

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Camila Campagnolo

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Santa Maria, RS
2017

Camila Campagnolo

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Campagnolo, Camila
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Camila Campagnolo.- 2017.
99 p.; 30 cm

Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Educação 2. Avaliação da aprendizagem 3. Pareceres descritivos 4. Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Dalla Corte, Marilene Gabriel II. Título.

Camila Campagnolo

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 29 de agosto de 2017:

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)

Greice Scremin, Dra. (UNIFRA)

RESUMO

CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: Camila Campagnolo
ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta pesquisa de Mestrado Profissional foi desenvolvida na linha Políticas e Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, e propôs um estudo acerca da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na construção colaborativa de pareceres descritivos. Por objetivo geral priorizou compreender como uma proposta colaborativa de avaliação da aprendizagem pode contribuir para a construção de pareceres descritivos nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola em São Pedro do Sul – RS. Por objetivos específicos definiu: compreender a trajetória histórica da avaliação da aprendizagem, suas concepções, tendências e políticas; analisar e [re]significar estudos acerca dos processos avaliativos existentes na escola e elaborar colaborativamente novos conhecimentos acerca dos pareceres descritivos nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia de pesquisa esteve pautada na abordagem qualitativa, com a realização de um estado do conhecimento, análise documental e círculos dialógicos investigativo-formativos; a análise de dados foi realizada na perspectiva da análise de conteúdo. O contexto de investigação foi uma escola pública de São Pedro do Sul, Rio Grande do Sul e os sujeitos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e equipe diretiva. O principal desafio da pesquisa foi o de proporcionar um ambiente de troca de informações e conhecimentos entre os professores atuantes na escola pesquisada, para que suscitasse a construção colaborativa e democrática dos pareceres descritivos dos seus alunos, produto desta pesquisa. Conclui-se que, com a construção compartilhada dos pareceres descritivos nos anos iniciais, se tornou possível refletir acerca do trabalho pedagógico na escola, assim como qualificar os registros de avaliação diários e trimestrais na perspectiva formativa de instrumentalizar os docentes, os discentes e suas famílias quanto ao processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Pareceres Descritivos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Práticas Colaborativas.

ABSTRACT

COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF DESCRIPTIVE OPINIONS IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

AUTHOR: Camila Campagnolo
GUIDING: Marilene Gabriel Dalla Corte

This Professional Master's research was developed in the line of Basic Education Policies and Management, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, and proposes a study about the assessment of learning in the early years of elementary school, with emphasis on the collaborative construction of descriptive opinions. By general objective it prioritized to understand how a collaborative proposal of evaluation of the learning can contribute for the construction of descriptive opinions of the initial years of the basic education of a school in São Pedro do Sul - RS. By specific objectives it defined: to understand the historical trajectory of the evaluation of the learning, its conceptions, tendencies and policies; analyze and [re] mean studies about the evaluation processes existing in the school; collaboratively develop new knowledge about the descriptive opinions of the early years of elementary education. The research methodology was based on the qualitative approach, with the accomplishment of a state of knowledge, documentary analysis and dialogic research-formative circles; the analysis of data was carried out from the perspective of content analysis. The research context was a public school in São Pedro do Sul, Rio Grande do Sul and the subjects the teachers of the initial years of elementary school and the management team. The main challenge of the research was to provide an environment for the exchange of information and knowledge among the teachers working in the researched school, so as to elicit the collaborative and democratic construction of the descriptive opinions of their students, product of this research. It is concluded that with the shared construction of descriptive opinions in the initial years, it became possible to reflect on the pedagogical work in the school, as well as to qualify the daily and quarterly evaluation records in order to instrumentalize teachers, students and their families regarding the process Teaching and learning.

Keywords: Learning Assessment. Descriptive Opinions. Early Years of Elementary Education. Collaborative Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Legislações educacionais.....	19
Figura 1 –	Comparativo de idade dos colaboradores.....	20
Figura 2 –	Comparativo de gênero dos colaboradores.....	21
Figura 3 –	Comparativo de tempo de atuação dos colaboradores.....	21
Figura 4 –	Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos.....	23
Figura 5 –	Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior.....	25
Figura 6 –	Foto da área externa (pátio) da Escola.....	26
Figura 7 –	Primeiro Círculo Dialógico.....	63
Figura 8 –	Terceiro Círculo Dialógico.....	70
Figura 9 –	Parecer 01.....	70
Figura 10 –	Parecer 02.....	71
Figura 11 –	Parecer 03.....	71
Figura 12 –	Parecer 01 produzido compartilhadamente.....	74
Figura 13 –	Parecer 02 produzido compartilhadamente.....	75
Figura 14 –	Parecer 03 produzido compartilhadamente.....	75
Figura 15 –	Parecer 04 produzido compartilhadamente.....	76
Figura 16 –	Quinto Círculo Dialógico.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	METODOLOGIA.....	16
3	O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: UM OLHAR NA AVALIAÇÃO.....	28
4	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E POLÍTICAS.....	35
5	AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: QUESTÕES PERTINENTES AO FAZER PEDAGÓGICO.....	47
5.1	PARECER DESCRITIVO COMO REGISTRO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	53
6	PERSPECTIVAS AVALIATIVAS NA E.E.E.F. PROFESSOR FIRMINO CARDOSO JUNIOR: DESAFIOS À CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS.....	62
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	85
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	90
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	91
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	93
	APÊNDICE D – PARECERES DESCRITIVOS PRODUZIDOS PELO GRUPO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado Profissional foi desenvolvida na linha Políticas e Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, e nasceu em uma realidade de dualidade docente, vivenciada na rede pública de ensino de São Pedro do Sul - RS. Uma dualidade que consiste em um intenso trabalho e exigência frente aluno e, em contrapartida, em uma extensa e complexa rede de documentos norteadores e diversas possibilidades de pressupostos teóricos que constituem o sistema educacional no Brasil. Nesse sentido, este estudo direciona-se para o que considero um dos principais pontos que baliza essas frentes conflitantes: a avaliação da aprendizagem.

Sabemos que a avaliação não é capaz de ser uma atividade neutra, mas ser preenchida de objetivos delineados a partir de conceitos que definem o trabalho pedagógico. Refinando nessa perspectiva de dualidade e de avaliação, chegamos ao parecer descritivo. Isso porque ele é o resultado, de forma sintetizada, da avaliação dos alunos e que muito bem representa a perspectiva teórica e metodológica que os professores utilizam na sala de aula. É importante considerar também ser este um documento oficial da escola e do aluno.

A avaliação, em seus mais diversos conceitos, está presente na vida das pessoas. Em minha¹ história, já na primeira série do ensino fundamental, na mesma escola em que atuo como docente e desenvolvi minha pesquisa, realizávamos provas orais e descritivas para comprovar o conhecimento adquirido: ler, escrever e interpretar. Desde então, vivenciei várias possibilidades avaliativas, que, muitas vezes, eram repletas de sentido somente para o professor, em que precisávamos demonstrar resultados a partir de informações que eram repassadas pelo docente.

As características observadas têm várias relações com uma pedagogia que há muitas décadas tem estado presente nas escolas

No paradigma tradicional, a organização do ensino obedece a um modelo de organização burocrático, com estruturas hierarquizadas, em que a maioria

¹ Utilizo na introdução deste trabalho a 1ª pessoa do singular, considerando que inicialmente resgato elementos de minha trajetória formativa e, também, motivações pessoais e profissionais relacionadas à temática de pesquisa, assim como utilizo a 1ª pessoa do plural, já que dialogo com autores e com os colaboradores da pesquisa.

das decisões são tomadas no topo da instituição, num nível não muito próximo dos alunos. (MORAES, 1997, p. 137).

Essa perspectiva de avaliação tradicional pode ser percebida ainda em muitas realidades escolares, “[...] onde a avaliação centrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar” (BRANDALISE, 2010, p. 52) e possui características observadas nas atuais políticas e práticas educacionais, como medir, classificar, selecionar e certificar. (Ibidem, p. 53). Essa visão remete a uma possibilidade de que estamos enraizados, em nosso cotidiano, em paradigmas já ultrapassados, que nos apegamos a uma perspectiva educacional e velamos nosso trabalho para que ela continue, por mais que tentemos nos enganar, oferecendo mais do mesmo.

Precisamos apontar que essa dificuldade de modificar-se, como concepção e metodologia de trabalho e de ensino, acontece nos diferentes níveis de escolaridades. Essa vivência ocorreu comigo desde os primeiros anos do ensino fundamental e tornou-se clara no ensino superior.

Ao cursar Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2006 e 2009, participei da Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação e, com os primeiros estudos dos conceitos avaliativos, pude compreender a complexidade do assunto. Nesta Comissão, realizamos estudos acerca do tema avaliação, em suas diversas implicações. Ao auxiliarmos no desenvolvimento da autoavaliação institucional do Centro de Educação da UFSM, tivemos em nossas mãos dados que nos instigaram a escrever, aprofundar conhecimentos e compreender como o processo avaliativo interfere na organização pedagógica e administrativa de um ambiente de aprendizagem. Organizamos vários grupos de análise e produção textual em que passamos a estudar todos os segmentos avaliados. Nesse processo, percebi que a avaliação por si só não possui sentido e que, muitas vezes, os atores envolvidos nela não enxergavam sentido, quando lhes eram apresentados apenas os números como resultado avaliativo. Era preciso ir além. Sendo assim, passei a me questionar, internamente, sobre como era grande a dualidade avaliativa em sala de aula, pois podíamos observar a fala em contraponto com a ação. No quesito avaliação, é fácil compreendermos o significado de *“faça o que eu digo e não faça o que eu faço”*.

Passei a perceber que a avaliação é demasiadamente contraditória, pois incide em diferentes instâncias da educação, e é recorrente de aspectos sociais, educacionais, institucionais, pessoais, entre outros. É preciso avançar na compreensão do ato e do significado de avaliar e, para isso, é preciso, cada vez mais, que possamos refletir sobre como é profundo esse tema e sobre o quanto ele ainda precisa ser discutido e estudado com mais interesse pelos profissionais da educação.

A avaliação se torna uma dicotomia quando é percebida como um processo no trabalho pedagógico e, obviamente, não terá unanimidade de ideias, pois as subjetividades do professor e dos alunos estarão em choque com a de outros professores e alunos, o que pode gerar, então, uma contrariedade argumentativa no processo como um todo. Isso porque sabemos que o professor necessita direcionar uma intencionalidade ao trabalho pedagógico e ao processo avaliativo.

Continuando minha caminhada, na pós-graduação, junto ao curso de especialização em Gestão Educacional na UFSM, aprofundi meus estudos nas avaliações em larga escala aplicadas no ensino fundamental, como forma de continuar procurando respostas para a dualidade avaliativa. Passei a reconhecer que o Estado apresenta modelos avaliativos com o intuito de normatizar e padronizar a educação e, a partir das avaliações que surgiram na década de 90, passamos a ter um avaliador externo.

A institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. (CASTRO, 2009, p. 6).

As avaliações em larga escala, no Brasil, têm sido foco dos estudos educacionais nas últimas décadas; as discussões giram em torno, principalmente, de questões referentes aos resultados obtidos por essas avaliações, como forma de controle e regulação do ensino, e da ideia de definição de estratégias pontuais para melhorar a qualidade. Então, com meus estudos, compreendi que esse tipo de avaliação tem a intenção de tornar-se um instrumento operacional, com o objetivo de definir indicadores comparativos de desempenho que servirão como informações para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação. Entretanto, esse objetivo não corresponde ao que, de fato, ocorre na

realidade educacional, ou seja, no dia a dia da escola. Os professores e gestores, muitas vezes, apresentam dificuldade em compreender e trabalhar a partir dos dados que lhe são apresentados, tornando-se necessária uma mudança na consecução desse processo, com vistas a qualificá-lo, pois sabemos o ponto de partida e o destino, precisamos agora organizar o caminho. Podemos considerar que a dualidade avaliativa também ocorre quando pensamos se, afinal, o processo de avaliação em larga escala é visto como diagnóstico da educação no Brasil ou como instrumento de regulação e controle do Estado.

Após concluir meu curso de especialização, tive o privilégio de poder voltar ao início dessa história e iniciar minha carreira do magistério no mesmo lugar onde aprendi a ler e a escrever minhas primeiras palavras e estudei até concluir o ensino fundamental. Eis a escola desta pesquisa: Escola Estadual de Ensino fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior. Quando para lá retornei, encontrei vários professores que fizeram parte da minha vivência escolar, como docentes, e agora se tornaram colegas de trabalho; talvez esse seja o maior desafio desta pesquisa.

Depois de quatro anos em sala de aula como docente, pude perceber a partir de uma nova posição o funcionamento da avaliação no ambiente escolar. Percebi que, nos anos iniciais, a avaliação, aos poucos, está superando a ideia ainda suprema de um pensamento tradicional, composto basicamente de exames e provas, e que hoje a compreendemos mais como um processo que auxilia no diagnóstico da aprendizagem do aluno e no ensino do próprio professor.

Tendo atuado como professora em turmas de primeiro e segundo anos do ensino fundamental com nove anos de duração, fui selecionada no ano de 2013 a participar do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², desde sua primeira edição, junto com minhas colegas que atuam em turmas de anos iniciais. Esse Programa tornou-se o momento em que nós, educadoras alfabetizadoras, tivemos tempo e espaço para discutir sobre nossas experiências, compartilhar dúvidas e acertos, [re]significar nosso trabalho pedagógico e reestruturar nossos conhecimentos, para que pudéssemos avançar metodologicamente na construção

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

das aprendizagens nos primeiros três anos do ensino fundamental. Talvez, devido ao apoio do PNAIC, possamos afirmar que os professores dos anos iniciais são os atores escolares com os quais é possível dialogar mais sobre questões que transbordam dúvidas e questionamentos, e que possuem questões subjetivas, no caso a avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, a elaboração dos pareceres descritivos.

Para melhor compreendermos o ambiente da pesquisa, foi a partir da aplicação de um questionário preliminar que pontuam algumas considerações de suma importância para compreender e direcionar este trabalho de pesquisa. O questionário basicamente versa sobre como o professor realiza as avaliações de seus alunos e como constrói os pareceres descritivos, instigando a refletir sobre suas dificuldades e sobre o que ele pensa sobre avaliação e pareceres.

Com os resultados, podemos verificar que os professores possuem dificuldade em realizar, de forma efetiva, o que se propõem quanto aos pareceres descritivos. Essa realidade concretiza-se na medida em que todos os professores afirmaram realizar avaliação diária, contínua e global, considerando a rotina da sala de aula. Porém, quando explicaram como constroem os pareceres dos alunos, aparecem termos como listagem dos conteúdos e realização de provas trimestrais. Também, é importante destacarmos que muitos professores possuem dificuldade em expressar nos pareceres descritivos o que, de fato, ocorre na sala de aula. Entretanto, são quase unânimes quando descrevem suas dificuldades na falta de: tempo, apoio pedagógico, esclarecimentos dos gestores e possibilidade de troca de experiências entre os colegas. Então, constatamos que, apesar de haver esforço dos professores, estes ainda são frágeis na organização e clareza quanto aos critérios e encaminhamentos de avaliação para desencadear uma boa elaboração dos pareceres descritivos.

Os sujeitos desta pesquisa possuem vasta experiência no magistério, visto que a maioria possui mais de trinta anos de docência e grande conhecimento pedagógico. Porém precisam de apoio na compreensão dos processos avaliativos, uma vez que observamos que o sistema já corroeu dos professores a reflexão, a análise crítica e a possibilidade de se fazer diferente.

Frente ao que se apresenta hoje na escola em que atuo, precisamos avançar nos conhecimentos quanto às políticas públicas educacionais que orientam o trabalho pedagógico, assim como compreender a importância da construção compartilhada

dos pareceres descritivos e de sua utilização de forma consciente, a fim de que atenda à necessidade da escola em obter uma síntese da aprendizagem de cada aluno e retroalimentar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, neste trabalho, a temática está relacionada à avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, direcionando para a análise e construção compartilhada de pareceres descritivos. Para isso, utilizamos as narrativas dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de São Pedro do Sul/RS. Justificamos a pesquisa realizada pela necessidade de [re]significar, juntamente com os professores, a compreensão e a constituição da avaliação da aprendizagem, de maneira colaborativa, a partir de dados obtidos por meio do questionário previamente aplicado, assim como avançar na construção e análises de dados.

Também, precisamos transcender a compreensão de escola, pois, para que haja uma gestão pedagógica de qualidade, torna-se necessário o investimento na construção permanente, processual e coletiva dos pareceres descritivos em toda conjuntura escolar. Então, o seguinte problema de pesquisa foi priorizado: *como construir, de maneira colaborativa e democrática, os pareceres descritivos dos anos iniciais do ensino fundamental?*

O problema de pesquisa direciona este trabalho para um estudo em torno do processo de construção do significado do termo avaliação da aprendizagem na escola, seus conceitos teóricos atuais e as políticas públicas implementadas na educação brasileira. E, a partir deste estudo, encontrarmos caminhos que possam reestruturar, de forma colaborativa e democrática, com os atores da escola, os pareceres descritivos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa prioriza “compreender como uma proposta colaborativa de avaliação da aprendizagem pode contribuir para a construção de pareceres descritivos nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola em São Pedro do Sul – RS”. Por objetivos específicos definimos: a) compreender a trajetória histórica da avaliação da aprendizagem, suas concepções, tendências e políticas; b) analisar e [re]significar estudos acerca dos processos avaliativos existentes na escola; c) elaborar colaborativamente novos conhecimentos acerca dos pareceres descritivos nos anos iniciais do ensino fundamental.

A construção da pesquisa perpassa por caminhos em que necessitamos dialogar com algumas questões importantes, as quais nos darão suporte teórico e base para desenvolver o trabalho proposto na escola. Organizo, então, as partes do trabalho:

Apresento no primeiro capítulo o processo metodológico, delineado no sentido de conceitualizar e definir os principais encaminhamentos realizados nesta pesquisa. No capítulo 2, apresento os resultados de uma pesquisa do Estado do Conhecimento, a partir de busca e de estudo em dissertações de mestrado que tenham conexão com a temática desta pesquisa. Logo após, no capítulo 3, intitulado *Trajetória histórica da avaliação: concepções, tendências e política*, disserto acerca da base histórica das políticas de avaliação e do processo avaliativo no âmbito escolar, para que possamos compreender como se constituíram as concepções avaliativas presentes na escola e suas [re]significações. No capítulo 4, *Avaliação no contexto escolar: questões pertinentes ao fazer pedagógico*, passo a discorrer sobre os caminhos e os desafios que a avaliação perpassa até chegar à ação educativa do professor e no processo de construção dos pareceres descritivos. No capítulo 5, abordamos sobre a ação da pesquisa, a partir de *Perspectivas avaliativas na E.E.E.F. Professor Firmino Cardoso Junior: desafio à construção colaborativa de pareceres descritivos* em que desenvolvemos, na prática, a análise e a reflexão no pensar os pareceres descritivos na escola de maneira compartilhada e colaborativa. Por fim, apresento as considerações finais, as referências e os apêndices.

2 METODOLOGIA

Como atores do mestrado profissional, somos chamados a sair da zona de conforto e modificar o ambiente, apoderarmo-nos de conteúdos que nos propõem reflexões e ações práticas com o intuito de encontrar soluções para os problemas que encontramos no cotidiano da profissão docente. Na realidade escolar, na condição de

profissionais e atores educacionais, procuramos responder a inquietudes relacionadas à avaliação da aprendizagem, com vistas a [re]significar os conhecimentos avaliativos impregnados no trabalho dos professores.

Para a realização da pesquisa, era preciso olhar para o local de trabalho e tentar sensibilizar-se, a fim de compreender de que forma seria possível desenvolver o trabalho para atingir de forma positiva a escola, procurando necessidades dos atores envolvidos. Dessa forma, percebi que a dificuldade estava com alguns de meus colegas e também com os gestores, e meus questionamentos também os inquietavam. Assim, surgiu o problema de pesquisa norteador de todo o desenvolvimento deste estudo, que se apresenta balizado em uma abordagem qualitativa, pois consiste em procurar formas de construir, de maneira colaborativa e democrática com os professores, os pareceres descritivos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A utilização de uma abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de ser uma pesquisa de cunho social, realizada em um contexto capaz de possuir subjetividades e adversidades e de haver estreita relação entre pesquisadora e pesquisados. Nessa dimensão, como Minayo (2009, p. 21) coloca, a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

O trecho aponta as três fases de um trabalho qualitativo: pensa, age e interpreta. Dessa forma, os métodos qualitativos irão levar em consideração não só a fala dos pesquisados, mas a subjetividade do pesquisador. Sobre isso, Flick (2009, p. 25) destaca que é importante considerar “[...] a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento”.

É importante acrescentarmos que, devido a implicação do pesquisador no processo e pelos resultados do estudo possuírem uma compreensão social, trabalhamos a partir do estudo de caso. Este é uma ferramenta de pesquisa que se configura na especificidade do problema, no qual o trabalho docente específico de uma escola tende a ser estudado. Segundo Stake (1995, apud ANDRÉ, 2005, p.19),

“[...] é um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

Compreender o contexto investigativo e valorizar sua singularidade foi essencial para a realização deste trabalho, que teve a proposta de contribuir acerca da compreensão dos atores para que, efetivamente, a avaliação tenha sentido. Desse modo, organizamos este estudo com base nas seguintes dinâmicas de coleta de dados: estado do conhecimento, questionário, análise documental e o desenvolvimento de círculos de diálogos investigativo-formativos.

Primeiramente, foi balizada a realização de um levantamento de dissertações de mestrado que tratassem da temática desta pesquisa, para que potencializasse uma compreensão mais ampla sobre o assunto em pauta, procurando conhecer autores, experiências, dificuldades e aprendizagens. Para esse trabalho, foi realizada uma busca direcionada em dois *sites* específicos: repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca foi focada em dissertações de mestrado que tenham sido publicados entre os anos de 2013 a 2016 nas duas plataformas.

Tivemos dificuldades em encontrar dissertações que se aproximassem dos três principais termos de busca: “avaliação ensino aprendizagem”, “pareceres descritivos” e “anos iniciais do ensino fundamental”. Então, buscamos dois termos separadamente, para que fosse possível encontrar trabalhos que pudessem contribuir com esta pesquisa, o que encaminha para concluir que existem poucos estudos no Brasil relacionados ao tema pretendido. .

Essa dinâmica de pesquisa exploratória é denominada de estado do conhecimento e se refere à compreensão

[...] sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1989, p. 3)

No capítulo a seguir encontram-se, de forma abrangente e descritiva, os resultados dessa coleta de dados.

Outra técnica de pesquisa que se tornou essencial na construção deste trabalho foi a aplicação de um questionário, como instrumento de coleta de dados iniciais do ambiente e dos atores com os quais a pesquisa foi desenvolvida. O questionário consiste numa técnica de investigação constituída por um

[...] conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Foi importante e necessária a coleta de dados iniciais, para que pudéssemos verificar se a temática em questão é de real importância para os sujeitos que se constituíram colaboradores nesta pesquisa. Ficou pontual que estar presente e ciente da realidade em que acontece a pesquisa torna-a rica e produz sentido para os atores da escola em que o trabalho é desenvolvido.

Outra etapa necessária foi a análise documental, pois é preciso obter conhecimentos específicos sobre o local e a organização estrutural e pedagógica da escola, bem como o olhar criterioso acerca das políticas educacionais subjacentes ao tema de pesquisa. Conforme Gil (2008), as fontes documentais possibilitam o conhecimento objetivo da realidade do passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural, um custo menor para obtenção dos dados, além de uma coleta de dados sem constranger os sujeitos.

Assim sendo, os documentos legais que embasam as políticas educacionais, e são foco de análise neste trabalho são:

Quadro 1 – Legislações educacionais

DOCUMENTO	ANO PUBLICAÇÃO	ASSUNTO
Lei nº 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Parecer CNE nº 11	7 de julho de 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos
Resolução CNE nº 7	07 de abril de 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
Lei nº 13.005	25 de junho de 2014	Estabelece o Plano Nacional de Educação
PPP da Escola	Encaminhado em 02 de dezembro de 2016	Apresenta o Projeto Político-Pedagógico da Escola
Regimento Escolar	Aprovado em 04 de maio de 2017	Apresenta o Regimento Escolar para 2017/2019

Fonte: Elaborado pela Autora.

Esses documentos norteadores da organização escolar são de suma importância para compreendermos as ideias avaliativas e de educação presentes no cerne da escola.

O principal movimento metodológico constituiu-se no desenvolvimento de círculos dialógicos investigativo-formativos, uma vez que

Configuram-se em espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente. [...] observamos o quanto os momentos e movimentos de diálogo são indispensáveis para se problematizar o cotidiano da escola, bem como a realidade de cada um dos interlocutores, para que aconteçam efetivas auto(trans)formações nas suas concepções e ações e, conseqüentemente, no contexto em que atuam. (HENZ; FREITAS, 2015, p. 81).

Logo, a intencionalidade está na organização de espaços reflexivos de diálogo, em que os atores envolvidos (professores e gestores escolares) foram convidados e chamados a [re]pensar suas práticas pedagógicas, direcionadas às questões avaliativas. Isso porque

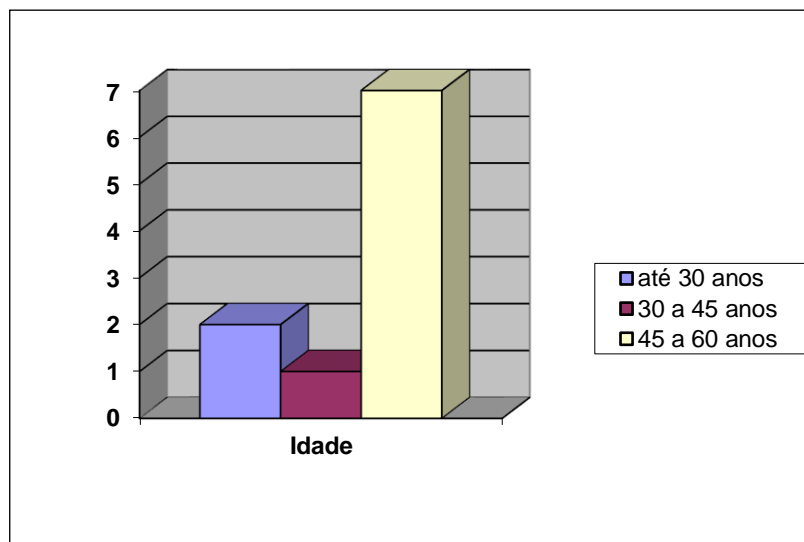
[...] a pesquisa só se faz significativa no momento em que instiga os participantes envolvidos ao desvelamento de suas necessidades, provocando-os à reflexão e, conseqüentemente, à consientização do que é preciso ser modificado. (HENZ; FREITAS, 2015, p. 74).

A troca de informações e a constituição de um ambiente de diálogos foi realizada com os professores atuantes nas turmas de anos iniciais de ensino fundamental da escola pesquisada. Considerando que a escola possui dez turmas

nessa condição, foram dez professoras participantes do grupo, mais a coordenadora pedagógica e a diretora da Escola. É importante colocar-me como participante, pois “[...] tanto os pesquisadores quanto os sujeitos interlocutores do estudo encontram-se em processo permanente de ação/reflexão/ação e, conseqüentemente, de aprendizagem e de construção mútua”. (HENZ; FREITAS, 2015, p. 80).

Quanto aos dados demográficos dos colaboradores da pesquisa destacam-se três: o gênero, a idade e o tempo de atuação, conforme ilustrações a seguir.

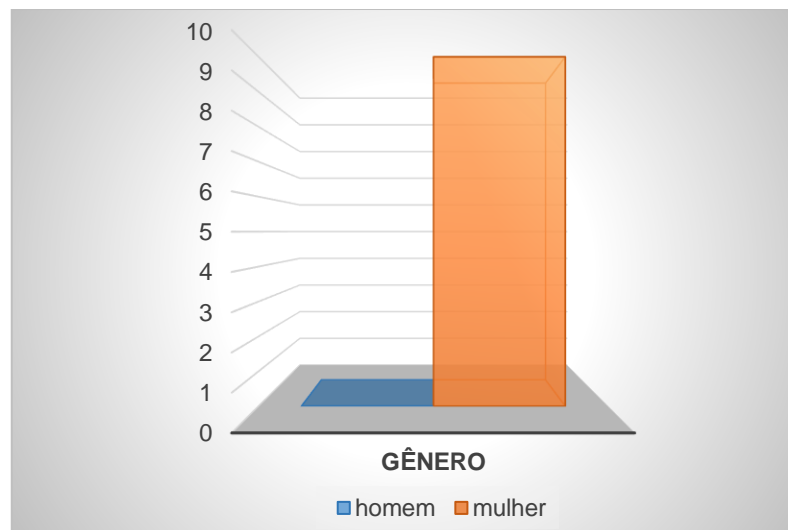
Figura 1 – Comparativo de idade dos colaboradores



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a maioria dos professores tem mais de 45 anos, o que nos sugere uma caminhada extensa de vida, de conhecimentos e de experiência.

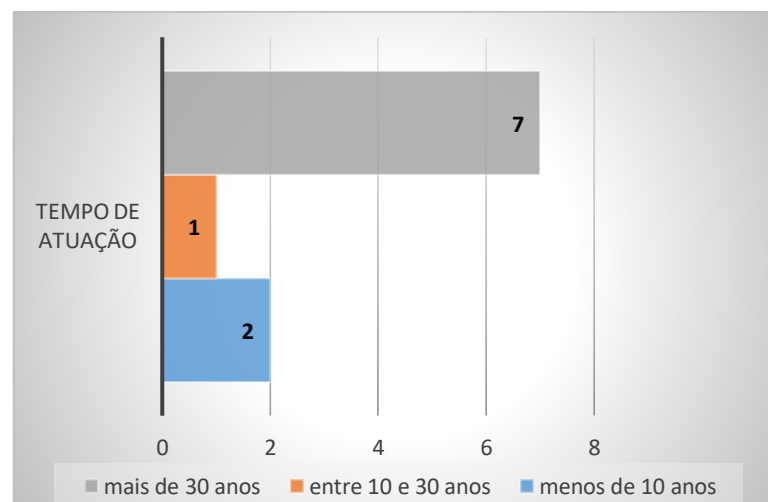
Figura 2 – Comparativo de gênero dos colaboradores



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como na grande maioria das escolas brasileiras, há uma predominância de mulheres presentes na docência, e de forma maciça nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental, que é o ambiente desta pesquisa. Todas as participantes são mulheres.

Figura 3 – Comparativo de tempo de atuação dos colaboradores



Fonte: Elaborado pela autora.

Importante destacar que grande parte dos professores atuantes na escola e participantes desta pesquisa possui uma carreira já consolidada no ambiente escolar,

com uma carga de conhecimentos e experiências muito grandes. Sendo assim, torna-se mais desafiadora realização desta pesquisa. Analisando aos dados encontrados, podemos perceber que a escola possui profissionais com características similares, que agregam ao ambiente escolar uma possibilidade de engajamento frente às suas semelhanças.

A organização de encontros aconteceu em um espaço disponibilizado pela gestão da escola, onde foi possível dinamizá-los a partir das necessidades dos docentes e dos gestores, bem como das avaliações realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, com o foco na construção compartilhada dos pareceres descritivos trimestrais.

Foram definidos e desenvolvidos cinco encontros dialógico-formativos presenciais entre os atores da pesquisa, utilizando os horários das reuniões pedagógicas, momento em que tivemos a possibilidade de analisar e discutir questões centrais propostas nos objetivos do trabalho. Como a escola pesquisada até então não possuía uma cultura de realizar reuniões pedagógicas sistemáticas, foi preciso encontrarmos horários alternativos e contar com o interesse dos colegas em participar dos encontros em horários alternativos, bem como dos gestores em proporcioná-los.

A imagem a seguir exemplifica, de forma sistematizada, que movimentos foram considerados importantes nesta perspectiva metodológica.

Figura 4 – Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS



Fonte: Henz; Freitas (2015, p. 78).

Para melhor registro dos dados encontrados durante a pesquisa, utilizamos, principalmente, duas alternativas: a gravação em áudio dos encontros, em que os professores eram convidados a expressar suas opiniões de forma mais concisa e, também, a produção escrita com base em temas definidos em grupo que foram importantes para o crescimento pedagógico docente.

Por fim, a análise dos dados construídos na pesquisa foi definida de acordo com as características que mais se enquadram no trabalho, em que o “[...] conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar”. (GOMES, 2009, p. 79).

Nessa perspectiva, os dados foram avaliados com base na análise de conteúdo, pois “[...] é através do qual podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (MINAYO, 2009, p. 84). Esse procedimento traz à tona que os dados coletados devem ser cuidadosamente observados, tendo um olhar criterioso para que possamos ler e compreender nas entrelinhas todos os resultados que nos serão apresentados.

A análise de conteúdo perpassa por etapas essenciais na construção dos conhecimentos a partir dos procedimentos metodológicos. Neste estudo, buscamos

fundamentos nos estudos de Bardin (2011): a pré-análise, a exploração de material e o tratamento dos resultados. A pré-análise indica que é preciso sistematizar as ideias iniciais e estabelecer indicadores de estudo, organização de materiais e o que Bardin (2011) chama de “leitura flutuante”, que significa esse primeiro contato e leitura dos materiais coletados que nos trará as primeiras hipóteses de estudo. Após a exploração do material, sugere-se sua categorização, quando é possível classificarmos e constituirmos conjuntos elementares. Bardin (2011) define algumas qualidades que a categorização precisa possuir, como: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Esse processo ocorreu a partir do levantamento das falas encontradas nas gravações de áudio dos encontros dialógicos, assim como na leitura dos questionários aplicados no início desta pesquisa. Outra necessidade foi a percepção de avaliação apresentada na linha do tempo avaliativa, atividade solicitada no primeiro encontro com os colaboradores.

A partir da categorização dos dados encontrados, alguns procedimentos mais pontuais foram necessários, como a organização de gráficos, representando de forma mais sistemática os dados demográficos dos colaboradores da pesquisa. Também, organizamos uma análise comparativa dos pareceres descritivos, com os principais apontamentos dos encontros dialógicos para a compreensão do produto do trabalho – pareceres descritivos organizados compartilhadamente.

Ao final, no tratamento dos resultados, sistetizamos os resultados a partir de duas importantes formas: inferência – quando passamos a deduzir, de maneira lógica, alguns fragmentos das falas dos colaboradores e seu conteúdo avaliado; e interpretação – quando passamos a atribuir significados mais amplos aos conteúdos analisados. Então, foi possível compreendermos mais significativamente a construção do processo dos pareceres descritivos de maneira colaborativa, vivenciada na escola pesquisada, podendo assim compreender a forma como os sujeitos envolvidos pensam e produzem sentido à elaboração dos pareceres, na expectativa de ter construído com eles novos modos de elaborar os pareceres nos anos iniciais do ensino fundamental.

O campo de investigação foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior, que se localiza no município de São Pedro do Sul – RS e foi fundada em 1º de março de 1961.

Figura 5 – Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior



Fonte: Arquivos da Escola.

A escola atende alunos de primeiro a nono ano do ensino fundamental, todos moradores da cidade, principalmente da região em que a escola está situada. O público da instituição, em sua maioria, é de classe média, não havendo muitos alunos com bolsa família, por exemplo. Também, há poucos alunos com algum tipo de diagnóstico de dificuldade ou transtorno de aprendizagem.

Há duas turmas de cada ano do ensino fundamental, totalizando 375 alunos no ano letivo de 2017. Para atendê-los, são cinco funcionários e 25 professores, entre eles a diretora, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas. No quadro de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental são dez professoras, com turmas distribuídas pela manhã e pela tarde, especialmente para melhor utilização das salas, devido às classes para os pequenos serem de tamanho específico.

A escola possui nove salas de aula, sala de professores, biblioteca, cozinha, sala de direção, secretaria, banheiros. A área externa possui um pátio extenso, uma quadra, pracinha, sala de informática e sala de materiais de educação física.

Figura 6 – Foto da área externa (pátio) da Escola



Fonte: Arquivos da Escola.

A filosofia da escola, segundo seu projeto político-pedagógico é

[...] preparar o aluno para ser um cidadão participativo, criativo, disciplinado, responsável e autêntico em todas as situações do dia-a-dia e em todos os aspectos: educacional, social, econômico e político. Preparar o aluno para ser uma pessoa integrante da sociedade, resgatando valores que permitam a transformação da mesma. (E.E.E.F. PROFESSOR FIRMINO CARDOSO JÚNIOR, 2017, p. 4).

O regimento escolar e o projeto político-pedagógico foram reformulados para 2017, devido a novas exigências da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), principalmente em relação à forma de apresentação dos resultados dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, sendo proposta, a partir deste ano, a organização curricular definida por áreas do conhecimento.

É importante destacar que fui aluna da escola durante todo o ensino fundamental e voltei como docente dez anos depois. Esse conhecimento individual e subjetivo que tenho da escola torna-me capaz de descrever como acontece, em seu cotidiano, a construção da aprendizagem dos alunos que por ali passam, assim como a relação entre os profissionais que estão na escola.

São turmas relativamente grandes, com geralmente mais de vinte alunos em cada sala, e dificilmente existem vagas para transferência de alunos para a escola. Isso se dá por haver uma grande procura por parte dos pais, sendo que a escola tem

histórico de ter bons resultados nas aprendizagens dos alunos, que refletem nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Digo isso, pois, neste ano de 2017, a escola recebeu uma premiação denominada *Troféu Governador Leonel de Moura Brizola*, oferecido pela Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, pelos resultados obtidos no IDEB 2015, em que a escola obteve nota 7.2 no quinto ano e 6.1 no nono ano.

Desde os anos 90, como aluna, e até hoje, a escola Firmino parece diferenciada das demais escolas, pois possui professores e funcionários cuja história se confunde com a escola, já que tem mais de vinte ou trinta anos de magistério nesse mesmo lugar. Além de os pais que estudaram na escola fazerem questão de levar seus filhos também. Essa relação íntima entre professores, alunos, pais e comunidade é muito saudável e auxilia na gestão da escola, que possui regras firmes e possui apoio de todos os envolvidos em busca da aprendizagem plena dos alunos.

É claro que existem pontos negativos, como muitas vezes percebo quando os professores são apegados aos processos educativos de quando iniciaram suas atividades no magistério, principalmente em relação à avaliação da aprendizagem. Por isso, esse tema tem relevância nesta proposta de pesquisa.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: UM OLHAR NA AVALIAÇÃO

Para embasar a pesquisa do estado do conhecimento, realizamos uma busca no Banco de Teses & Dissertações da Capes e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Para isso, definimos como princípio a seleção apenas de dissertações de Mestrado e utilizamos as três palavras-chave principais que norteiam nossa pesquisa: anos iniciais do ensino fundamental, pareceres

descritivos e avaliação ensino aprendizagem. Vale ressaltarmos que os trabalhos disponíveis nas Plataformas são aqueles disponibilizados entre os períodos de 2013 a 2016.

Ao pesquisar os termos definidos no IBICT, tivemos que entrecruzar as palavras-chave para encontrar dissertações que pudessem ter relação com a pesquisa e, dessa forma, foram encontrados 54 dissertações. Destas, a maioria está pautada na temática avaliação e sua relação com disciplinas individuais, a exemplo da matemática, ciências e linguagens. Outros trabalhos versam sobre as avaliações em larga escala realizadas no Brasil ou avaliação docente.

Assim, apenas uma dissertação de metrado foi encontrada considerando a temática de pesquisa voltada para este estudo. A dissertação foi desenvolvida na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo e concluída no ano de 2015. Da autora Denise de Sousa Gomes Llata (2015), é intitulada “Avaliação da aprendizagem os anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores”. A proposta do trabalho foi de analisar como os registros da avaliação da aprendizagem contribuem para as práticas docentes, e provocar discussões em momentos de trabalho colaborativo. Seguindo a perspectiva de autores como Saviani (2008), Luckesi (2008), Hoffmann (2003) e Saul (2001), a autora desenvolve a pesquisa com os professores de uma escola específica da cidade Guarulhos, em São Paulo. Realiza uma análise pertinente, utilizando diferentes recursos de coleta de dados e propondo uma discussão acerca de uma redefinição pedagógica, a partir dos registros e a avaliação da aprendizagem.

Entre as principais contribuições da pesquisa, Llata (2015) destaca que o tempo proposto para realização não foi suficiente para de fato desenvolver um novo modelo avaliativo, com perspectiva emancipatória como o proposto, porém observou mudança significativa nas práticas docentes, visando novas possibilidades avaliativas. Além disso, ficou clara para a autora a importância de colaboração entre os gestores, os docentes e a pesquisadora para o desenvolvimento do trabalho, com levantamento de dificuldades e descoberta de novas perspectivas avaliativas e pedagógicas. Segundo Llata (2015, p. 113),

Todas as questões surgidas não foram passíveis de serem tratadas somente nos encontros da pesquisa porque careciam de um tempo maior de

aprofundamento e envolviam outros objetos de investigação, mas pensar o trabalho docente na perspectiva colaborativa e a avaliação da aprendizagem para a transformação da realidade implica desenvolver um trabalho que elucide esses elementos e que os problematize, a fim de modificá-los ou aperfeiçoá-los. Essa não é uma prática comum na sociedade e tampouco nas escolas, por isso um mediador disposto a aprender nesse processo com o grupo e a torná-lo possível é indispensável.

A autora tinha como meta propor que as professoras modificassem suas perspectivas avaliativas tradicionais e procurassem desenvolver uma avaliação emancipatória. O que ocorre é que, além do pouco tempo disponível, é preciso conhecimento teórico avaliativo bem delineado no trabalho pedagógico. Os professores não se sentem integralmente seguros em novas perspectivas.

Na pesquisa desenvolvida, entende-se que não foi possível realizar efetivamente a proposta emancipatória de avaliação, especialmente em relação à avaliação da aprendizagem, na relação professor e aluno. A modificação das práticas e dos mecanismos classificatórios existentes é de extrema complexidade para ocorrer em um período muito curto como se sucedeu nas atividades da pesquisa. (LLATA, 2015, p. 123).

Já na Plataforma da CAPES, ao filtrar os termos definidos, foram encontrados 57 trabalhos. Ao realizarmos uma análise dos trabalhos encontrados, percebemos que também a maioria possui enfoques diferentes ou aproximativos da temática desta pesquisa. Muitos voltados para a avaliação no ensino superior ou, então, direcionados a disciplinas específicas do ensino fundamental, como educação física e matemática. Quando relacionados aos pareceres descritivos, encontramos trabalhos que discutem a educação especial e a psicopedagogia. Sendo assim, selecionamos cinco dissertações (uma do ano 2013, duas de 2014 e outras duas do ano de 2015) que tenham relação mais direta com o tema procurado.

A primeira dissertação encontrada é da autora Edna Buoro (2013), e foi concluída em 2013 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É intitulada “Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional” e a problemática se configura na avaliação dos ciclos e progressão continuada em uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Com base em questionários respondidos por diferentes segmentos que estão inseridos no contexto

escolar, a autora encontrou sujeitos que acreditam ser necessária a reprovação escolar, assim como uma tímida mudança nas ações avaliativas escolares.

A autora observou uma avaliação formal, que quantifica e pontua, o que torna a política da Progressão Continuada e os Ciclos uma condição, de certa forma, perturbadora. Buoro (2013) concluiu que os professores atuantes nas escolas precisam ter maior conhecimento sobre as políticas educacionais vigentes, como, por exemplo, a progressão continuada. Segundo a autora, existe uma grande distância entre os processos avaliativos aplicados pelos docentes e o que está sendo proposto nas legislações escolares. Como sugestão de apoio teórico, a autora aponta a necessidade de maior discussão sobre as políticas públicas vigentes em conjunto com os gestores e a Secretaria de Educação.

Outra dissertação encontrada foi concluída em 2014 na Universidade Federal de Uberlândia. É de autoria de Clarice Carolina Ortiz de Camargo (2014), intitulada: “Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades”. A autora realizou um estudo de caso em uma escola de Minas Gerais, com o objetivo de analisar as concepções de avaliação vigentes entre professores da Educação Básica.

A intenção foi direcionar o estudo para a concepção avaliativa formativa, porém a autora apresenta uma discrepância entre a avaliação descrita nos documentos da escola com os dados avaliativos dos professores, assim como dificuldades na realização de um processo avaliativo coletivo. Camargo (2014), também, observa a utilização de diferentes tipos de registros e métodos avaliativos, o que aproxima o trabalho pedagógico analisado da avaliação formativa, apontando elementos e possibilidades que podem contribuir para a compreensão e a intenção da avaliação formativa empregada na educação básica: como o registro reflexivo, a observação, o planejamento docente, as atividades diagnósticas e os processos de autoavaliação, coavaliação e avaliação compartilhada.

A dissertação de Viridiana Alves de Lara (2014), intitulada “Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem”, foi concluída em 2014 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Priorizou analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como pressupostos teóricos baseados em

autores como Afonso (2005), Dias Sobrinho (2003, 2008), Luckesi (2011), Fernandes (2005), Rodrigues (1994), entre outros. Os dados foram coletados a partir de entrevistas e questionários com professores de anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas municipais de Ponta Grossa – PR.

Os resultados encontrados demonstram uma concepção formativa para a maioria dos professores, assim como um esforço em romper com resquícios tradicionais avaliativos. A autora concluiu, a partir de aspectos fundamentais característicos, um caminho permeado por perspectiva emancipatória no trabalho pedagógico dos professores participantes da pesquisa. Isso porque os resultados apontam para a utilização da autoavaliação, o *feedback* interativo entre professores e alunos, uma relação pertinente entre o planejamento do professor e elementos cotidianos na aprendizagem do aluno e, ainda, uma diversidade de instrumentos avaliativos.

A dissertação intitulada “Avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade” é de autoria de Franciele Fantin (2015). Foi concluída em 2015, na Universidade do Oeste de Santa Catarina, e objetivou investigar possibilidades de transformar práticas avaliativas escolares, considerando diferentes contextos de complexidade. O referencial teórico engloba autores como Morin (2003, 2004), Hoffmann (2012), Luckesi (2011), Comenius (1592-1670-2002), Moretto (2003), entre outros. A autora realizou uma pesquisa de campo buscando diferentes concepções sobre a ação avaliativa de professores.

Os resultados do trabalho encontrado, a partir de questionários, demonstram distanciamento entre teoria e prática, sujeitos em constante conflito metodológico, ideia de avaliação como exame e classificação. Segundo Fantin (2015), torna-se necessária uma mudança na mentalidade e visualização da avaliação como dinamizadora da aprendizagem, em uma visão formativa, que diz respeito à subjetividade, à construção da aprendizagem mútua, à transformação da realidade e à promoção de diálogos formativos na escola.

Também da plataforma CAPES, a dissertação “Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma Escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS”, de autoria de Taiana Duarte Loguercio (2015), foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Rio Grande em 2015. Tem como objetivo compreender quais concepções de avaliação de professoras alfabetizadoras, pensando na progressão continuada no ciclo de alfabetização. Foi desenvolvido um estudo de caso, a partir de entrevistas com professores alfabetizadores, e análise documental. Ainda, alguns dos autores utilizados no trabalho são: Esteban (2003,2008), Hadji (2001), Hoffmann (2012a, 2012b), Freitas (2013) e Knoblauch (2004). Os resultados apontam para a diferença entre o discurso dos professores e a prática pedagógica, principalmente quando relacionadas às políticas públicas da progressão continuada e da organização de aprendizagem baseada em ciclos.

Retratam a avaliação processual e contínua, porém analisam somente os resultados ao final do terceiro ano, sem levar em consideração os primeiros anos do ciclo de alfabetização, o que falta aqui é conhecimento político-pedagógico das políticas educacionais que regem a progressão continuada. A autora conclui enfatizando a importância de estudos continuados referentes à aprendizagem dos alunos, pois auxilia na percepção dos professores sobre níveis de alfabetização discente. Também, alguns professores demonstraram que as avaliações em larga escala ajudam a compreender os conhecimentos adquiridos e os fragilizados dos alunos dos anos iniciais. A autora coloca, ainda, a importância das políticas públicas educacionais como instrumentos de mudança que, aos poucos, vem ocorrendo com as professoras participantes da pesquisa.

A primeira percepção importante que destacamos é o fato de que todos os trabalhos tratam especificamente da avaliação da aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, porém nenhum deles utiliza como instrumento de estudo os pareceres descritivos desenvolvidos por esses professores. Apenas Llata (2015) apresenta um estudo referente aos registros avaliativos dos docentes, contudo apenas sugere que há os registros oficiais, mas não os utiliza em seu trabalho, pois tem como foco os registros como instrumentos de percepção do cotidiano escolar. Parece-nos não fazer muito sentido abordar avaliação da aprendizagem sem conexão com os pareceres descritivos, pois são dois pressupostos essenciais ao trabalho pedagógico e se relacionam entre si.

Podemos apontar, então, como principal descoberta, a pouca produção científica em torno da avaliação da aprendizagem, principalmente no que tange à

produção e à importância dos pareceres descritivos nos primeiros anos do ensino fundamental e, também, é importante destacarmos que a maioria das dissertações selecionadas são atuais quanto a observância dos temas propostos.

Analisando os trabalhos, identificamos que estes trazem uma percepção avaliativa já inerente na fala dos pesquisadores, além de uma construção pertinente de concepções de avaliação da aprendizagem que direcionem para a fundamentação do tema de cada pesquisa. Além disso, as dissertações limitam-se a uma pesquisa analítica do que ocorre nas escolas, contendo poucas possibilidades de mudança ou perspectivas futuras ao trabalho pedagógico dos professores participantes.

Os trabalhos nem sempre vão além de pesquisas por meio de questionários e entrevistas, em que demonstram uma dualidade entre falas e ações dos professores pesquisados e, também, a dificuldade de conhecimentos teóricos acerca da avaliação. Compreendemos, então, que se torna relevante desprendermo-nos de constatações e compreensões sintético-descritivas da realidade escolar para avançar na proposição de estratégias que potencializem a dialogicidade entre os atores do cenário escolar, na perspectiva de [re]construir caminhos que viabilizem processos avaliativos de qualidade. Tais diálogos entre os atores escolares poderão contribuir para que seja possível problematizar e conscientizar para a auto/trans/formação docente.

Parece já ser comum nas pesquisas abordar avaliação a partir da conotação “contínua, diária e processual” por parte dos professores, porém precisamos avançar para que a rotina do fazer sem embasamento e fundamentação teórica pertinente não se torne uma atividade corriqueira. Sobretudo, que esta dinâmica esteja embasada em pressupostos coerentes, para que, de fato, auxilie na aprendizagem do aluno e no processo de retroalimentação das práticas educativas. Nesse sentido, os pareceres descritivos se constituem um instrumento de estudo necessário, pois é, a partir da sua análise e produção colaborativa e democrática, que pode ser possível uma melhor compreensão avaliativa docente e discente.

4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E POLÍTICAS

Neste capítulo, apresentamos os elementos constituintes da trajetória histórica da avaliação, com o intuito de compreender, de maneira geral, como se deu o processo de formação de características básicas observadas na avaliação, bem como as principais políticas relacionadas.

Na história de construção do processo educacional no Brasil, temos um grande período de colonização europeia e, conseqüentemente, grande interferência jesuítica no que diz respeito ao que chamamos de escola. O pensamento jesuíta referente ao

que hoje já denominamos avaliação da aprendizagem se chamava Ratio-studiorum³, um processo avaliativo com características que podem ser comparativas a ideia tradicional.

Pela influência dos educadores religiosos, principalmente os Jesuítas, no Brasil, o saber tradicional apresenta-se como caráter normativo e religioso, centrado na figura do professor como e num conteúdo dogmático e desvinculado da vida. (FERNANDES, 2002, p. 120).

É importante compreendermos, inicialmente, que a designação de “avaliação da aprendizagem” irá surgir historicamente bem mais tarde, porque o que ocorreu por séculos foram os chamados exames escolares, com características bem específicas e trabalhadas de forma deslocada das atividades pedagógicas em si. Luckesi (2011) ajuda a compreender essa perspectiva.

Nossa história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto que nossa história de exames escolares já um tanto mais longa. Os exames escolares, que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizadas no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares, de forma como genericamente eles ainda ocorrem hoje. Certamente que nesse longo período ocorreram mudanças, contudo sempre superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se cimentou ao longo desses anos, impregnando nosso modo de nos conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos. (LUCKESI, 2011, p.27).

É nessa lógica de acompanhamento e julgamento do aluno que os exames escolares vão enraizar-se no processo escolar, permanecendo nesse longo período educacional brasileiro baseado no modelo religioso descrito.

No século XX, novos termos surgiram a partir de novos estudos teóricos principalmente nos Estados Unidos, onde foram criados testes padronizados para a classificação das crianças, conforme sua inteligência, assim definida. Aqui, os termos medida e avaliação são sinônimos, e tem como finalidade descrever, de forma quantitativa, o conhecimento adquirido. Nesse período, o conhecimento científico era um interesse fortemente procurado, e “[...] os testes e outros instrumentos destinados

³Documento norteador da pedagogia jesuítica. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala”. (FERNANDES, 2009, p. 45).

No Brasil, foi apenas décadas depois da independência que surgiram as primeiras legislações e estudos teóricos que, de alguma forma, direcionavam a uma nova perspectiva educacional. Com influências de Tyler, uma nova possibilidade avaliativa começa a surgir, com o intuito de que, a partir da realização de exames pontuais, fosse possível verificar o conhecimento adquirido pelo aluno. Para ele, a “[...] avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo”. (TYLER, 1978, apud FERREIRA, 2002, p. 99).

Fica claro que, a partir desse momento histórico, avaliação e medida começaram a dividir-se em duas diferentes possibilidades, Brandalise (2010, p. 54) considera que “[...] a medida deixa de ser o centro da avaliação e passa a ser apenas um dos seus instrumentos”. Dessa forma, a finalidade avaliativa passou a apresentar aquilo que o aluno aprende, em que o professor narra o resultado obtido, conforme os objetivos traçados a partir de dois princípios que balizam os procedimentos através de provas e exames: a inflexibilidade e a imparcialidade. Assim, a avaliação teve como finalidade “[...] a classificação do aluno, com base nas notas obtidas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir nos estudos”. (SOUSA, 2009, p. 3).

Foi na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor no Brasil, em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, que iniciam os primeiros movimentos para definição de avaliação, conforme artigo que diferencia avaliação de exames.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961).

Definiu-se, então, a avaliação da aprendizagem como uma análise dos resultados com centralidade no professor, em que o desempenho do aluno deveria

ser verificado e mensurado, e os exames feitos em uma atividade separada, fora do processo de sala de aula.

Apesar das mudanças de termos e de finalidades da avaliação estarem acontecendo, as características educacionais ainda estavam ancoradas na tendência tradicional.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LIBÂNEO, 2002, p. 22).

As principais características dessa perspectiva, então, estavam na centralidade do professor, a individualidade do aluno e o conhecimento científico sobressaindo-se de questões sociais e a distância entre escola e sociedade. Como nesse momento histórico a avaliação já é parte do processo educacional, podemos considerar que os estudos educacionais e avaliativos passam a se entrelaçar, isso porque a finalidade da avaliação é “[...] averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

Modificarmos essa realidade educacional mostrou-se uma das principais dificuldades do amadurecimento para novas perspectivas avaliativas pretendidas até hoje. Para Perrenoud (1998, p. 4):

A avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações. Talvez seja exatamente isto, afinal de contas, que dá medo e que garante a perenidade de um sistema de avaliação que não muda muito, ao passo que, há décadas, vem-se denunciando suas falhas no plano docimológico e seus efeitos devastadores sobre a auto-imagem, o estresse, a tranquilidade das famílias e as relações entre professores e alunos.

Por décadas, houve essa dificuldade de se realizar a transposição de uma perspectiva tradicional para novas possibilidades e abordagens educacionais, principalmente pela inter-relação com os preceitos individualistas de uma estrutura social vigente.

Porém, é preciso avançar em sua base, pois, tradicionalmente, a escola, em sua atuação na perspectiva tradicional, citada por Libâneo (2002, p. 23), é aquela que “[...] consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade”. Definirmos o conhecimento intelectual como base para a organização da escola significa valorizarmos os conteúdos e a capacidade do aluno de compreendê-los nas relações que estabelecem com a sociedade ou com as experiências cotidianas como aprendizagem a ser valorizada nas avaliações ou em qualquer momento escolar. A concepção tradicional de avaliação considera a predominância dos conteúdos e de atividades envolvendo a exposição dos conhecimentos pelo professor e a necessidade de adaptação dos alunos; concepção que acaba gerando o “decorar” ao invés de compreender.

A tendência tradicional de organização de escola, segundo Libâneo (2002), é parte integrante de um grupo de tendências liberais que sustentam a ideia de escola como instrumento para preparar indivíduos para desempenhar papéis sociais. Nessa perspectiva, o autor aponta diferentes características para cada tendência liberal além da tradicional: a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Nessas propostas, houve priorização por centralidade, ora do professor, ora do aluno, assim como na relação da escola com questões sociais e externas aos conteúdos, ora valorizada, ora excluída do processo. Ao percorrer por entre essas diferentes tendências, o autor valoriza a importância de um meio termo, pois não é preciso definir-se por extremos. “A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia”. (LIBÂNEO, 2002, p. 44).

Exatamente por haver uma dificuldade em avançar em propostas mais humanas de relação, a maioria das escolas possuem características baseadas na perspectiva tradicional e tecnicista de educação, pois todas as outras possibilidades eram passíveis de esbarrar em uma questão trazida nesta pesquisa, a avaliação. Sabemos a importância dessa analogia, quando entendemos que “[...] uma concepção de avaliação estabelece os princípios que manterão o processo educativo e dependem de uma concepção de educação”. (ENRICONE, 2003, p. 48).

Assim, a avaliação, como medida, encaixa-se na perspectiva tradicional de aprendizagem. Fernandes (2009, p. 46) trata da avaliação nesse sentido na condição de que:

- classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- os alunos não participam do processo de avaliação;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e
- a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

No momento em que a avaliação tem por objetivo classificar os alunos, deixando-os distantes da construção dos processos avaliativos, assim como percebe os resultados de forma homogênea, sendo incapaz de perceber as individualidades existentes até em questões regionais, podemos considerar que poucos avanços podem ser criteriosamente observados a primeira análise da construção de novas possibilidades avaliativas em determinadas legislações vigentes. Uma dualidade entre acomodação e necessidade de mudança permaneceu existindo e, talvez, seja uma pontual realidade ainda hoje.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência. (LIBÂNEO, 2002, p. 21).

Na perspectiva de Libâneo (2002), ainda estamos permeando por entre características tradicionais avaliativas, e é possível concordarmos com essa análise, se olharmos de forma crítica para as avaliações em larga escala realizadas no Brasil, desde suas primeiras definições.

As políticas educacionais avaliativas, no Brasil, tiveram início na segunda metade da década de 80, em concomitância com a internacionalização da educação e a redemocratização do ensino, e possuem características regulatórias e diagnósticas frente às necessidades observadas. Conforme Neto (2007), esse processo parece ter ocorrido de forma concomitante com movimentos de criação de sistemas educacionais nacionais de avaliação da aprendizagem em todos os países da América Latina, onde um dos princípios básicos seria a garantia de um padrão quantitativo de qualidade do ensino.

Podemos considerar esse processo como fenômeno da globalização, um movimento que colocou as avaliações “[...] na agenda das políticas públicas no Brasil, seguindo uma tendência que já vinha se desenvolvendo em diferentes países desde os anos 1970”. (SOLIGO, 2013, p. 77).

Essa definição de avaliação realizada pelo Estado brasileiro é denominada avaliação externa e tem como órgão centralizador o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que vêm trabalhando na organização, aplicação e divulgação das avaliações educacionais que têm como objetivo apresentar dados que possam delinear parâmetros da educação no Brasil.

Foi principalmente no início dos anos 90 que surgiu o primeiro modelo de avaliação em grande escala como instrumento de definição de indicadores neste país, que foi denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Atualmente, o SAEB tornou-se um composto de dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta última chamada de Prova Brasil, que, por sua vez, é parte definidora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴, processo que é organizado pelo Estado e executado pelos gestores locais.

Atualmente existem várias avaliações em larga escala já atuantes e presentes nas escolas em todos os níveis de ensino. No contexto desta pesquisa, existem três processos avaliativos governamentais em nível de Brasil que estão diretamente interligados aos anos iniciais do ensino fundamental: a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. É preciso observar mais especificamente o processo avaliativo realizado em nível estadual, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), que voltou a desenvolver as avaliações em larga escala no estado no ano de 2016, que estava estagnado desde o ano de 2011. Os resultados do SAERS são definidos pela aplicação de provas com todos os alunos da rede estadual das turmas de segundo e sexto anos do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. É importante destacarmos que não há exceção

⁴ Criado pelo INEP em 2007, o IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

quanto à participação das escolas estaduais nesse processo e que escolas municipais e particulares eram convidadas a participar, sem a mesma obrigatoriedade.

Os objetivos do SAERS envolvem o interesse de levantar informações capazes de subsidiar a [re]formulação e o monitoramento das políticas públicas, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino; auxiliar no [re]planejamento da gestão e das práticas pedagógicas; e investigar dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos inscritos na rede estadual. Para isso, os resultados foram apresentados dentro de quatro escalas de padrões de desempenho, de acordo com as respostas obtidas: abaixo do básico; básico; adequado; avançado.

Precisamos compreender como tais processos avaliativos externos podem se constituir atuantes no cotidiano da escola, conflitando realidade e números, para potencializar a compreensão das avaliações em suas mais diversas facetas e possibilidades. Como afirma Antunes (2002, p. 11), “[...] é essencial que o professor jamais esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano”.

A partir de diversas leituras referentes ao assunto, há algumas divergências de pensamento sobre as avaliações externas no Brasil, principalmente frente a questões distintas nesse processo. Se por um lado há aqueles que criticam a organização dessas avaliações por não levarem em conta o ambiente social das escolas, também, por outro lado, há quem acredite na necessidade de haver uma visão geral da situação da educação no país. Acreditamos que isso ocorre devido a ser um processo relativamente novo no processo educacional no Brasil.

De modo direto, a avaliação em larga escala visa à melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, à sua democratização. Para realizar o objetivo, busca avaliar o desempenho dos alunos com a utilização de testes padronizados ou questionários contextuais, como forma de diagnóstico do sistema de ensino. Esse processo se define com instrumento capaz de definir indicadores de desempenho com a finalidade de informar, reformular e monitorar a definição de políticas públicas e da gestão da educação nas escolas. (SUDBRACK & COCCO, 2014).

Necessitamos, a partir da consolidação desse processo no ambiente educacional, a definição de estratégias pontuais para crescente qualidade de ensino.

Assim, podemos defini-la como “[...] instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país”. (CASTRO, 2009, p. 6). Ainda, segundo o autor, o próximo passo que precisa ser dado é, após a consolidação dos processos avaliativos formais realizados no Brasil, priorizar melhor não só a escola, mas a sala de aula e a formação de professores. Enquanto as políticas educacionais baseadas nesse processo não estiverem fundamentalmente dentro da perspectiva dos principais protagonistas da educação, que são alunos e professores, elas não serão eficientes. (CASTRO, 2009)

Nessas condições que, muitas vezes, as críticas sobressaltam sobre as avaliações externas, pois, quando estas se simplificam a dados numéricos e resultados classificatórios, deixam de configurar um processo atual de educação; recaem nas características enraizadas na educação de uma tendência liberal, ou seja, baseada em individualismos e deixando de lado características sociais que envolvem a escola e, principalmente, o indivíduo participante da avaliação. Soligo (2010, p. 132-133), complementa:

Há a necessidade de reflexão e problematização de seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de rankings dos melhores e piores, sem considerar as especificidades das múltiplas realidades educacionais do país.

Apesar de diferentes estudos e apresentação de possibilidades novas de educação e de avaliação, parece haver um círculo vicioso que nos remete novamente aos paradigmas tradicionais de aprendizagem, que nem sempre são percebidos sem uma análise das atitudes dos envolvidos em suas respectivas condições. Isso significa dizer que muitos profissionais da educação não têm consciência de que sua atuação possui elementos constitutivos da tendência liberal de educação.

Seguindo a análise, as políticas educacionais vigentes, referentes à avaliação, também pressupõem duas questões bem definidas: a avaliação da aprendizagem e a avaliação do rendimento escolar. Apesar de aparentemente procurarem apresentar um mesmo sentido, a avaliação realizada pelo professor na escola não possui uma mesma perspectiva da avaliação realizada pelo Estado, como instrumento de controle da educação no Brasil.

Há preocupação em avançar das tendências tradicionais de avaliação da aprendizagem, como podemos constatar no Artigo 24 da LDB 9.394/96, que define sobre a verificação do rendimento escolar, a partir de uma “[...] 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).

Para melhor apresentarmos a perspectiva do que se espera da avaliação nas escolas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica encontramos melhor delineado esse processo.

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2010).

Observamos que as diretrizes direcionam o trabalho pedagógico a partir da definição de características norteadoras avaliativas, baseadas na premissa da transformação e do questionamento dos processos educacionais. De modo geral, traz a avaliação diagnóstica como função educacional e, na questão operacional, a necessidade de articulação com o trabalho do professor com os documentos oficiais da escola, que apresentam uma nova perspectiva de tendência pedagógica mais atualizada que a tradicional preconizada até então.

Como documento norteador da educação, as diretrizes apresentam, de forma geral, os caminhos avaliativos para o processo da escola, com definições para os diferentes níveis do ensino, como o ensino fundamental. Porém essa etapa da educação possui dois momentos com características específicas e singulares.

Sobre isso, é importante destacarmos que não encontramos facilmente uma separação dos anos iniciais para os anos finais quanto às políticas, porém o que

acontece é a apresentação de políticas específicas para o processo de alfabetização, que se referem aos três primeiros anos do ensino fundamental.

Um dos programas basilares desse momento escolar é o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que basicamente define como Pacto Nacional o empenho em alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, algumas políticas foram definidas para que se torne possível à realização dessa premissa.

Uma delas está relacionada à progressão continuada, que regulariza e sugere a não retenção de alunos durante o ciclo de alfabetização, composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental. O que defende o trabalho contínuo dos professores, para que sejam valorizadas as aprendizagens construídas em todo o processo, sem possíveis rupturas. Outro importante instrumento tem sido a realização de formação para os professores alfabetizadores, que vem ocorrendo desde 2013, com apoio financeiro aos professores participantes.

Como disseminadores dos conceitos defendidos por esse programa, durante a formação continuada, os professores recebem cadernos pedagógicos que auxiliam na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação). Um desses cadernos, intitulado “*Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*”, traz exemplos e sugestões avaliativas em diferentes eixos de aprendizagens. De modo geral, referente à avaliação, o texto aponta que

[...] nem sempre é possível avaliar ao mesmo tempo todas as habilidades, entretanto é importante que o professor planeje e garanta momentos para diagnosticar os estudantes e, diante de tais informações, redimensione sua prática, buscando a progressão das aprendizagens. (BRASIL, 2012, p. 67).

O apontamento demonstra a importância da inserção da avaliação no cotidiano do trabalho do professor e na construção das aprendizagens dos alunos, com o intuito de ser um instrumento diagnóstico e de direcionamento do crescimento educacional. Logo, podemos considerar que, de forma mais qualitativa, compreende-se uma nova perspectiva de tendência pedagógica, voltada para um ideal progressista, definido por Libâneo (2002) como crítico-social dos conteúdos. Isso porque, conforme o autor, esse conceito se define a partir de que:

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência de aprendizagem se dá a partir do momento de síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. (LIBÂNEO, 2002, p. 42).

Para que possamos desenvolver requisitos da proposta que o autor apresenta, necessitamos descentralizar o processo de um único agente – professor ou aluno – e valorizar a troca e o movimento entre os dois, como forma de melhor representar e conhecer um processo avaliativo mais significativo. No momento em que trabalhamos o conceito de avaliação em uma esfera social e educacional mais aberta e menos subjetiva aos interesses individuais, passamos a estar mais preparados para uma crescente qualidade em nosso próprio ambiente escolar e avaliativo.

5 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: QUESTÕES PERTINENTES AO FAZER PEDAGÓGICO

Neste capítulo, priorizamos discutir possibilidades avaliativas e pressupostos teóricos vivenciados no fazer pedagógico na escola. O objetivo é compreendermos os principais conceitos avaliativos que estão presentes no ambiente pedagógico do professor e do gestor, assim como alguns dos subsídios oficiais que legalizam a educação e os processos avaliativos no Brasil. A avaliação está presente em todos os ambientes da escola, dessa forma, pretendemos discutir sobre a posição dos atores escolares na construção de possibilidades avaliativas na instituição em suas mais variadas instâncias.

Sendo a avaliação um elemento essencial do processo de ensino e de aprendizagem, permeada por processos investigativos, precisamos compreendê-la como parte integrante do processo educacional, porém há uma grande dificuldade em articular com os atuais conceitos que justificam as práticas educativas. Essa cisão entre o momento de ensinar e o de avaliar tem sua historicidade nos pressupostos básicos que historicamente compõem a avaliação, como Rays (2000, p. 88) coloca

[...] a avaliação da aprendizagem escolar surge da necessidade do educador acompanhar o nível de desenvolvimento do educando, detectar suas necessidades e dificuldades para o processo de aprendizagem com a finalidade de buscar os caminhos mais adequados para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem do educando.

Sendo assim, há um pressuposto histórico que define essa divisão de tarefas persistentes entre avaliar e ensinar. Como já mencionamos antes, a avaliação como medida está desconectada do processo mais amplo da ação pedagógica do professor, e é essa mudança que pautamos como necessária. Libâneo (1994) também defende que a avaliação é uma tarefa didática que se torna necessária, que deve ser permanente dentro do trabalho no ambiente escolar. Para o autor,

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (p. 195).

Esse movimento complexo de mudança e de crescimento teórico, pressuposto nesse contexto de avaliação, possui uma compreensão mais clara frente às atuações dos docentes. Precisamos evoluir. Sendo assim, compreendemos, com a ajuda de Fernandes (2009, p. 90-91):

A avaliação não é, de fato, uma mera questão técnica. É uma questão essencialmente pedagógica associada ao desenvolvimento pessoal, social e acadêmico das pessoas. É uma questão de desenvolvimento curricular da maior relevância.

Com isso, é importante termos claro que a avaliação precisa ser bem construída e diversificada na organização curricular cotidiana. Nessa perspectiva avaliativa, podemos afirmar que uma prática de avaliação tradicional seria insuficiente e não responderia às expectativas atuais, “[...] pois tenderia a ignorar todas as competências que vão além da aquisição de conhecimentos”. (FERNANDES, 2009, p. 91). Assim, temos que pensar acerca de quais instrumentos e estratégias de avaliação, no sentido de utilizar diferentes possibilidades de construção, assim como perceber qual a finalidade desse processo, que:

[...] já não pode ser simplesmente considerada constatação, aferição, tampouco aprovação ou reprovação. Implica a compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem (que é sempre uma construção), reconhecendo seus avanços e paradas como partes integrantes de um processo. (GRILLO, 2003, p. 35).

Nessa perspectiva, é importante reconhecermos elementos que auxiliem num processo de reflexão contínua acerca do ensino e da aprendizagem. Por isso, precisamos avaliar em diferentes momentos e possibilidades, como na leitura, em produções textuais e não textuais, possibilitando a argumentação crítica, o pensamento lógico, o comprometimento e as relações na turma. A partir disso, perceber o envolvimento do aluno, a qualidade de suas produções, seus processos criativos e inovadores, a utilização de diferentes linguagens e espaços, a utilização e aplicação dos conteúdos nas atividades e integração no ser, saber, fazer e conviver na escola e na sociedade.

Aqui surge uma incoerência muitas vezes observada nas salas de aula de um modo geral, pois como viemos apontando até aqui, ultrapassar barreiras tradicionais é um grande desafio enquanto docentes nas redes escolares. Ou seja, o que nos falta não é exatamente avaliar, mas saber que avaliação é essa e o que definitivamente fazer com os dados construídos nos processos avaliativos. A dualidade da discussão está na dicotomia entre o discurso e as práticas educativas, e Santos (2016, p. 640) reflete acerca dessas duas vertentes: “Existem duas funções essenciais da avaliação: avaliar para ajudar a aprender e avaliar para sintetizar a aprendizagem. No primeiro caso, estamos perante um propósito formativo, no segundo, num registro somativo”. Na escola, os professores possuem um grande dilema quanto à avaliação e, na maioria das vezes, acabam por adotar uma perspectiva meramente “somativa”; esse é um tema possível de dualidade, de subjetividade e de possibilidades ímpares.

A avaliação atualmente tem se constituído capaz de servir a diferentes possibilidades no contexto escolar, isso devido a sua ampla democratização e a seus propósitos desvelados. Essa possibilidade é pertencente à compreensão de que existem hoje diferentes processos avaliativos presentes, conforme Souza define:

Analisar as finalidades da avaliação escolar é uma tarefa que hoje se impõe aos profissionais da educação, até mesmo porque as escolas têm sido cada vez mais chamadas a interagir com diferentes focos da avaliação. Se até nos finais da década de 1980 o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem, na atualidade elas se veem envolvidas com iniciativas que, para além da avaliação do aluno, se voltam para a avaliação de instituições, de desempenho docente, de curso, de redes de ensino. (SOUZA, 2014, p. 94).

Essa percepção encaminha para discutir sobre dois pontos diferentes. Isso porque observamos que é possível valorizar uma melhor percepção de escola a partir dessas diferentes possibilidades, pois estamos sendo convidados a observar o processo mais amplo em diferentes quesitos da organização escolar. Dentro dessa perspectiva, a avaliação institucional é importante justamente porque necessita acontecer em todos os espaços e momentos educativos.

Os professores avaliam seus alunos e são também por eles avaliados; professores e funcionários são avaliados pelos diretores e vice-versa; pais e comunidade avaliam o trabalho do coletivo escolar; mas geralmente como algo paralelo ou até em segredo, e não de maneira clara e aberta para que os resultados sejam socializados, discutidos, problematizados. (BRANDALISE, 2010, p. 84).

Dessa forma, o que precisa ser definidor na questão institucional é que haja encorajamento para discussões, em que o processo não fique no 'achismo' e avance em suas possibilidades. Precisamos perder o medo de avaliar e, principalmente, de sermos avaliados; buscamos trabalhar coletivamente na construção de um ambiente constante de avaliação, de análise e de busca de possibilidades de qualificação dos processos de gestão administrativa, pedagógica e financeira, além dos aspectos que envolvem as relações interpessoais na instituição e seu entorno. É necessário, também, olharmos para esse processo como apoio entre todos os atores escolares de forma efetiva, pois a "[...] avaliação não pode ser imposta, nem reduzida a falsas aparências, mas transformada em vontade coletiva de desenvolver a qualidade educativa". (BRANDALISE, 2010, p. 86).

Ainda na perspectiva mais ampla de avaliação, podemos assinalar que as avaliações externas que as escolas estão vivenciando atualmente, em uma cultura avaliativa em larga escala, desenvolvem avaliações específicas em diversos níveis da educação com o intuito de diagnosticar a educação brasileira. Essa modalidade avaliativa tem total relação com as políticas públicas, pois é a partir desse movimento que se pretende desenvolver novas ações nas escolas. Depresbiteris (2001, p. 144) apresenta como principais objetivos da avaliação externa:

[...] fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação.

Ao pensarmos a escola como um local que apresenta as mais diversas possibilidades, mas é regida por uma única legislação específica para todo o país, parece claro que haverá diferentes posições quanto a suas definições e decisões. Sendo a avaliação um tema que por si só já gera discussões, não se espera outra coisa dentro das escolas em relação as suas determinações legais. Parece que o dilema se torna mais pertinente devido às políticas educacionais vigentes apresentarem duas vertentes avaliativas em diferentes momentos de políticas educacionais. No Terceiro Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos (BRASIL, 2006), a avaliação da aprendizagem precisa possuir características formativas, baseadas em avaliação participativa e diagnóstica, que possa romper com características classificatórias e tradicionais. Porém, o Brasil apresenta, a cada dois anos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), resultado de provas e dados estatísticos transformados em índices que produzem *rankings* das escolas brasileiras. Dados amplamente apresentados como resultados da educação no Brasil.

Ainda seguindo essa análise, a gestão escolar é regida em primeira instância pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propõe a organização de um ambiente escolar com possibilidades formativas, baseadas na cooperação e na cidadania dos educandos. Porém ainda encontramos nas escolas a cultura de modelos tradicionais de ensino que estão em discordância com os pressupostos de gestão escolar da LDB/96, principalmente no que diz respeito às questões avaliativas.

Com as exigências da LDB nº 9.394/96, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por textos que enunciam objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas estabelecem normas classificatórias e somativas, revelando a manutenção das práticas tradicionais. (HOFFMANN, 2001, p. 18).

Podemos afirmar que a dualidade avaliativa aparece de forma explícita nos documentos acima apresentados, e essa inconsistência teórico-prática na gestão das escolas pode ser uma resposta para a dificuldade em se modificar características tradicionais na sala de aula. Mas, por outro lado, somos instigados à possibilidade de ir além e compreendermos a necessidade de auto/transformação do próprio docente, para abranger, de forma mais ampla, a sala de aula e, assim, tornamo-nos vitrines

para os demais atores escolares, que possam nos perceber e participar de nossas inquietudes.

Estamos assim perante um problema para o qual urge uma resposta. Por um lado, os professores não deixam (não podem deixar) de desenvolver a avaliação somativa, não só porque lhes é imposto superiormente, mas também porque a cultura de avaliação onde se integram atribui sentido ao desenvolvimento desta prática. Por outro lado, é desejável, pelos contributos que possivelmente se obtêm para as aprendizagens dos alunos, que desenvolvam práticas de avaliação formativa. (SANTOS, 2016, p. 638).

Precisamos destacar, então, que a avaliação pode se tornar incoerente frente a uma dicotomia, quando é percebida como um processo dentro do trabalho pedagógico ou em uma visão ampla de sistema educacional. Quanto mais nos aprofundamos na análise teórica da construção avaliativa no ambiente escolar, mais descobrimos o quanto o professor trabalha apenas no ato de saber fazer.

Libâneo (2002) define que o professor está imerso nessa [des]construção de dimensões da prática docente: o saber, o saber fazer e o saber ser que são situações que envolvem o pedagógico, o técnico e o político. O que ocorre, segundo o autor, é o privilégio de uma ou outra dimensão nesse processo educativo que se utiliza na escola; o que ocorre fortemente no ambiente escolar. Para avançar a essa questão, o autor traz como necessário que o professor tenha conhecimento e, principalmente, consciência de questões aprofundadas, como uma percepção teórico-prática, juntamente com o lado político de sua atuação em todas as dimensões.

Redirecionando nossa análise diretamente para a avaliação da aprendizagem, que ocorre na sala de aula, compreendemos que ela está totalmente interligada à relação estabelecida entre professor e aluno.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Assim, a avaliação da aprendizagem pode ocorrer de diferentes modos, dependendo dos objetivos traçados pelo professor e de que concepções ele tem de educação e, conseqüentemente, de avaliação. É importante enfatizarmos que o

processo de construção do conhecimento avaliativo passou por muitas mudanças no último século, pois foi preciso avançar em questões bastante enraizadas na educação, para que chegássemos a construir novas possibilidades avaliativas. Isso significa dizermos que muitos professores que hoje atuam nas escolas perceberam e vivenciaram diferentes conceitos de avaliação, o que pode promover dificuldade de transgressão de trabalho pedagógico de forma mais integral. Ainda assim, concordamos com Esteban (2003, p. 11), o qual acredita que vivemos em “[...] mais um momento de construção de propostas para a redefinição do cotidiano escolar e podemos perceber que a avaliação é uma questão significativa nesse processo”.

Sabemos, então, que a avaliação da aprendizagem tem sua função educativa e está integrada às demais atividades pedagógicas dos docentes. O importante é que, ao final de um ciclo, “[...] o resultado da avaliação da aprendizagem é um elemento pedagógico precioso para o replanejamento do ensino”. (RAYS, 2000, p. 91).

A partir da compreensão de que a avaliação, em seu sentido mais amplo, está inteiramente ligada ao fazer pedagógico do professor, aprofundamos as análises, com vistas a um processo mais didático para elucidar os conhecimentos acerca dos registros avaliativos no ambiente escolar.

5.1 PARECER DESCRITIVO COMO REGISTRO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Neste subcapítulo, priorizamos delinear os conhecimentos acerca do registro e da construção dos pareceres descritivos, com o intuito de reforçar a avaliação formativa como base para esse processo educacional.

Como instrumento de apresentação dos resultados educativos vivenciados pelos alunos e professores, definimos a construção do parecer descritivo. Geralmente os pareceres descritivos no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental – foco desta pesquisa – são desenvolvidos a cada final de trimestre letivo, com a finalidade de apresentar resultados do processo de ensino e de aprendizagem à comunidade escolar.

Sendo o parecer descritivo uma forma de registro, Hoffmann (2005) reforça que registrar significa estabelecer uma relação teórico-prática sobre as vivências, os

avanços, as dificuldades, oferecendo subsídios para encaminhamentos, sugestões e possibilidades de intervenção para pais, educadores e para o próprio aluno.

Historicamente, os pareceres descritivos surgem de elementos constitutivos da área da saúde, baseados na observação e na descrição de patologias dos pacientes e, com isso, tornou-se possível monitorar e acompanhar os pacientes e perceber os avanços ou retrocessos de forma mais específica. Conforme presenciemos, o crescente número de alunos especiais nas salas regulares contribuiu com a perspectiva de buscar metodologias avaliativas diferenciadas das tradicionais já citadas e que contemplassem concepções formativas de avaliação.

Assim, a produção de pareceres descritivos para alunos especiais auxiliou na valorização da descrição das especificidades da criança dentro de um contexto educacional formal, abrangendo características que definem o sujeito em sua identidade. Sobre essa relação, Corazza (2004, p. 40) coloca que:

[...] a pedagogia moderna se apropriou e reterritorializou as modalidades médicas de olhar e de produzir saber, objetivando constituir alguns de seus dispositivos pedagógicos de avaliação, por colocar em jogo a positividade do olhar e do registro descritivo.

Compreendemos, então, que há certo entrave quanto à pretensão de se definir conceitos e modelos descritivos a partir de instrumentos homogêneos frente à formação e à apresentação de processos cognitivos a todos os alunos, visto a necessidade de se perceber individualmente suas capacidades e necessidades. Nas palavras de Cardoso (2002, p.12)

Avaliação não tem como objetivo simplesmente a aprovação ou reprovação dos alunos, a classificação em 'sabe' e 'não sabe': mais do que isto, a avaliação tem a função de conhecer e reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento, capazes de agir qualitativamente em seu benefício sempre que o espaço lhe for propício.

Dessa forma, precisamos avançar nas possibilidades construtivas de apresentação dos resultados. Essa perspectiva de se expressar os diferentes modelos educacionais vivenciados pelos alunos, em certo período de tempo na escola, abrange não só seu desempenho acadêmico, mas também comportamental e atitudinal de forma mais abrangente e completa. Conforme Corazza (2004, p. 35), o

parecer descritivo tem um “[...] caráter progressista, participativo, humanizador e pleno de cidadania”.

Podemos considerar, então, que a utilização dos pareceres descritivos nas escolas traduz a intenção formativa da avaliação, e a construção desta escrita passou por diferentes possibilidades no decorrer de sua real consolidação no cotidiano do professor. Paradoxalmente, ainda na apresentação dos resultados obtidos pela avaliação da aprendizagem, podemos observar uma dualidade avaliativa. Sendo o parecer descritivo uma construção formativa, baseada na intenção de pensar o aluno como um todo de forma singular, não cabe então transformá-lo em um questionário avaliativo. Essa possibilidade traduz uma tentativa, ainda que frágil, de mantermos características de uma ideia somativa de avaliação em sua apresentação de resultados.

Talvez o processo de construir os pareceres descritivos por parte do professor apresenta essa necessidade de definir que concepção avaliativa se utiliza, e assim edificar conceitos educacionais que são relevantes para todo o processo metodológico docente. A ação do professor, na escrita dos pareceres, necessita um conhecimento minucioso do aluno, pois precisa identificá-lo, descrevê-lo, categorizá-lo. Minuciosamente, irá conhecer o aluno para que possa achar a melhor maneira de educá-lo. (CORAZZA, 2004).

Ao fazer uma pesquisa *on-line* em modelos de pareceres descritivos, encontramos alguns pontos importantes em comum entre eles, como, por exemplo, a descrição dos conteúdos trabalhados no período específico, qual foi o alcance individual do aluno em relação a tais conteúdos, o comportamento individual e coletivo da criança, acontecimentos marcantes e questões importantes para o crescimento do aluno. Nesta lógica, encontra-se em Cardoso (2002, p. 18) uma definição acerca dos pareceres descritivos como: “[...] uma fabricação que molda, regula, governa, controla, subjetiva as relações dos escolares tanto em relação aos outros – colegas, professores, familiares-, quanto a si mesmo”.

Essa condição aponta para uma reflexão comparativa sobre a apresentação dos resultados avaliativos. Isso porque definimos a utilização de pareceres descritivos considerando, inicialmente, uma perspectiva mais completa e subjetiva do que a já ultrapassada estagnação das notas ou fragmentos de textos prontos como

apresentação de resultados. Há, portanto, uma indefinição nos critérios de avaliação empregados: formativos (heterogêneos) e somativos (homogêneos). Sobre isso,

[...] podemos inferir que a escola pública hoje é democratizada, no entanto, não é democrática, e é neste sentido de uma escola democratizada que afirmamos que ela não tem mais que trabalhar para e com a homogeneização; mas sim com a heterogeneização que nela se encontra presente nos dias atuais. (RIBEIRO, 2010, p. 23).

O Regimento da Escola é pontual quanto à forma de avaliação e apresentação dos resultados

Do 1º ao 5º ano, os alunos serão avaliados diariamente durante os trimestres através da observação sistemática e a aplicação dos mais diversos instrumentos, levando-se em conta sempre o caráter formativo da educação, sendo que os resultados da aprendizagem serão comunicados aos alunos, pais ou responsáveis, através de Pareceres Descritivos, contemplando as áreas do Conhecimento de forma globalizada. (E.E.E.F. PROFESSOR FIRMINO CARDOSO JÚNIOR, 2017, p. 12).

O Regimento define de forma explícita alguns conceitos avaliativos que a escola deve ter como norteadores de suas atividades pedagógicas. Quando utilizamos diversos instrumentos, por exemplo, temos a oportunidade de abranger diferentes conhecimentos e aprendizagens dos alunos. Ao utilizar do conceito formativo em sua escrita, a escola precede características emancipatórias e de relação professor-aluno, baseadas nas construções cotidianas e singularidades que devem ser consideradas e respeitadas. O que não significa definir teoricamente a organização do ensino. A condição de autonomia do professor, aliada à dificuldade de atividades pedagógicas compartilhadas, indefine que trabalho pedagógico o professor realiza, principalmente porque é preciso trabalhar os envolvidos na melhor forma de organizar o trabalho pedagógico, procurando ter claro que sujeito queremos formar.

A categoria “avaliação” norteia a organização do trabalho pedagógico, sendo aliada de alunos, professores e gestores, tendo como propósito identificar e analisar o que foi aprendido e o que não foi, para que se reorganize o trabalho de modo que a aprendizagem ocorra. A expressão “trabalho pedagógico” não deve ser entendida como “processo ensino-aprendizagem”, em que apenas o professor ensina e apenas o aluno aprende; deve, ao contrário, referir-se ao trabalho desenvolvido pela escola/instituição como um todo, e ao trabalho realizado nos diversos espaços de aprendizagem, por meio da interação de professores e alunos. Desta forma, constrói-se um trabalho cuja responsabilidade todos participam. (RIBEIRO, 2010, p. 27).

Ao categorizar esse termo, compreendemos que a avaliação possui um espaço importante em toda organização escolar, em seus mais diversos espaços. Assim, percebemos que esse processo auxilia todos os atores escolares a melhorar a qualidade do ensino, pois só a partir disso que será possível identificar os valores, hábitos, conhecimentos prévios dos alunos, para que se compreenda, de forma global, o ambiente em que será desenvolvido o trabalho pedagógico. Essa importância deve ser levada em consideração no momento de descrever os alunos em seus pareceres descritivos, pois abranger em diferentes instâncias da escola valoriza o processo como um todo.

A avaliação ocorre, então, não só no processo de ensino e de aprendizagem, mas, também, na construção de propostas pedagógicas e curriculares, assim como a partir do estudo e do entendimento de orientações, normas legais e subsídios oficiais. Acontece, portanto, no âmbito interno e externo da instituição, sobre resultados de aprendizagem dos alunos e também da prática docente, envolvendo os diversos atores que compõem a comunidade interna e dos processos de gestão.

O que discutimos aqui é que muitos professores tiveram suas formações baseadas em uma perspectiva educacional tradicional e, dessa forma, o processo avaliativo possui características somativas, pautadas na mensuração da aprendizagem através do quantitativo e do produto final. A avaliação somativa ocorre ao final de uma fase da aprendizagem, em que o propósito é o de classificar os resultados dos alunos, apresentado níveis de aprendizagem individuais que foram alcançados como resultado do conhecimento. Para tanto, precisamos levar em conta que:

O melhor que podemos fazer a respeito é termos a certeza de que sempre somos movidos por critérios que nos levam a julgar o que vemos. De que esses critérios são subjetivos: sofrem influências de nossos conhecimentos e experiências de vida. E que devemos pensar muito antes de tomar decisões que afetam a vida dos alunos nas escolas. (HOFFMANN, 2005, p. 53).

Essa percepção humana de que professores podem cometer erros e de que precisam fazer, ainda que compreendendo toda a conjuntura do processo avaliativo no meio do movimento educacional, uma análise crítica do aluno como sujeito e participante protagonista do ambiente da escola. Fazer essa atividade

colaborativamente é, sem dúvida, um instrumento que auxilia no avanço de olhares subjetivos de um professor, o que pode garantir uma compreensão mais ampla do processo pelo qual o aluno está passando. A possibilidade de ampliar a visão do professor perpassa pela utilização da avaliação em momentos vivenciados no diagnóstico e no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem presente nos diferentes papéis existentes dentro da escola.

A avaliação diagnóstica tem se constituído um norte, no momento em que o professor percebe que o ato de apenas julgar já não prevalece e sim compreende a importância do processo avaliativo como instrumento do trabalho pedagógico.

É importante salientarmos que, nesse momento, é possível não só verificar os problemas existentes, mas apontar as facilidades e as potencialidades dos alunos. Grillo (2003, p. 19) afirma que “[...] como diagnóstico, a avaliação ter por objetivo apontar o patamar em que se encontra a aprendizagem do aluno, com vistas à tomada de decisões necessários. Nesse sentido, o diagnóstico é bem mais do que constatação”. Dessa forma, a avaliação diagnóstica, como o nome já define, tem como função diagnosticar o nível de aprendizagem, para que seja possível perceber dificuldades e facilidades apresentadas pelos avaliados, e assim buscar melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, a avaliação diagnóstica ocorre no início de um processo de aprendizagem, com a finalidade de direcionar o trabalho do professor no decorrer das atividades.

Uma dificuldade de superar dos modelos tradicionais, nessa perspectiva avaliativa, está na possibilidade de se rotular os alunos no início do processo de aprendizagem, ao invés de se olhar para os objetivos pedagógicos do professor, o foco permaneça no que o aluno apresentou como resultado e tornar-se objeto de controle e julgamento.

Porém, o que temos como eixo norteador do desenvolvimento das avaliações da aprendizagem nas escolas é a perspectiva formativa, que surgiu em um momento mais atual e teoricamente diferenciado das demais possibilidades e, por isso, acompanha as necessidades educativas vivenciadas hoje. Essa ideia avaliativa tem relação direta ao trabalho do professor e sua visão como atuante na construção das aprendizagens dos alunos. Sobre isso, Hoffmann (2005, p. 20) afirma que:

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica.

A *avaliação formativa* acontece durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, utilizando-se da avaliação diagnóstica e, também, da avaliação somativa; isso porque sua finalidade está no acompanhamento e no controle do professor, a partir dos objetivos estabelecidos no trabalho pedagógico. Villas Boas (2011, p. 19) reafirma que “[...] a avaliação formativa existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico”. Importante que essa possibilidade avaliativa é capaz de fornecer dados no decorrer do desenvolvimento do trabalho docente, para que seja possível aperfeiçoar sempre que preciso.

Assim sendo, no trabalho pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental, é possível afirmarmos que existem singularidades específicas se comparadas aos anos finais, isso porque é possível realizar um acompanhamento diário e processual do aprendizado dos alunos, já que o professor é unidocente em sua turma. Além de trabalhar diferentes conhecimentos e conteúdos, podemos compreender de forma global o processo de construção das aprendizagens.

Em relação à avaliação da aprendizagem, também podemos afirmar que o professor possui maior possibilidade em desenvolver seu trabalho a partir de conceitos formativos de avaliação. Isso porque, além de avaliações pontuais das aprendizagens, também ocorre, em momentos informais no cotidiano da turma.

Aqui está uma dificuldade dos professores, pois é necessário que o professor desenvolva suas avaliações, formais ou informais, a partir de conceitos pedagógicos bem definidos e com intencionalidade.

O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Essa teoria se alimenta da prática, isto é, das exigências concretas da situação pedagógica. A partir daí, necessita desenvolver um método de pensamento e reflexão que o auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno determinado com uma matéria de ensino; ou seja, aprender a fazer a leitura da contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas. (LIBÂNEO, 2002, p. 78).

Como consequência de uma avaliação baseada em conceitos formativos, o professor pode desenvolver pareceres descritivos como instrumentos de apresentação dos resultados educacionais no desenvolvimento dos objetivos pedagógicos propostos. A partir das análises avaliativas e de organização da escola percebidas até aqui, podemos definir alguns pontos da ação do professor frente à organização de forma qualitativa das avaliações realizadas no cotidiano da sala e aula e, conseqüentemente, dos pareceres descritivos. Para isso, o professor precisa estar ciente da sua condição no ambiente escolar. Hoffmann (1995, p. 18) afirma que a importância da avaliação está na “[...] reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”.

A avaliação, para a ação pedagógica, tem a função de subsidiar o trabalho do professor. De certa forma, a ação avaliativa como diagnóstico é positiva para o docente no sentido de que, como menciona Vasconcellos (2002, p. 51), “[...] este diagnóstico deve servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando aprenda”. É possível obter elementos para uma reflexão contínua de sua prática, dos avanços e das dificuldades presentes no trabalho docente.

O trabalho do professor define previamente as aprendizagens que serão desenvolvidas e a partir de então, propõe condições e trocas que tenham significado para a criança, procurando observar suas individualidades. Para melhor definir as atividades avaliativas, é possível utilizarmos os mais variados métodos, procurando não definir momentos específicos e, sim, durante a construção das aprendizagens. Enrijecer a avaliação em momentos específicos definindo datas específicas tende a desconstruir o conceito de avaliação como processo, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Luckesi (2011, p.35) “[...] com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. Isso significa que é preciso avançar na mera listagem de conteúdos predispostos a serem decorados, e passarmos a analisar compreensões de leitura, pensamento lógico, noções conceituais, comprometimento, frequência, atitudes. Ou seja, conceitos mais abrangentes e necessários nos anos iniciais; cada ano de escolaridade com suas especificidades e aprofundamento.

Precisamos estar sempre vigilantes no planejamento, para que não haja retrocesso quanto aos processos tradicionais avaliativos e que se constituam presentes cotidianamente os mais variados instrumentos de construção de informações. Isso porque “bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola”. (LUCKESI, 2000, p. 10). Para tanto, é importante valorizarmos temas transversais e as relações interpessoais, assim como a criatividade, o empenho individual em avançar nas dificuldades, sem deixar de trabalhar a compreensão e utilização de forma prática os conteúdos previstos na organização curricular. Segundo Hoffmann (2005, p. 121), os melhores instrumentos de avaliação “[...] são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”.

Trabalhar a partir do crescimento individual, considerando as características individuais, é uma atividade diária, pois o professor precisa estar atento a todos e a cada um. É por isso que precisamos definir estratégias, a partir das condições da turma, que possam auxiliar nesse processo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível e importante a avaliação diária da criança como instrumento de análise comportamental e atitudes e para que seja possível avançar na produção de registros e instrumentos avaliativos significativos. Diminuir a utilização de testes e provas individuais e valorizar trabalhos em grupo, desafios argumentativos, exercícios em aula, jogos pedagógicos, pesquisa de campo com direcionamento ao contexto local, relacionando aos conteúdos propostos, são elementos constitutivos de boas propostas avaliativas.

Além disso, propiciar espaço para autoavaliação pelo estudante tem se tornado um passo importante para a democratização avaliativa. Vasconcellos (1998, p. 49) reforça que “[...] é muito importante fazer auto-avaliação, na medida em que ajuda o aluno a se localizar no processo, favorece o desenvolvimento da autonomia”. É necessário compreendermos que todas as possibilidades de avaliação devem ser desenvolvidas com base em interesses comuns de aprendizagem.

A partir dos conhecimentos percebidos sobre as avaliações na ação docente, podemos delinear alguns conceitos a serem desenvolvidos na produção

compartilhada de pareceres descritivos, instrumento de apresentação desse processo pedagógico da escola.

6 PERSPECTIVAS AVALIATIVAS NA E.E.E.F. PROFESSOR FIRMINO CARDOSO JUNIOR: DESAFIOS À CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS

Este capítulo está embasado nos resultados encontrados na prática de círculos dialógico-formativos, ao trazer os sujeitos colaboradores para o protagonismo da atividade, com a finalidade de refletir sobre vivências avaliativas e práticas pedagógicas e, nessa perspectiva, pensar conjuntamente como acontece a produção dos pareceres descritivos dos alunos na escola, e de que forma pode ser possível construir uma escrita colaborativa e qualificada dos resultados avaliativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida com base em encontros em horários previamente definidos, em moldes de reuniões pedagógicas, com apoio e participação da Coordenadora Pedagógica da escola. Antes de efetivamente concretizarmos nossos encontros para a pesquisa, realizamos uma conversa de sensibilização com os professores participantes, com o intuito de demonstrar a importância desta pesquisa para o fortalecimento do trabalho do grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, na perspectiva de aprimorar suas próprias práticas pedagógicas e o conhecimento quanto à aprendizagem dos seus alunos. Aproveitamos a oportunidade e definimos previamente as datas dos encontros para que todos pudessem estar presentes.

Em nosso primeiro encontro, foi sugerida a realização de uma busca em nossas memórias sobre as mais diversas possibilidades avaliativas vivenciadas, assim como de que forma representamos esses resultados, tanto como alunos, quanto na posição de professores. Ao realizar uma espécie de linha do tempo avaliativa, procuramos buscar nossas vivências e memórias mais marcantes sobre o tema e, no círculo dialógico, os professores puderam pensar e discutir acerca das suas mais variadas experiências, as quais, algumas, estavam esquecidas em suas memórias e que foram importantes para a construção identitária de cada docente participante da pesquisa. Ficaram definidas apenas, como parte importante dessa construção, a primeira e a última experiência avaliativa de vida, caracterizando-as, o que ocorreu no intervalo

desse período era decisão de cada participante descrever, sempre valorizando as mais marcantes e em que momento foi preciso modificar cada processo existente.

Figura 7 – Primeiro Círculo Dialógico



Fonte: Arquivo pessoal.

Neste encontro, surgiram histórias marcantes relacionadas ao exercício da docência, pois a maioria das professoras tem mais de 30 anos de magistério. Primeiramente, percebemos que quase todas as professoras trabalham nas mesmas turmas há bastante tempo e na mesma escola. A Professora 1B relatou: *há 18 anos atuo com a primeira série*. Já outra disse: *em 2000 cheguei a esta escola e comecei a trabalhar com o quinto ano, onde estou até hoje* (PROFESSORA 5B). Isso nos leva a duas possibilidades: a primeira é que provavelmente as professoras estão bem adaptadas aos conteúdos a serem trabalhados em sua série de atuação, assim como às características de idade dos alunos que recebem; a segunda é que, por outro lado, pode gerar uma acomodação e com o tempo há certa dificuldade de se compreender características dos alunos em outros momentos dos anos iniciais, assim como singularidades dos profissionais e colegas que nelas atuam.

Histórias marcantes perpassam por uma questão conflituosa na maioria das falas: a questão da reprovação. É uma prática cada vez menos utilizada nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente pela compreensão de que a aprendizagem da criança é um processo e também pela normativa da política pública

quanto à retenção no 3º ano, que define a construção da alfabetização como um ciclo, que não deve ser interrompido por questões avaliativas tradicionais não mais aceitas hoje. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, procura-se normatizar esta condição

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 122).

Esta condição de reprovação já está ultrapassada, também em nosso grupo escolar, pois, como experiência marcante, a Professora 3B relata

[...] uma vez eu tive que rodar um aluno que não alcançou a média em estudos sociais. Me marcou, pois faltou apenas dois pontos para a média, e eu não pude avançar o aluno pois não fui permitida pela direção, o que valia naquele tempo era a nota alcançada: não alcançou a média, repetia o ano. Foi bem frustrante. A partir de então eu vou durante o ano fazendo diferentes avaliações para que meus alunos sejam capazes de progredir.

Repetir um ano inteiro na escola por não ter alcançado uma média em uma única disciplina já foi uma prática dos professores dos anos iniciais, porém já é vista como um erro que não deve ser cometido novamente.

Dessa forma, podemos considerar um avanço na percepção do aluno como sujeito social, e que o professor precisa utilizar de diferentes formas de aprendizagem, para que a criança seja capaz de ter os conhecimentos definidos para seu crescimento escolar. Seguindo na observação política apresentada sobre esse assunto, as Diretrizes reforçam o compromisso do professor e o quanto prejudicial pode ser a repetência.

Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem. (BRASIL, 2010, p. 120-121).

Outras situações parecidas foram citadas, todas eram referentes às notas finais definidas através de provas. Podemos afirmar que os professores vivenciaram de fato em um ambiente de avaliação tradicional e classificatória. Por exemplo, a Professora 5B lembrou que, no início de sua carreira, trabalhou com primeira série, e que

[...] a gente trabalhava o ano todo com os alunos de forma bem incisiva, pois, ao final do ano, vinham pessoas da Secretaria de Educação do Município realizar provas orais individuais, e dependendo do resultado daquela prova eles avançavam ou repetiam o aluno de ano. Eu não tinha nem escolha e muito menos opção de intervir.

Foi nessa realidade que a maioria dos professores da pesquisa iniciou suas atividades docentes. Uma realidade que, de acordo com Hoffmann (2005, p.33), não tem mais espaço em nossas escolas, pois

Inutilmente, a avaliação classificatória busca tornar o aprender um objeto concreto, palpável, colecionando dados objetivos, precisos, mensuráveis. Mas esse aprender/objeto não revela a criança, o jovem em processo de desenvolvimento, porque para revelá-los, é preciso entrar em relação com a pessoa/aprendiz, relações mais amplas e intensas, não apenas pedagógicas, mas afetivas onde se fazem presentes valores, dimensões humanas que somente o olhar objetivo não capta, pois exigem sensibilidade e o envolvimento pessoal do educador.

Houve, então, a partir de experiências e da construção de diferentes conhecimentos dos professores, uma possível análise de suas próprias atividades e metodologias, para que se pudesse atingir de forma diferenciada os alunos. Esse processo perpassa pela dicotomia avaliativa, quando a ideia somativa é ultrapassada e passamos a utilizar conhecimentos formativos. O tempo de cada professor a fazer esse processo não pode ser mensurado, mas um exemplo citado pela Professora 1A demonstra essa mudança

[...] Há quase 20 anos atrás aprovei um aluno chamado Vinícius na primeira série porque estava silábico-alfabético. Conseguia escrever apenas com a ajuda da professora. Na segunda série, ao entrar na sala dos professores, um grupo de colegas debochava de um trabalho dessa criança, pois ele 'assassinou' a língua portuguesa e questionando o fato de eu o ter avançado. Ao final do ano foi uma surpresa para a mesma professora, porque ele continuou progredindo e foi aprovado para a terceira série.

O professor passa a compreender que os processos avaliativos precisam abranger o aluno em sua totalidade e que as aprendizagens são um processo que não se encerra ao final do ano letivo. Pensamos nesse avanço quando percebemos nossos alunos como pessoas com valores e singularidades, em que, como professores, precisamos ter a sensibilidade no olhar para cada criança e perceber suas vitórias individuais e coletivas de crescimento e de aprendizagem. Talvez esse seja nosso maior desafio, quando tratamos de avaliação.

Outra consideração comentada é a diferença entre a pré-escola e as séries iniciais na forma de apresentação dos resultados durante grande parte do tempo de docência das professoras. Enquanto na primeira série ainda se trabalhava a partir da listagem dos conteúdos e ao lado era possível demarcar o alcance da criança com 'ótimo' ou 'regular', na segunda série já se utilizava notas. Quando a escola, por ser estadual, deixou de ofertar turmas de educação infantil, a ideia de listagem de conteúdos foi transferida e utilizada pelas turmas de anos iniciais, como forma de avançar frente à expressão numérica até então utilizada. Durante os encontros, surgiu uma fala que lembrou esse momento, em que uma das pesquisadas colocou: *[...] apesar de nunca ser sugestão ou haver aprovação da Coordenadoria de Educação, nós utilizamos por alguns anos pareceres de marcar, que não tinha nada de descritivo* (PROFESSORA 1B).

Para um primeiro encontro com o grupo de docentes, foi bem positivo verificar que, para as professoras, as notas não são a opção adequada para os anos iniciais e, também, os pareceres descritivos precisam ser valorizados. Como sugere a Professora 4A quando menciona que o parecer *[...] dá uma visão clara do desempenho do aluno, identificando suas potencialidades e dificuldades*.

Já para o segundo encontro, a Coordenadora Pedagógica sugeriu que seria importante relacionarmos a atividade da pesquisa com a análise e estudo dos planos de trabalho anuais necessários. Ao propormos essa atividade, tínhamos como objetivo a perspectiva de uma revisão dos conteúdos que vem sendo trabalhados no decorrer do ano letivo. Lembrando que, apesar de muitos colegas trabalharem com suas respectivas turmas há mais de uma década, tornou-se importante trazermos essas discussões para movimentar as atividades pedagógicas dos docentes. Fizemos, então, uma análise e [re]estruturação dos planos de trabalho.

Primeiramente, organizamo-nos em duplas, de acordo com ano de atuação, e após socializamos questões referentes aos conteúdos que poderiam ser alterados ou acrescentados. Ali percebemos que havia uma falta de diálogo sobre os conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais, uma vez que, de um ano para o outro, alguns conteúdos eram repetidos e outros estavam sendo trabalhados de forma bem diferente, podendo acarretar lacunas curriculares entre um ano e outro.

Houve, nesse encontro, o sentimento de desconforto de alguns colegas que pareciam não compreender a conversa como positiva, mas como um apontamento individual. É possível compreender essa ideia devido à fala da Professora 2B, quando esta iniciou sua colocação sobre a proposta da atividade: *hoje vai ser tranquilo, porque é só copiar e colar do ano passado, está tudo em ordem. [...] eu sempre fiz assim e dá certo*. Ou, então, quando a Professora 4A questionou sobre questões referentes ao conteúdo de matemática: *por que precisamos trabalhar até centena de milhar no quarto ano? Acho muito complexo pra idade deles*. E a Professora 5B logo completou: *pois não há necessidade de vocês trabalharem isso, nós, no quinto ano, que avançamos essa parte. Vamos rever essa questão*.

Precisamos avançar esse pensamento simplista e individualizado. Precisamos conversar com o colega sobre as dúvidas, na perspectiva de avançar e melhorar nossas práticas. Precisamos estar abertos para compreender a importância de ouvir o outro. Conforme Enricone (2003, p. 142), “[...] os colegas têm capacidade para identificar problemas e sugerir possíveis modificações, não tanto no que se refere ao modo de atuar em aula, mas em relação à disciplina e ao preparo científico”. Então, o trabalho colaborativo constitui-se uma questão essencial para a possibilidade de mudança pretendida nos conhecimentos acerca das possibilidades avaliativas, assim como na construção dos pareceres descritivos, de forma mais consciente ao trazer essa atividade para um grupo dialógico.

As professoras de quarto e quinto anos apontaram uma grande demanda de conteúdos complexos presentes em seus planos de trabalho, que sugerem ser muito diferentes dos três primeiros anos do ensino fundamental, conforme relata a Professora 5A: *as listagens dos conteúdos são muito extensas, e estamos no limbo*. Ainda ela menciona: *há uma ruptura da forma de trabalho até o terceiro ano para o quarto e quinto. Ficamos na ponte de transição entre uma metodologia de trabalho*

alfabetizadora e os anos finais, que possui uma organização muito mais tradicional. Além disso, a pesquisada sugere que o trabalho formativo desenvolvido pelo PNAIC diferencia a metodologia de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, com menos conteúdos, e que a criança vai precisar moldar-se diferente para poder seguir nos anos seguintes, mais tradicionais e conteudistas.

Aqui, aparece uma questão que está introduzida na estrutura educacional há tempos e que, também, se constitui dificuldade em modificarmos a organização de reuniões para grupos de estudos e planejamento colaborativo. Quando se trabalha para vencer conteúdos, a valorização muda de perspectiva, e considerar um tempo para atividades fora das salas de aula é mais difícil. Certamente, esta perspectiva interfere na metodologia de avaliação.

Acreditamos, também, que essa colocação comprova a necessidade de se realizar um trabalho colaborativo na escola que, de fato, ainda não está acontecendo. Trabalho colaborativo refere-se ao processo que envolve a todos os atores escolares, e é essencial que haja um pensar reflexivo para o crescimento qualitativo dos encaminhamentos metodológicos e das aprendizagens. Precisamos iniciar essa cultura de troca e de apoio mútuo, de forma mais incisiva; e utilizar as reuniões pedagógicas efetivamente para esse processo torna-se uma ferramenta de mudança. Fernandes (2009) afirma que uma política de avaliação de escola perpassa pelas principais preocupações dos professores, e precisa sempre valorizar suas experiências e saberes. Eis uma ideia com bom acolhimento, pois o autor completa:

O debate e a reflexão entre os professores de uma escola, de uma turma ou de um grupo de turmas poderia contribuir para clarear áreas problemáticas como a definição de critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração de informação, a atribuição de classificações, a identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos alunos, dos pais e de outros atores, a distribuição, a frequência e a natureza do *feedback* ou as questões de validade, confiabilidade e equidade. Parece claro que os professores e as próprias escolas precisam estar menos sós com as suas avaliações. (FERNANDES, 2009, p. 109).

Fica claro, então, ainda haver uma visão individual do professor, pois ele tem dificuldade de compreender o processo como um todo, mas em partes. Sobre isso, Hoffmann (2005, p. 52) valoriza a importância da “[...] colaboração entre direção e professores, entre professores, professores e alunos, alunos e alunos, entre

professores e familiares [...]”. Assim como reafirma a necessidade de apoio mútuo na compreensão das aprendizagens individuais, valorizando que um ambiente solícito e colaborativo são aspectos essenciais das instituições escolares.

Surgiu, também, como inquietação de alguns professores, o trabalho e a avaliação com alunos especiais, visto que, nos planos de trabalho, não há direcionamento para tal. O regimento da escola apenas aponta para o trabalho de educação especial com esses alunos. A dificuldade, segundo eles, está em encontrar atividades que os alunos estejam aptos a desenvolver e no distanciamento de outros profissionais e até dos familiares, que poderiam auxiliar nessa questão.

A fala da Professora 4A retrata essa preocupação:

[...] eu não sei como trabalhar com meu aluno, pois ele está no quarto ano e não aceita atividades diferenciadas, porém ainda não sabe ler nem escrever. É muito difícil. Apesar de eu ter 34 anos de magistério é a primeira vez que trabalho com uma criança especial.

A inclusão, assim como a avaliação, é um tema desafiador frente à falta de conhecimentos mais teóricos, assim como se constitui temas bastante subjetivos. Nas falas dos colegas referentes a essa questão, podemos, ainda, perceber resquícios de pedagogia tradicional, quando em alguns momentos sugerem a busca por padrão, por uniformidades de aprendizagem de todos os alunos da turma, sendo que é importante valorizar ainda mais as subjetividades dos alunos incluídos e suas respectivas necessidades especiais. Fazer a travessia para a celebração da diversidade e da valorização das diferenças está entre um desafio apresentado, para que necessariamente deixemos a busca pela homogeneidade e avancemos para a valorização das diversidades e quebra de padrões enrijecidos. (HOFFMANN, 2005).

No terceiro encontro, com o foco em aprofundar especificamente as produções de pareceres descritivos, realizamos um estudo dos pareceres produzidos no ano letivo de 2016.



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebemos, inicialmente, que havia diferenças no direcionamento e na metodologia da escrita de cada professor, como, por exemplo: alguns focados no comportamento, outros descrevendo apenas os conteúdos desenvolvidos e outros ainda separando aspectos cognitivos e comportamentais. Nessa perspectiva, tivemos a possibilidade de fazer algumas análises a partir dos pareceres descritivos já produzidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No primeiro Parecer, verificamos que a Professora 3A não percebe o parecer como documento, apenas resumidamente descrevia seus alunos sem aprofundamento quanto aos aspectos cognitivos e atitudinais.

Figura 9 – Parecer 01

2º Trim - ALICE: percebeu-se no decorrer do trimestre que a aluna é muito inteligente e dedicada. Realiza todas as atividades propostas em sala de aula e em casa. Precisa estudar a multiplicação e a divisão para um melhor entendimento. É muito caprichosa e educada.
Continue se esforçando!
Te amo!

Fonte: Secretaria da Escola.

No segundo Parecer analisado, constatamos que a Professora 2B organizava seu parecer utilizando a divisão de diferentes aspectos de aprendizagem. Além de

descrever os conhecimentos que eram desenvolvidos, também descrevia algumas atividades que eram utilizadas para tais.

Figura 10 – Parecer 02

2º Trim - Aspectos relacionados ao emocional:
 A aluna neste trimestre se mostrou um pouco mais madura e segura em seus atos, demonstra um convívio harmonioso nas suas relações afetivas com os colegas. Cooperar na realização dos trabalhos coletivos e quando age de forma independente, solicita ajuda sempre que necessário e aceitando sugestões. Compreende os limites de convivência em grupo, respeitando a todos. Contribui para a integração e o crescimento do grupo escolar durante as aulas, porém, ainda precisa ter mais segurança e confiança em si nas atividades escolares.

Aspectos psicomotor :
 Neste aspecto foram realizadas atividades diversificadas através de movimentos que envolvem o próprio corpo para que a aluna se desenvolva de forma harmoniosa melhorando seu domínio de conhecimento pessoal.

Aspectos relacionados à atenção e concentração:
 Percebe-se que tem facilidade em entender as orientações da professora e grande capacidade de concentrar-se nas atividades sugeridas e desenvolvidas. Sempre participa com bastante interesse no que está sendo proposto.

Aspectos relacionados à aprendizagem:
 Apresenta boa oralidade, expressando-se com clareza, conhecimento e coerência. Com relação aos textos trabalhados vem apresentando grande progresso no dia a dia escolar; tem um bom desenvolvimento nas habilidades de leitura, interpretação e escrita e sua participação nas atividades propostas é sempre com grande interesse. Reconhece escritas numéricas representando quantidades, efetua adição e subtração simples e com transporte fazendo uso de material concreto ou mentalmente. Utiliza corretamente a escrita dos numerais. Compreende as relações existentes entre os elementos do meio ambiente e a importância da preservação para o futuro do nosso planeta.

Ser cuidado, brincar e aprender é direito de todas as crianças.
 Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo: se é triste ver o menino sem escola, mais triste é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.

Carlos Drummond de Andrade

Fonte: Secretaria da escola.

Ainda, outro Parecer analisado demonstrou a perspectiva da utilização da listagem dos conteúdos para demonstrar o que o aluno atingiu ou não. A preocupação com a dimensão atitudinal e social aparece mais superficial, como no parecer da Professora 3B.

Figura 11 – Parecer 03

2º Trim - No decorrer do segundo trimestre observou-se que a aluna Ana Clara mantém um bom relacionamento afetivo com colegas e professora, realiza as atividades propostas e é muito responsável com as tarefas.

Lê e interpreta diversos tipos de textos, produz histórias com criatividade, com um bom nível de ortografia e empregando a pontuação adequada.

Apresenta um bom raciocínio lógico-matemático, e dedica-se aos estudos das tabuadas para a realização dos cálculos e situações-problema.

Valoriza a importância do folclore na nossa cultura e participa com interesse das comemorações referentes às datas comemorativas.

Reconhece os meios de comunicação e transporte, bem como suas utilidades.

Reconhece-se como parte integrante do meio ambiente, valorizando as plantas, o ar e a água, bem como sua preservação.

Parabéns, és uma aluna muito educada e querida! Continua progredindo! Beijos!!!

Fonte: Secretaria da escola.

Ao analisarmos os exemplos de nossos próprios pareceres descritivos, tornou-se visível a incongruência de nossos trabalhos, pois constatamos que não existem elementos norteadores e critérios pontuais na conjuntura dos pareceres dos anos iniciais. Cada professor tem a sua forma de escrita e suas prioridades nas narrativas aos alunos.

Assim, foram discutidas várias possibilidades, e a concordância de todos sobre a necessidade de encontrar uma melhor escrita, mais coesa como grupo de professores, para que a família do aluno passe a compreender efetivamente o parecer descritivo. Para a Professora 2B, [...] *o parecer é importante para a família, pois descreve como cada criança está de acordo com os conteúdos que desenvolvemos*. Já, a Coordenadora Pedagógica apontou que, quando realiza a leitura dos pareceres das colegas: [...] *os pareceres que estão em texto corrido são melhores de se compreender e fluem melhor, já ao dividir em diferentes aspetos fica meio estanque*.

Para Corazza (2004, p. 25), um dos objetivos do parecer descritivo

[...] é o de comunicar – aos pais/mães ou responsáveis pela criança e, em algumas escolas, à própria criança e também à equipe diretiva – os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar, bem como apontar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem.

Após várias reflexões e considerações entre o grupo de professores, chegamos ao consenso de que a melhor maneira de organizarmos os pareceres descritivos seria a utilização de um texto único, sem subdivisões e que, ao mesmo tempo, fosse feita a descrição dos conteúdos desenvolvidos, sinalizando em que condições “cognitivas e comportamentais” cada aluno se encontra, assim como em quais aspectos precisa melhorar.

A perspectiva de uma escrita embasada numa concepção mais formativa, não irá descrever conteúdos, resumir conhecimentos e muito menos fragmentar atividades. É por isso que, na construção de um texto único de registro, fazemos referência à ação de escrever sobre a prática pedagógica, o que implica lembrar, narrar, relatar, analisar, pensar, pesquisar. (LOPES, 2009). E como alguns professores já fazem uma escrita diária dos seus alunos, terá mais sentido utilizá-la na escrita mais completa dos pareceres descritivos.

A discussão acerca do trabalho do professor na produção dos pareceres torna-se importante, pois se relaciona com sua ação pedagógica, em que é necessário refletir, de forma contínua, sobre os métodos de trabalho, com o intuito de se manter uma ação equilibrada entre a ação e os conceitos político-pedagógicos. Essa relação proporciona ao professor subsídios para uma atividade docente mais concreta e embasada. (RAYS, 2000).

Outra consideração importante apresentada pelos docentes é que precisamos descrever também, nos pareceres, os temas transversais, pois eles integram a matriz curricular e o cotidiano do ensino e da aprendizagem, tornando-se necessário valorizá-los tanto quanto conteúdos de escrita e cálculos, por exemplo. [...] *as expressões corporais devem ser exploradas e aplicadas nas mais variadas atividades pedagógicas* (PROFESSORA 2B). Também, foram colocadas algumas atividades em relação ao olhar para o outro com respeito, como explicitado pela Professora 1B: *eu procuro trabalhar com histórias. Os livros possuem muitas aprendizagens que são tão importantes quanto à alfabetização. É preciso ensiná-los a respeitar as diferenças.*

No quarto grupo dialógico houve a necessidade de construirmos colaborativamente, de forma mais concreta, os pareceres descritivos do primeiro trimestre de 2017. Para isso, dividimo-nos em duplas, de acordo com o ano de trabalho, e construímos um modelo de parecer que abrangesse as questões discutidas no último encontro. Após, voltamos ao grande grupo para comentar sobre as dificuldades encontradas para escrever algumas considerações sobre os alunos. Fizemos a leitura de nossas escritas e analisamos compartilhadamente.

Fernandes (2009) considera essencial a utilização de dados de diferentes situações da criança, o que permite avaliar melhor os domínios do currículo e, assim, lidar melhor com a heterogeneidade existente nas salas de aula, além de poder reduzir possíveis erros inerentes à avaliação.

Nessa nova perspectiva, os professores procuraram descrever mais detalhadamente os conhecimentos desenvolvidos, alternando em exemplos ou, até mesmo, apontamentos necessários para o crescimento individual de cada aluno. Com base na realidade, passamos a perceber que os colegas trocavam atividades, quais conteúdos tiveram mais dificuldades, o que apareceu mais positivamente até então em suas turmas. A seguir, alguns pareceres descritivos produzidos nesse encontro:

Figura 12 – Parecer 01 produzido compartilhadamente

1º Trim - No decorrer desse trimestre a Alana apresentou um ótimo desempenho, é uma aluna carinhosa, comunicativa, organizada com o material, participativa, atenciosa, preocupada e solícita com todos os colegas.
 Em relação à leitura, nota-se que ela melhorou muito, está lendo com mais fluência e desenvoltura os textos trabalhados em aula e os livros retirados na escola.
 No que se refere à escrita, percebe-se que ela já escreve as palavras alfabeticamente, apresentando erros ortográficos normais para essa fase. Possui também uma grande criatividade e desenvoltura para criar histórias, frases e desenhos quando é solicitada. É uma das primeiras a terminar as atividades pedidas.
 Apresenta interesse e segurança no momento da contação de história e apresentação de outras tarefas, querendo sempre participar desses momentos.
 Seu raciocínio lógico matemático é muito bom. Consegue resolver as tarefas rapidamente e sem o auxílio de material concreto. Reconhece os números e a sequência numérica, contínua e alternada. Compreendeu de forma satisfatória o conceito de unidade e dezena.
 Foram desenvolvidos trabalhos artísticos e musicais nos quais a aluna demonstrou interesse e entusiasmo na sua realização. Gosta muito de fazer desenhos livres e cartões nos momentos livres da aula.
 Em relação ao comportamento percebe-se que compreendeu bem as regras de convivência da escola e da sala de aula tratando todos muito bem.
 É importante que continue lendo e fazendo as tarefas enviadas para casa, melhorando cada vez mais seu aprendizado.

Fonte: Secretaria da escola.

Podemos observar que a Professora 2A procurou descrever várias questões apontadas em nossos encontros como, por exemplo, os temas transversais, assim como, de forma global, os conhecimentos aprendidos ou em processo de construção pela criança, salientando quais foram os encaminhamentos individuais do aluno em questão. Sousa (2007, p. 94) define o professor em seu desafio, vivenciar sua prática como:

[...] um ser intérprete, traduz a avaliação em pareceres descritivos da avaliação da aprendizagem, que são fontes ricas de informações dos alunos. O uso de critérios, nesse contexto, possibilita a tomada de decisão e a identificação do foco da avaliação, tornando-a um processo ético e participativo.

Ao definir critérios bem claros sobre as atividades escolares, eles precisam estar presentes na construção do parecer descritivo, e assim tornar-se uma produção coerente e capaz de ter sentido para quem o lê. Questões também observadas na escrita da Professora 1B, no parecer a seguir.

Figura 13 – Parecer 02 produzido compartilhadamente

1º Trim - DURANTE O PRIMEIRO TRIMESTRE FORAM REALIZADAS ATIVIDADES DIVERSAS, BRINCADEIRAS RECREATIVAS, JOGOS E CONTAGEM DE HISTÓRIAS COM A FINALIDADE DE PROPORCIONAR A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS. A AVALIAÇÃO É FEITA DIARIAMENTE ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DIRETA DAS ATIVIDADES REALIZADAS.

A ALUNA ANTONELA POSSUI UM BOM RELACIONAMENTO COM TODOS OS COLEGAS E COM A PROFESSORA, RESPEITA AS REGRAS E NORMAS DE BOA CONVIVÊNCIA ESTABELECIDAS EM SALA DE AULA E NA ESCOLA. NAS ATIVIDADES QUE ENVOLVEM PINTURA, RECORTE E COLAGEM ESTÁ ATENTA AOS LIMITES E UTILIZA CORES DIFERENTES, DEMONSTRANDO PREOCUPAÇÃO AOS DETALHES DOS MESMOS, ESTÁ EM PROCESSO DE CRESCIMENTO DA SUA MOTRICIDADE, SEMPRE PROCURANDO MELHORAR. É UMA ALUNA CAPRICHOSA E ATENCIOSA A TODAS AS ORDENS DADAS, RECONHECE TODAS AS LETRAS DO ALFABETO E ENCONTRA-SE NO NÍVEL ALFABÉTICO, OU SEJA, ESCREVE DUAS LETRAS PARA CADA SÍLABA PRONUNCIADA E ESTÁ EM PLENO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA SUA ALFABETIZAÇÃO.

EM RELAÇÃO AOS CONCEITOS LÓGICO-MATEMÁTICOS, RECONHECE OS NUMERAIS E SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES ATÉ O NÚMERO 19.

NO GRUPO, PRACINHA OU PÁTIO, A ALUNA PARTICIPA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS, INTERAGINDO COM TODOS OS COLEGAS. ACEITA E RESPEITA A OPINIÃO DE TODOS, NEM SEMPRE CONSEGUE REALIZAR TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA, SENDO NECESSÁRIO LEVÁ-LAS PARA CONCLUIR EM CASA, É RESPONSÁVEL FAZENDO AS TAREFAS DE CASA, REALIZA SEUS TRABALHOS COM AUTONOMIA SEM NECESSIDADE DO AUXÍLIO DOS COLEGAS OU DA PROFESSORA, GOSTA DE OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS DANDO SUA OPINIÃO E CONTRIBUINDO PARA O CRESCIMENTO DO GRUPO.

ANTONELA É UMA ÓTIMA ALUNA.

PARABÉNS PELO SEU CAPRICHOSO E ORGANIZADO.

Fonte: Secretaria da escola.

É preciso incentivar a criança demonstrando confiança em sua capacidade de seguir em frente e de obter novas aprendizagens, sem julgamento ou valorização dos problemas.

Figura 14 – Parecer 03 produzido compartilhadamente

1º Trim - Com base nos objetivos trabalhados durante o 1º Trimestre, observou-se que a aluna Alice considera as regras de convívio social, é extremamente responsável, organizada e caprichosa com seus cadernos, apresenta ótima capacidade de aprendizagem e muito bom nível de desenvolvimento intelectual. Demonstra um bom relacionamento com colegas e professores, respeitando as regras combinadas. Alice colabora com os colegas e professora demonstrando valores como respeito e solidariedade através de suas atitudes. Na Linguagem e Expressão, a aluna apresenta uma ótima leitura oral, interpreta, produz textos coerentes, criativos e graficamente corretos, devendo observar a escrita de algumas palavras e o uso da letra maiúscula. Demonstra gosto nas atividades que envolvem musicalidade e dramatizações; cria, interpreta e apresenta suas próprias histórias demonstrando talento e iniciativa. Nas Ciências Humanas, identifica atitudes positivas e negativas relacionadas à preservação dos hábitos de higiene (física, mental, alimentar e social) e saneamento básico como essenciais a sua saúde. A aluna localiza-se usando os Pontos Cardeais, identificando aspectos geográficos relacionados ao nosso Município, reconhecendo-o como parte do Estado do RS e do Brasil. A aluna também reconhece a sua própria história e do Município identificando o índio como elemento que inicia nossa formação histórica, bem como sua importância na construção dos fatos relacionados ao Município, seus usos, costumes e sua influência em nossa cultura. No aspecto lógico-matemático, a aluna trabalha de forma independente, identifica e reconhece numerais até 2.500 e os decompõe, identifica números romanos e ordinais até 100, realiza as quatro operações (multiplicação e divisão até 6) necessitando ater-se mais nos cálculos de divisão. Reconhece tipos de conjunto, interpreta e resolve as situações-problema em tempo previsto. Participa com interesse e disciplina, respeitando regras combinadas nas atividades extraclasse. Parabéns, continue estudando e se esforçando!!!
Beijão da profª Magda

Fonte: Secretaria da escola.

É importante, também, que o professor organize a escrita dos pareceres descritivos utilizando uma sequência lógica, tornando-se possível compreender o texto através de uma leitura simples e coerente. Podemos observar que as colaboradoras da pesquisa, conforme modelos dos pareceres produzidos compartilhadamente, procuraram utilizar as áreas do conhecimento e os conteúdos desenvolvidos no trimestre em blocos, com o intuito de apresentar o que foi trabalhado até o momento.

Figura 15 - Parecer 04 produzido compartilhadamente

1º Trim - A Bianca apresentou, durante o primeiro trimestre, um bom desenvolvimento de habilidades e aprendizagens significativas. Participou com interesse das atividades em aula, apresentou suas tarefas com pontualidade, colaborou com a harmonia e bom relacionamento na turma, atendeu as regras e ordens com atenção.

Tem leitura fluente, com boa entonação, pronúncia e articulação das palavras, bom entendimento na interpretação, compreensão e estrutura de diferentes textos. Aplica os conhecimentos de gramática trabalhados. Usa a criatividade nas produções tanto oral como por escrito. Apresentou boa compreensão nas atividades envolvendo artigo, substantivos, adjetivos e verbos.

Reconhece, aplica e relaciona sequência numérica, quantidade e símbolo, realiza escrita e leitura, identifica as diferentes formas de utilização dos numerais (naturais, romanos, fracionários, ordinais, porcentagem, decimais), compõe e decompõe os números naturais. Resolve cálculos envolvendo as quatro operações. Usa o raciocínio lógico matemático para resolver problemas envolvendo as quatro operações e noções de tempo, massa, comprimento, capacidade.

Participou com interesse e colaborou nas discussões de temas relacionados ao meio ambiente, sustentabilidade, a ação do homem no meio ambiente/consequências, destinação correta do lixo. Demonstra compreender-se como parte integrante do ambiente, bem como dos diferentes grupos que participa (família, escola, amigos).

Apresenta boa localização espacial, usa os pontos cardeais, expressa ideias através de desenho, consegue localizar-se nos mapas, relaciona as informações dos mapas e usa legenda. Estabelece relação de pertinência (casa, bairro, cidade, município, país, continente, planeta, Sistema Solar e universo). Relaciona fatos históricos da família, da comunidade, do estado e do país, tem noção da linha temporal. Demonstrou interesse e compreensão dos fatos, acontecimentos e personagens históricos trabalhados em aula.

Bianca, no próximo trimestre, aproveite bem cada atividade proposta. Use bem todas as oportunidades para aprendizagem, pesquise sobre os assuntos trabalhados, estude em casa, mantenha a atenção em aula empenhando-se para participar mais, atente para as atividades que necessitam mais concentração. Participe de maneira propositiva nos trabalhos em grupo, assista a filmes, leia jornais, revistas e bons livros. Converse e conte para sua família sobre suas alegrias, dúvidas e angústias.

Fonte: Secretaria da escola.

Ao perceber a criança como um todo, o professor percebe que, a cada parecer, é preciso analisar individualmente, ainda que partindo de critérios comuns entre os alunos da turma. Assim, conforme Sousa (2007, p. 94), o professor “[...] assume o papel de interpretar sua realidade e a avaliação assume função de ser construída e reinventada a cada novo desafio”, partindo da compreensão de que é preciso “pautar as interpretações da avaliação em um conjunto de referenciais estáveis” (Ibidem). E, finalmente, declara a importância de ao construir os pareceres descritivos canalizados

nas considerações citadas, sejam sempre “discutidos e elaborados pelos educadores coletivamente” (Ibidem).

Também, fizemos uma retomada das decisões dos encontros anteriores, procurando obedecer a uma estrutura única de descrição para os pareceres descritivos. Surgiram aqui questões referentes às formas avaliativas que deverão ser utilizadas com os alunos. Uma colega valorizou a avaliação contínua e cotidiana, dizendo que é preciso ir [...] *fazendo trabalhos no decorrer do trimestre e avaliando, porque muitas vezes a palavra prova já assusta e pode bloquear alguns alunos* (PROFESSORA 4A). Mas, apesar disso, complementou sua colocação valorizando também um *feedback* ao final do trimestre: *no final é importante fazer trabalhos avaliativos gerais para auxiliar na escrita* (PROFESSORA 4A).

Entendemos, então, que o professor busca uma

[...] variedade de instrumentos para estimular a expressão dos distintos trajetos, formas de expressão dos conhecimentos e resultados de aprendizagens. São organizadas novas possibilidades de intervenção dos docentes e, principalmente, dos estudantes. (ESTEBAN, 2008, p. 43).

Assim, é possível expressar que estamos evoluindo da concepção de função somativa de avaliar, pois apesar de ainda estar centralizado em atividades do professor, evidenciamos uma variedade de instrumentos e de possibilidades. O que queremos destacar é que observamos, nesse processo, uma perspectiva mais formativa, pois o professor passou a realizar sua análise para uma possível readequação de práticas, visando o crescimento do aluno.

Além de realizar avaliações descritivas com os alunos, também é preciso observar outras questões cotidianas, comportamentais, também essenciais para a escrita mais completa dos pareceres descritivos, conforme sinaliza a Professora 3B: [...] *eu anoto no final do caderno tudo que eu acredito ser importante de cada aluno, como se realiza os temas*. Também foi lembrado que tempo é algo escasso para professores de anos iniciais, a respeito do que diz a Professora 5B: [...] *por mais que não tenhamos tempo no decorrer da aula para escrever, temos que ficar além desse tempo para não esquecer*.

Libâneo (1994, p. 217) valoriza a importância desse processo, reiterando que a “[...] análise dos resultados de cada aluno e do conjunto de alunos permite

determinar a eficácia do processo de ensino como um todo e as reorientações necessárias”. Dar valor as produções diárias dos alunos instiga a responsabilidade e a organização, bem como dá visibilidade a conceitos importantes para a criança como pertencente à sociedade: *utilizar o caderno como termômetro de comprometimento é bem importante* (PROFESSORA 4B); *na observação diária complementa-se os resultados dos trabalhos avaliativos* (PROFESSORA 4A); *procuro valorizar quem faz os temas, quem ajuda os coleguinhas, essas boas atitudes são essenciais* (PROFESSORA 5B).

É nos registros do professor que, muitas vezes, visualizamos o real crescimento de cada criança, pois, conforme a Professora 2A, [...] *é gratificante perceber nas nossas anotações quando o aluno avança em suas aprendizagens*. Precisamos, portanto, valorizar e levar a sério a complexidade das atividades avaliativas de maneira progressiva e formativa, bem como responsáveis pelo processo de retroalimentação do ensino e da aprendizagem escolar. Isso porque é no processo de *feedback* que ocorrem as condições para que haja uma maior integração entre três pilares do ato pedagógico: planejamento, ensino e avaliação. Complementando: “A compreensão profunda da realidade complexa que é a escola não se realiza somente através da análise dos resultados alcançados pelos alunos, e sim de múltiplos aspectos que compõem o cotidiano escolar”. (BRANDALISE, 2010, p. 71).

Ao final desse encontro, sugeri aos colegas que pensassem e organizassem com suas turmas uma autoavaliação de cada aluno, abrangendo questões de aprendizagem e de comportamento. A intenção era trazer ao professor outra perspectiva de perceber o que o aluno está vivenciando e o que mais chama sua atenção até o momento do ano letivo.

Em nosso quinto e último encontro, fizemos uma análise da visão dos alunos frente às atividades desenvolvidas na escola e, também, como estas são percebidas no grupo. Cada professor organizou da forma que lhe pareceu mais adequado para sua turma, e os resultados trouxeram discussões importantes para que melhor possamos construir nossos planejamentos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Uma participante da pesquisa sugeriu, na sua turma de 3º ano, a produção textual na perspectiva: *que aluno sou eu...* As produções foram muito ricas em detalhes, em que as crianças descreveram suas dificuldades e facilidades, e a professora pode avaliar seu próprio trabalho não só nos conteúdos possíveis na avaliação da escrita, mas na compreensão de como a criança se percebe no ambiente escolar; o que valoriza e o que lhe incomoda. Importante colocar que ter uma conversa com a turma na intenção de bem explicar e direcionar a escrita é essencial para ter bons resultados. Sobre isso, Villas Boas (2011, p. 31) destaca:

Esse envolvimento é feito considerando a idade e o nível de desenvolvimento. Desde pequenos, os estudantes podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender.

As duas professoras dos segundos anos trouxeram também os resultados da autoavaliação com os seus alunos, e uma questão que chamou a atenção e foi apontada como problema por todos os demais participantes da pesquisa é que muitas crianças se denominam perfeitas. Isso devido a uma fala apresentada, em que a criança escreve: *[...] não tenho nada pra melhorar, pois eu já sou perfeita* (relato de aluna do 2º ano). Esta constatação levou-nos a pensar na importância de trabalharmos, em especial, elementos cognitivos e comportamentais relacionados ao conhecimento de si e do outro com os estudantes, bem como em que medida estas

questões identitárias interferem nas relações interpessoais; questões humanas de comportamento e relacionamento social presentes nos temas transversais.

Também, foi importante realizar um fechamento das atividades direcionadas para essa pesquisa, com considerações dos professores acerca de questões positivas e negativas do trabalho e respectivas contribuições. Em relação à produção dos pareceres descritivos, foi consenso que é necessário destinar um tempo qualificado e coletivo no ambiente escolar para o grupo de professores, de maneira compartilhada, pensar os processos avaliativos, seus resultados e a socialização deles; a discussão em conjunto foi um ponto positivo para uma melhor qualidade do trabalho.

A direção participou de uma parte desse círculo dialógico e fez uma referência importante a esses encontros, deixando claro que irá aprovar reuniões sempre que os colegas acharem necessário. Porém ressaltou que não concorda que seja em horário de atendimento aos alunos, pois na visão dela os alunos *não devem ficar prejudicados em seu direito de ter aula presencial com seus professores*. Também, a direção acrescentou que os ótimos resultados obtidos no IDEB e também no SAERS são resultados do trabalho dos professores dos anos iniciais, pois *procuram sempre trabalhar em grupo*.

Sobre a dificuldade da gestão em perceber os problemas e as dificuldades encontradas pelo professor nas realizações de sua ação pedagógica e, conseqüentemente, de trabalhos efetivamente colaborativos, Vasconcellos (2014, p.37) considera que “[...] existe certa dificuldade de os dirigentes se colocarem no lugar do professor”. Há uma falsa impressão de autonomia do professor frente as suas inquietações e as suas necessidades, mas nós, como educadores da escola e apoiados no interesse coletivo, concordamos que haverá, com certeza, continuidade em nossos encontros dialógicos de construção colaborativa de novas ações de trabalho, para que o aluno tenha cada vez mais condições de aprender e, dentro de suas singularidades, ser valorizado.

O que há nas legislações vigentes é uma dicotomia de direitos, em que não parece haver solução para esse impasse. Se por um lado a LDB 9.394/96 define “carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional” (BRASIL, 1996), por outro, a Lei n. 11.738/2008 define que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite

máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. (BRASIL, 2008). Esta última dá subsídio a definir que legalmente há interesse que haja outras atividades no ambiente escolar que não estejam somente de sala de aula e que os docentes têm, também, de ter seus direitos garantidos, justamente porque os mesmos contribuem para a qualidade da sua formação e do trabalho desenvolvido no exercício da profissão.

Porém, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a realidade é outra e os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm de estar frente aluno 20h semanais; e estão assoberbados de trabalho frente aluno; seu planejamento e correção das atividades e trabalhos escolares é caracterizado por horas extras e a formação continuada não acontece no espaço da escola. Apesar de o sistema educacional não dar condições estruturais para que aconteçam atividades mais abrangentes que a sala de aula e mais colaborativas, precisamos valorizar o esforço e o comprometimento do grupo de docentes da escola pesquisada.

Podemos dizer que, na pesquisa, houve um avanço nos aprendizados acerca dos conteúdos propostos a estudo e análises, apesar de estarmos cientes de que ainda que tenhamos crescido, podemos avançar mais. A definição de encontros dialógicos futuros é essencial, pois os diálogos e as reflexões são a oportunidade do movimento que tem como finalidade o crescimento. Sentimo-nos menos sós. Ainda, é preciso organizarmos nosso tempo para a realização de mais diálogos, de forma que estes sejam positivos, tanto para o professor, quanto para os alunos. Então, precisamos assumir nossa posição de protagonistas da organização escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de, definitivamente, esta pesquisa ser apenas o começo de novas perspectivas avaliativas e de apresentação dos resultados na E.E.E.F. Professor Firmino Cardoso Júnior, considero importantes questões após a realização dela.

Primeiramente, a possibilidade de haver um espaço para discutir, trocar informações e tirar dúvidas. Ou seja, fazer valer um direito do professor, em que as reuniões pedagógicas ocorram e seja efetivamente um espaço para a discussão de uma melhor qualidade de ensino. Pensar em construir momentos que valorizem atividades colaborativas e democráticas significa deixar de pensar exclusivamente em suas próprias atividades e olhar para o outro de forma sensível e valorizar cada conhecimento, ideia ou intenção. Percebemos que precisamos trabalhar mais, para que esse muro deixe de existir em nossa escola.

Os professores parecem estar em uma organização de trabalho ainda solitária devido a questões de gestão e de trabalho pedagógico. Então, trazer o diálogo para as reuniões constitui-se um desafio diário e constante para contribuir para pensar e discutir atividades, trocar conhecimentos e procurar soluções colaborativas para questões escolares, conquistando uma nova cultura organizacional no grupo de docentes que possa vir a ser desenvolvida de fato na escola. Para tanto, é preciso empoderar o grupo de docentes a partir da perspectiva de gestão democrática, para que haja um crescimento real de trocas e aprendizagens dos professores.

A trajetória histórica da avaliação da aprendizagem no ambiente escolar apresentado nesta pesquisa demonstra o quanto é difícil ultrapassarmos barreiras que existem já há algum tempo. Modificar um contexto individual e valorizar a interatividade começa com o grupo de docentes, com a finalidade de chegar aos discentes. Hoffmann (2005, p. 16) ressalta:

É preciso valorizar as diferenças individuais sem jamais perder de vista o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação. Só existe escola para que muitas crianças e jovens possam conviver, trocar ideias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir, conviver.

Assim, o produto proposto e realizado com os colegas professores de “construir colaborativamente pareceres descritivos”, ampliou-se e fortaleceu a coletividade, pois constatamos que estávamos carentes de diálogo e de planejamento conjunto, muitas vezes desencadeado pela valorização de outras necessidades no espaço da gestão

escolar. Precisamos valorizar a qualidade que o diálogo coletivo e os estudos compartilhados potencializam ao pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico. Dessa forma, além de organizarmos as produções dos pareceres descritivos de maneira compartilhada e colaborativa, também desenvolvemos discussões importantes sobre nossas ações pedagógicas, com a necessidade de abranger temas como a inclusão e temas transversais.

Ao avaliarmos os pareceres descritivos produzidos por nós mesmos, no contexto escolar, tivemos a possibilidade de compreender como, enquanto sujeitos, pensamos a respeito das avaliações e compreendermos nossas metodologias de ensino e de aprendizagem, como grupo de professores que está a serviço de um projeto político-pedagógico. Nessa perspectiva, podemos perceber que os professores demonstraram crescimento significativo frente à necessidade de transpor processos avaliativos tradicionais e tecnicistas e não permanecer apenas na consecução de atividades avaliativas propriamente ditas. Percebemos com o grupo de docentes que é importante superar conceitos de apresentação de resultados, a fim de compreender que, na sua finalidade, a avaliação precisa ser apresentada nesse processo de forma aberta, simplificada e coerente com a condição do estudante e do processo de ensino e de aprendizagem, além de se constituir potencializadora de novas práticas educativas.

Cabe, então, continuarmos a trazer essa reflexão sobre as atividades desenvolvidas e as que precisam ser pensadas na conjuntura do grupo, para que possamos fortalecer os processos democráticos de autonomia, descentralização do poder, transparência e participação, em especial nas práticas avaliativas da escola; tais questões, certamente, desencadearão melhorias na gestão do pedagógico e no ensino e na aprendizagem. Além disso, contribuirão para que a família consiga compreender de maneira mais didática como seus filhos estão se desenvolvendo ou não na escola, bem como quais são as prioridades para eles.

Dessa forma, tornar-se-á possível superarmos a ideia de que os pareceres descritivos apenas descrevem os conteúdos trabalhados, no sentido de contemplar critérios mais formativos e retroalimentadores do processo de ensino e de aprendizagem pelos docentes e discentes. Ou seja, que os pareceres possam ser

mais completos e valorizar novas propostas avaliativas, a partir da construção clara de critérios cognitivos e atitudinais, juntamente com as experiências colaborativas.

Quanto ao problema proposto na pesquisa: como construir, de maneira colaborativa e democrática, os pareceres descritivos dos anos iniciais do ensino fundamental? O mesmo nos remeteu ao diálogo, em abertura sincera e participativa dos atores escolares, no constante aprender do professor, no apoio mútuo e necessário com a gestão da escola. Também, nos trouxe a perspectiva de que somos os maiores interessados em qualificar as práticas educativas e, conseqüentemente, avaliativas, e os alunos, muitas vezes, ficam à margem desse processo, o qual precisamos trazê-los para o protagonismo, permitindo-nos ouvi-los mais do que julgá-los.

A excelência na qualidade do ensino exige que o aluno descubra o quanto é importante ele assumir-se como ser-sujeito responsável por sua própria aprendizagem, por seus erros (que, quando entendidos como processos, também funciona como exercícios de autonomia) e a parcela de colaboração que pode dar para a construção coletiva. (FARIA, 2003, p. 88)

Dessa forma, é possível considerar que, ainda, estamos em processo de construção de novas e mais completas formas de apresentar os resultados da construção dos conhecimentos dos alunos, e que precisamos sempre avançar em nossas aprendizagens como professores, no contexto mais amplo da escola, não direcionando nosso trabalho apenas à docência. Passaremos, nesta lógica, a conquistar condições de construir pareceres descritivos mais enriquecedores e fiéis à conjuntura dos processos formativos vividos no contexto escolar.

O movimento dessa construção colaborativa é apenas o início de uma caminhada que se definiu no grupo de professores como importante e necessária para, cada vez mais, colaborar para [des]construir nossas ações pedagógicas na escola, avançando sempre para novos desafios e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 13-22.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDALISE, M. Â. T. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º Relatório do Programa. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: **Congresso Nacional**, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 30 nov 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 nov 2016.

_____, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 nov 2016.

BUORO, E. **Avaliação da aprendizagem nos ciclos de na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional**. 2013, 151f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

CAMARGO, C. C. O. **Métodos de avaliação formativa**: desatando nós e alinhavando possibilidades. 2014, 354f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARDOSO, A. M. B. **Pareceres Descritivos**: mo(n)strando a avaliação do escolar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v.23, n.1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 06 Jan 2017.

CORAZZA, S. M. **Que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEPRESBITERIS, L. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**. São Paulo, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <www.senac.br>. Acesso em: 18 Jan 2017.

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

E.E.E.F. PROFESSOR FIRMINO CARDOSO JUNIOR. **Projeto Político-Pedagógico**. São Pedro do Sul, RS, 2017.

_____. **Regimento Escolar**. São Pedro do Sul, RS, 2017.

ENRICONE, D. Avaliação dos avaliadores. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.) **Avaliação**: uma discussão em aberto. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 131-152.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

FANTIN, F. **Avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade**. 2015, 86f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.

FARIA, E. T. Avaliação: um processo social interativo em (re)construção. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.) **Avaliação**: uma discussão em aberto. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 183-104.

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

FERNANDES, M. E. A prática da avaliação não é neutra: depende de seus fundamentos teórico-metodológicos. In: VIEIRA, S. L. (Org) **Gestão da Escola básica**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 117-132.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas: 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. Et al. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 79-108.

GRILLO, M. Por que ainda falar em avaliação. In: ERNICONE, D.; GRILLO, M. (Org.) **Avaliação: uma discussão em aberto**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 13-30.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 73-83.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

LLATA, D. S. G. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores**. 2015, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOGUERCIO, T. D. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS**. 2015, 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MINAYO, M. C. de S. Et al. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NETO, J. L. H. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições e educação até o SAEB de 2005. **Revista Iboamericana de Educación**, n. 42/5, 25 de abril de 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência á regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAYS, O. A. **Trabalho pedagógico**: hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RIBEIRO, R.; LEMES, S de S.; ITMAN, S. A. **Avaliação e gestão escolar**: reflexões e pesquisas educacionais – São Carlos: RiMa Editora, 2010.

SANTOS, L. A articulação entre avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul/set., 2016. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 Jan 2017.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

_____. **Qualidade da Educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. São Leopoldo, 2013. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOUSA, C. M. **Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem**: conteúdo e o processo de elaboração. Contrapontos – v. 7 - n. 1 - p. 91-105 - Itajaí, jan/abr 2007. Disponível em: <www.siaiap32.univali.br>. Acesso em: 02 Ago 2017.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional**: dos anos 1930 aos dias atuais. Fundação Carlos Chagas: Estudos em Avaliação Educacional,

v. 20, n. 92 p. 1-18, 2009. Disponível em: <www.publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 14 Jan 2017.

SUDBRACK E. M.; COCCO E. M. **Avaliação em larga escala no Brasil**: potencial indutor de qualidade? Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.editora.unoesc.edu.br>. Acesso em: 31 Jul 2017.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. O. (Org). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014, p. 17-56.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação Formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES
ASSOCIADAS AOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR FIRMINO CARDOSO
JÚNIOR – SÃO PEDRO DO SUL/RS.

ANO E TURMA QUE LECIONA: _____	TURNO DE TRABALHO: <input type="checkbox"/> MANHÃ <input type="checkbox"/> TARDE <input type="checkbox"/> MANHÃ E TARDE	FORMAÇÃO: <input type="checkbox"/> MAGISTÉRIO <input type="checkbox"/> GRADUAÇÃO <input type="checkbox"/> PÓS-GRADUAÇÃO Qual? _____
SEXO: <input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO		
IDADE: _____	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO _____	

- 1) COMO VOCÊ REALIZA AS AVALIAÇÕES EM SUA TURMA?

- 2) COMO VOCÊ CONSTRÓI SEUS PARECERES DESCRITIVOS?

- 3) QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS?

- 4) VOCÊ ACREDITA QUE OS PARECERES DESCRITIVOS SÃO IMPORTANTES PARA AVALIAÇÃO DO ALUNO? POR QUÊ?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa **“CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**.

Justificativa: Este trabalho de pesquisa está relacionado à avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, assim, esta pesquisa tem a finalidade de fazer uma análise e construção compartilhada de pareceres descritivos, utilizando-se das narrativas dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de São Pedro do Sul/RS. Justifica-se esse projeto pela necessidade de ressignificar, juntamente com os professores, a compreensão e a constituição da avaliação da aprendizagem de maneira colaborativa, a partir de dados obtidos por meio do questionário previamente aplicado, assim como avançar na construção e análises de dados.

Problema de pesquisa: *como construir, de maneira colaborativa e democrática, os pareceres descritivos dos anos iniciais do ensino fundamental?*

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: compreender e [re]significar os processos avaliativos dos professores, no sentido de construir colaborativamente pareceres descritivos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola em São Pedro do Sul – RS.

Objetivos específicos:

- a) compreender a trajetória histórica da avaliação da aprendizagem, suas concepções, tendências e políticas;
- b) analisar e [re]significar estudos acerca dos processos avaliativos existentes na escola;
- c) elaborar colaborativamente novos conhecimentos acerca dos pareceres descritivos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Procedimentos para a execução da pesquisa: será realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na escola, com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio dos seguintes instrumentos de construção de dados: análise documental, questionário, círculos dialógicos investigativo-formativos.

Fui informado (a) ainda:

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atuais ou futuras, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização, sendo utilizado nome (s) fictício (s) para a identificação dos sujeitos de pesquisa. Apenas o nome da instituição será divulgado, sendo preservada sua idoneidade e identidade educacional.

Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;

Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;

Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa;

De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, assim como autorizo a realização desta pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Júnior, ao qual exerço a função de professora, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Os responsáveis por este estudo são: Camila Campagnolo, acadêmica do Curso de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), telefone (55) 999465727, e a Prof^a. Marilene Gabriel Dalla Corte, pesquisadora e orientadora, lotada no Departamento de Administração Educação ADE/CE/UFSM e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional (55) 3220-8450.

Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Data: ___/___/2017.

Nome do(a) pesquisado(a):

Assinatura do(a) Pesquisado(a):

Nome da pesquisadora: Camila Campagnolo

Assinatura da Pesquisadora:

Nome da orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Luciane Dalla Porta Aita, abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Firmino Cardoso Junior, autorizo a realização do estudo “CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PARECERES DESCRITIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, a ser conduzida pela pesquisadora Camila Campagnolo, aluna do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Pedro do Sul, 02 de dezembro de 2016.





Assinatura e carimbo do responsável institucional


Luciane Dalla Porta Aita
DIRETORA


ID. 1520423/01/02

APÊNDICE D – PARECERES DESCRITIVOS PRODUZIDOS PELO GRUPO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

 <p>Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação - 8 CRE - São Pedro do Sul Esc Est Ens Fun Prof Firmino Cardoso Júnior R Prefeito Werner Doeler 1571 CEP: 97400000 São Pedro do Sul-RS Identificação: 14379 Fone: (55) 3276-1530</p>	<p>Boletim Por Parecer Descritivo</p> <p>Nome: Antonela Alves Daltrozo Dt.Nasc: 07/10/2010 Idade: 6 Fones: 5599231488 Curso/Habilitação: Ensino Fundamental (9 Anos) Ano/Período: 2017 Matrícula: 5532422 Série: 1º Ano Nro Aluno: 1 Turma: 12 Situação: Matriculado Período: 1º Trim Aulas Dadas: 63 Faltas: 4 Frequência:</p>
Componente	Aulas Dadas N° de Faltas
<p>Ensino Fundamental/anos Iniciais 1º Trim - DURANTE O PRIMEIRO TRIMESTRE FORAM REALIZADAS ATIVIDADES DIVERSAS, BRINCADEIRAS RECREATIVAS, JOGOS E CONTAGEM DE HISTÓRIAS COM A FINALIDADE DE PROPORCIONAR A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS. A AVALIAÇÃO É FEITA DIARIAMENTE ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DIRETA DAS ATIVIDADES REALIZADAS.</p> <p>A ALUNA ANTONELA POSSUI UM BOM RELACIONAMENTO COM TODOS OS COLEGAS E COM A PROFESSORA, RESPEITA AS REGRAS E NORMAS DE BOA CONVIVÊNCIA ESTABELECIDAS EM SALA DE AULA E NA ESCOLA. NAS ATIVIDADES QUE ENVOLVEM PINTURA, RECORTE E COLAGEM ESTÁ ATENTA AOS LIMITES E UTILIZA CORES DIFERENTES, DEMONSTRANDO PREOCUPAÇÃO AOS DETALHES DOS MESMOS, ESTÁ EM PROCESSO DE CRESCIMENTO DA SUA MOTRICIDADE, SEMPRE PROCURANDO MELHORAR. É UMA ALUNA CAPRICHOSA E ATENCIOSA A TODAS AS ORDENS DADAS, RECONHECE TODAS AS LETRAS DO ALFABETO E ENCONTRA-SE NO NÍVEL ALFABÉTICO, OU SEJA, ESCRIVE DUAS LETRAS PARA CADA SÍLABA PRONUNCIADA E ESTÁ EM PLENO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA SUA ALFABETIZAÇÃO.</p> <p>EM RELAÇÃO AOS CONCEITOS LÓGICO-MATEMÁTICOS, RECONHECE OS NUMERAIS E SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES ATÉ O NÚMERO 19.</p> <p>NO GRUPO, PRACINHA OU PÁTIO, A ALUNA PARTICIPA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS, INTERAGINDO COM TODOS OS COLEGAS. ACEITA E RESPEITA A OPINIÃO DE TODOS, NEM SEMPRE CONSEGUE REALIZAR TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA, SENDO NECESSÁRIO LEVÁ-LAS PARA CONCLUIR EM CASA, É RESPONSÁVEL FAZENDO AS TAREFAS DE CASA, REALIZA SEUS TRABALHOS COM AUTONOMIA SEM NECESSIDADE DO AUXÍLIO DOS COLEGAS OU DA PROFESSORA, GOSTA DE OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS DANDO SUA OPINIÃO E CONTRIBUINDO PARA O CRESCIMENTO DO GRUPO.</p> <p>ANTONELA É UMA ÓTIMA ALUNA. PARABÊNS PELO SEU CAPRICO E ORGANIZAÇÃO. BEIJOS DA PROFESSORA MARIA CAROLINA</p>	<p>63 4</p>

 <p>Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação - 8 CRE - São Pedro do Sul Esc Est Ens Fun Prof Firmino Cardoso Júnior R Prefeito Werner Doeler 1571 CEP: 97400000 São Pedro do Sul-RS Identificação: 14379 Fone: (55) 3276-1530</p>	<p align="center">Boletim Por Parecer Descritivo</p> <p>Nome: Alana Signor Kroth Dt.Nasc: 02/10/2009 Idade: 7 Fones: Curso/Habilitação: Ensino Fundamental (9 Anos) Ano/Período: 2017 Matrícula: 5308730 Série: 2º Ano Nro Aluno: 1 Turma: 21 Situação: Matriculado Período: 1º Trim Aulas Dadas: 63 Faltas: 3 Frequência: 95%</p>
Componente	Aulas Dadas N° de Faltas
<p>Ensino Fundamental/anos Iniciais</p> <p>1º Trim - No decorrer desse trimestre a Alana apresentou um ótimo desempenho, é uma aluna carinhosa, comunicativa, organizada com o material, participativa, atenciosa, preocupada e solícita com todos os colegas. Em relação à leitura, nota-se que ela melhorou muito, está lendo com mais fluência e desenvoltura os textos trabalhados em aula e os livros retirados na escola. No que se refere à escrita, percebe-se que ela já escreve as palavras alfabeticamente, apresentando erros ortográficos normais para essa fase. Possui também uma grande criatividade e desenvoltura para criar histórias, frases e desenhos quando é solicitada. É uma das primeiras a terminar as atividades pedidas. Apresenta interesse e segurança no momento da contação de história e apresentação de outras tarefas, querendo sempre participar desses momentos. Seu raciocínio lógico matemático é muito bom. Consegue resolver as tarefas rapidamente e sem o auxílio de material concreto. Reconhece os números e a sequência numérica, contínua e alternada. Compreendeu de forma satisfatória o conceito de unidade e dezena. Foram desenvolvidos trabalhos artísticos e musicais nos quais a aluna demonstrou interesse e entusiasmo na sua realização. Gosta muito de fazer desenhos livres e cartões nos momentos livres da aula. Em relação ao comportamento percebe-se que compreendeu bem as regras de convivência da escola e da sala de aula tratando todos muito bem. É importante que continue lendo e fazendo as tarefas enviadas para casa, melhorando cada vez mais seu aprendizado.</p>	<p align="center">63 3</p>

 <p>Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação - 8 CRE - São Pedro do Sul Esc Est Ens Fun Prof Firmino Cardoso Júnior R. Prefeito Werner Doeler 1571 CEP: 97400000 São Pedro do Sul-RS Identificação: 14379 Fone: (55) 3276-1530</p>	<p>Boletim Por Parecer Descritivo Nome: Alice Vitória Barbosa Teixeira Dt.Nasc: 14/12/2008 Idade: 8 Fones: 3276- Curso/Habilitação: Ensino Fundamental (9 Anos) Ano/Período: 2017 Matrícula: 4847466 Série: 3º Ano Nro Aluno: 1 Turma: 32 Situação: Matriculado Período: 1º Trim Aulas Dadas: 63 Faltas: 3 Frequência: 96%</p>
Componente	Aulas Dadas Nº de Faltas
Arte	0
Ciências	0
Área: Ciências da Natureza	
Área: Ciências Humanas	
Educação Física	0
Ensino Fundamental/anos Iniciais	63 3
<p>1º Trim - No decorrer do trimestre observou-se que a aluna Alice possui bons hábitos e atitudes de disciplina e um bom relacionamento com os colegas e professores. Lê textos com boa fluência e entonação, interpretando-os corretamente. Produz textos com criatividade observando começo, meio e fim, utiliza a pontuação correta (! ? .), apresenta um bom desenvolvimento ortográfico e emprega a acentuação (^ ') onde necessário. Diferencia e reconhece em frases e textos substantivos comuns e próprios. Utiliza o alfabeto maiúsculo, minúsculo, cursivo e bastão. Precisa utilizar a letra maiúscula quando necessário. Cria trabalhos artísticos com interesse e capricho e participa com grande interesse das aulas de música e das atividades recreativas dirigidas no pátio. A aluna apresenta um ótimo raciocínio lógico e matemático, realizando cálculos de adição com transporte, subtração com recurso e multiplicação por 2. Interpreta, resolve e cria situações e problema. Identifica conjuntos (par, vazio e unitário) e utiliza a simbologia (pertence e não pertence). Decompõe, compõe e escreve os numerais corretamente. Identifica-se como parte integrante de uma comunidade (familiar/escolar), valorizando atitudes de respeito, responsabilidade, cooperação e paz, bem como os diferentes tipos de trabalhos existentes no nosso município. Reconhece os indígenas como primeiros habitantes do Brasil, bem como as heranças deixadas por eles. Valoriza e utiliza os hábitos de higiene (física, mental, da casa e dos alimentos). Parabéns! És uma ótima aluna! Continue progredindo nos estudos! Beijos! Professora Roselaine Maria de Oliveira</p>	

 <p>Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação - 8 CRE - São Pedro do Sul Esc Est Ens Fun Prof Firmino Cardoso Júnior R. Prefeito Werner Doeler 1571 CEP: 97400000 São Pedro do Sul-RS Identificação: 14379 Fone: (55) 3276-1530</p>	Boletim Por Parecer Descritivo	
	<p>Nome: Alice Wey Lampert Dt.Nasc: 09/10/2007 Idade: 10 Fones: 91718132 Curso/Habilitação: Ensino Fundamental (9 Anos) Ano/Período: 2017 Matrícula: 2818738 Série: 4º Ano Nro Aluno: 1 Turma: 41 Situação: Matriculado Período: 1º Trim Aulas Dadas: 63 Faltas: 3 Frequência: 97%</p>	
Componente	Aulas Dadas N° de Faltas	
Arte	0	
Ciências	0	
Area: Ciências da Natureza		
Area: Ciências Humanas		
Educação Física	0	
Ensino Fundamental/anos Iniciais	63 3	
<p>1º Trim - Com base nos objetivos trabalhados durante o 1º Trimestre, observou-se que a aluna Alice considera as regras de convívio social, é extremamente responsável, organizada e caprichosa com seus cadernos, apresenta ótima capacidade de aprendizagem e muito bom nível de desenvolvimento intelectual. Demonstra um bom relacionamento com colegas e professores, respeitando as regras combinadas. Alice colabora com os colegas e professora demonstrando valores como respeito e solidariedade através de suas atitudes. Na Linguagem e Expressão, a aluna apresenta uma ótima leitura oral, interpreta, produz textos coerentes, criativos e graficamente corretos, devendo observar a escrita de algumas palavras e o uso da letra maiúscula. Demonstra gosto nas atividades que envolvem musicalidade e dramatizações; cria, interpreta e apresenta suas próprias histórias demonstrando talento e iniciativa. Nas Ciências Humanas, identifica atitudes positivas e negativas relacionadas à preservação dos hábitos de higiene (física, mental, alimentar e social) e saneamento básico como essenciais a sua saúde. A aluna localiza-se usando os Pontos Cardeais, identificando aspectos geográficos relacionados ao nosso Município, reconhecendo-o como parte do Estado do RS e do Brasil. A aluna também reconhece a sua própria história e do Município identificando o índio como elemento que inicia nossa formação histórica, bem como sua importância na construção dos fatos relacionados ao Município, seus usos, costumes e sua influência em nossa cultura. No aspecto lógico-matemático, a aluna trabalha de forma independente, identifica e reconhece numerais até 2.500 e os decompõe, identifica números romanos e ordinais até 100, realiza as quatro operações (multiplicação e divisão até 6) necessitando ater-se mais nos cálculos de divisão. Reconhece tipos de conjunto, interpreta e resolve as situações-problema em tempo previsto. Participa com interesse e disciplina, respeitando regras combinadas nas atividades extraclases. Parabéns, continue estudando e se esforçando!!! Beijão da profª Magda</p>		

Componente	Aulas Dadas	Nº de Faltas
Arte	0	
Ciências	0	
Area: Ciências da Natureza		
Area: Ciências Humanas		
Educação Física	0	
Ensino Fundamental/anos Iniciais	63	2
<p>1º Trim - A Bianca apresentou, durante o primeiro trimestre, um bom desenvolvimento de habilidades e aprendizagens significativas. Participou com interesse das atividades em aula, apresentou suas tarefas com pontualidade, colaborou com a harmonia e bom relacionamento na turma, atendeu as regras e ordens com atenção.</p> <p>Tem leitura fluente, com boa entonação, pronúncia e articulação das palavras, bom entendimento na interpretação, compreensão e estrutura de diferentes textos. Aplica os conhecimentos de gramática trabalhados. Usa a criatividade nas produções tanto oral como por escrito. Apresentou boa compreensão nas atividades envolvendo artigo, substantivos, adjetivos e verbos.</p> <p>Reconhece, aplica e relaciona sequência numérica, quantidade e símbolo, realiza escrita e leitura, identifica as diferentes formas de utilização dos numerais (naturais, romanos, fracionários, ordinais, porcentagem, decimais), compõe e decompõe os números naturais. Resolve cálculos envolvendo as quatro operações. Usa o raciocínio lógico matemático para resolver problemas envolvendo as quatro operações e noções de tempo, massa, comprimento, capacidade.</p> <p>Participou com interesse e colaborou nas discussões de temas relacionados ao meio ambiente, sustentabilidade, a ação do homem no meio ambiente/consequências, destinação correta do lixo. Demonstra compreender-se como parte integrante do ambiente, bem como dos diferentes grupos que participa (família, escola, amigos).</p> <p>Apresenta boa localização espacial, usa os pontos cardeais, expressa ideias através de desenho, consegue localizar-se nos mapas, relaciona as informações dos mapas e usa legenda. Estabelece relação de pertinência (casa, bairro, cidade, município, país, continente, planeta, Sistema Solar e universo). Relaciona fatos históricos da família, da comunidade, do estado e do país, tem noção da linha temporal. Demonstrou interesse e compreensão dos fatos, acontecimentos e personagens históricos trabalhados em aula.</p> <p>Bianca, no próximo trimestre, aproveite bem cada atividade proposta. Use bem todas as oportunidades para aprendizagem, pesquise sobre os assuntos trabalhados, estude em casa, mantenha a atenção em aula empenhando-se para participar mais, atente para as atividades que necessitam mais concentração. Participe de maneira propositiva nos trabalhos em grupo, assista a filmes, leia jornais, revistas e bons livros. Converse e conte para sua família sobre suas alegrias, dúvidas e angústias.</p>		



Estado do Rio Grande do Sul
 Secretaria da Educação - 8 CRE - São Pedro do Sul
 Esc Est Ens Fun Prof Firmino Cardoso Júnior
 R Prefeito Werner Doeler 1571 CEP: 97400000 São Pedro do Sul-RS
 Identificação: 14379 Fone: (55) 3276-1530

Boletim Por Parecer Descritivo

Nome: Bianca Barcellos dos Santos
 Dt.Nasc: 30/10/2007 Idade: 9 Fones: 32762935/55996594911/5
 Curso/Habilitação: Ensino Fundamental (9 Anos)
 Ano/Período: 2017 Matrícula: 1145960
 Série: 5º Ano Nro Aluno: 1
 Turma: 51 Situação: Matriculado
 Período: 1º Trim
 Aulas Dadas: 63 Faltas: 2 Frequência: 97%