desejo um enorme suceso (sic) a ti! Obs: não se esqueça [sic] de colocar asima [sic] o número do capítulo, exemplo: I, II, III etc....Mais [sic] no geral seu MAC está ótimo, completo e bem caprichado [...] (MAC Janelas para o mundo, Capítulo VII Uma das grandes viagens, sexto ano, 2013)

Além disso, os MAC's apresentam características semelhantes ao portfólio. De acordo com Villas Boas (2010, p. 37-39) os portfólios “são mais do que uma coleção de trabalhos dos alunos, ou uma pasta que se arquivam textos”, ele é “uma criação única, pois o aluno seleciona as evidências de sua aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo de seu desenvolvimento”.

Nesse sentido, a autora ressalta que os alunos devem ser orientados a inserir no seu portfólio as atividades que representem a sua aprendizagem, fazendo uma seleção de atividades a partir da autoavaliação crítica e que leve em conta o julgamento da qualidade de sua produção. “Essa compreensão pode ser facilitada pela interação com colegas e professores e pela reflexão em vários momentos: a) em um trabalho individual ou em equipe; b) pela apreciação das produções dos colegas, c) pelo confronto entre a sua produção e os critérios estabelecidos/objetivos” (VILLAS BOAS, 2010, p. 39).

[Ou seja], a elaboração do portfólio é de responsabilidade do aluno mas tem a supervisão direta do professor, que auxilia na organização e na seleção das informações a serem utilizadas, estimula seu uso, prevê momentos de trabalho com a sua documentação, usa o portfólio no processo de avaliação e autoavaliação (SMOLE, s/d, p. 8).

Assim, o desenvolvimento da autorregulação, que resulta da autoavaliação ocorre gradativamente e ao final do processo o aluno é capaz de rever o material produzido e ampliar a avaliação considerando a autoavaliação reflexiva e crítica sobre como se deu o processo de ensino e de aprendizagem no ano letivo.

O sentido maior do uso desse instrumento seria o registro acumulativo e progressivo de dados pertinentes às aprendizagens, em torno de duas direções que o aluno se coloca: O que aprendi? De que forma aprendi? (BRASIL, 2007b, fascículo 2, p. 13).

Portanto, o último capítulo do MAC é sempre destinado a registrar e avaliar como foi essa viagem pela História, proposta no primeiro capítulo de todos os MACs.

Capítulo VII Uma das grandes viagens - Antes de começarmos a aventura, temos que fazer um *check-list*, essa expressão americana significa conferir o que temos que levar na mala, em verdade o professor pediu para a gente fazer uma retrospectiva do que foi aprendido neste ano, com um texto e por meio do texto aprendemos a ter várias visões sobre um único fato, fizemos uma paródia também sobre desigualdade social. Esse ano começamos aprendendo as virtudes, para isso assistimos um filme chamado ‘Os segredos dos 5 mestres’, falamos também sobre arqueologia, com uma tirinha abordamos o assunto como desigualdade social, estudamos o povoamento na América e as divisões no tempo feitas pelos historiadores, vimos pinturas rupestres e estudamos sobre os primatas, fizemos uma caridade, aprendemos como começou a desigualdade social, fizemos infocrítica sobre como

hominídeos deixaram as árvores, estudamos também o revolucionismo e o criacionismo, falamos também sobre a revolução agrícola, a domesticação de animais, o nomadismo e o sedentarismo, sobre arqueologia e a crença de cada um, pintamos mapas para entendermos mais, estudamos também cada etapa da evolução humana e as pinturas rupestres, e também fizemos uma Infocrítica da Mafalda que nos lembram sobre os direitos de cada um, para aprender tudo isso utilizamos algumas estratégias como acordos [...], portanto também utilizamos outros recursos como Visitas do Bem, de alunas do sétimo ano, visita dos pais e visitas de alunos da EJA [...] (MAC Janelas para o mundo, Capítulo VII Uma das grandes viagens, sexto ano, 2013).

Para concluir o diário de bordo devo comentar sobre as manifestações que estão ocorrendo no Brasil inteiro. Para a maioria das pessoas que não apoiam essas manifestações, pois pensam que há sempre muito vandalismo, atrapalha a rotina etc., no entanto essas pessoas dever saber que às vezes é inevitável que um pequeno grupo de ladrões e vândalos aproveitam nossa atuação, sabendo que nessas manifestações são para ocorrer mudanças, servem pra mostrar a opinião do povo para o Governo. Desde o início das manifestações muitas mudanças já ocorreram, muitos apelos do povo foram atendidos como a anulação do projeto de lei PEC 37, do projeto de lei 'doença gay'<sup>58</sup>, o abaixo [sic] da tarifa de ônibus, entre outros (MAC Abrindo as portas da História, sétimo ano, 2013)

A partir dessa avaliação, os alunos passam a construir significados e conferir sentido àquilo que aprendem. Além disso, por meio dos MAC's é possível estabelecer um diálogo interativo entre autor, amostras de trabalho e professor, utilizando os dados e registros em prol da aprendizagem.

Um portfólio bem organizado permite ao professor ou à professora acompanhar o aluno em seu processo de aprendizagem. Com ele, você pode acompanhar e identificar os registros e acertos de seus alunos, assim como problemas de aprendizagem durante o seu ensinamento (BRASIL, 2007b, fascículo 8, p. 21).

Os registros finais e o modo pelo qual os MACs estão organizados refletem o percurso de aprendizagem do aluno bem como evidencia características pessoais e subjetivas. Percebemos que os objetivos iniciais (desenvolvimento de pensamento crítico, autoria, criatividade, análise, reflexão, aprendizado, entre outros) foram desenvolvidos, bem como o sentimento de pertença e autoria diante de um grupo heterogêneo (contexto familiar, cultural, material) é facilmente notado a partir dos depoimentos expressos ao final de cada página do MAC, conforme segue:

A. A. tem 11 anos e mora em [uma cidade de Minas Gerais], foi orientada para escrever esse livro pelo seu professor [Itajuí], ela já havia escrito um livro um caderno com algumas notícias, mas esse não foi divulgado, A. tem

<sup>58</sup> Projeto de Decreto Legislativo (PDC 234/11) recebeu o apelido de cura gay por alterar resoluções do Conselho Federal de Psicologia que proíbem que profissionais participem de terapias para alterar a identidade sexual do paciente ou que tratem a homossexualidade como doença.

um olhar crítico e fala muito, escreve bem mas nunca pensou em se tornar uma escritora profissional, é muito perfeccionista, e isso às vezes atrapalha, ela é muito inteligente, gosta de algumas histórias e fatos, mas sua matéria preferida é Ciências, apesar disso tudo é importante lembrar que ela é adolescente e adora sair e conversar com as suas amigas (MAC Janelas para o mundo, Capítulo VII Uma das grandes viagens, sexto ano, 2013).

A.M. F. Nascido na cidade [...], no estado de Minas Gerais, no dia [...] de outubro de dois mil e um. Estudante do sexto ano do Ensino Fundamental da [Escola Apuã]. Atleta de Futsal e Handebol, estudante de inglês na escola [particular da cidade]. A. inicia seu primeiro livro no ano de dois mil e treze com muito entusiasmo e confiança sob orientação do professor mestre [Itajuí] (MAC – Evoluindo com a História, sexto ano, 2013).

Meu nome é L. O. T. Nasci no dia [...] de fevereiro de 2000, no hospital [...], [em uma] cidade de [Minas Gerais]. Sou filho de C.F.T. e M.A.O.T. Entrei na [Escola Apuã] no ano de 2004 e permaneço lá até hoje. Gosto muito de estudar mas gosto de me divertir também como jogar no computador. Ainda moro [nesta] cidade. O conhecimento é algo muito importante sem ele você não irá a lugar algum (MAC História Cruzada, sexto ano, 2013).

Meu nome é L. R. L. P. Nasci em [...] MG no dia [...] de março no ano de 2000, hoje tenho 13 anos e estudo na [Escola Apuã]. Meu pai se chama J. L. P. F., e minha mãe se chama K. R. L. Eu tenho dois irmãos [...] Aqui [na minha cidade] gosto de passear com minhas amigas no shopping, ir a festas, em parques, cinema, entre outros. Gosto de ir a restaurantes de comida italiana e comida irlandesa. Tenho sonho de poder dar uma volta ao mundo e conhecer as diversas culturas, costumes que aqui existem, ano passado fui para New York – USA e pude conhecer coisas que não encontraria aqui como mostra na imagem ao lado [refere-se à uma fotografia da aluna nos Estados Unidos] (MAC Abrindo as portas da História, sétimo ano, 2013).

Nesse sentido, o professor, familiares e os próprios alunos têm materializado em produto<sup>59</sup> todo o percurso identitário como aluno e sujeito inserido no mundo, mostrando como foi o seu desenvolvimento durante aquele ano. Para o professor Itajuí, os resultados são muito satisfatórios.

É claro que eu ainda sinto que nos sextos anos e nos sétimos a presença da minha fala ainda é muito forte. Mas aos poucos, com alguns estímulos, eu sinto que os alunos têm participado, contando algumas experiências de vida, e às vezes essas experiências se encaixam perfeitamente, exatamente, na aula. E aquilo acaba se transformando em algo único na sala. Eu vejo, assim, que existem algumas resistências, mas alguns alunos me procuram nas séries seguintes, e falam que tem saudade. Inclusive, alunos do Terceiro Grau. Que dizem que eles acabaram incorporando aquele hábito de registrar a fala do professor, a fala da sala de aula em si (docente Itajuí, 09/07/2013).

---

<sup>59</sup> Ver o sentido atribuído ao termo produto no Capítulo I dessa dissertação, especificamente no subitem 1.4- *Os registros como parte integrante dos métodos de avaliação: a diversidade de fitas, laços, cores, texturas e formas.*

Isso posto, até aqui relatamos as etapas de construção do MAC bem como algumas ações desenvolvidas pelo professor Itajuí que compõem esse material, sendo HistóriAtiva, Visita do Bem, Infocrítica, entre outros.

Em relação aos desafios enfrentados com esse trabalho, o professor Itajuí destaca:

- a dificuldade estrutural para o desenvolvimento de trabalho de campo;

Eu gostaria de trabalhar mais com projetos extrassala, trabalho de campo. Porque eu até saio da sala de aula, com uma frequência boa, mas eu gostaria de ter mais disponibilidade. Eu até invejo muito a Geografia que já tem um traquejo, know-how com esse tipo de trabalho, que vem desde a Graduação. A Geografia viaja muito. Mas eu, por exemplo, gostaria de ir ao cinema com meus alunos para assistir um filme interessante. [...] Ou então visitar um bairro específico aqui da cidade para que eu possa trabalhar determinado conteúdo. Mas existem vários fatores que me impedem: além do tempo, disponibilidade. Como estou a pouco tempo na escola, ainda estou um pouco inseguro em relação ao apoio. Não sei se eu posso contar com a escola, porque viajar, hospedar-se em um local junto com meus alunos, eu acho que seria importante. Importantíssimo! Mas eu não senti segurança ainda (docente Itajuí, 09/07/2013).

- insegurança quanto à quantidade de projetos de extensão, pesquisa e ensino que pode de fato assumir, visto que sempre há redistribuição de aulas para os casos de ausências de professores;

[...] a gente está passando por um momento de transição na escola, eu sinto um pouco de insegurança em criar novos recursos, novas estratégias, pois recentemente, eu tive que assumir as aulas de uma professora. Não sei se, isso entra no tempo, disponibilidade para poder assumir um atividade, sendo que eu sei que a qualquer momento eu tenho que assumir uma ausência de um professor. É uma insegurança diante do contexto (docente Itajuí, 09/07/2013).

- o uso de tecnologias como *smartphone*, *blog*, *Facebook* para divulgar seu trabalho, devido às questões éticas;

[...] no *Facebook* eu tenho explorado um pouco isso [registros fotográficos]. Preciso tomar alguns cuidados com relação a direitos autorais, essas coisas. Mas, eu pretendo agora com meu *smartphone* fazer registros em sala de aula, de algumas experiências (exitosas). Eu só preciso fazer uma consulta [consentimento e autorização de uso de imagens] em relação a isso (docente Itajuí, 09/07/2013).

- fazer o *feedback* escrito para seus alunos.

Estou tentando [fazer uma leitura e acompanhamento sistemático dos MAC], mas não é fácil. Então, como eles fazem um registro, e depois eles transferem pra um futuro livro de História, eu levo pra minha sala e é possível acompanhar algumas coisas, mas meu objetivo é quem sabe, em um futuro próximo, fazer um trabalho um pouco mais atencioso (docente Itajuí, 09/07/2013).

Outro limite enfrentado, sob nossa interpretação, é o fato do professor ter que adequar o seu trabalho ao sistema avaliativo da escola, ou melhor, criar critérios avaliativos que contemplem a lógica da nota como medida e resultado avaliativo do aluno.

Nesse sistema avaliativo, o MAC pode ser inserido somente na Avaliação Diversificada, que integra 40% do total das notas dos alunos. Assim, as notas dos Diários de Bordo, Rádio novela, Jornal Falado, Visita do Bem, entre outras atividades que compõem o MAC, se incorporam na nota da Avaliação Diversificada.

Em contrapartida, o professor deve avaliar os seus alunos com provas individuais e no ano de 2013, também com a Atividade Avaliativa Multidisciplinar, que integram 60% das notas totais dos alunos. Segundo o professor “a prova é apenas mais uma forma de avaliar, mas não é a única” (docente Itajuí, 15/01/2014). e de certa forma o sistema avaliativo da escola prevê somente parte das notas para esse tipo de métodos avaliativo.

Da mesma forma, as provas não se constituem como um problema no rendimento dos alunos, que relatou que “os resultados dos alunos nas provas são de satisfatório à excelente” (docente Itajuí, 15/01/2014).

O professor afirma ainda que embora ele busque desenvolver uma prova que contemple uma linha mais diferenciada, bem como busque também elaborar questões de provas mais contextualizadas, recorrendo aos registros dos Diários de Bordo e experiências da sala de aula, as provas ainda estão mais próximas ao padrão convencional desse tipo de método avaliativo.

Contudo a partir das análises dos MAC, nos questionamos se os outros métodos de avaliação como prova individual e Atividade Avaliativa Multidisciplinar são realmente necessários para compor a avaliação dos alunos, pois consideramos que o MAC dispõe de muitos elementos avaliativos, devido ao modo pelo qual é construído.

Por isso, compreendemos que do modo pelo qual os pontos estão obrigatoriamente distribuídos na Escola Apuã, pode-se dar a entender que o MAC constitui um método de

avaliação de menor valor em comparação com a prova, pois podem ser atribuídos, no máximo, 40 pontos anuais para as atividades como o MAC e 60 pontos para as provas. Nesse sentido, pode ser interpretado pelos alunos que devem destinar mais dedicação à prova do que às diversas atividades que o MAC propõe.

No mais, finalizamos com um depoimento de uma aluna do sexto ano que, para nós, a partir da análise feita dos materiais, expressa e reafirma os objetivos do trabalho desenvolvido pelo professor Itajuí.

O [professor Itajuí] comentou [que] se ele puder construir uma sociedade melhor com a ajuda dos seus alunos (as), auxiliado pela História, ele terá atingido seu objetivo: aprender a História não sendo racista, preconceituoso, menos corrupto, violento etc.... Mas para viajar é preciso ter uma bagagem para carregar suas coisas (MAC Caixa de Memórias, Capítulo I Preparando a viagem, sexto ano, 2013).

Pudemos perceber que essa bagagem foi se construindo dia a dia, com a ajuda de muitos sujeitos, valorizando-se o caminho e não somente o destino final da viagem, possibilitando aos alunos que fossem produtores e autores de seu próprio conhecimento.

Observamos que os materiais apresentados refletem os princípios elencados por Villas Boas (2010), como: autonomia, reflexão, construção, criatividade, autoavaliação, parceria e corresponsabilidade, com grande destaque para o processo formativo de avaliação. Ainda, esses

Registros são também a história da própria escola, do ponto de vista de seus agentes. Poucos valorizados em um contexto em que as escolas só preservam documentos exigidos por lei, registros de professores, alunos e comunidades são raros nos arquivos escolares. 'Ao final de cada ano, é descartada boa parte dos materiais elaborados por professores e alunos. A biblioteca só armazena e torna disponível o que lhe chega de fora, não preservando a produção da escola'. Atividades são repetidas a cada ano qual um treino, uma atividade preparatória. Porém, nos projetos que envolvem memória, cada atividade, cada texto produzido é único e é profundamente relevante para aquela comunidade, importante elemento da história do lugar. Neste processo, o registro ganha sentido; é fonte histórica, inédita e única (KESSEL, 2006, p. 116-7).

No mesmo sentido, consideramos que, por meio dos Portfólios e MACs, os alunos foram convidados a registrar, documentar e compartilhar a sua própria história, estabelecendo relações entre o que acontece no interior da escola e para além de seus muros.

Dessa forma, consideramos que compartilhar e documentar memórias e histórias vividas na escola apresenta-nos inúmeras potencialidades entre as quais destacamos como



fundamental a apresentação de novas versões e hipóteses para os processos ensino-aprendizagem dos alunos.

Especificamente no caso do MAC, os registros dos alunos podem contribuir nos processos de recuperação das memórias locais, regionais, de gênero, entre outras, sob diferentes óticas e versões; revelar novos campos e temas para a pesquisa; possibilitar o registro das versões alternativas às da História predominante; possibilitar associações entre acontecimentos da vida pública e da vida privada, por meio das narrativas individuais; e recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros tipos de documentos (THOMPSON *apud* DELGADO 2006, p. 19).

De todo modo, nos métodos de avaliação apresentados, o professor apareceu de modo peculiar, como aquele que orienta, questiona, problematiza, se espanta, diverge e ajuda a organizar. A família apareceu como aquela que pergunta, responde, opina e atua junto. Outros sujeitos da escola e da vida fora da escola, também apareceram e ganharam espaço no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, características de processos compartilhados e integrados de ensino, aprendizagem e avaliação.

#### **4.2.7 Tecendo considerações**

Buscamos compreender de que modo a avaliação formativa tem sido empregada no contexto da Educação Básica e quais são as suas contribuições e para isso nos debruçamos sobre parte do trabalho de nove professores e seus respectivos alunos.

O objetivo foi apresentar os métodos de avaliação que são utilizados por eles e que apresentam intenções avaliativas que se contrapõem à concepção classificatória ou que apresentam aproximações com a perspectiva da avaliação formativa.

Os dados revelaram que a avaliação, para esses professores, tem um significado mais amplo, abrangente, processual e contínuo, que não se restringe somente às técnicas ou instrumentos utilizados, nem, somente aos resultados finais. Atentamos ao fato que eles buscam investigar o processo da aprendizagem dos estudantes a partir de diversos e diferentes métodos e linguagens.

Além disso, utilizam os resultados das investigações realizadas acerca da aprendizagem dos alunos para reorganizar o trabalho pedagógico, no sentido de uma

retroalimentação contínua, de modo que, ao avaliar o aluno, esse reage e oferece elementos para que o professor compreenda o seu processo, desconstrua seu olhar e ao mesmo tempo, se autoavalie.

Dos princípios abordados pelos professores, destacamos: a crença em uma avaliação humanizadora, transformadora, reflexiva, interativa, participante, motivadora, autorreguladora, dialógica, crítica e colaborativa. Um tipo de avaliação que promove a aprendizagem, o autocontrole, a autonomia, o *feedback*, as interações sociais, o desenvolvimento de habilidades para o aprender a aprender, a melhoria na forma de ensinar, a parceria entre diferentes sujeitos do ensino-aprendizagem e a produção de saberes e investigações (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011; LUCKESI, 2011; FERNANDES, 2005, 2006a, 2006b), entre outros.

Pudemos, ainda, compreender, por meio da entrevista e do manuseio dos métodos de avaliação, que os professores consideram-se bem-sucedidos em suas práticas docentes, no entanto, não deixaram de nos mostrar suas fragilidades, incômodos, desejos e desafios, em um movimento contínuo de questionamentos e reflexão.

[Interrogo-me sobre] essa questão de que o aluno espera muito o professor. Eu acho que é passividade. Eu acho que a gente precisava repensar alguma coisa na prática, que jogasse para o aluno, ou que mobilizasse no aluno a responsabilidade pela construção do seu conhecimento também. Que não fosse só o professor. Eu fico pensando, às vezes, que essa escola da forma pela qual nós temos, ela não consegue muito fazer isso. Ela é muito do professor e pouco do aluno. [Penso] que deveria ser diferente! O dia que eu fiz com os meninos os cartazes da água, muitos falaram assim pra mim: \_Nossa, foi a melhor aula! \_ Nossa, foi muito boa a aula! Porque eles trabalharam em grupo! Discutiram o que eles iam escrever nos cartazes, o que iam [escrever de informações], desenhar, onde que iam ficar [os desenhos], onde que cada coisa ia ocupar um espaço daquele cartaz. Então, ali, eles construíram o conhecimento. E alguns alunos, trouxeram pesquisas depois. [Alguns alunos me procuraram posteriormente, e perguntaram]: \_ Posso ler na sala? Trouxeram informações do que leu. Então, foi um movimento gostoso, mas foi mais pontual. Então, o que a gente poderia pensar mais de prática, que jogasse para o aluno, ou mobilizasse no aluno, a responsabilidade dele com a construção do conhecimento? (docente Ybytucatú, 08/07/2013).

Avaliar [somente por provas formais] pra quê? Para que vou dar isso para o meu aluno? Só pra ele marcar X? Só para ele mostrar que ele sabe isso? E provar que ele sabe? [...] Eu não me contento com isso! Então, por trás desse fazer oficial [refere-se às avaliações individuais como provas, que valem nota], eu vou desenvolvendo as coisas que eu acho que funciona, [como] a brincadeira, o jogo, as gravações em vídeo. E aí eu vou por esse caminho (docente Eçara, 05/06/2013)

[Os métodos de avaliação que utilizo] podem melhorar? Claro que podem! A cada momento que você vai tendo contato com outras ações, com outras teorias, até no próprio diário com o grupo, você vai tendo outras ideias, vai tentando conciliar o que é possível ser feito aqui neste espaço, nesta escola, que é um pouco diferente de outras. [Por isso] eu acredito que eles podem melhorar. [...] Acredito também que podem surgir outros [métodos de avaliação] que possam auxiliar na própria observação e no processo de desenvolvimento dessas crianças. Mas, no momento, esses instrumentos tem me ajudado a fazer essa avaliação diária e processual. [Assim, nas minhas buscas teóricas sobre o assunto] eu procuro entender de fato qual é a proposta da teoria. [Depois, se for ao encontro da minha concepção], eu tento na maioria das vezes, transpor para a prática. [Tento] encontrar situações práticas que possam sustentar aquilo que está sendo dito e [de que forma] eu vou poder tentar, pensar, dialogar, nas questões que eu vou lendo, na minha própria prática. Às vezes eu procuro uma resposta, não uma receita. Eu procuro entender de fato como que isso pode transpor para a prática. Porque em algumas situações eu não consigo encontrar, na realidade que eu vivo. E outras, me fazem pensar em muitas situações (docente Bariri, 05/04/2013).

Eu tenho ciência que, dos conhecimentos que eu construí sobre avaliação ainda são muito restritos e eu tenho muito que aprender! [...] Eu acho ainda falta muita coisa no meu trabalho. Ainda falta muita reflexão sobre o que as crianças dizem, acho que ainda falta muita reflexão sobre o que os pais dizem, falta muita reflexão da minha parte por parte das produções das crianças, o que aquela produção seja, ou que vem por escrita, seja matemática, seja da ordem do afetivo-social, ou de qualquer outra linguagem, eu acho que falta ainda da minha parte, reflexão sobre essas produções, que são de um certo modo avaliativas. Quando a criança faz uma produção, um desenho, ela está me contando ali como ela está construindo com o desenho, no que ela está pensando, organizando seu pensamento, então, eu entendo isso como avaliação também. Só que falta da minha parte uma reflexão maior sobre aquilo (docente Jaciendi, 09/04/2013).

No entanto, entendemos que esses questionamentos não representam limites e, sim, possibilidades. Assim, buscamos tratar dos métodos de avaliação utilizados pelos professores tendo como base os princípios da avaliação formativa, ou seja, o modo pelo qual colocam em prática o que foi apresentado até o momento, para além de uma dimensão apenas técnica mas, acima de tudo ética, que respeita a autoria e autenticidade de produções que são construídas no decorrer do processo, de modo participativo e colaborativo, respeitando a identidade e contextos dos sujeitos.

A compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar. Como os outros entendem a avaliação? Suas compreensões são diferentes das minhas? Elas despertam em mim novos olhares sobre o tema e a sua prática? O relato das experiências dos outros com a prática da avaliação estimulam em mim o desejo de fazer o mesmo, ainda que com as minhas singularidades pessoais? O que posso efetivamente aplicar do que aprendo ouvindo os outros? Estou aberto para tentar isso? (LUCKESI, 2011, p. 32).

Com isso, acreditamos que podemos contribuir com a tarefa de colocar em movimento saberes construídos e produzidos por professores e alunos, para que possam ser analisados, compreendidos, ressignificados e apropriados por outros sujeitos preocupados com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

## **A MATERIALIDADE DE NOSSAS IMPORTÂNCIAS: PEQUENOS REPAROS, ACABAMENTO, E ARREIMATE DO SCRAPBOOK DE PANO**

*Em uma casa de Educação como a Universidade, a pesquisa deve ser entendida como uma prática pedagógica (para além da didática), a serviço de uma prática construtora, que partilhe a cultura, de forma pela qual todos possam apropriar-se dela e dela se beneficiar. É necessário perguntar, continuamente, se a pesquisa que estamos fazendo amplia a qualidade do conhecimento e da vida das pessoas nela envolvidas (RIOS, 2006, p. 82)*

Deparamo-nos com o fechamento deste trabalho e os sentimentos são antagônicos. Alegria e tristeza se misturam frente a um ciclo que se encerra, quando o desejo é continuar a caminhada. Ao mesmo tempo, surge uma certeza: a caminhada pessoal, profissional e acadêmica continuará, não se encerra por aqui.

Revendo o que foi construído, questionamo-nos acerca de que desenhos foram alinhavados, bordados e costurados, quais as imagens que foram retratadas, quais os nós que conseguimos desatar e quais deles ainda merecem maior dedicação? Quais tecidos foram escolhidos para representar a nossa costura?

Assim, como já dissemos, mesmo que o desejo seja de continuar alinhavando, encontramos-nos na etapa do arremate e a imagem que temos é daquele fio que a costureira, bordadeira ou a artesã/artista dos tecidos encomprida, o enlaça novamente no mesmo ponto para a costura não ser desfeita.

Dessa forma, precisamos dar um nó, cortar as pontas dos fios restantes e os esconder entre os outros pontos, para não ficarem visíveis, nem expostos e o acabamento ficar bom, de modo que olhando do avesso, a costura fique visível, mas sem fios pendurados.

Como em um *scrapbook* de pano, tecido artesanalmente, a pesquisa é construída e reconstruída à medida que outras ideias surgem, quando temos contato com outros materiais ou quando trocamos informações e sugestões sobre novas possibilidades de abordagens e feitura.

Nesse sentido, uma pesquisa não pode resultar em um produto pronto e acabado. Outros alinhavos serão feitos e refeitos, outros nós à medida que forem desatados, se configurarão em outros novos nós. E, assim, continuaremos a tecer, produzindo e desatando nós, criando e alinhavando histórias, caminhando entre encontros e desencontros, possibilidades e impossibilidades.

O nosso trabalho foi então revisto, a partir da introdução e as tramas que foram desenhadas desde o início. Tramas essas que foram refeitas diversas vezes, a partir de cada sujeito que, com seu olhar, nos convidava a observarmos novamente, a considerarmos outros pontos de vista e outras interpretações. Por isso, as tramas foram construídas ponto a ponto, mas por várias mãos bordadeiras e diversos olhos atentos, com a preocupação de desenvolver uma pesquisa que ampliasse “a qualidade do conhecimento e da vida das pessoas nela envolvidas”, conforme nos alertou Rios (2006, p. 82).

Nesse sentido o aporte teórico da avaliação formativa, em que a pesquisa se alicerçou, foi imprescindível para costurar os tecidos das questões norteadoras, que foram sendo alinhavadas ponto a ponto.

Por meio dos estudos acerca dessa temática pudemos compreender que a avaliação formativa apresenta possibilidades de uma Educação mais justa, solidária, criativa, participativa e inclusiva, preocupada em compreender o que e como os alunos aprendem e o quê, o porquê, como e para quem o professor ensina.

Diante dessas considerações, apoiamo-nos na perspectiva da avaliação formativa principalmente pelo seu caráter político de romper com a lógica excludente da avaliação, que expulsa da escola principalmente os alunos que vivem em situação de risco social e os que, por razões diversas, são privados do direito de aprender, perpetuando assim o fracasso escolar.

Para que as contribuições dessa modalidade avaliativa se tornassem mais evidentes, fizemos um breve panorama histórico acerca da avaliação educacional, enfatizando os princípios norteadores das concepções acerca dessa temática. Nesse aspecto, destacamos as lógicas vigentes na concepção classificatória de ensino e avaliação e, em contrapartida, ressaltamos a importância da avaliação formativa, como possibilidades de práticas educacionais mais humanizadoras e transformadoras para alunos e professores. Interligando isso e evidenciando as suas contribuições, apresentamos também a importância dos métodos

de avaliação como forma de materializar os princípios da avaliação formativa. Isso porque entendemos que,

A teoria não é o guia da ação; é parte da ação. O desenvolvimento teórico se entrelaça à prática e toma como objeto de reflexão as consequências de seus resultados, os modos de desenvolvê-la, as demandas sociais prioritárias e as interpretações possíveis. A teoria é aceita como prática social. Seu potencial se encontra na possibilidade de colaborar para que todos e todas desenvolvam melhor compreensão da vida e novas habilidades e possibilidades de ação, com a finalidade de se alcançar melhores condições de vida (ESTEBÁN, 2002, p. 167).

Desse modo, iniciamos a investigação do ponto em que nos encontrávamos profissionalmente no ano de 2012: em uma escola pública federal, considerada escola-referência em uma cidade de Minas Gerais e denominada por nós de Escola Apuã. Assim, abordamos, ao longo de todos os capítulos, a análise das concepções de avaliação vigentes nessa escola e, especificamente, como a avaliação formativa tem sido compreendida, empregada e desenvolvida pelos professores da Educação Básica nesse espaço. Preocupávamo-nos principalmente em identificar e analisar a utilização de registros e métodos de avaliação que se aproximassem da perspectiva formativa de avaliação.

Como professora dessa escola, conhecia parte de seus profissionais. Entretanto, nosso olhar e conhecimento restritos se limitavam aos pares mais próximos do mesmo ano/ciclo ou que desenvolviam algum projeto, grupo ou comissão conjunto, por isso os questionamentos iniciais não tinham respostas pré-definidas. Sentíamos-nos desafiadas justamente por fazermos parte do quadro funcional de uma escola que nos intrigava nos aspectos referentes à avaliação e que ainda nos era desconhecida sob diversos aspectos.

Levando-se em conta o que foi observado, tínhamos clareza da concepção avaliativa que defendíamos, bem como as funções, objetivos e finalidades do uso de diferentes registros e métodos de avaliação que poderiam ser abordados na perspectiva da avaliação formativa, no entanto ainda não tínhamos conseguido identificar quais métodos avaliativos utilizados na Escola Apuã retratavam concepções dessa modalidade avaliativa.

Em virtude do que foi mencionado, em um segundo momento da pesquisa, buscamos identificar os contextos, a organização do trabalho pedagógico e as concepções avaliativas vigentes na Escola Apuã. Nesse momento, tornaram-se mais evidentes as conquistas, os desafios, os limites e as lacunas presentes nessa escola.

Ressaltamos como conquistas a democratização do acesso aos alunos; a implementação de atividades extracurriculares; a inserção de Artes Visuais, Cênicas, Musical, Filosofia, Informática e Línguas Estrangeiras na Educação Básica; os atendimentos especializados, bem como a contribuição da Psicologia Escolar e Educação Especial; o lanche oferecido; os recursos materiais disponibilizados; a construção democrática do Projeto-Político-Pedagógico; a gestão democrática; a organização do tempo docente distribuídos em ensino, pesquisa e extensão; a quantidade reduzida de alunos por ano/ciclo; a participação e atuação dos docentes em cursos de extensão e formação com vistas à melhoria da Educação e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à Educação Básica.

Levando-se em consideração esses aspectos, destacamos também os limites observados, tais como: o excesso de demandas administrativas, pedagógicas e acadêmicas que resultam muitas vezes na morosidade de tomada de decisões que deveriam ser de curto a médio prazos, como por exemplo: a finalização e implementação do PPP e nos esforços em se efetivar coletivamente uma prática interdisciplinar, dialógica, crítica, investigativa e problematizadora.

Além disso, a dificuldade em implementar e validar aspectos já definidos coletivamente como o sistema ciclado e, conseqüentemente, seus princípios relativos à inserção e continuidade dos trabalhos desenvolvidos entre um ciclo e outro, a minimizar os efeitos bruscos e agressivos nas passagens e transições de ciclos, o respeito ao ritmo dos alunos, o desenvolvimento de atividades diferenciadas e diversificadas, a prática de uma avaliação que seja efetivamente processual, diagnóstica, formativa e resultante de ações coletivas. E por fim, garantir além do acesso, a permanência, a conclusão e o sucesso escolar dos alunos de modo que todos consigam aprender, entre eles, os alunos das classes populares.

Esses limites e lacunas se configuram em desafios à medida que a ausência de clareza dos caminhos definidos coletivamente, ou ainda, a discrepância entre as decisões coletivas e as práticas vigentes transformam uma escola, no caso a Escola Apuã, em várias escolas, com interesses, concepções e práticas diversas, contrastando princípios, prevalecendo as individualidades e ressaltando as diferenças e contradições. Contradições essas que se evidenciam por meio da organização linear e hierárquica dos conteúdos escolares, divididos por disciplinas, trimestres e séries, embora se denomine ano/ciclo.

Pela repetência anual, embora seja organizada em ciclos de três anos, que reflete uma incoerência com o sistema ciclado, juntamente com a crença na necessidade dos pré-requisitos para o ingresso na série posterior.



Pela valorização da quantificação de conteúdos e informações; pela atribuição de notas que classificam, punem, excluem e selecionam seus alunos, apresentando, mesmo que de forma não intencional, uma prática avaliativa classificatória, meritocrática, propedêutica e excludente de ensino, já alertada por Freire (1996b) como princípios de uma Educação bancária.

Tais práticas, embasadas em uma concepção classificatória, desvelam o filtro social e fortalecem uma Educação voltada para a submissão, competição, coerção e controle social, pois legitimam as desigualdades sociais, políticas e educacionais.

O entendimento e a implementação do sistema ciclado, bem como o respeito aos seus princípios se mostrou necessário, visto que essa temática aborda questões acerca do fracasso escolar gerados pela repetência ou pelos processos autoritários de ensinar, que por consequência, geram entre outras coisas, a privação do direito do aluno de aprender.

Apontamos também a necessidade de transformar as ações individuais bem-sucedidas e que geram aprendizagem, em trabalho coletivo. É imprescindível, portanto, diminuir a distância entre o ciclo anunciado e o “ciclo” desenvolvido/vivenciado na escola para assim romper com a lógica e cultura do fracasso escolar. Ressaltamos ainda que a ênfase acerca dessa temática refere-se principalmente pela relação direta existente entre a concepção seriada e classificatória de avaliação *versus* o sistema ciclado e práticas formativas de avaliação.

Sabemos de antemão que, se a costura assim se encontra, também somos responsáveis por ela. Não nos eximimos de nossa responsabilidade como profissionais dessa escola. Por isso, quando apresentamos os desafios, temos clareza que esses também são nossos.

Desse modo, nos colocamos em defesa de uma Educação emancipatória, transformadora e democrática e acreditamos na possibilidade de que o direito de aprender não pode ser negligenciado.

Com isso, após a análise dos dados e a apresentação da Escola Apuã, direcionamos a perspectiva do nosso olhar para focalizar não as práticas classificatórias, mas as evidências de práticas que buscam romper com essa lógica. Nesse sentido, procuramos perceber e identificar quais professores apresentavam aproximações teórico-práticas entre os métodos avaliativos e a avaliação formativa e como implementavam essa teoria no cotidiano escolar. Nosso objetivo era compreender de que modo a avaliação formativa tem sido empregada no contexto da Educação Básica na Escola Apuã.

Para isso, pautamo-nos nas contribuições dos docentes Bariri, Jaciendi, Eçara, Orube, Atairu, Ybytucatú, Atiaia, Itajuí e Apoema, em relação aos limites e sucessos da profissão docente, às suas concepções de avaliação e aos tipos de registros e métodos de avaliação que desenvolvem ou que gostariam de desenvolver. Além disso, cada docente selecionou materiais e trabalhos que desenvolvia com seus alunos e que, para eles, representavam alternativas às práticas classificatórias de avaliação e que se constituíam como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, tivemos contato com registros e métodos utilizados como planejamento, observação, registro reflexivo ou Diário de Aula, relatórios dos alunos, Atividades Diagnósticas, provas, autoavaliação, avaliação por pares, fórum, Roda de Conversa, Caderno de Memória, Caderno de Produção de Texto, Viajando pela Leitura, Projeto Ciranda da Leitura, Manual do Aluno Crítico, Portfólio por Projetos, Diário de Bordo, filmagens, registros fotográficos, entre outros. Desses materiais, alguns têm o caráter institucionalizado e coletivo, e outros têm um caráter individual.

Tais materiais, cada qual em sua especificidade, puderam revelar, sob a ótica do professor participante da pesquisa, o que entendiam por avaliação; como avaliavam; para quem avaliavam; como registravam o trabalho docente e discente.

Os professores identificaram quais são as marcas dessa relação; apresentaram os caminhos que buscam para tornar as marcas das identidades (pessoal, profissional, institucional, cultural) mais visíveis; mostraram como registram as ações de quem ensina, as etapas de quem aprende e o aprendizado gerado por ambos e por fim, compartilharam como os métodos de avaliação utilizados por eles podem favorecer o aprendizado dos alunos e deles mesmos. Com isso, a partir da diversidade de materiais que tivemos contato, buscamos compreender, quais eram as contribuições para o cenário avaliativo educacional, na perspectiva formativa.

Assim, tendo como base o acervo apresentado, pudemos observar que nem todos os tipos de registros ou métodos avaliativos que tivemos contato foram desenvolvidos de acordo com os princípios da avaliação formativa. Algumas propostas se constituíram somente a partir de intenções formativas (FERNANDES, 2006b) ou como práticas avaliativas que buscam romper com a concepção avaliativa classificatória.

Em alguns casos isolados, talvez devido às amarras inerentes ainda às práticas classificatórias de avaliação, o discurso ou a prática sobre a avaliação apenas reformou ou

pouco alterou o tipo de tecido e roupa, mas não conseguiu romper ainda definitivamente com o tipo de avaliação que se negou.

No entanto, mantivemos e abordamos tanto os materiais que se aproximam da perspectiva formativa, quanto àqueles que apresentam intenções formativas, pois entendemos que os processos de construção de outras possibilidades ou caminhos avaliativos e educacionais são tão importantes quanto as práticas já consolidadas dentro da perspectiva formativa. As construções de caminhos bem como o caminho já percorrido nos possibilitaram vislumbrar as fragilidades, os desafios enfrentados e as novas alternativas que se apresentavam.

Entre os tipos de registro e os métodos de avaliação que foram identificados por nós como aqueles que apresentavam maiores aproximações com a perspectiva formativa de avaliação, e que mencionamos ao longo do trabalho, destacamos como características que os constituem: o respeito ao educando, o incentivo e a valorização de seus diversos saberes, a manifestação identitária, a autoria, a autenticidade, a construção, a criatividade, a análise, a reflexão, o aprendizado, a parceria, a corresponsabilidade, o sentimento de pertença e as contribuições do trabalho com a diversidade, a possibilidade de retomada a partir da identificação de fragilidades, buscando sua superação.

Nesse sentido, em relação aos alunos, identificamos que tais métodos podem contribuir para a autorregulação do processo ensino-aprendizagem, por possibilitarem que os educandos compreendam a forma pela qual aprendem melhor, como adquirem autonomia para se autoavaliarem e avaliarem seus pares e professores. Esse tipo de trabalho possibilitou aos alunos visualizar o esforço almejado e conquistado, a especificidade de seus trabalhos e os avanços obtidos durante o percurso, assim como identificar os limites e desafios existentes, em um processo de autocomparação com as próprias produções.

Do mesmo modo, os diferentes tipos de métodos de avaliação nos levaram a perceber que eles contribuíram para que os docentes conhecessem mais e melhor seus alunos, os limites e potencialidades advindos dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a reflexão e análise sobre eles para o ajuste dos objetivos e finalidades de ensino.

Em relação à escola, identificamos que a utilização de diferentes tipos de registros e de métodos de avaliação na perspectiva formativa pode contribuir para fortalecer ou desenvolver o sentimento de pertencimento e inserção social e, também, possibilitar a criação

de vínculos e de pontes dialógicas entre os sujeitos da escola e os demais sujeitos inseridos na comunidade ou sociedade.

Encontramos também alguns elementos que evidenciam a valorização da memória e dos saberes enquanto experiências vividas; a produção de registro do vivido; a valorização da escola como espaço de produção, construção e socialização de saber; a materialização desses processos (produto), a preservação e a socialização das histórias; e, a divulgação dos produtos, que vai ao encontro do que defende Kessel (2006).

Pudemos, ainda, identificar e compreender que os métodos de avaliações que têm como base os princípios da avaliação formativa, valorizam a diversidade de saberes, conhecimentos e produções, respeitam as diferenças e a construção coletiva. Compartilham e socializam o que constroem.

Encontramos diversos indícios que nos levam a concluir que suas práticas são pautadas na democracia, na solidariedade, na parceria, na autoria e na multiplicidade de saberes. São práticas pedagógicas baseadas na pergunta e não na resposta pronta. “As respostas pré-determinadas cedem lugar às respostas em constante construção, desconstrução, reconstrução” (ESTEBÁN, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, os professores se veem como parte e não como centro do processo. São indicadores disso, o fato de investigarem as produções de seus alunos, recolherem materiais, buscarem indícios e sinais do aprendizado e do não-aprendizado. Buscam compreender, analisar e interpretar os resultados de suas ações à luz das teorias e, na maioria das vezes, conseguem identificar as lacunas e os desafios futuros. Soma-se a isso o fato de dialogarem com seus alunos, registrarem seus pensamentos, tecerem junto, construir conhecimentos e quebrarem os muros de distanciamento entre educador e educando.

É possível evidenciarmos que tais práticas refletem uma mudança de postura frente ao mundo, à medida que trocam o ponto final das respostas pré-determinadas pelo ponto de interrogação das perguntas, com uma postura questionadora e investigativa frente aos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, identificamos que os docentes se espantam, se admiram e se surpreendem com situações, perguntas e respostas sobre as quais ainda não haviam pensado, e por fim, arriscam-se em novas possibilidades que podem ser exploradas a partir de diferentes

análises. Distinguem-se pela característica de buscarem novos caminhos e novas formas de olhar/trilhar caminhos já percorridos.

‘Ad-mirar’ e ‘ad-miração’ não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um ‘não-eu’. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter; criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo - não há conhecimento acabado - ao buscar conhecer, ad-miramos não apenas a objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto. Quando admiramos nossa anterior admiração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Essa re-admiração nos leva à percepção da percepção anterior (FREIRE, 2001a, p. 63).

Ainda sobre o grupo de professores e suas concepções, observamos características comuns entre eles: o caráter reflexivo, questionador, flexível e investigativo acerca do processo ensino-aprendizagem. Percebemos também uma preocupação nos processos de intervenção e reorganização do trabalho pedagógico, bem como uma preocupação em utilizar diferentes linguagens, registros, métodos avaliativos, para além da supervalorização da dimensão técnica, ou da execução de registros meramente burocráticos.

Outra característica que também é semelhante entre eles diz respeito à busca por um trabalho que abarque múltiplos parceiros e colaboradores, como estagiários, familiares, especialistas, profissionais, comunidade, entre outros. Percebemos, com isso, um indicativo de descentralização docente, como único detentor de saber, e abertura para outros saberes em prol de um ensino- aprendizagem mais contextualizado e significativo para os alunos.

Em nenhum momento afirmaram que já tinham a chave para o caminho certo, no entanto não deixaram de mencionar que em alguns momentos perceberam que seus caminhos tinham obtido êxito e por isso, mostravam contentamento profissional. Da mesma forma, nenhum dos professores que participou dessa pesquisa tinha respostas prontas, mas todos eles apresentaram possibilidades frente às situações vivenciadas junto a seus educandos.

Isso vai ao encontro do que defende Estebán, quando aponta que:

Quero ressaltar a palavra ‘possibilidade’. Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho árduo porque desconhecido, de transformá-la em

realidade. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas (ESTEBÁN, 2002, p. 18)

Assim, chegamos ao fim do nosso percurso. Avaliamos a trajetória, revisitamos os materiais que nos foram emprestados, apreciamos, admiramos e (re)admiramos (FREIRE, 2001a) cada um deles, admiramos a nossa admiração, lamentamos por não termos conseguido inseri-los em sua totalidade, bem como por não termos conseguido apresentar todas as alternativas possíveis, fato esse que ampliou nosso sentimento de incompletude. Retomamos então a canção inicial do nosso trabalho. “Eu tentei compreender as costuras da vida, me enrolei, pois a linha era muito comprida. Mas como é que eu vou fazer para desenrolar?”

Ponto a ponto, fio a fio, enlace por enlace.

Apreendemos e conhecemos um pouco mais a Escola Apuã, parte de seus sujeitos, parte de suas concepções e parte de suas práticas não como realidade dada, fechada, rígida, mas como realidade construída, imprevisível e em constante movimento.

Portanto, as tramas e o alinhavo do fio condutor desta pesquisa só puderam ser arrematados devido à participação e junção de outros fios que se entrelaçaram aos nossos. O fio condutor e os demais fios que compuseram este trabalho podem ser retomados a qualquer momento; basta que sejam novamente puxados, enlaçados em outros fios, em outras tramas. Assim, pode continuar, pois,

Nosso mundo se amplia se aplicarmos todas as nossas faculdades, desenvolvermos todas as nossas potencialidades e investirmos nossa criatividade na sua construção, que é também construção de nós mesmos. Já agora podemos transitar para o espaço da ciência e da pesquisa. Também a ciência pode ser qualificada como um olhar crítico que se volta para a realidade a fim de investigá-la, explicá-la, descrevê-la, analisá-la. E essa investigação científica é a que recebe a denominação de pesquisa. O que é pesquisar senão fazer perguntas e ir em busca de respostas? E uma vez descobertas ou inventadas as respostas, pôr-se a caminho com novas perguntas? Na verdade, a ciência avança quando descobre nas respostas novas perguntas para ir caminhando na direção da ampliação do conhecimento (RIOS, 2006, p. 82).

Assim, esperamos que a pesquisa tenha apresentado os indícios da nossa palavrção, ou seja, o nosso discurso e a nossa ação em prol de melhorias na Educação. Que as nossas escolas não sejam ilhas, mas que sejam partes integrantes dos nossos sonhos e lutas, contribuindo para a compreensão da realidade e do diálogo com seu entorno.

Que representem o fluxo constante de idas e vindas e que transite entre o real e o ideal, na esperança de que em cada lado consiga fortalecer seu compromisso, seu desejo e seu trabalho.

Que os métodos de avaliação sejam recursos para atar e desatar nós, mas, do mesmo modo, que se constituam como espaços fecundos para o fortalecimento dos laços entre alunos, professores e conhecimento.

Que propostas alternativas de avaliação sejam socializadas e compartilhadas, que as possibilidades superem os limites, ou que os limites transformem-se em possibilidades.

Como profissionais da Educação, que sejamos tramas, tecidos multicoloridos, estabelecendo uma rede de apoio forte, sólida e ao mesmo tempo leve. Que sejamos sempre reinvenção.

Desejamos, assim, que esta pesquisa possa dialogar com outras realidades e documentar seus limites, possibilidades e transformações, pois da mesma forma pela qual aprendemos ainda criança com nossos familiares e depois em tantos outros espaços de formação, o registro representa trabalho, luta e sonhos possíveis.

A avaliação formativa representa a possibilidade de paradas, de avanços e de retomada dos trabalhos, das lutas e dos sonhos possíveis. Ou seja, da caminhada. Eis então, o que pretende ser, a relevância deste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar M. Muito barulho e pouca luz. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 ago.2013. Tendências e debates.

ANDRADE, José A. L. Metodologia de avaliação educacional: um estudo de caso com professores do ensino médio de escolas públicas estaduais do município de Maracanaú (CE). In: LIMA, Marcos A. M. e MARINELLI, Marcos (orgs.) **Epistemologias e metodologias para a Avaliação Educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ANDRE, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP, 1995.

ARAÚJO, Ivanildo A. O portfólio eletrônico na formação de professores: caleidoscópio de múltiplas vivências, práticas e possibilidades da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARSLAN, Luciana, IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

ARREDONDO, Sergio C. e DIAGO, Jesús C. , trad. DOLINSKY, Sandra. **Práticas de avaliação educacional**: materiais e instrumentos. Curitiba: Ibpx, São Paulo: Unesp, 2009.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Campo Grande: Asa, 1998.

BETINI, Geraldo e SORDI, Mara Regina L. Perguntas que ajudam as escolas a entenderem o processo de constituição de suas CPA's. In: **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium Editora, 2009.

BISPO, Marlucy. **Colégios de Aplicação**: história e desafios no interior das IFES, 2013. Disponível em <<http://adufs.org.br/adufs/index.php/artigos/item/140-col%C3%A9gios-de-aplica%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3ria-e-desafios-no-interior-das-ifes>>. Acesso em 30.06.2013.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petropolis, Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora lda, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 22 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do adolescente. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, M2UET3, Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Observação e registro: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, 2006a Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno3.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf)>. Acesso em 04 abr.2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3ª ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fascículo 2, Alfabetização e letramento: questões sobre Avaliação. **Pro-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. - Ed. rev. ampl. incluindo SAED/Prova Brasil Matriz de Referência/ Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC/SEB, 2007a

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fascículo 8, Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais. **Pro-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática**. - Ed. rev. ampl. incluindo SAED/Prova Brasil Matriz de Referência/ Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC/SEB, 2007b

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859)> Acesso em 23 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEB, 2009

\_\_\_\_\_. Portaria Portaria Nº 959 de 27 de setembro de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 9. Disponível em <<http://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>>. Acesso em 18 out. 2013.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, 2005, n.66, p. 227-247, 1ª edição, maio/agosto 2005. Educação geográfica e as teorias de aprendizagem/ Centro de Estudos Educação Sociedade.

CAMARGO, Clarice C. O. **Djekupé Ambá Arandú** O conhecimento da mistura: Educação indígena e a importância da história de vida, no trabalho com a diversidade e pluralidade cultural. Centro Universitario São Camilo. São Paulo. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia, 2003.

CAMARGO, Clarice Carolina O.; ABREU, Márcia M.O., SILVA, Mariane Éllen. **As práticas de registro discente: o caderno de memórias**. In. VII Congresso de Alfabetização, V Congresso de Educação Infantil, V Congresso de Educação de Jovens e adultos: Práticas de

leitura e escrita para a constituição do sujeito, no período de 11 a 14 de novembro de 2012, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG.

CASTELLAR, Sonia Maria V. (org.). A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: \_\_\_\_\_ **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Retificação de atestado de óbito de Herzog abre espaço para outros casos, afirma Rosa Cardoso**. 24 out. 2012. Disponível em <<http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/117-retificacao-de-atestado-de-obito-de-herzog-abre-espaco-para-outros-casos-afirma-rosa-cardoso>>. Acesso em 02 de jun. de 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORTESÃO, Luiza. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas coerentes de avaliação. In: **Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas**. Lisboa, 2002. Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/26195> >. Acesso em 24.06.2013.

COSTA, Maria Simone F. P. M. **Avaliação institucional do Ensino Fundamental: a participação dos estudantes**. Campinas. Tese (Pós-Graduação em Educação, Ensino de Práticas e Culturas) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012. 385 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan . **Educação Matemática: da teoria à prática**. 4 ed. Campinas, Ed. Papirus, 1998.

DELGADO, Lucilia de A. Neves. **História Oral: memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMARTINI, Zeila de B. F. **Caminho para a reflexão e a diversidade**. In: WORCMAN, Karen e PEREIRA, Jesus V. História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DENZIN, Norman K., LINCON, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação: reflexões sobre o seu significado. In: MELO, Marcos M. (org.) **Avaliação na Educação**. Pinhais: Ed. Melo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem e processos cognitivos: a busca de uma avaliação inclusiva. In: MELO, Marcos M. (org.) **Avaliação na Educação**. Pinhais: Ed. Melo, 2007b.

DICIO. **Excelência**. 2009. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/excelencia/>> Acesso em 07 jan. 2013.

ESTEBÁN, Maria Teresa. Avaliação no contexto escolar. ESTEBÁN, Maria Teresa [ et al]. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 7 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERNANDES, Domingos. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. **Educação e Matemática**, 81, 2005. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>>. Acesso em 16 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA, Raquel (Org.). **Formação de educadores**: Artes e técnicas – Ciências e políticas, São Paulo: Editora UNESP, 2006a. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>>. Acesso em 26.11.2012.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho – Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2012.

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERNANDES, Margarida. **Métodos de Avaliação Pedagógica**. Disponível em <http://portal.dasnac.no.sapo.pt/mava.pdf>. Acesso em 10 dez. 2013.

FLICK, Uwe, trad. NETS, Sandra. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Quem educa os educadores?** São Paulo, 04 ago.2013. Caderno Especial.

\_\_\_\_\_. **Escolas públicas perdem espaço entre as tops do ENEM**. São Paulo, 27 nov.2013. Cotidiano, C1.

\_\_\_\_\_. **Topo do ranking está em Minas Gerais, que também tem a melhor pública**. São Paulo, 27 nov.2013. Cotidiano, C3

FRANGELLA, Rita de Cássia P. **Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores**: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - I CBHE, 2000, Rio de Janeiro. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134\\_rita\\_de\\_cassia\\_p.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2012.

FREIRE, Paulo A **importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 11 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina:** reflexão sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. revista. São Paulo, Ed. UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Madalena. **Instrumentos Metodológicos II.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

\_\_\_\_\_. **Observação, registro, reflexão.** Série Seminários. 3 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia do inédito-viável:** contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2005, 19-22/set. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais)>. Acesso em: 16.08.2011.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. [et al]. **Avaliação educacional:** caminhando na contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FIRME, Thereza P. Avaliação Apiciativa: uma visão desafiadora da realidade. In: MELO, Marcos M. (org.) **Avaliação na Educação.** Pinhais: Ed. Melo, 2007.

GLOBO.COM Disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/10/saiba-quem-e-malala-yousafzai-paquistanesa-que-desafiou-os-talibas.html>. Acesso em nov. 2013

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, Editora Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed São Paulo: Atlas, 2010.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica da concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire.** Dissertação (Mestrado em Currículo) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://pt.pdfsb.com/readonline/5956564b64416c3557334e2b4333686a56413d3d-5338573>> Acesso em 15.10.2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed, 2001

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover.** Porto Alegre: Mediação, 2001

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Trad. VALENZUELA, Sandra T. São Paulo: Cortez, 2009.

KESSEL, Zilda. Museu da Pessoa: memória e Educação. In: WORCMAN, Karen e PEREIRA, Jesus V. **História falada:** memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

LELIS, Soraia C. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a Educação (do) sensível no contexto escolar**. Campinas. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LERNER, Délia. **É possível ler na escola?** In: Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, M2UET3, Brasília: MEC/SEF, 2001.

LETICHEVSKY, Ana Carolina. **Meta-avaliação: um desafio para avaliadores, gestores e avaliados**. In: MELO, Marcos M. (org.) **Avaliação na Educação**. Pinhais: Ed. Melo, 2007.

LINCON, Yvonna S., GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K., LINCON, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIRA, Geison, , LIMA, Marcos A. M. e MARINELLI, Marcos Estudo epistemológico dos modelos de Avaliação Educacional: por uma tipologia epistemológico-histórica em Gaston Bachelard. LIMA, Marcos A. M. e MARINELLI, Marcos (orgs.) **Epistemologias e metodologias para a Avaliação Educacional: múltiplas visões e abordagens**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação na escola cidadã**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

LOPES, José e SILVA, Helena S. **50 técnicas de Avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. O trabalho com projetos e a avaliação na Educação básica. In: SILVA, Janssen F., HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes contextos e áreas do currículo**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**. nº 11, janeiro-junho de 2012 .

MARQUES, Alex E. [et al] **Valor Contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais: o Caso do Núcleo de Educação da Infância (NEI) na UFRN**. In: VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2011, Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos11/46714707.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2012.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional:** o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006, 214f. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENDES, Debora Lucia L. L e CIASCA, Maria Isabel F. L. Estudos de Avaliação na Educação Infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf>> . Acesso em 24.08.2011.

MINAYO, Maria Cecília S. [et al]. **Avaliação por triangulação de Métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Claudia Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MONTENEGRO, Oswaldo. Poema Ilha In: MONTENEGRO, Oswaldo. **Oswaldo Montenegro e Companhia Mulungu.** Rio de Janeiro: Coleção Canal Brasil. 2012. 2 CD. Faixa 7.

MORAIS, Artur, ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL, Telma. **Avaliação e aprendizagem na escola:** A prática pedagógica como eixo da reflexão. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1378>>. Acesso em 02 ago. 2013.

MORETTO, Vasco. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MUNIZ, Luciana. **O Fórum de Classe na Escola Pública:** significados e práticas direcionados à construção de uma coletividade. Uberlândia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006. 252 p.

NOVA ESCOLA Edição 250, Março 2012. **Colégios de Aplicação são Ilhas de excelência no Brasil.** Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml>. Acesso em jul.2012.

NUNES, Ana Maria F. **Escola de Educação Básica – ESEBA:** saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

O PROGRESSO DE TATUÍ. **90 anos de Progresso.** Agosto de 2012. Suplemento Especial do Jornal ‘O Progresso de Tatuí’. Disponível em <<http://issuu.com/oprogresso/docs/90noventa?e=2970315/2626414>>. Acesso em 05 de jan. de 2012.

PACHECO, José. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, Leandro e TAVARES, José (org.). **Conhecer, aprender e avaliar.** Porto: Porto Editora, 1998. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2013.

\_\_\_\_\_ [et al] **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Trad. KLEIN, Gisele. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Guia da Escola Cidadã, v. 7, 2008.

PERROTTI, Edmir. Estação Memória. WORCMAN, Karen e PEREIRA, Jesus V. **História falada: memória, rede e mudança social.** São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 126 – 136.

PORTAL BRASIL. **Cai número de professores da Educação básica sem diploma superior.** 30 abr. 2012. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/04/30/cai-numero-de-professores-da-educacao-basica-sem-diploma-superior>>. Acesso em 02 ago. 2013.

PRIBERAM. **Ilha.** 2013. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/ilha>. Acesso em 07 jan. 2013.

REZENDE, L. A **Organização do Trabalho Escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no Período de 1997 a 2003: Dilemas e possibilidades.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. 246 p.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Benerval P. **Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio.** Contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 443f.

SANTOS, Maria Angela. **Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno.** Dissertação de Mestrado . PUC, São Paulo, 1994.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular**, Volumes I e II. SEC, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo.** São Paulo: Cortez, 1988.

SEVERINO, A. Joaquim. **Trabalho, política e cultura na sala de sala.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte n.5, p. 18-27, set./out., 1995.

\_\_\_\_\_ **Metodologia do trabalho científico.** 22 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SILVA, Cyntia O. **Tecendo a trama.** Oficina da Palavra. 2012. Disponível em <<http://www.ofpalavra.com.br/tecendo-a-trama>> Acesso em 05 jun. 2013

SILVA, Janssen F., HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes contextos e áreas do currículo.** 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, Maria V. e JOSÉ, Thassiane A. **Gestão democrática na Educação pública: horizontes das confluências entre participação, descentralização e trabalho coletivo no cotidiano escolar.**

**Horizonte científico.** Vol. 5, n 1, 2011. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/12234>>. Acesso em 20 jul 2013.

SHORES, Elizabeth, GRACE, Cathy. trad. COSTA, Ronaldo C. **Manual de portfólio:** um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, Sandra M.Z.L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional:** dos anos 1930 aos dias atuais, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em 20 set. 2013.

THURLER, Monica G., MAULINI, Olivier.. Trad. MURAD, Fátima. **A organização do trabalho escolar:** uma oportunidade para repensar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética- libertadora da avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Módulo III:** A avaliação na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_ (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_ **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_ **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WANDERLEY, Luiz Eduardo **Educação Popular:** metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WARSCHAUER, Cecília. **A Rodas e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_ **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

WORCMAN, Karen e PEREIRA, Jesus V. **História falada:** memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

YIN, Robert, trad. TORELL, Sandra. **Estudo de caso:** Planejamento e MÉTODOS. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.



\_\_\_\_\_ trad. ROSA, Ernani. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANON, Denise P. , ALTHAUS, Maiza M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária,** 2008. Disponível em:< <http://www.drb-assessoria.com.br/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>> Acesso em 03 fev. 2012.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 Carta de esclarecimento

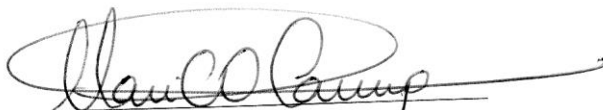
 <p style="margin: 0;"><b>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b>  <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>  <small>Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG-  Fone: (34) 34 3239-4212= FAX (34)3239.4391 = www.ppged.facad.ufu.br</small></p>	
Uberlândia, 05, novembro, 2012	
<p>De: Prof.<sup>a</sup> Esp. Clarice Carolina Ortiz de Camargo          Unidade: Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGED)          Instituição: Universidade Federal de Uberlândia</p>	
<p>Prezada senhora,</p> <p>Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa <b>“A utilização dos registros nas práticas avaliativas docentes: limites e possibilidades para uma avaliação formativa.”</b> Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são “Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes e Prof.<sup>a</sup> Esp. Clarice Carolina Ortiz de Camargo”. Os objetivos são “identificar/localizar as práticas de registro docentes e discentes existentes em uma escola de educação básica federal da cidade de Uberlândia, M.G; compreender se as praticas de registro são utilizadas como práticas de avaliação formativa; destacar elementos dos registros que se aproximam da perspectiva da avaliação formativa; compreender, no contexto atual, os limites e possibilidades para a construção e/ou consolidação de práticas de registro enquanto práticas avaliativas, na perspectiva da avaliação formativa; especificar quais são as práticas de registro utilizadas nessa escola que contribuem para a aprendizagem dos alunos.”.</p> <p>Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia o Estudo de Caso. Para a coleta de dados utilizaremos os instrumentos: questionário fechado, entrevista por pauta, Grupo focal e análise documental. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética as mesmas serão desgravadas.</p> <p>Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.</p> <p>No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.</p> <p>O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde.</p> <p>Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.</p> <p>A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.</p> <p>Aguardamos a sua manifestação.</p> <p>Atenciosamente,</p>	
Prof. Dr. <sup>a</sup> Olenir Maria Mendes	Prof. Esp. Clarice Carolina Ortiz de Camargo PPGED/UFU
<p>Para: Sr(a). _____</p> <p>Cargo: Diretora _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Endereço: _____</p> <p>Fone: _____</p>	

**APÊNDICE 2 Termo de compromisso da equipe executora****TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA**

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado **A utilização dos registros nas práticas avaliativas docentes: limites e possibilidades para uma avaliação formativa** de acordo com a resolução 196/096/CNS.

Data: 06 / 11 /2012

Assinaturas:

  
Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
Olenir Maria Mendes

### APÊNDICE 3 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *A utilização dos registros nas práticas avaliativas docentes: limites e possibilidades para uma avaliação formativa*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olenir Maria Mendes e Prof.<sup>a</sup> Esp. Clarice Carolina Ortiz de Camargo.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender identificar/localizar as práticas de registro docentes e discentes existentes nessa escola; compreender se as praticas de registro são utilizadas como práticas de avaliação formativa; destacar elementos dos registros que se aproximam da perspectiva da avaliação formativa; compreender, no contexto atual, os limites e possibilidades para a construção e/ou consolidação de práticas de registro enquanto práticas avaliativas, na perspectiva da avaliação formativa; especificar quais são as práticas de registro utilizadas nessa escola que contribuem para a aprendizagem dos alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Clarice Carolina Ortiz de Camargo. Esse é coletado junto aos pais participantes da pesquisa pela Coordenadora da pesquisa – Clarice Carolina Ortiz de Camargo. Por meio de um encontro, em fevereiro de 2013 na escola, conversamos a respeito, esclareceremos a forma pela qual será realizada a coleta de dados e a preservação das suas integridades.

Na sua participação você enquanto professor (a) de uma criança da escola, será convidado a dialogar com outros professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a respeito das práticas de registro que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, serão submetidos a um procedimento de coleta de dados em pesquisa por meio de questionários fechados.

Após a análise dos questionários pode ser que você seja convidado a continuar a oferecer alguns dados para as pesquisadoras, por meio de entrevistas por pauta e análise documental. Desse modo, objetivamos identificar e compreender quais são os registros docentes e discentes e o que revelam as práticas e concepções de registro vigentes no cotidiano escolar.

Posteriormente, buscaremos analisar e identificar quais são as práticas de registros que se constituem como base para a intervenção pedagógica diante das dificuldades, necessidades e possibilidades dos alunos, assim como os limites e possibilidades para a construção e/ou consolidação de práticas de registro enquanto práticas avaliativas formativas. Utilizaremos de gravações em áudio, que depois de transcritas para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderá não corresponder literalmente ao que os sujeitos participantes do estudo gostariam de fato de ter dito ou escrito. Para esse fato, a transcrição será fidedigna e não utilizaremos fragmentos de trechos sem que estejam devidamente contextualizados. Ainda, procuraremos austeridade nas análises, auxiliados pela fundamentação teórica que subsidia e fundamenta as etapas e processos das pesquisas qualitativas tipo estudo de caso, pois essa modalidade

estuda uma situação, um fato, um sujeito, uma instituição que apresenta características específicas, como é o caso da escola a ser pesquisada que apresenta especificidades no âmbito local e nacional. Outro item que deve ser mencionado é o fato da pesquisadora atuar como docente no campo de estudo. Esse fato nos fez ponderar acerca da escolha dos instrumentos para coleta de dados e dos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, o processo de coleta de dados será realizado por meio de amostragem, que significa não abordar todos os sujeitos, os documentos em sua totalidade, mas por representatividade (nesse caso, por adesão dos docentes à pesquisa).

No que se refere aos benefícios da pesquisa, consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir com elementos teórico-práticos na formação de professores, ampliando a discussão sobre a temática avaliação formativa no ensino básico. Além disso, pode colaborar de forma significativa para o diálogo reflexivo sobre as práticas avaliativas formativas da instituição, focalizando o debate nesse momento atual e peculiar, em que a instituição está construindo o seu projeto-político-pedagógico. Ainda sob essa perspectiva, ao identificarmos as práticas de avaliação formativa, vislumbramos melhorias na aprendizagem das crianças, na formação dos professores e também na compreensão da realidade a partir desse contexto dinâmico. Para isso, utilizaremos uma variedade de fontes e informações para as nossas análises. No âmbito pessoal, essa temática acompanha a nossa trajetória acadêmica-profissional, e objetivamos aprofundá-lo de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

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

Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Olenir Maria Mendes (34) 3239-4163 ou Clarice Carolina Ortiz de Camargo (34)3218-2905 Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G .

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, \_\_\_\_ de fevereiro de 2013

---

Olenir Maria Mendes  
Pesquisadores

---

Clarice Carolina Ortiz de Camargo

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

---

Participante da pesquisa

## APÊNDICE 4 Questionário



**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**  
**Faculdade de Educação - FAGED**  
**Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED**  
**Linha de Saberes e Práticas Educativas**  
**Projeto de Pesquisa: A utilização dos registros nas práticas avaliativas**  
**docentes: limites e possibilidades para uma avaliação formativa**

Caro/a colaborador/a,

Solicitamos sua participação por meio do preenchimento deste questionário, que compõe uma pesquisa intitulada “A utilização dos registros nas práticas avaliativas docentes: limites e possibilidades para uma avaliação formativa” que tem como objetivo compreender e destacar os elementos avaliativos que se aproximam da perspectiva da avaliação formativa e identificar os limites e possibilidades para a construção e/ou consolidação de práticas de avaliação formativa. Com este trabalho, pretendemos contribuir com elementos teórico-práticos para a formação de professores, ampliando a discussão sobre a temática avaliação formativa no Ensino Básico. Nesse sentido, sua participação é de extrema importância para a produção do conhecimento acerca dessa temática e para o enriquecimento desta pesquisa. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Mestranda Clarice Carolina Ortiz de Camargo - pesquisadora e  
 Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olenir Maria Mendes - Orientadora

**IDENTIFICAÇÃO:** \_\_\_\_\_

- 1 – ( ) Professor(a) contratado(a) da Educação Infantil  
 ( ) Professor(a) efetivo(a) da Educação Infantil  
 ( ) Professor(a) contratado(a) da Alfabetização Inicial  
 ( ) Professor(a) efetivo(a) da Alfabetização Inicial  
 ( ) Professor(a) contratado(a) do Ciclo II  
 ( ) Professor(a) efetivo(a) do Ciclo II  
 ( ) Professor(a) contratado(a) do Ciclo III  
 ( ) Professor(a) efetivo(a) do Ciclo III  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

2 – Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

**3 – Escolaridade:**

3.1- Curso(s) de graduação: \_\_\_\_\_

3.2. Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura ( ) Bacharelado

( ) Outro: \_\_\_\_\_

**3.3 PÓS-GRADUAÇÃO:**

( ) Especialização: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado: \_\_\_\_\_

( ) Pós doutorado: \_\_\_\_\_

**4 – Forma de contrato: dedicação exclusiva 40h**

( ) não ( ) sim

**5 – Tempo destinado ao ensino em sala de aula:**

( ) de 06 a 08 horas semanais

( ) de 09 a 11 horas semanais

( ) de 12 a 14 horas semanais

( ) de 15 a 17 horas semanais

( ) de 18 a 20 horas semanais

( ) de 21 a 23 horas semanais

( ) outros: \_\_\_\_\_

**6 – Tempo destinado à elaboração do planejamento:**

( ) de 03 a 06 horas semanais

( ) de 07 a 10 horas semanais

( ) outros: \_\_\_\_\_

**7 – Tempo destinado à pesquisa:**

( ) de 03 a 06 horas semanais

( ) de 07 a 10 horas semanais

( ) de 11 a 15 horas semanais

( ) de 16 a 20 horas semanais

( ) de 21 a 25 horas semanais

**8- Tempo destinado à extensão:**

( ) nesse momento não estou realizando extensão.

( ) de 3 a 6 horas semanais

( ) de 7 a 10 horas semanais

( ) outros: \_\_\_\_\_

**9 – Quanto tempo atua na área da educação?**

( ) até 1 ano

( ) de 01 a 03 anos

( ) de 04 a 06 anos

( ) de 07 a 10 anos

( ) de 11 a 15 anos

( ) de 16 a 20 anos

( ) de 21 a 25 anos

( ) outros: \_\_\_\_\_

**10 – Há quanto tempo é docente nessa escola?**

( ) até 1 ano

( ) de 01 a 03 anos

( ) de 04 a 06 anos

( ) de 07 a 10 anos

( ) de 11 a 15 anos

( ) de 16 a 20 anos

( ) de 21 a 25 anos

( ) outros: \_\_\_\_\_

**11- Você tem acesso aos conteúdos que foram trabalhados por outro docente, no ano anterior ao que você leciona?**

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

**12- Marque um X nas afirmações com as quais você concorda.**

- a) ☐ Caso o(a) aluno(a) não alcance os objetivos e metas definidos, deverá ser reprovado ao final do ano letivo.
- b) ☐ Caso o(a) aluno(a) não alcance os objetivos e metas definidos, deverá ser reprovado ao final do ciclo.
- c) ☐ Mesmo não tendo atingido os objetivos e metas definidos, o(a) aluno(a) não deverá ser reprovado.

**Marque a alternativa e a frequência, de acordo com a sua prática docente.**

**13- Durante as suas aulas, você faz uso de:**

- a) atividade individual  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- b) atividade em dupla  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- c) atividade em grupo  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- d) atividade coletiva (discussão ou debate)  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- e) outro(a): \_\_\_\_\_  
( ) sempre ( ) às vezes

**14- Durante as suas avaliações, você faz uso de:**

- ( ) atividade individual. Como? \_\_\_\_\_
- ( ) atividade em dupla. Como? \_\_\_\_\_
- ( ) atividade em grupo. Como? \_\_\_\_\_
- ( ) atividade coletiva. Como? \_\_\_\_\_

**15- Tarefas e/ou atividades são corrigidas:**

- a) por você  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- b) pelo próprio aluno  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- c) por outros alunos  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- d) por estagiários/ monitores  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
- e) coletivamente  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

**16- Você sabe quantos e quais alunos(as) apresentam dificuldades em cada conteúdo que aborda:**

- ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

**Escolha três alternativas das questões 17-23, que contemplam a sua realidade como docente.**

**17- Durante as suas aulas, os(as) alunos(as) que aprendem com mais facilidade:**

- ( ) terminam as atividades primeiro
- ( ) atrapalham os demais colegas
- ( ) recebem mais atividades para evitar o tempo ocioso
- ( ) auxiliam o(a) professor(a)
- ( ) ficam livres para escolher o que fazer
- ( ) atuam como colaboradores de outros(as) alunos(as)
- ( ) antecipam o desenvolvimento de atividades coletivas
- ( ) recebem orientação individual de como podem avançar em outros aspectos
- ( ) necessitam da contribuição de outros profissionais da escola para a adequação do planejamento

**18- Durante as suas aulas, os(as) alunos(as) que aprendem com menos facilidade:**

- ( ) sempre terminam as atividades propostas
- ( ) quase nunca finalizam as atividades propostas
- ( ) não compreendem as instruções das atividades
- ( ) recebem orientação especial para que se mantenham no ritmo da turma
- ( ) desenvolvem atividades diferenciadas do restante da turma
- ( ) tem atendimento individual no contra turno
- ( ) recebem atendimento individual visando sanar suas necessidades
- ( ) atrapalham os demais colegas
- ( ) recebem mais atividades para fazer em casa
- ( ) outros alunos os auxiliam
- ( ) atuam como colaboradores de outros alunos
- ( ) necessitam de auxílio de outros profissionais da escola
- ( ) necessitam de auxílio dos seus responsáveis
- ( ) necessita da contribuição de outros profissionais da escola para a adequação do planejamento

**19- A orientação que você oferece aos alunos (as) em relação aos exercícios e tarefas que apresentam erros:**

- ( ) pede para refazer individualmente
- ( ) pede para refazer coletivamente
- ( ) pede para refazer com outro aluno
- ( ) pede para refazer em casa
- ( ) corrige junto com o ele(a)
- ( ) não precisa refazer as atividades que ele(a) errou.

**20- A avaliação deve ser necessariamente:**

- ( ) cumulativa ( ) somativa
- ( ) contínua ( ) processual
- ( ) formativa ( ) diagnóstica
- ( ) classificatória ( ) seletiva
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

**21- Você procura acompanhar o progresso dos alunos:**

- ☐ por meio das avaliações diagnósticas, realizadas no início e final de cada trimestre.
- ☐ por meio de correções das tarefas de casa.
- ☐ por meio de correções frequentes das atividades realizadas em sala de aula.
- ☐ por meio de atividades diversas, com intenções avaliativas.
- ☐ por meio de atividades avaliativas com notas.
- ☐ por meio da observação diária.

**22- Itens que você considera imprescindíveis para que o aluno obtenha sucesso escolar:**

- ☐ domínio do conteúdo ministrado
- ☐ domínio dos conteúdos dos anos anteriores
- ☐ assiduidade
- ☐ realização de todas as atividades solicitadas pelo(a) professor(a)
- ☐ familiares que o auxiliam
- ☐ acesso aos bens culturais
- ☐ acesso aos bens materiais
- ☐ bom comportamento
- ☐ participação nas aulas

**23- As tarefas de casa que você solicita:**

- ☐ revisam o conteúdo estudado.
- ☐ antecipam um assunto relacionado ao conteúdo que será oferecido na próxima aula.
- ☐ são agrupados conforme as necessidades de cada aluno.
- ☐ todos os(as) alunos(as) fazem sem auxílio.
- ☐ nem todos(as) os(as) alunos(as) fazem.

Assinale apenas um item indicando a afirmativa com a qual você concorda.

**24- Em relação ao seu planejamento:**

- ☐ é rigoroso(a), no sentido de cumprir o que foi previamente estabelecido
- ☐ a maioria dos alunos conseguem acompanhar
- ☐ acompanha o nível de aprendizado da turma
- ☐ flexível, modifica-o conforme as necessidades individuais dos(as) alunos(as).
- ☐ contempla a heterogeneidade dos níveis de aprendizado dos(as) alunos(as).

**25- Assinale as alternativas que correspondem aos instrumentos/procedimentos que você utiliza (ou utilizou) nos dois anos anteriores para avaliar o desempenho dos(as) alunos(as):****25.1 - Provas e/ou testes**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza
- ☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.
- ☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.
- b) Frequência:
- ☐ utiliza com muita frequência
- ☐ utiliza ao menos uma vez por mês

☐ utiliza no final de cada trimestre

**c) De que modo?**

- ☐ individualmente ☐ em duplas, trios ou grupos
- ☐ dos dois modos.

**25.2 - Amostras de trabalho (aleatórias)**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza
- ☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.

☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.

**b) Frequência**

- ☐ utiliza com muita frequência
- ☐ utiliza ao menos uma vez por mês
- ☐ utiliza no final de cada trimestre

**c) De que modo?**

- ☐ seleção das amostras feita pelo(a) professor(a)
- ☐ seleção das amostras feitas pelos(as) alunos(as).
- ☐ dos dois modos.

**25.3 - Portfolio e/ou dossiê**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza
- ☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.

☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.

**b) Frequência:**

- ☐ utiliza com muita frequência
- ☐ utiliza ao menos uma vez por mês
- ☐ utiliza no final de cada trimestre

**c) De que modo?**

- ☐ individualmente ☐ coletivamente
- ☐ dos dois modos.

**25.4 - Processofólio**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza
- ☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.

☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.

**b) Frequência:**

- ☐ utiliza com muita frequência
- ☐ utiliza ao menos uma vez por mês
- ☐ utiliza no final de cada trimestre

**c) De que modo?**

- ☐ individualmente ☐ coletivamente
- ☐ dos dois modos.

**25.5 - Portfolio eletrônico e/ou blog**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza
- ☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.

☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.

**b) Frequência:**

- ☐ utiliza com muita frequência
- ☐ utiliza ao menos uma vez por mês
- ☐ utiliza no final de cada trimestre

**c) De que modo?**

- ☐ individualmente ☐ coletivamente
- ☐ dos dois modos.



<p><b>25.6 - Notas de campo, diários (de bordo, da turma..)</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o instrumento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> individualmente <input type="checkbox"/> coletivamente  <input type="checkbox"/> dos dois modos.</p> <p><b>25.7 - Autoavaliação</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o instrumento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> do(a) aluno(a) <input type="checkbox"/> do(a) professor(a)  <input type="checkbox"/> dos dois modos.</p> <p><b>25.8 - Relatório do desenvolvimento do aluno</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o instrumento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> realizado somente pelo(a) professor(a)  <input type="checkbox"/> realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  <input type="checkbox"/> outros: _____</p> <p><b>25.9 - Atividades diferenciadas ou adaptadas visando atender as necessidades individuais de cada aluno</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o instrumento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> realizado somente pelo(a) professor(a)  <input type="checkbox"/> realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  <input type="checkbox"/> outros: _____</p>	<p><b>25.10 - Registros fotográficos e/ou audiovisuais</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o instrumento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> feito pelo(a) professor(a)  <input type="checkbox"/> feito pelos(as) alunos(as)  <input type="checkbox"/> dos dois modos.</p> <p><b>25.11 - Registro das aulas (para retomada posterior)</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o instrumento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> feito pelo(a) professor(a)  <input type="checkbox"/> feito pelos(as) alunos(as)  <input type="checkbox"/> dos dois modos.</p> <p><b>25.12 - Depoimentos sobre o desenvolvimento dos(as) alunos(as)</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse procedimento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o procedimento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> dos próprios alunos ou turma  <input type="checkbox"/> dos outros profissionais da escola.  <input type="checkbox"/> dos familiares e/ou responsáveis  <input type="checkbox"/> outros: _____</p> <p><b>25.13 - Fórum e/ou assembléia</b>  a) <input type="checkbox"/> utiliza <input type="checkbox"/> não utiliza  <input type="checkbox"/> não utiliza pois não considera esse procedimento válido.  <input type="checkbox"/> não utiliza, pois não conhece o procedimento.  b) Frequência:  <input type="checkbox"/> utiliza com muita frequência  <input type="checkbox"/> utiliza ao menos uma vez por mês  <input type="checkbox"/> utiliza no final de cada trimestre  c) De que modo?  <input type="checkbox"/> realizado somente pelo(a) professor(a)  <input type="checkbox"/> realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  <input type="checkbox"/> outros: _____</p>
--	--



**25.14 - Entrevistas**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza  
☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  
☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.
- b) Frequência:  
☐ utiliza com muita frequência  
☐ utiliza ao menos uma vez por mês  
☐ utiliza no final de cada trimestre
- c) De que modo?  
☐ realizado somente pelo(a) professor(a)  
☐ realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  
☐ outros: \_\_\_\_\_

**25.15 - Planilhas e/ou gráficos**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza  
☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  
☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.
- b) Frequência:  
☐ utiliza com muita frequência  
☐ utiliza ao menos uma vez por mês  
☐ utiliza no final de cada trimestre
- c) De que modo?  
☐ realizado somente pelo(a) professor(a)  
☐ realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  
☐ outros: \_\_\_\_\_

**25.16 - Carimbos, bilhetes e/ou incentivos**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza  
☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  
☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.
- b) Frequência:  
☐ utiliza com muita frequência  
☐ utiliza ao menos uma vez por mês  
☐ utiliza no final de cada trimestre
- c) De que modo?  
☐ realizado somente pelo(a) professor(a)  
☐ realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  
☐ outros: \_\_\_\_\_

**25.17 - Roda de conversa**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza  
☐ não utiliza pois não considera esse procedimento válido.  
☐ não utiliza, pois não conhece o procedimento.
- b) Frequência:  
☐ utiliza com muita frequência  
☐ utiliza ao menos uma vez por mês  
☐ utiliza no final de cada trimestre
- c) De que modo?  
☐ realizado somente pelo(a) professor(a)  
☐ realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  
☐ outros: \_\_\_\_\_

**25.18 - Observação**

- a) ☐ utiliza ☐ não utiliza  
☐ não utiliza pois não considera esse instrumento válido.  
☐ não utiliza, pois não conhece o instrumento.
- b) Frequência:  
☐ utiliza com muita frequência  
☐ utiliza ao menos uma vez por mês  
☐ utiliza no final de cada trimestre
- c) De que modo?  
☐ realizado somente pelo(a) professor(a)  
☐ realizado pelo(a) professor(a) e outros profissionais da escola.  
☐ outros: \_\_\_\_\_

**25.19 - ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_**

- a) ☐ utiliza \_\_\_\_\_
- b) Frequência:  
☐ utiliza com muita frequência  
☐ utiliza ao menos uma vez por mês  
☐ utiliza no final de cada trimestre
- c) De que modo?  
☐ individualmente  
☐ coletivamente  
☐ dos dois modos.  
☐ outros: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 5 - Carta convite para os professores participantes da entrevista**

*Caro/a professor/a,*

*Em primeiro lugar, gostaríamos de agradecer a sua participação no preenchimento do questionário aplicado no mês de fevereiro, por nós, pesquisadoras.*

*Por meio do seu questionário, percebemos que a sua prática docente se aproxima da perspectiva de avaliação formativa que procurávamos.*

*Por este motivo, gostaríamos de convidá-lo/a a participar da próxima etapa de nossa pesquisa, que pressupõe uma entrevista individual, de aproximadamente 1h30, feita pela pesquisadora Clarice Carolina Ortiz de Camargo.*

*Estamos enviando (anexo) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que tenha acesso às etapas e condições éticas que permeiam este trabalho.*

*Temos certeza que a sua prática docente ampliará e contribuirá para discussão da temática avaliação formativa no Ensino Básico.*

*Caso aceite o nosso convite, gostaríamos de agendar um dia e horário com você, no período de \_\_\_\_\_.*

*Temos disponibilidade nos seguintes dias e horários: segundas e sextas, pela manhã; todos os dias a noite e; nos finais de semana, em qualquer horário.*

*Quanto ao local, este será escolhido por você!*

*Aguardamos o seu retorno,*

*Prof<sup>a</sup> Clarice Carolina Ortiz de Camargo*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olenir Maria Mendes*

**APÊNDICE 6- Entrevista por pautas**

**Universidade Federal de Uberlândia - UFU**  
**Faculdade de Educação - FAGED**  
**Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED**  
**Linha de Saberes e Práticas Educativas**

**Projeto de Pesquisa: A utilização dos registros nas práticas avaliativas docentes: limites e possibilidades para uma avaliação formativa**

Caro/a colaborador/a,

Solicitamos sua participação por meio dessa entrevista por pauta, o qual compõe uma pesquisa intitulada “*A utilização dos registros nas práticas avaliativas docentes: limites e possibilidades para uma avaliação formativa*” que tem como objetivo compreender e destacar os elementos avaliativos que se aproximam da perspectiva da avaliação formativa e identificar os limites e possibilidades para a construção e/ou consolidação de práticas de avaliação formativa. Com esse trabalho pretendemos contribuir com elementos teórico-práticos na formação de professores, ampliando a discussão sobre a temática avaliação formativa no ensino básico. Nesse sentido, sua participação é de extrema importância para a produção do conhecimento acerca dessa temática e para o enriquecimento desta pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Mestranda Clarice Carolina Ortiz de Camargo - pesquisadora e

Profª. Drª. Olenir Maria Mendes - Orientadora

- 1) Concepção de avaliação
- 2) Definição de avaliação formativa
- 3) Instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos
- 4) Práticas desenvolvidas a partir dos resultados obtidos nas avaliações
- 5) Instrumentos que considera importantes para a aprendizagem dos alunos
- 6) Práticas pedagógicas que contribuem para a aprendizagem dos alunos
- 7) Possibilidades reais para a consolidação de tais práticas
- 8) Limites reais para a consolidação de tais práticas
- 9) Práticas avaliativas não efetivadas que gostaria de desenvolver, por considera-las significativas.

## APÊNDICE 7- Registro reflexivo- fragmentos de um dos meus diários de aula

### Primeiro trimestre - fechamento de uma parte do ciclo

Segundo Pichon- Riviere (citado por Madalena Freire, 1997)

pode-se falar em grupo quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica. No cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com objetivo mútuo. Isto significa que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vista. Portanto, descobrindo que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente. Tem sua identidade. Neste exercício de diferenciação – construindo sua identidade – cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode chamá-lo em pensamento, em cada um deles ou a todos em conjunto.

Pretendo com isso, iniciar um registro que aborde essa vivência coletiva – eu, com meus alunos, dos alunos em sala de aula, nossa equipe, nossas reuniões de formação e nossa vivência com os pais. Nosso grande grupão, em um olhar que regresse o mês de fevereiro – meu começo - e que perpassse março e abril. Que olhar ficou?

Olhando lá atrás, um pouco antes do início das aulas, vejo uma possibilidade de voltar à sala de aula com a ampliação e abertura de novos grupos nesta escola (digo voltar à sala, porque era essa minha função em outras instituições) e vejo também uma educadora ansiosa, quando possibilitada a pensar junto tudo o que poderíamos oferecer a nossos novos alunos: \_Poxa, a gente pode fazer tanta coisa!!

“Tanta coisa” ainda era pouco, e assim, voltei à memória de tudo que eu tinha vivido e visto e passei a trazer para a Coordenadora. Li o plano anual da Educação Infantil da escola e tentei adaptar com aquilo que tinha sido positivo nas minhas práticas anteriores. Com empolgação, escrevi tudo o que eu pensava, acreditava, e tentei dar forma a essa mistura do que tinha e do que trazia.

A todo momento fui acolhida, mas nem sempre isso foi tarefa fácil. Minha ansiedade de dialogar com o outro, aquilo que é minha paixão, nem sempre era tranquilo, afinal o mundo não se resumia somente nas ideias que eu trazia, mas em papéis burocráticos, negociação com outros professores, autorização do Diretor, adaptação do espaço físico, gastos financeiros, investimentos e incertezas nestes retornos. Por isso, muitas vezes a acolhida se transformava em: *espera um pouco, pára, vamos dar tempo ao tempo*. Mas a espera é tarefa difícil e que não dialoga com a ansiedade. Mais difícil ainda foi sair da segunda reunião de equipe com o mesmo fôlego!

Resumo-o como um bom banho de água fria na época (minto, como um péssimo banho!), pois tudo que eu desejava desenvolver com os alunos, precisaria passar pelo consenso de todos os outros

professores, e como o trabalho já era muito estruturado, senti que nem sempre havia espaço para coisas novas, e nem sempre os outros professores queriam trocar o “certo” pelo “incerto”. Se as coisas estavam caminhando tão bem, para quê arriscar?

Compreendo hoje que esse processo de negociação foi fundamental para iniciar a estruturação daquilo que eu pensava. Foi um momento de caos interno, mas que movimentou meus olhos para o grupo, para a equipe, para a escola como um todo. Propiciou uma tentativa de cantar junto com o grupo. Bernado (1999:218) afirma que

[...] cada movimento de abertura ao novo envolve um mergulho no caos (contato com conteúdos inconscientes), uma morte simbólica (perda de alguns referenciais já consolidados) e um renascimento (ampliação da consciência, o que faz com que o mundo se apresente a partir de um novo ponto de vista).

Essa morte e renascimento muitas vezes são doloridos e tristes, mas necessária para nosso amadurecimento e aprendizado. Olhar o outro, fácil. Cantar com o outro e com suas diferenças – êta tarefa difícil!

Que diabo tem esse grupo que dá tanto medo e ansiedade?  
 Que diabo tem esse grupo que o risco de ser eu mesma me amedronta tanto?  
 Que diabo tem esse grupo onde o não sei é o início para o aprender?  
 Que diabo tem esse grupo que me deixa desviada a procura do significado de tudo?  
 Que diabo tem esse grupo, onde minhas “hipóteses” corretas são desestabilizadas, me fazendo duvidar de tudo?  
 Mas que diabo de grupo é esse, onde me criticam?  
 Mas que diabo de grupo é esse que me faz sentir às vezes tão incompetente?  
 Que diabo tem esse grupo que não me dá colo, quando “choramingo”?  
 Que diabo de grupo é esse? (FREIRE, 1997:24)

Um pouco cansada e desconfortável, procurei partir do princípio do registro. Registrei ideias minhas e as ideias do grupo, materiais teóricos e desejos e fui formando “meu livrão”. Desta forma, fui escrevendo e refletindo as possibilidades e impossibilidades...

Janeiro começou e puxa, que alegria, por falta de uma agora tinha duas turmas!

Iniciei o trabalho de sistematização do planejamento. Planejei e fui analisando o que deu certo e o que não deu! Por um lado, tentava com meus alunos, formarmos um grupo. Foi lento esse processo, pois muitas crianças entraram depois do período de início das aulas, e cada nova entrada era comemorada (mais alunos!) e movimentado (Mais um na turma!, O que teremos que re-combinar?)

Com o grupo da tarde esse processo permanece até hoje, embora alguns já se reconheçam enquanto grupo. Registrei por meio de fotografia o momento em que percebi esse reconhecimento. Na verdade, a fotografia foi grande parte das vezes meu referencial. Por um bom tempo, ao chamar a turma para uma foto não havia esse estar junto. Era um em um canto, outro no outro, um nem dava atenção, outro só pensava em si...Assim como no jogo do boliche. Com a dificuldade de brincar junto, as garrafas se transformaram em microfone, em espada, em instrumento musical e ainda objetos que

pertenciam a uma única criança, o que é comum para crianças da Educação Infantil, mas meu objetivo é que pudéssemos também brincar juntos.

Com o tempo as crianças perceberam que podemos transformar essas “garrafas” em outros objetos, mas que podemos brincar juntos também, afinal, quem pegou todas as “garrafas” com medo que o outro pegasse, não conseguiu brincar e ficou só. [foto mostrando um aluno que não queria deixar ninguém brincar as garrafas, dizendo que todas eram só dele)].

Demorou um pouco, mas foi muito legal quando pudemos tirar uma foto de todo o grupo, de forma tão natural, com todos conseguindo jogar o boliche juntos, aguardando a sua vez, vibrando para o colega acertar... Essas fotos que marcaram uma tentativa de se jogar o boliche junto, desfeita pela transformação dos objetos do jogo em interesses próprios representam também o processo que vivenciamos enquanto grupo (nosso grupão, que citei na primeira página) e nossas dificuldades.

Com o grupo da manhã foi mais fácil o reconhecimento do outro, mas hoje já posso observar a famosa disputa e separação do grupo em dois: o grupo do Bolinha e da Luluzinha... Isso faz com que meus objetivos e planejamento tomem forma diferente do grupo da tarde, que ainda carecem de segurança e apropriação da rotina. Propus atividades que “chamam” para olhar esse outro(a). Podemos desenhar nossas diferenças...

O trabalho desse primeiro trimestre foi de apropriação da rotina, reconhecimento do outro, socialização do grupo, identidade. Com isso contei com atividades que envolveram as histórias de cada criança – desde o nascimento, até o que acontecia no Brasil e no mundo. O trabalho foi enriquecido com fotografias, depoimentos de fazer chorar (de emoção e contentamento), contação de histórias dos familiares, vídeos do batizado, valorização dos avós, braceletes da maternidade, lembrancinhas e histórias que deixavam bem marcado as diferenças a começar pela história do nome, o tempo que nasceu o primeiro dente, o período que os primeiros passos foram dados, e as características de cada um, descritos por quem contou a história.

Após a história de vida, passamos para as histórias do trajeto escolar... Olhamos nossa vida e nossa família, agora o que tem para se ver nas ruas e calçadas e no nosso bairro? Leitura social...

Nesta atividade percebemos que existem semelhanças no que vemos nas ruas – carros, pombos, lojas, parque e o galo da esquina – muito citado nos relatos. Daquilo que não gostam de ver, foi muito citado a sujeira do bairro e os moradores da rua. Embora a idade do grupo seja de 3 anos e 7 meses à 4 anos e meio, conseguimos refletir sobre essas questões e todos registraram, junto com seus pais a leitura que fizeram das ruas que passaram, e inserimos fotografias na sala de aula.

Trouxeram também propagandas para mostrar aos amigos e os folhetos do supermercado invadiram a sala. Cada um mostrava os produtos que compravam junto com os seus pais e liam a coca-cola, o danoninho, o macarrão, os ovos, os produtos de limpeza. O grupo se conheceu mais e nossa sala foi decorada com um conhecimento que vinha das casas e das ruas.

Nestas “alturas do campeonato”, nossa equipe se encontrava a cada 15 dias com a coordenação a fim de conversar sobre o andamento do planejamento, dificuldades, conquistas etc.. Nestes encontros, eu e a coordenadora percebemos a dificuldade em manter o mesmo planejamento para os dois períodos (grupo da manhã e o da tarde) e reconhecemos que as necessidades são diferentes.

O grupo da manhã já estava com a rotina estabelecida, mantinha tempo maior de concentração (até 30, 40 minutos), já estavam muito autônomos e bem desenvolvidos na leitura e escrita, criando hipóteses, se arriscando nas leituras e com grande interesse em decifrar o mundo letrado. É um grupo que já estava na escola no ano passado e por isso, já estão bem adaptados.

O grupo da tarde, era de alunos novos...primeira turma do período da tarde e se constituiu como “uma grande família” – de crianças, avós, tias, mães e pais...A sala de aula por um bom tempo foi preenchida por crianças e suas famílias, por conta do processo de adaptação, e com isso ganharam características também “familiares”. Não era raro ganharmos bolo de chocolate recheado, enroladinhos de salsicha, pastéis, bombons...nos deliciávamos e “vira e mexe” fazíamos nosso “piquenique na floresta” (embaixo da mangueira que fica no parque).

Esses lanches passaram a ser registrados em sala de aula e desenvolvemos muitas atividades de Linguagem oral e escrita, Matemática. Fizemos a “pipoca de chocolate” que a M. C. trouxe para assistirmos com o filme dos Monstros S.A, demos forma à argila e fizemos o enroladinho de salsicha, aprendemos a fazer pastel com a vovó A. e assim tivemos a oportunidade de conhecermos a massa do pastel cru etc..

Esse interesse do grupo direcionou o meu planejamento para outros caminhos, inserindo os objetivos neste tema.

A participação dos familiares foi ótima, mas também houve interferências de olhares não técnicos no que se referia à autonomia das crianças, à rotina estabelecida e a dificuldades que passamos com uma criança devido à mordidas (fase oral). Essas interferências aconteceram porque todos se reconheciam como parte daquele espaço e queriam resolver o “problema” da criança, mas embora nosso objetivo seja de firmar parcerias, a canção coletiva por uns quinze dias ficou barulhenta demais...

Um trabalho com os pais foi realizado (individual e coletivamente) com conversas, pedidos que a criança não fosse exposta e problematizamos a situação com um texto que possibilitava reflexão: Mordida: agressividade ou aprendizagem?. As coisas se acalmaram e pudemos começar a canção novamente, desta vez um pouco mais afinada...

No mais, a participação continuou, de forma bem prazerosa. Foi muito comum eu receber vários bilhetes e cartas de agradecimentos...percebo que todos estavam aprendendo a lidar com a primeira professora, a primeira escola, os primeiros coleguinhas...tudo era novidade e todos se empenharam a dar o melhor de si!

Voltando às reuniões de planejamento, além dos diálogos quinzenais (ou sempre que necessários), fomos nos ajustando conforme a música e replanejamos nossa rotina e planejamento conforme as dificuldades foram surgidas. Outra reunião surgiu para pensar sobre nossa prática, trocá-las com o outro e assim afinar os objetivos educacionais do grupo – reunião de formação, com as educadoras da Educação Infantil, Coordenadora e professoras da faculdade.

Iniciamos essa reunião confeccionando uma boneca de jornal e apresentando ao grupo. A boneca representava nossa professora querida. Ao confeccionarmos nossa boneca e apresentá-las à equipe, iniciamos a reflexão sobre nossa própria prática e assim, na intencionalidade de nossas ações. O que admirávamos na boneca (ou professora) era o que buscávamos na nossa profissão. Foi bem legal conhecermos o que cada professora buscava.

Citando Wallon, *apud* Freire (1997:18)

A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Neste sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos da sua história. Assim como também povoado de pessoas que o acompanham na sua solidão, em momentos de dúvidas e conflitos, dores e prazeres. Desta maneira, estamos sempre acompanhados por um grupo de pessoas que vivem conosco permanentemente. Em termos gerais, a influência desse grupo interno permanece inconsciente. Algumas vezes só no esquecimento (pré-consciente) e não nos damos conta que estamos repetindo, reproduzindo estilos, papéis, que têm que vir com vínculos arcaicos, onde outros personagens jogam por nós. Todos esses integrantes do nosso mundo interno estão presentes na hora de qualquer ação, na realização de uma tarefa. Por isso, nosso ser individual nada mais é que um reflexo; onde a imagem de um espelho que nos devolvem é a de um “eu” que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas da falas, presenças de modelo dos outros.

Ganhamos embasamentos teóricos ao refletirmos sobre as práticas autoritárias, espontaneístas e democráticas e reconhecemos essas práticas nas nossas próprias práticas. Foi um momento de troca também, pois conversamos sobre nossas ações, sobre aspectos positivos e negativos das nossas práticas (anteriores e atuais), e começamos a nos reconhecer enquanto grupo.

Esse reconhecimento foi marcado pelo nosso trabalho coletivo sobre a cultura indígena. Planejamos e elaboramos a exposição conseguindo unir os grupos nas apresentações de slides, nos lanches comunitários e nas exposições...

Percebo uma sintonia maior, um desejo de fazer junto e um medo de se expor também. Para mim, é muito difícil enquanto caçula do grupo palpitar, ou muitas vezes acompanhar o raciocínio de quem se conhece há tanto tempo... Algumas vezes percebi um “*ih, lá vem ela falando que é simples*”, quando passava algumas coisas que para minha vivência era realmente simples, mas que quando desconhecido para o outro, tornava-se objeto estranho. Assim como algumas vezes também, ao escutar um combinado tão familiar do grupo, pensei “*nossa, como eu vou fazer igual ao meu grupo?*”.

Nisso tudo, percebi nossa coordenadora cumprindo bem sua função, escutando todas, tentando manter a justiça e não privilegiar uma pessoa e sim pensar no objetivo comum... *É isso mesmo? Todas concordam? Está bom para todo mundo? Dá para fazer? Como vamos conciliar as necessidades de*



*todas? Dá para ceder o volante? E o planejamento de Artes, vamos rever? Como fica nossa entrada? E o bom-dia? E o boa-tarde? Tem alguém sobrecarregado? Professora M., a Clarice tem criança em adaptação, deixa que eu te ajudo! Clarice, estou levando a Beatriz (adaptação) para um passeio. Vamos conversar com os pais. Como está a exposição indígena? Tem auxiliar pra todo mundo? E por aí vai...*

Esse olhar a todas, acaba ampliando-se no nosso cotidiano e pude perceber as qualidades de quem está na sala ao lado. Pude perceber (e fazer igual) como elas chamam as crianças no parque (batendo palmas), como desenvolvem os jogos matemáticos, como conduzem ao lanche, como reagem as brigas de crianças e como planejam de forma organizada, os dias festivos, como são comprometidas com aquilo que fazem.

(Ibid, 1997:26) vida de grupo da muito medo porque por meio do outro constato que sou “dono” do meu saber e do meu não saber. (...) vida de grupo dá desânimo porque em muitas situações nos confrontamos com o caos: acúmulo de temas, processo de adaptação, hipótese heterogêneas. Caos criador que nos demanda nova re-estruturação e organização. (...) vida de grupo dá muito trabalho e muito prazer porque não construo nada sozinho, tropeço a cada instante com os limites do outro e os meus próprios, na construção da vida, do conhecimento, da história.

Tentei ampliar esse conceito de grupo que vivenciamos esses meses aos pais, afinal, eles não são parte integrante do nosso grupão?

Antes disso, tive uma grande dificuldade em avaliar por escrito meus alunos, pois todos eles estavam inseridos no contexto de grupo e embora em processos individuais diferentes toda nossa movimentação foi no intuito de socialização, troca, olhar o outro, perceber o outro, apropriar-se da rotina, em uma constante adaptação, em uma constante ressignificação de rotina a cada aluno novo que entrava.

Como falar por escrito nas fases de adaptação, em mordidas que representam a fase oral, em choros que vão e vem, em reações que só são porque tudo ainda é novo...Como escrever que a criança é esperta, é meiga, é caprichosa, se nada ainda é, se tudo está sendo e se essa criança se apresenta a cada minuto de uma forma diferente, testando limites, vendo até onde pode ir, o que pode fazer? Como estabelecer um padrão para os desenhos se cada criança se expressava de uma forma?

É claro que por meio das observações e registros, tive muitas pistas, mas ainda são poucas e não são determinantes. Se eu pensava em dificuldades que a criança apresentava em algum aspecto ou área do Conhecimento, vinha logo a imagem de que aquela era a primeira vez que a criança entrava na escola, que era a primeira vez que ela explorava tantos materiais, e as dificuldades foram muito relativas...Eram dificuldades?

Pensei então em tentar demonstrar aos pais, na nossa reunião de pais, esse movimento, de que cada criança se encontrava em uma fase, de que tentamos a todo o momento formar nosso grupo, interiorizar a rotina, criar nosso espaço, registrar nossas vivências e dialogar com a diferença.

Como falar de rotina, registro e grupo? (características que meu grupo de alunos apresentava)

Estabeleci uma pauta (seqüência de nossas atividades naquele dia) representando a rotina. Essa pauta sugeria aos pais que se apropriassem da dinâmica que criamos em sala, da rotina que estabelecemos, da disposição dos materiais, da intencionalidade das atividades que poderiam parecer à “primeira vista” somente uma atividade, o processo do grupo e suas características, algumas fases dos desenhos, esclarecimentos de dúvidas, avaliação e por fim, que cada pai/mãe deixasse um desenho (ou um escrito) para seu filho, marcando a importância desta troca.

Assim como as crianças ao registrarem, muitas vezes pensaram nas reações de seus pais, pretendi que as crianças se surpreendessem com os desenhos que seus pais deixaram, após participarem da reunião. Pensei também em marcarmos nossos encontros com afetividade.

São Paulo, 25 de abril de 2003.

#### **REUNIÃO DE PAIS- PAUTA**

- 1) *Roda da conversa*: importância da roda, troca, escuta, argumentação, “ouvir o outro” etc..
- 2) *Recados*: uniformes, Olimpíadas, Dia das Mães
- 3) *Bom dia e boa tarde*: contextualização, importância na tradição salesiana, acolhida, respeito às regras.
- 4) *Organização da sala*: cantos, organização das carteiras, chamada, roda, materiais ao alcance, construção do espaço etc..
- 5) *Organização do tempo*: Rotina: seqüencial, Símbolo e escrita, e varal móvel
- 6) *Proposta da reunião* (formativa) citando a palestra e vivência. E contribuições teóricas de Madalena Freire
- 7) *Caracterização dos grupos* (manhã e tarde) e retomada da palestra escutada: caracterização das fases do desenvolvimento.
- 8) *Atividades*: objetivos, intencionalidades e diferenças dos grupos (flexibilidade curricular)
- 9) *Avaliação*: processo, registro e observação.
- 10) *Combinados* (parceria)
- 11) *Desenhos* para o meu filho
- doze) *Avaliação* da reunião, do trabalho desenvolvido.
- 13) *Conversa individual*.

Com a sala em roda, iniciei a reunião com uma apresentação: nome, uma característica pessoal, nome do filho(a) e uma característica do filho(a). Cada um que se apresentava, jogava a bola para a pessoa que quisesse, e assim, sucessivamente. Como no curso de Filosofia. Foi interessante que ao nomearem suas características, perceberam a semelhança das características do filho. *Quando João fala de Antonio, Sei mais de João do que de Antonio.*

Assim, falaram: *K é muito carinhosa, como eu. Y é narcisista e egoísta, como eu. W é falante, como eu.* Após apresentação, o clima estava bastante descontraído. Seguimos a pauta. Muitas foram as colocações.

Ao escutarem sobre a seqüência e apropriação da rotina, a mãe da A. falou: *Ah, é por isso então que quando eu falo para a Amanda ir ao banho ela logo começa. Não, primeiro vou tirar minha roupa, depois vou tomar banho, depois assistir desenho, depois tomar mamã, depois...*

Sobre a definição dos combinados, a mãe do L. falou: *Combinado é a palavra do momento. Tudo é – eu combinei, nós não combinamos? , você não combinou?* Sobre a exposição dos trabalhos no varal didático, a mãe da M. C. disse que *sua casa está cheia de atividades penduradas* e o quarto da M. C. com *um varal enorme*.

Quando a mãe da B. falou de sua filha que ainda chorava e não queria vir à escola, e eu expliquei ao grupo que ela estava em seu segundo dia de adaptação, as mães logo falaram *ih, é assim mesmo...* e passaram a dar exemplos de seus filhos e dicas para que a B. e a sua família superassem essa fase.

Não foi levantada a questão das mordidas, o que me fez perceber que a reunião individual e coletiva que tivemos sobre a temática surtiu efeitos, e todos identificaram as fases que seus filhos se encontravam (desenhos, oralidade, egocentrismo).

Quanto aos combinados e dúvidas...

Grupo da manhã – os pais do C. falaram sobre a autonomia relativa, que deveria transcender da sala de aula, pois eles percebiam que seu filho na sala era muito autônomo, mas a escola não se portava assim, tanto que os funcionários da portaria os impediram de deixarem o filho no portão, sendo orientados a deixarem seus filhos dentro da sala de aula, o que eles discordam. *Não é para desenvolver a autonomia?*

Nesse sentido, abrimos o assunto para a discussão e dialogamos sobre a questão de alguns cuidados que os funcionários tinham e sua importância, bem como a pertinência do que apontavam. Seria necessário definirmos isso como escola. Eles tiraram fotos do nosso espaço e da nossa reunião, e afirmaram que estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido.

Conversamos sobre *meu filho leva o parque de areia para a casa* e a dificuldade em controlar a areia do corpo e as tentativas que foram feitas no decorrer dos meses e que continuaremos a fazer. Alguns pais relataram que até na hora de ir embora as crianças querem guardar um pouco de areia no bolso do casaco!

Agradei a participação de todos nas atividades. Gostaram da palestra enquanto enriquecedora. Pediram que as atividades de culinária fossem realizadas mais vezes. Sugeriu o lanche comunitário toda sexta-feira (da própria criança, mas que fosse socializado) e todos acharam legal. Disse que conversaria com a coordenação e daria a devolutiva.

O pai do N. compreendeu a fase que o filho se encontra (imitação, oralidade...) e tranquilizou. A mãe da G. contou um pouco sobre sua situação (L. M. está morando com ela) e das brincadeiras de escola que eles fazem.

Foram levantados a riqueza da diversidade cultural que esse grupo tem (Amazonenses, peruanos, chilenos e coreanos) e todos participaram até o final.

Grupo da tarde – Além das citações acima, foram levantadas questões referentes à fantasia e à Olimpíada. Nos combinados, a mãe da M. C. sugeriu o dia do velotrol. Eu disse que poderíamos conversar sobre a possibilidade após atividades sobre os meios de transportes, mas que haveria necessidade de pesquisar com o grupo: todos possuem? Há possibilidade de todos trazerem?, e de combinarmos também com a coordenação.

Quanto ao lanche comunitário, todos aprovaram a ideia. Quanto à palestra da T. sobre as fases do desenvolvimento, a mãe da A. e Al. disse ter sido técnica e cansativa. A mãe da G. também concordou. Levantaram a hipótese de que, por serem professoras, o tema já é familiar demais. Algumas mães concordaram, outras discordaram.

Quanto à nossa reunião, todas avaliaram como um conjunto de coisas positivas (avaliaram a reunião e o trabalho desenvolvido). Pedi que avaliassem com uma ou mais palavras. A mãe da A. e Al. questionou sobre a necessidade de se avaliar por palavras. Eu pedi sua ajuda para sugestões de como avaliar a nossa reunião e expliquei que, enquanto grupo, seria interessante reconhecermos quais os nossos interesses para podermos combinar que tipo de reunião gostaríamos de ter. As demais elogiaram e pediram mais. Expliquei também que poderíamos criar as reuniões com “a nossa cara”.

Foi levantada a hipótese de realizarmos um lanche na próxima reunião, todas disseram que gostam de encontros assim. Disse que levaria a possibilidade à coordenação. O grupo da manhã não demonstrou esse interesse. A mãe da L. sugeriu que alguns pais fossem contar histórias, por exemplo. Todas ficaram até o final.

### **Ideias**

Pensei que poderíamos marcar nossas 3 reuniões considerando algumas etapas que todo grupo passa: apresentação, vivência e trabalho coletivo. Para isso, essa primeira marcou a nossa apresentação, combinados e parcerias. Para a segunda, sugiro que o lanche se concretize (para as duas turmas). Comer junto simboliza troca, afeto, dar e receber...E, para a terceira, um trabalho coletivo que será desenvolvido com alunos, professora, coordenadora e direção. Representa também essa troca e combinados comuns, entre as famílias...Poderíamos aproveitar essa ideia para as outras turmas?

Finalizo com uma poesia da Madalena Freire, que fala do grupo e representa toda essa nossa tentativa de fazer da nossa sala, um grupo. Da nossa tentativa de firmarmos parceria com os pais. E, de cantarmos juntos, enquanto equipe, tentativa que se manifesta nas nossas reuniões de formação.

<p>Eu não sou você          Você não é eu.          Mas sei muito de mim          Vivendo com você.          E você, sabe muito de você vivendo comigo?          Eu não sou você          Você não é eu          Mas encontrei comigo e me vi          Enquanto olhava pra você          Na sua, minha insegurança          Na sua, minha desconfiança          Na sua, minha competição          Na sua, minha birra infantil          Na sua, minha omissão          Na sua, minha firmeza          Na sua, minha impaciência          Na sua, minha prepotência          Na sua, minha fragilidade doce          Na sua, minha mudez aterrorizada</p>	<p>E você se encontrou e se viu enquanto          olhava pra mim?          Eu não sou você          Você não é eu          Mas foi vivendo minha solidão          Que conversei com você          E você, conversou comigo na sua solidão          Ou fugiu dela, de mim e de você?          Eu não sou você          Você não é eu          Mas sou mais eu quando consigo          Lhe ver, porque você me reflete          No que eu ainda sou          No que já sou e          No que quero vir a ser...          Eu não sou você          Você não é eu          Mas somos um grupo, enquanto          Somos capazes de, diferenciadamente,          Eu ser eu, vivendo com você e          Você ser você, vivendo comigo.</p>
--	--

Clarice Carolina Ortiz de Camargo  
 27/04/2003 – aniversário da minha querida filha...minha inspiração Beatriz..

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FREIRE, Madalena et al. *Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 2.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- BERNARDO, Patricia P. *Do caldeirão de semantes à harpa encantada*. In: VIEIRA, M.C.T. (org.) *Tecendo a rede: trajetória da saúde mental em São Paulo*. São Paulo: Ed. Universitária, 1999.

## ANEXOS

ANEXO A Imagens de *scrapbook* e materiais necessários para sua confecção

Fonte:  
<http://estilomais.blogspot.com.br/2010/07/scrapbook-o-que-e-isso.html>



Fonte:  
<http://www.i9store.com.br/blog/decoracao-2/o-que-e-um-scrapbook-faca-o-seu-com-essas-dicas>



Fonte:  
<http://www.artedamarcinha.com.br/artecnica-do-scrapbook/>



Fonte:  
<http://hesionka.deviantart.com/art/Vintage-Scrapbook-94606930>



## ANEXO B- Modelo de registro de acompanhamento

**REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO CICLO I<sup>60</sup>**

foto

**PARTE I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

<b>ALUNO(A)</b>	<b>GÊNERO: ( ) F ( .. ) M</b>
<b>DATA NASC.</b>	<b>NÚMERO DE MATRÍCULA:</b>
<b>DATA DE INÍCIO DO REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO:</b>	

**PERCURSO ESCOLAR**

ANO	IDADE	ANO/CICLO	DURAÇÃO	PROFESSOR(A) REGENTE
		1º PERÍODO		
		2º PERÍODO		
		1º ANO		
		2º ANO		
		3º ANO		

**AULAS ESPECIALIZADAS E PSICOLOGIA ESCOLAR**

ANO / ÁREA	2011	2012	2013	2014	2015
<b>PSICOLOGIA ESCOLAR</b>					
<b>PROFESSOR(A) ESPAÇO CULT.</b>					
<b>PROFESSOR(A) BRINQUEDOTECA</b>					
<b>PROFESSOR(A) ED. FÍSICA</b>					
<b>PROFESSOR(A) FILOSOFIA</b>					
<b>PROFESSOR(A) INFORMÁTICA</b>					
<b>PROFESSOR(A) ARTE</b>					

<sup>60</sup> O cabeçalho e rodapé contendo a identificação da escola, endereço e outras informações foram excluídas para manter o anonimato e ética da pesquisa.



**PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DE SAÚDE**

- Informações para rápida referência sobre diagnósticos, exames, acompanhamentos clínicos etc..
- Caso faça algum tipo de acompanhamento, informar local, especialidade, dias e horários de atendimento.
- Citar exames importantes já realizados pelo aluno (audiometria, avaliação oftalmológica etc.)
- Cópias dos laudos dos exames, se houver, devem ficar no prontuário do aluno.

ANO	INFORMAÇÕES

**HISTÓRICO DAS ADAPTAÇÕES, APOIOS E RECURSOS OFERECIDOS AO ALUNO(A) PELA ESCOLA E/OU FAMILIARES**

- Pela escola: Estagiária, Monitoria, redução de número de alunos em classe, redução de horário, adaptação de material, Recuperação Paralela, Oficina Psicopedagógica.
- Pelos familiares: aulas particulares, outros atendimentos.

ANO	APOIO	INÍCIO	TÉRMINO	ASSINATURA

**PARTE II – Avaliação pedagógica do(a) aluno(a)****1- POTENCIALIDADES E INTERESSES DO(A) ALUNO(A)<sup>61</sup>**

- O que faz sozinho(a), e/ou com ajuda dos professores e colegas, suas relações sociais na escola, áreas de interesse.

ANO	POTENCIALIDADES
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	

<sup>61</sup> Os espaços apresentados são flexíveis e devem necessariamente se adequar de acordo com as informações e registros feitos ao longo do tempo, ampliando assim o tamanho apresentado neste modelo.

## 2- DIFICULDADES APRESENTADAS PELO (A) ALUNO(A) E EM QUE CONTEXTOS OCORREM

- Relatar as principais dificuldades observadas no(a) aluno(a) e em que contextos acontecem. Por exemplo: o(a) aluno pode ter dificuldade de concentração na sala de aula e no trabalho individual, mas não ter a mesma dificuldade em outros momentos.

ANO	DIFICULDADES DO(A) ALUNO(A)
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	

## 3- DIFICULDADES DO CONTEXTO ESCOLAR EM RELAÇÃO ÀS NECESSIDADES PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO(A)

- Relatar as dificuldades apresentadas da escola: as questões estruturais, a dificuldade de flexibilizar as rotinas, as dificuldades dos professores e da escola como um todo no trabalho com a diversidade, as necessidades formativas não atendidas.

ANO	DIFICULDADES DO CONTEXTO ESCOLAR
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	

## 4- MOTIVOS PELO QUAL A EQUIPE ESCOLAR AVALIA A NECESSIDADE DE APOIOS E ATENDIMENTOS COM OUTROS PROFISSIONAIS

- Explicitar as necessidades que justificam o acompanhamento da escola e do(a) aluno(a)

ANO	NECESSIDADES DE APOIOS E ATENDIMENTOS COM OUTROS PROFISSIONAIS
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	

**5- ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ESTRUTURAIS REALIZADAS**

- Indicar as adaptações curriculares e estruturais (de pequeno e grande portes) já efetuadas no âmbito escolar.
- Descrever ou anexar o material ou avaliações adaptados.

<b>ANO</b>	<b>ADAPTAÇÕES REALIZADAS</b>
<b>2011</b>	
<b>2012</b>	
<b>2013</b>	
<b>2014</b>	
<b>2015</b>	

**6- ENCAMINHAMENTOS E PROCEDIMENTOS EFETUADOS ATÉ O MOMENTO**

- Apontar os encaminhamentos e procedimentos efetuados até o momento na escola.
- Exemplo: encaminhamentos para outros profissionais, Conselho Tutelar, Psicologia Escolar etc..

<b>ANO</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS E PROCEDIMENTOS EFETUADOS</b>
<b>2011</b>	
<b>2012</b>	
<b>2013</b>	
<b>2014</b>	
<b>2015</b>	

**7- EXPECTATIVAS E PREOCUPAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA EM RELAÇÃO AO ALUNO(A)**

- Expectativas e preocupações dos profissionais da escola sobre o percurso escolar ou outros.

<b>ANO</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>EXPECTATIVAS E PREOCUPAÇÕES</b>
<b>2011</b>		
<b>2012</b>		
<b>2013</b>		
<b>2014</b>		
<b>2015</b>		

**8- EXPECTATIVAS E PREOCUPAÇÕES DOS FAMILIARES E/OU RESPONSÁVEIS EM RELAÇÃO AO ALUNO(A)**

- Adaptações e cuidados que os familiares ou responsáveis julgam necessário ocorrer na escola
- Expectativas e preocupações sobre o percurso escolar ou outros.

ANO	FAMILIAR E/OU RESPONSÁVEL	EXPECTATIVAS E PREOCUPAÇÕES
2011		
2012		
2013		
2014		
2015		

**9- EXPECTATIVAS E PREOCUPAÇÕES DO(A) ALUNO(A) EM RELAÇÃO AO SEU PERCURSO ESCOLAR**

- Expectativas e preocupações apresentadas pelo(a) próprio aluno(a) sobre o seu percurso escolar ou outros.

ANO	EXPECTATIVAS E PREOCUPAÇÕES
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	

**10- OBSERVAÇÕES GERAIS**

- Outras informações não contempladas em itens anteriores.

ANO	INFORMAÇÕES GERAIS
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	

**EQUIPE ESCOLAR RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES**

<b>ANO</b>	<b>DATA</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>ASSINATURA</b>
<b>2013</b>		<b>GESTÃO</b>	
		<b>PSIC. ESCOLAR</b>	
		<b>PROF. REGENTE</b>	
		<b>PROFESSORES ESPECIALISTAS</b>	

**Fonte:** Modelo de Registro de Acompanhamento Específico desenvolvido pela equipe-referência da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, PMSBC e utilizado a partir do ano de 2006 nas escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo, PMSBC/SP. Modelo adaptado para o contexto da Escola Apuã, por Clarice Carolina Ortiz de Camargo objetivando a apresentação e possível utilização no Ciclo I da Escola Apuã, junho de 2013.

## **ANEXO C Fragmento de um relatório semestral da Educação Infantil, Escola Apuã**

No segundo semestre houve grande envolvimento das crianças na realização do Projeto intitulado “Alimentação Saudável”. Por meio desse, foi possível realizar vários momentos de investigação com as crianças, que aconteceram por meio de atividades significativas tanto individuais quanto coletivas.

Desenvolvemos pesquisa bibliográfica, constituído principalmente de livros, pesquisas na internet, e artigos científicos que tratam de questões sobre as temáticas. Realizamos pesquisas de campo no intuito do aluno ter contato com novos ambientes e trabalhos que se relacionam com o tema.

Contamos também com a colaboração de alguns profissionais (Educador Físico, Nutricionista, Bióloga) que contribuíram para tornar mais rico essa pesquisa. A pesquisa trouxe grandes aprendizagens para o grupo: desenvolvemos a consciência sobre uma alimentação saudável juntamente com as crianças; discutimos sobre o consumo consciente de determinados alimentos visando à consciência sobre uma alimentação balanceada; conhecemos novas receitas e novos alimentos, bem como suas propriedades nutritivas, ampliando nosso vocabulário; visitamos o horto para conhecer espécies de plantas frutíferas e discutimos sobre a visita; conhecemos a importância da atividade física para uma vida saudável.

Por meio dessa investigação, desenvolvemos conceitos matemáticos: quantidade, comparação, classificação e os próprios algarismos. Ao longo da pesquisa promovemos a reflexão sobre a escrita e leitura de palavras e contextos. As crianças foram oportunizadas a pensar sobre o que estávamos lendo. Desse modo, a leitura e a escrita se tornou um processo de pensar e não de apenas de reprodução. Durante a realização das atividades tanto nos passeios quanto em sala de aula, aproveitamos a oportunidade de trabalhar as atividades cotidianas juntamente com a pesquisa (Fragmento do Relatório Pedagógico Semestral da aluna M.E., 1º Período – Turma do Jacaré, desenvolvido pela professora Bariri, referente ao segundo semestre de 2012, p. 1).