

Organizadoras
LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA
MARIA SUELEIDE PEREIRA DE LIMA SILVA
SANDRA MORENO DE ASSIS SANTOS

○ PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



Organizadoras
LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA
MARIA SUELEIDE PEREIRA DE LIMA SILVA
SANDRA MORENO DE ASSIS SANTOS

○ PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



© 2024 – Editora Ópera

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Organizadoras

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Maria Sueleide Pereira de Lima Silva

Sandra Moreno de Assis Santos

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ópera

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729o O Processo de Avaliação para Aprendizagem
/ Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Maria Sueleide Pereira de
Lima Silva; Sandra Moreno de Assis Santos (organizadoras). –
Formiga (MG): Editora Ópera, 2024. 151 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-85284-25-7

DOI: 10.5281/zenodo.13428452

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Souza,
Ligiane Oliveira dos Santos. II. Silva, Maria Sueleide Pereira de Lima. III.
Santos, Sandra Moreno de Assis. IV. Título.

CDD: 371.302 8

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ópera

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoraopera.com.br/2024/08/o-processo-de-avaliacao-para.html>



AUTORES

**ABINEYSE SAN MARTINS DE SOUZA DENIS
ADELANE SANTANA GONÇALVES
ANA PAULA LUIZ NASCIMENTO MACHADO
ANTONIO ALVES DANIEL
CARLOS VICTOR SANTOS RODRIGUES
CÍNTIA PAULINO DA SILVA
CLAUDIA BORGES MALAQUIAS
DARIANNY KARLA SANTOS CUNHA
ELIANA ESTER CRISTANTE MENDES
ELIZABETH SOARES DOS SANTOS MIRANDA
FATIMA VIEIRA DOMICIANO FORTUNATO
HELENICE DOS SANTOS ALVES
IRACEMA LUZIA DE SALES SOUZA
JACKELINE APARECIDA DE ARRUDA BRILHADORI
JAQUELINI DO SANTOS
JEANN APARECIDA FERREIRA DA COSTA
JHON WITTOR ARAÚJO NUNES
JOSCMAR SILVA ARAÚJO NUNES
JOSIANE FARIA BORGES DE SOUZA
JOSICLEIA LOPES NASCIMENTO
LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA
LOURIETE PEREIRA DE ANDRADE
LUZIA MARTINS PEREIRA
MARGARETH DA COSTA LEITE
MARIA LÚCIA VEIGA TORRES
MARIA SUELEIDE PEREIRA LIMA
MARLENE PEREIRA DOURADO
NEUSA DE LIMA NEVES
RENATA DE SOUZA MARTINS BARBIERI
RITA FERREIRA LEMES
SANDRA MORENO DE ASSIS SANTOS
TALITA APARECIDA DA COSTA DUARTE
TATIANE FARIAS ALVES**

APRESENTAÇÃO

Em uma era marcada pela constante busca por excelência educacional, "O Processo de Avaliação para Aprendizagem" emerge como uma obra de inestimável valor, dedicada a aprofundar a compreensão sobre um dos pilares mais fundamentais do ensino: a avaliação. Este livro não se limita a tratar a avaliação como um mero instrumento de mensuração de resultados; ao contrário, ele a eleva ao patamar de elemento essencial na promoção de uma aprendizagem significativa e contínua.

A presente obra convida o leitor a uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas, desafiando concepções tradicionais e propondo abordagens inovadoras que visam a transformação da experiência educativa. Ao longo de suas páginas, são explorados temas que vão desde os princípios teóricos que fundamentam a avaliação formativa até as metodologias práticas que possibilitam a sua efetiva implementação no contexto escolar.

O autor, com sua vasta experiência e conhecimento profundo, oferece não apenas um guia teórico, mas também uma rica fonte de insights práticos, capacitando educadores a utilizarem a avaliação como uma ferramenta que, em vez de punir, promove o crescimento e o desenvolvimento integral do aprendiz. Cada capítulo é uma peça cuidadosamente esculpida, destinada a iluminar as diversas facetas do processo avaliativo e a inspirar uma nova geração de educadores comprometidos com a construção de um ambiente de aprendizagem mais justo, inclusivo e eficaz.

Ao final desta leitura, espera-se que o leitor não apenas compreenda a importância de uma avaliação bem conduzida, mas que também se sinta motivado a rever suas práticas pedagógicas, abraçando o desafio de utilizar a avaliação como um verdadeiro motor para a aprendizagem contínua e significativa. É com grande satisfação que apresento esta obra, ciente de que ela se tornará uma referência imprescindível para todos aqueles que buscam aprimorar suas práticas educativas em prol de uma educação de qualidade.

SUMÁRIO

Capítulo 1

AVALIAÇÃO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Maria Sueleide Pereira Lima; Sandra Moreno de Assis Santos 12

Capítulo 2

AVALIAÇÃO: SUAS MODALIDADES E FUNÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Elizabeth Soares dos Santos Miranda; Fatima Vieira Domiciano Fortunato; Iracema Luzia de Sales Souza 16

Capítulo 3

A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Carlos Victor Santos Rodrigues; Talita Aparecida da Costa Duarte; Adelane Santana Gonçalves 19

Capítulo 4

POR QUE AVALIAR? E COMO AVALIAR?

Jhon Wittor Araújo Nunes; Joscimar Silva Araújo Nunes; Helenice dos Santos Alves 23

Capítulo 5

A IMPORTÂNCIA DA AUTO AVALIAÇÃO PARA O EDUCADOR

Talita Aparecida da Costa Duarte; Carlos Victor Santos Rodrigues; Adelane Santana Gonçalves 27

Capítulo 6

A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Iracema Luzia de Sales Souza; Fatima Vieira Domiciano Fortunato; Elizabeth Soares dos Santos Miranda 31

Capítulo 7

O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Joscimar Silva Araújo Nunes; Jhon Wittor Araújo Nunes; Helenice dos Santos Alves 34

Capítulo 8

AVALIAÇÃO DA EXCELÊNCIA À REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Fatima Vieira Domiciano Fortunato; Elizabeth Soares dos Santos Miranda; Iracema Luzia de Sales Souza 38

Capítulo 9

AVALIAÇÃO ESCOLAR: O PROFESSOR QUE AVALIA

Adelane Santana Gonçalves; Talita Aparecida da Costa Duarte; Carlos Victor Santos Rodrigues 41

Capítulo 10 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PARA CLASSIFICAR OU PARA FORMAR? <i>Helenice dos Santos Alves; Joscimar Silva Araújo Nunes; Jhon Wittor Araújo Nunes</i>	46
Capítulo 11 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Darianny Karla Santos Cunha; Ana Paula Luiz Nascimento Machado; Ludimilla Neres Costa Reis</i>	51
Capítulo 12 O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO NAS SERIES INICIAIS <i>Luzia Martins Pereira; Cíntia Paulino da Silva; Josicleia Lopes Nascimento</i>	54
Capítulo 13 A PRÁTICA AVALIATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Eliana Ester Cristante Mendes; Maria Lúcia Veiga Torres; Marlene Pereira Dourado</i>	58
Capítulo 14 AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Cíntia Paulino da Silva; Luzia Martins Pereira; Josicleia Lopes Nascimento</i>	62
Capítulo 15 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA NAS SÉRIES INICIAIS <i>Ana Paula Luiz Nascimento Machado; Darianny Karla Santos Cunha; Ludimilla Neres Costa Reis</i>	66
Capítulo 16 A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Maria Lúcia Veiga Torres; Eliana Ester Cristante Mendes; Marlene Pereira Dourado</i>	70
Capítulo 17 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESCRITORES DAS PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Josicleia Lopes Nascimento; Cíntia Paulino da Silva; Luzia Martins Pereira</i>	74
Capítulo 18 A AVALIAÇÃO COMO UMA PODEROSA ALIADA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Ludimilla Neres Costa Reis; Ana Paula Luiz Nascimento Machado; Darianny Karla Santos Cunha</i>	78
Capítulo 19 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR PARA A APRENDIZAGEM <i>Jackeline Aparecida de Arruda Brilhadori; Abineyse San Martins de Souza Denis; Margareth da Costa Leite</i>	81

Capítulo 20	
O PROFESSOR FRENTE A TAREFA DE AVALIAR	
<i>Marlene Pereira Dourado; Eliana Ester Cristante Mendes; Maria Lúcia Veiga Torres</i>	84
Capítulo 21	
AVALIANDO PARA O SUCESSO DO ALUNO	
<i>Maria Sueleide Pereira Lima; Sandra Moreno de Assis Santos; Ligiane Oliveira dos Santos Souza</i>	87
Capítulo 22	
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Louriete Pereira de Andrade; Claudia Borges Malaquias; Jaqueline do Santos</i>	90
Capítulo 23	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECURSO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	93
<i>Neusa de Lima Neves; Antonio Alves Daniel; Rita Ferreira Lemes</i>	
Capítulo 24	
UM NOVO OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
<i>Sandra Moreno de Assis Santos; Josiane Faria Borges de Souza; Ligiane Oliveira dos Santos Souza</i>	97
Capítulo 25	
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO E INSTRUMENTOS DE REGISTROS	101
<i>Renata de Souza Martins Barbieri; Jeann Aparecida Ferreira da Costa; Tatiane Farias Alves</i>	
Capítulo 26	
AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	
<i>Claudia Borges Malaquias; Jaqueline do Santos; Louriete Pereira de Andrade</i>	105
Capítulo 27	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ANALISANDO A PRÁTICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	109
<i>Abineyse San Martins de Souza Denis; Margareth da Costa Leite; Jackeline Aparecida de Arruda Brilhadori</i>	
Capítulo 28	
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DAS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO APRESENTADAS NA BNCC	114
<i>Josiane Faria Borges de Souza; Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Sandra Moreno de Assis Santos</i>	
Capítulo 29	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	119
<i>Antonio Alves Daniel; Neusa de Lima Neves; Rita Ferreira Lemes</i>	

Capítulo 30
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: OS IMPACTOS DO SAEB NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Jeann Aparecida Ferreira da Costa; Renata de Souza Martins Barbieri; Tatiane Farias Alves **125**

Capítulo 31
AVALIAÇÃO LÚDICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Margareth da Costa Leite; Jackeline Aparecida de Arruda Brilhadori; Abineyse San Martins de Souza Denis **129**

Capítulo 32
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Josiane Faria Borges de Souza; Sandra Moreno de Assis Santos **133**

Capítulo 33
ALFABETIZAÇÃO, PROGRESSÃO E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA
Jaqueline do Santos; Louriete Pereira de Andrade; Claudia Borges Malaquias **137**

Capítulo 34
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS MÓVEIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Rita Ferreira Lemes; Neusa de Lima Neves; Antonio Alves Daniel **142**

Capítulo 35
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tatiane Farias Alves; Jeann Aparecida Ferreira da Costa; Renata de Souza Martins Barbieri **148**

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Organizadoras

LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

MARIA SUELEIDE PEREIRA DE LIMA SILVA

SANDRA MORENO DE ASSIS SANTOS



Capítulo 1

AVALIAÇÃO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Maria Sueleide Pereira Lima

Sandra Moreno de Assis Santos

RESUMO

Este artigo é justamente o relato de todo um trabalho, oferecendo uma maior segurança ao educador que trabalha diretamente com o processo de avaliação dando-lhe embasamento teórico e incentivando-o a ter critérios justos e coerentes para que ele não cometa injustiças quanto ao processo avaliativo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Processo de aprendizagem. Educação.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação escolar, em sentido deve subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio do ensino adequado, pois, “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 1996, p.165).

“O professor que trabalha de forma consciente e coerente, diversificando instrumentos de avaliação para que seja possível abranger todas as facetas do estudante...” (FREITAS, 2008), entenderá a avaliação escolar como uma formalidade do sistema escolar, que retratará o resultado do seu próprio trabalho, por isso precisa ter certos cuidados na sua elaboração e aplicação. A avaliação, atualmente, tem ocupado lugar de destaque nas relações entre os profissionais da educação, pais e alunos. Tem sido concebida, por vezes, como mecanismo de sustentação da

organização do trabalho escolar, o que acreditamos que não é.

No espaço escolar, decorrente, por certo, do que ocorre nos cursos de formação inicial e continuada de professores, a avaliação tem sido vista como uma “matéria”, uma área de conhecimento, sendo retirada do seu devido lugar; um item integrante à todo o processo educacional, que se pode ser relevante se articulada aos objetivos escolares.

“Avaliação da Aprendizagem” é atribuído originalmente a Ralph Tyler (1930), educador norte-americano. Já se afirmava então que “O processo de avaliação servia para determinar em que medidas os objetivos educacionais estavam sendo alcançados, porém a prática continuou a ser baseada em provas e exames” (LUCKESI, 1996, p. 170), embora admitamos que, em certas circunstâncias, tais instrumentos são os mais adequados. No início de 1960, nos Estados Unidos, surgiram inúmeros modelos de avaliação.

No Brasil, apenas a partir de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692/71, houve grande avanço em relação ao tema, especialmente por meio de pesquisas que buscavam melhor qualidade de ensino e processos avaliativos mais justos e coerentes com os objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação deve ser o instrumento pelo qual o professor estuda e interpreta os dados de aprendizagem e de seu próprio trabalho, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor. Acreditamos sim, que o professor detém o conhecimento, deve repassá-lo aos alunos e os mesmos devem ser avaliados quanto à sua aquisição.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática. 7ª Ed. Campinas – SP, Papirus Editora, 1995.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Saraiva, 1996.

LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 1995.

LUCKESI (website Cipriano Carlos Luckesi – 30/10/06)

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.



Capítulo 2

AVALIAÇÃO: SUAS MODALIDADES E FUNÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Fatima Vieira Domiciano Fortunato

Iracema Luzia de Sales Souza

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender e analisar o uso da avaliação dentro do processo de ensino aprendizagem, levando em consideração, principalmente, a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, entendendo como elas devem ser utilizadas em sala de aula. Utilizou-se como metodologia pesquisas bibliográficas a partir da concepção de alguns autores que tem como objeto de estudo principal a avaliação na escola. Dentre essas pesquisas, foi possível ressaltar como a avaliação deve ser feita dentro do ambiente escolar e como os métodos tradicionais ainda se sobressaem nas salas de aulas, tendo uma escala de empenho, que classifica os alunos de acordo com notas, tornando essa avaliação algo totalmente quantitativo.

Palavras-chave: Avaliar. Educação. Processo avaliativo.

REVISÃO TEÓRICA

Avaliação diagnóstica

Bloom (1983, p.6) demonstra em seus estudos a preocupação em oferecer um quadro de referência sobre a tarefa de avaliar que possa colaborar com a “concepção segundo a qual a educação tem como função principal promover o desenvolvimento do indivíduo”. Segundo ele, todas as formas de avaliação exigem a valoração, a determinação, a classificação de algum aspecto do comportamento do aluno.

Entretanto, por ser efetuada antes do início de uma instrução, é a avaliação diagnóstica que permite a definição do ponto de partida do ensino.

Ainda segundo Bloom (1983), essa modalidade de avaliação tem a função de determinar se os estudantes possuem as habilidades para a consecução dos objetivos do conteúdo a ser estudado, determinar o seu nível de domínio prévio, classificá-los quanto às alternativas de ensino e, quando aplicada durante a instrução, determinar as causas subjacentes a repetidas deficiências na aprendizagem. Com esse diagnóstico, os professores têm elementos para identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas.

Luckesi (2002, p.09) define a avaliação como “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Para esse autor, a “avaliação diagnóstica pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação”. Diante disso, consideramos o diagnóstico como condição sine qua non do prognóstico, visto que só ele permite a intervenção futura baseada em dados da realidade.

Avaliação formativa

A concepção de avaliação formativa foi proposta por Scriven em 1967. Em seus estudos sobre a avaliação de currículos e programas, o autor defende que o objetivo da avaliação é sempre o mesmo: apreciar o valor, ou seja, julgar, formular juízos de valor. Contudo, para que o mesmo seja alcançado, é preciso que os avaliadores emitam julgamentos e que os dados obtidos pela avaliação sejam usados de forma construtiva para as mudanças necessárias, visando ao aperfeiçoamento programático. Nessa perspectiva, a avaliação formativa no contexto de ensino se caracteriza por ser processual, isto é, possibilita a interação entre o professor e o aluno ao longo do processo ensino e aprendizagem, uma vez que auxilia os envolvidos com informações acerca dos objetivos alcançados e os esforços necessários para desenvolver o que ainda não foi atingido.

Avaliação somativa

Assim como a avaliação formativa, a concepção de avaliação somativa também

foi proposta por Scriven. Para ele, a avaliação somativa assume o papel de uma avaliação final que serve para julgar o valor dos currículos inteiramente acabados e aperfeiçoados pelo uso do processo de avaliação em sua função primeira (formativa). Segundo Scriven (1967, p.6) não é preciso escolher entre essas duas modalidades avaliativas, mas sim, fazer o melhor uso de cada uma de suas funções. Isso pode justificar a sua coexistência com as demais modalidades avaliativas. As funções da avaliação são os propósitos a que serve, e estes podem variar muito: orientar projetos, classificar livros-textos, estabelecer relações com o público, etc. No caso das avaliações formativa e somativa, a primeira tem a função de apreciar as fases iniciais de um programa, enquanto a segunda deve julgar o valor de um programa após ter sido terminado independentemente de seus objetivos.

Bloom (1983. p.67) aponta que o objetivo da avaliação formativa é “determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada”, enquanto a avaliação somativa tem por objetivo avaliar de modo geral em que grau os objetivos preestabelecidos foram atingidos. A frequência de aplicação e a posição ao longo do tempo do processo ensinar-aprender são outros fatores de diferenciação entre avaliação formativa e somativa da aprendizagem. Segundo o autor, os testes de natureza formativa são aplicados com maior frequência e durante o processo de ensino, já os testes de natureza somativa podem ser aplicados em vários momentos, todavia, tendem a ser aplicados somente ao final de um curso.

A avaliação somativa recebe diversas críticas por não permitir a regulação da aprendizagem, uma vez que apenas comunica resultados. No entanto, Furtoso (2008, p.142) afirma que “o mais importante é o que realmente vai fazer a diferença é o caminho percorrido para se chegar a este resultado”. Corroborando a posição dessa autora, encontramos em Silva (2011) a defesa de que a aplicação da avaliação somativa é necessária para o sistema educacional como forma de retorno à sociedade dos resultados obtidos ao término do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a autora postula que quando o sistema avaliativo é pensado de forma integral as modalidades avaliativas têm funções importantes que se complementam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos ciência da relevância de um trabalho nesse viés para a formação do indivíduo e para a qualidade de ensino, contudo, as condições objetivas de trabalho dos contextos de ensino da Educação Básica e Ensino Superior, em sua maioria, não contribuem para a viabilização de um trabalho com tamanha exigência. Tal compreensão reforça a necessidade de Políticas Públicas para a Educação capazes de propiciar condições favoráveis a um ensino efetivo e de qualidade.

Diante disso, reforçamos que o intento desse estudo foi apontar algumas possibilidades de práticas pedagógicas que possam contribuir para uma mudança no quadro vigente no tocante à avaliação, bem como indicar a necessidade de expansão nos estudos da área.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. et al. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar, trad. Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora 1983.

LUCKESI, C. C.. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática Salvador: Malabares Comunicação e Eventos. 2003.



Capítulo 3

A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Carlos Victor Santos Rodrigues

Talita Aparecida da Costa Duarte

Adelane Santana Gonçalves

RESUMO

O estudo tem como objetivo principal incitar acerca da avaliação e no que ela pode influenciar no processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como abordagem o método dialético, que prescreve as diversas mudanças no processo avaliativo, visto que a análise do material está aprofundada dentro de uma perspectiva interpretativa e social, com intuito de produzir informações, descobertas e novas indagações sobre o assunto. Os resultados e conclusões apresentados enfatizam a ideia de que a avaliação, quando bem trabalhada e entendida, de forma contínua e integrada ao fazer pedagógico do professor, serve de alicerce e contribui para que este interfira de forma eficiente na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Processo de Aprendizagem. Avaliação. Estudantes.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação é um fenômeno que envolve múltiplos fatores, tanto conceituais quanto metodológicos, pois desde muito tempo passou por várias definições até chegar no âmbito educacional. Ela é uma atividade complexa que faz parte do cotidiano do estudante, do professor e das relações escolares. Do estudante, porque tão somente ele passa a ser alvo do sistema em ser considerado apto ou não de suas

capacidades intelectuais e de seus níveis de estudo. Do professor, porque perpassa pelas suas práticas de ensino e de suas competências curriculares. E por fim, das relações que são geradas entre esses sujeitos no durante e após de cada ciclo de aplicação dos mais variados instrumentos avaliativos estabelecidos pelo sistema educacional, com a visão de que “(...) ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1993, p. 173)

Sendo assim, avaliar é imprescindível para o processo educativo, principalmente para o professor “(...) refletir e analisar sobre (...) o quanto o seu trabalho está sendo eficiente (...)” (LUCKESI, 2003, p. 83). Por muito tempo, acreditou-se que a avaliação surgiu para analisar a aprendizagem dos alunos nas escolas, entretanto, ela surgiu como um sistema de controle social-intelectual e passou por diversos conceitos como: exames, provas, testes, até chegar na definição que temos hoje.

Segundo Hoffmann (1996), é importante que os estudantes tenham “o acompanhamento (...) em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais” (HOFFMAN, 1996, p. 55).

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente ao final de provas. Para o autor “a avaliação quando é contínua propicia um investimento significativo tanto na escola como nos alunos e, é possível alcançar a excelência.” (PERRENOUD, 1999, p. 43). Com isso, a avaliação precisa ser entendida e tem sua significância em dois aspectos importantes: instrumento que procura conhecer o quanto o estudante aprendeu (ou não) diante dos conteúdos trabalhados em sala de aula e durante o seu período de escolaridade e, por outro, instrumento que deve subsidiar o professor com elementos para a reflexão à sua prática e assim definir prioridades diante das ações educacionais que necessitam de maior atenção, pois a partir da avaliação o professor pode averiguar as necessidades dos alunos individualmente e assim, promover as intervenções pedagógicas necessárias, não como meio de classificação, que por muito tempo foi feita, uma vez que a escola não é a mesma de antigamente, afinal, os estudantes já fazem parte do processo, participando das ações pedagógicas.

Para tanto, a avaliação tem seu valor e suas influências quando o estudante de fato pode tomar conhecimento de seus desempenhos e fracassos para continuar avançando na construção de seus saberes e, assim, amadurecendo a cada fase de sua vida. Ela contempla tantas dimensões e não se reduz somente em lançar notas.

A avaliação da aprendizagem busca ir mais além da simples aplicação de testes ou provas. Ela verifica o desempenho do estudante, no sentido de obter informações que possam subsidiar a sua tomada de consciência do professor, no sentido de criar e possibilitar soluções. Assim, como declara Demo (1996), “a avaliação não é um fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina.” (DEMO, 1996, p. 33)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a avaliação também influencia na ação do professor, pois ela o ajuda a conhecer melhor o seu aluno, suas competências e habilidades, seu estilo e interesses necessários para a construção de seu conhecimento, todavia, esse profissional precisa se despir de seus velhos paradigmas enraizados por uma prática tradicional. Portanto, ressalta-se que as reflexões aqui apresentadas permitem reforçar que a avaliação precisa ser contínua para justamente possibilitar uma visão holística do processo e que deve ser integrada ao fazer diário do professor, considerando, em seu planejamento, os objetivos que venham favorecer os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos dos educandos e, assim, poder ajudá-los no desenvolvimento de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

VASCONCELOS, Celso dos S. Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar. São Paulo, Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./jun. 2006.



Capítulo 4

POR QUE AVALIAR? E COMO AVALIAR?

Jhon Wittor Araújo Nunes

Joscimar Silva Araújo Nunes

Helenice dos Santos Alves

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa exploratória, por meio de revisão bibliográfica, que objetiva discorrer sobre a avaliação que tem seu valor e suas influências quando o estudante de fato pode tomar conhecimento de seus desempenhos e fracassos para continuar avançando na construção de seus saberes e, assim, amadurecendo a cada fase de sua vida. Ela contempla tantas dimensões e não se reduz somente em lançar notas. A avaliação da aprendizagem busca ir mais além da simples aplicação de testes ou provas.

Palavras-chave: Avaliar. Conhecimento. Desempenho. Avaliação.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação do aluno na sala de aula tem como propósito promover o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo oferecido. Avalia-se para identificar as necessidades e prioridades, situar o próprio professor e o aluno no percurso escolar. Nesse sentido, a primeira questão que orienta um planejamento avaliativo é definir para que se está realizando uma avaliação. Que decisões precisam tomar. Que subsídios espera-se obter do processo avaliativo. (BICUDO, 2002).

Considerando que cada aluno tem suas peculiaridades é preciso entender que cada um aprende de forma diferente, uns mais lentos, outros mais acelerados, mas todos aprendem. Esse é o ponto chave da questão da pedagogia do aprendizado. É

preciso compreender todas as etapas percorridas pelo estudante em sua fase de desenvolvimento, fazer o diagnóstico sustentável e eficiente que possa levantar a trajetória sobre: o que aprendeu, o que ele já sabe de informações, o que ele pode melhorar, para que isso gere novos conhecimentos que sejam desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que deve ser dinâmico, sutil e em permanente construção. Nessa trilha, a avaliação vem como um caráter inclusivo, onde o estudante é estimulado a progredir cada vez mais em busca de novos conhecimentos e ampliando sua visão de mundo.

A ação avaliativa oferece informações para os educadores refletirem sobre a sua prática pedagógica, com a intenção de identificar os conhecimentos prévios dos alunos para poder auxiliá-los no seu processo de desenvolvimento. Ensinar e avaliar precisam ter correspondência e deve ser feito num processo contínuo, onde vai questionar a forma ensinada, sua adequação às diversas maneiras de desenvolver as aprendizagens e levando em consideração a contextualização dos fatos históricos vividos pelos educandos, o que influencia fortemente na sua forma de aprender. Para isso, é preciso que esse profissional se despeça de suas velhas armaduras e redirecione seu planejamento para a flexibilidade e estratégias de ensino, pois “aprender significados e ensinar é oportunizar esta construção”. (MORETO, 2005).

Uma das perspectivas dentro do processo de ensino é instituir práticas avaliativas que focalize o estudante como um todo, podendo ocorrer na liberdade de expressão, oportunizando-o com projetos que visem sua participação nas construções e/ou produções de trabalhos, dispondo momentos de discussões acerca de determinados assuntos e em diversas atividades em que ele mesmo tome iniciativas ou decisões e, com isso, promover o desenvolvimento de capacidades para que o professor entenda o que fazer diante dessas observações.

Hoffmann (1998) destaca que dentro da prática avaliativa, o professor deve:

Oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas ideias e retomar dificuldades referentes aos conteúdos introduzidos e desenvolvidos; realizar muitas tarefas em grupo para que os próprios alunos se auxiliem nas dificuldades (princípio da interação entre iguais), mas garantindo o acompanhamento de cada aluno a partir de tarefas avaliativas individuais em todas as etapas do processo. (HOFFMANN, 1998, p. 125).

Partindo dessa premissa é necessário buscar formas ousadas de avaliação. Não há como fugir do modelo sistemático, pois ela precisa seguir padrões e regras

para atender o objetivo proposto, que é o aprendizado. Modelo esse que precisa ser diferente daquele modelo tradicional até hoje aplicado e exclusivo de provas, que sempre influenciou para definir quem seria aprovado ou não, aprendeu isso ou aquilo, mas que deve ser utilizado nas mais diversas situações pedagógicas. Nisso, Loch (2000) é bem clara quando diz que avaliar “(...) não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos” (LOCH, 2000, p. 31), mas sim a traçar mecanismos que venham a colaborar para os ajustes das aprendizagens.

Em termos de instrumentos avaliativos como “(...)”, as provas, os seminários, as apresentações, entrevistas, observação, trabalhos, tarefas, exposições, diários, ..., exercícios em sala (...)” (CUNHA, 2014, p. 11), estes podem incorporar a proposta da avaliação escrita com questões que possam vir a agregar na vida dos estudantes. Essa prática deve ser trabalhada com o intuito de promover criatividade, conscientização e focalizando na importância da escrita para a compreensão textual. Outra possibilidade é a avaliação oral, partindo da reflexão, do processo do ser no mundo, dos debates entre os indivíduos, da expressão visual e corporal, com temáticas que possam ser discutidas no contexto social, cultural e político da sociedade. Um ponto de destaque é que a prática da prova como avaliação não precisa ser abolida definitivamente, desde que não seja vista como um único meio, mas sim como mais um instrumento a ser utilizado na padronização de sistema avaliativo. Portanto, é preciso entender que acompanhar não é somente avaliar o que já foi alcançado de resultados, mas também o que pode vir a ser alcançado para melhorar as aptidões dentro ou fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é ainda muito discutida, passou por diversas mudanças conceituais e metodológicas, afinal é um procedimento que implica uma tríade entre o estudante, o professor e as suas relações escolares. Ela precisa proporcionar a reflexão sobre a prática, pois refere-se a uma tomada de decisão sobre o que fazer, como fazer e para que fazer, para superar os obstáculos que interferem na aprendizagem dos estudantes e, com isso, poder acompanhá-los e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Mediante a isso, constatou-se através deste estudo que a classificação na avaliação não colabora no avanço da aprendizagem e nem permite que o professor

compreenda as etapas de desenvolvimento de cada educando, mostrando que esta é uma prática que precisa ser reflexiva, de modo que a avaliação não pode ser vista apenas como um instrumento para aprovação ou reprovação, mas sim como um instrumento de diagnóstico de uma situação para definir os encaminhamentos adequados para o aprendiz.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. et al. Formação do educador e avaliação educacional. Avaliação institucional. Ensino e aprendizagem. São Paulo: Unesp, 2002.

CHUEIRI, Mary Stela. Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19: p. 49-64, 2008.

CUNHA, Kátia Silva. O campo da avaliação: tecendo sentidos. Ensaios Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Pernambuco, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1547866/o-campo-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-tecendo-sentidos>. Acesso em: 06 jan. 2024.

DELVAL, Juan. Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

LOCH, Jussara M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000, p.31.

MORETTO, Pedro Vasco. Prova: Um momento privilegiado de estudo não é um acerto de contas. 5. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2005.

Capítulo 5

A IMPORTÂNCIA DA AUTO AVALIAÇÃO PARA O EDUCADOR

Talita Aparecida da Costa Duarte

Carlos Victor Santos Rodrigues

Adelane Santana Gonçalves

RESUMO

No desenvolvimento do artigo foi analisada a avaliação do ensino e aprendizagem, fora descrita a importância da auto avaliação para o educador imparcial; e, foi possível compreender, brevemente, a adoção da avaliação participativa por objetivos na realidade educacional do Ensino Fundamental. Concluiu-se, que o problema do artigo foi respondido, o objetivo geral foi atingido e confirmou-se a hipótese de que qualquer instrumento utilizado pelos professores e pela escola para realizar a avaliação, configura uma forma de estabelecer níveis de aprendizado, reconhecer os melhores e os piores, e principalmente, adequar o ensino às normas de excelência instaladas pela escola. Medidas padronizadas têm desviado o sentido democrático, crítico, construtivo e criativo da avaliação, impedindo o percurso de uma aprendizagem efetiva.

Palavras-chave: Avaliação. Competências e desempenho. Escola.

REVISÃO TEÓRICA

O conceito de aprendizagem como um objeto de avaliação, constitui outro pilar na defesa de uma concepção de avaliação educacional. Aprendizagem humana não se limita à aquisição de conhecimentos, habilidades, normas de comportamento, “asséptica” de valores e sentido pessoal. A utilização do conceito de aprendizagem para descrever processos e aquisições cognitivas, excluindo “afetiva” e “conativo” é inconsistente porque distorce a realidade que se destina

afetiva e avaliativa desconhecido dimensão do conhecimento. Toda a ação cognitiva tem valor, conhecimento, habilidade, forma de comportamento carrega um sentido pessoal, é um assunto que aprende. A avaliação exige ter o modelo de objeto a partir de uma perspectiva integral, holística e multifacetada que destaca a complexidade e riqueza de aprendizagem. Eles argumentam que a necessidade de avaliação de ensino ou de formação (GIBBS, 2003).

A auto avaliação tem sido considerada uma estratégia muito eficaz por adotar conceitos democráticos no processo de gestão escolar, tornando cidadãos, gestores, professores e toda a comunidade escolar participantes do processo de alocação de recursos na educação escolar (CAMILLONI, 1997).

O esquema da auto avaliação consiste em fazer com que os processos internos e externos em que a escola esteja participando possam ter seus resultados mensurados racionalmente e demonstrar a eficiência para a maneira com que os professores e didáticos realizam seus planejamentos pedagógicos e didáticos nas estratégias de ensino em sala de aula, assim, há autoavaliação quando consegue-se identificar pontos fortes (potências) e frágeis (deficiências) nos resultados.

A auto avaliação acontece por meio de processos que, ao professor, quando realiza-o e adota-os, carecem conhecimento em relação as informações e critérios que precisa ser avaliado por terem sido realizados por quem os está avaliando, mensurando os próprios resultados e considerando se tais resultados próprios foram satisfatórios para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Nesse caso, os professores aplicam testes auto avaliativos sempre que cursos, palestras, treinamentos e aconselhamentos estão sendo ministrados em sala de aula e em outros espaços das escolas.

A avaliação educacional, desde a sua origem, já traz em seu bojo uma complexidade, devido os inúmeros fatores que devem ser considerados ao se avaliar alguém ou algo, sendo importante enfatizar que existe hoje em dia uma consciência da sociedade brasileira a respeito da relevância do processo avaliativo educacional.

Portanto, avaliar é preciso, e continuamente, ainda mais quando a avaliação é encarada como um compromisso formal e uma prática informal. Visto que atualmente a avaliação é entendida como uma ação imprescindível em qualquer momento da vida do ser humano, se opondo com naturalidade a serviço da educação, aproximando experiências de aprendizagens, desenvolvimento humano, melhoria de qualidade de

vida, bem-querer, elevação de autoestima e valorização de iniciativas entre as pessoas.

Garantir uma educação para todos está relacionada à mudança de um currículo distante das problemáticas do mundo e dos interesses dos próprios alunos para um currículo capaz de captar o interesse tanto de alunos como de professores, favorecendo a compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais, como instrumento que predisponha ao questionamento, à aprendizagem na ação, à atitude de enfrentar a incerteza da complexidade, considerando os novos saberes, habilidades e valores.

O educador necessita reavaliar suas práxis e didática procurando desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa, de tal forma que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção. Esta tarefa não é fácil no contexto atual, este desempenho do educador tem a ver com o enfrentamento da alienação: trata-se de uma luta de perspectivas, de sentidos para o conhecimento e para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o objetivo foi alcançado, demonstrando que os usos da avaliação participativa por objetivos no ensino básico brasileiro resultam em ir a um caminho contrário ao da avaliação que dá notas e classifica. Sua ênfase é no processo de superação das dificuldades dos alunos. E é essa a avaliação que se almeja atualmente, frente a tantos desafios que a escola perpassa diariamente. Essa técnica tem sido empregada para identificar resultados tangíveis dos objetivos e planejamentos pedagógicos considerados pelos professores, identificando-se, ainda pontos relativos aos quadros de desempenho (melhora ou piora) dos alunos.

REFERÊNCIAS

CAMILLONI, A. R. W. Los obstáculos epistemológicos em la enseñanza. Barcelona: Gedisa, 1997.

DEPRESBITERIS, Léa. O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. 1ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 23, p. 7-70, jan. /jun. 2001.

GIBBS, G. Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. In: Brown, S.; Glasner, A. Evaluar em la Universidad: problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea, 2003, pp. 61-70



Capítulo 6

A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Iracema Luzia de Sales Souza

Fatima Vieira Domiciano Fortunato

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

RESUMO

O presente artigo versa sobre o conceito de avaliação como fator relevante nos processos de ensino e aprendizagem significativos. O objetivo do trabalho em questão é suscitar o debate em torno da importância do processo avaliativo no meio escolar. Para tanto, considera-se necessário contemplar seu contexto sóciohistórico, bem como dialogar com a prática pedagógica na construção epistemológica da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem. História da Avaliação. Prática Pedagógica.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação no contexto escolar é um campo epistemológico complexo, abordado através de diferentes discussões teóricas e práticas. No Brasil, as pesquisas sobre esta temática ainda são recentes, enquanto nos países da Europa, Estados Unidos, Canadá, este tema já é discutido por um período centenário. Duas perspectivas de trabalho contribuíram para a formação de uma base da avaliação educacional brasileira, sendo de um lado pesquisas avaliativas sobre o desempenho escolar dos educandos e de outro os estudos de avaliação de contextos políticos e programas educacionais (GATTI, 2014). A partir da perspectiva histórica, podemos

compreender que a avaliação surge de diferentes maneiras, não obtendo uma data exata de implementação, entretanto, apresentando um caminho sócio-histórico. Há registros de que a prática avaliativa precede três mil anos antes de Cristo, quando utilizavam diferentes formas de examinar para selecionar homens para o exército (CHUEIRI, 2008). Surgem também marcas desta história a partir dos Colégios Católicos de Ordem Jesuítica e escolas protestantes a partir do século XVI. Desta forma, as tradições de exames e avaliações que permeiam o contexto escolar atual foram sistematizadas nos séculos XVI e XVII, a partir das configurações da atividade pedagógica realizada pelos Bispos e pelos padres (LUCKESI, 2006)

De acordo com Garcia (2009), devido às mudanças contemporâneas da sociedade do conhecimento é necessário ponderar a educação como um todo, mas enfatizar a avaliação da aprendizagem implica repensar a noção de ensino e as práticas pedagógicas. Observando que a discussão sobre o tema avaliação é recente, restringindo-se às últimas duas décadas, o autor questiona como poderíamos formar sujeitos críticos e reflexivos, uma vez que a avaliação ainda está centrada na classificação dos estudantes quanto à sua capacidade de reter informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que não poderíamos separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, sobre a relação entre o professor e aluno, e o conceito sócio-histórico deste método dos procedimentos de ensino e de aprendizagem. Medir é uma forma de verificar extensão, quantidade, volumes, entre outros objetos deste fenômeno, porém, não é uma forma de acompanhar a aprendizagem. Existem outros critérios talvez mais propositivos e com propósitos não excludentes e que visam a contribuir com uma aprendizagem mais customizada, mais personalizada. Não é possível medir a aprendizagem de um educando, pois simplesmente não existem parâmetros para o que não é igual. O uso de notas reforça esse mecanismo de medição e competição, selecionando bons ou maus alunos tão intrincado na nossa sociedade contemporânea. Também trás uma relação de medo, de inferioridade, de impotência, desajuste que se impõe a uma normalidade vigente.

REFERÊNCIAS

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2469/2423>>. Acesso em: 6 abr. 2024.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A.. Avaliação: Contexto, história e perspectivas. Olhares – Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 2, n. 1, p. 8-26. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202>. Acesso em: 5 abr. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.



Capítulo 7

O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Joscimar Silva Araújo Nunes

Jhon Wittor Araújo Nunes

Helenice dos Santos Alves

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre o papel do educador no processo de avaliação, o papel do professor neste processo é fundamental, pois a partir da visão de avaliação como uma maneira de construção, será possível mapear o desenvolvimento da prática pedagógica como mediadora da aprendizagem.

Palavras-chave: Educador. Processo de Avaliação. Mediação.

REVISÃO TEÓRICA

Torna-se imprescindível a abordagem do papel do educador quando estamos tratando do processo avaliativo do ensino. A avaliação passa por diferentes aspectos, conectando o real significado à prática educacional diária. O processo surge a partir da visão individual do educador, tendo a intencionalidade para a realização do ato avaliativo. Compreendendo que a avaliação não é um método neutro, é preciso desmistificar a visão do educador acerca deste processo. Neste sentido, Vasconcellos (2013, p. 155) colabora ponderando que: “à medida que o professor sabe onde quer chegar, tem mais facilidade, mais critério para organizar o trabalho.” Sendo este professor lúcido na sua prática pedagógica, irá traçar uma diretriz com metas de trabalho que sejam compatíveis com as premências da sua sala de aula e dos estudantes. Tais considerações e critérios lhe possibilitam uma caminhada, não

segura, pois não existe tal possibilidade para quem avalia outrem, mas lhe impõe freios e demarcações que podem ser observadas a cada passo destes processos.

Hoffmann (2010) esclarece que, para muitos educadores, a avaliação se detém na classificação autoritária, diminuindo-se a atribuição de notas e provas. O mito acerca da avaliação se dá a partir de uma prática-avaliativa falha, pois reduz esse processo a um simples registro de resultados sobre o desempenho do aluno, quando, na verdade, avaliar é muito mais do que um indicador de acertos e erros. Enquanto seguirmos medindo a aprendizagem desta forma, continuaremos, tornando o processo dicotômico e desconexo, pois a educação não está separada da avaliação, são processos que existem de forma integrada. Seguindo as considerações de Hoffmann podemos concordar que “O processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica da aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 53).

A avaliação construtivista e libertadora ocorre a partir de um diálogo cooperativo entre o professor e o aluno, a partir do qual os dois aprendem sobre si no ato próprio de avaliar. Logo, o educador que não avalia sua prática pedagógica, de forma questionadora e crítica, permanece enraizado em uma verdade absoluta, que é falha. Para Abrahão (2004), uma intervenção construtiva do professor sobre aquilo que os estudantes de fato sabem - o conhecimento prévio que trazem para a sala de aula – é de fundamental importância para que se tenha uma noção das capacidades iniciais dos educandos e, a partir desse conhecimento, sejam realizadas intervenções para que avancem individualmente na sua aprendizagem.

O papel do professor neste processo é fundamental, pois a partir da visão de avaliação como uma maneira de construção, será possível mapear o desenvolvimento da prática pedagógica como mediadora da aprendizagem. Zabala afirma que para “melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e grupais.” (ZABALA, 1998, p. 201). Nesta mesma perspectiva, citamos Vasconcellos, quando o autor explica a importância de entendermos “a sala de aula como um palco de conflitos e contradições, como parte da sociedade que é.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 55).

A partir da concepção apresentada, o docente tem como atribuição acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, estando atento aos “erros” construtivos e à construção individual de cada um. Afirma Hoffmann que “O processo

avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 53). Para isso, é necessário desmistificar o pensamento de que o professor é o único detentor de todo o saber, assim facilitará o processo de ensino, estimulando a troca de conhecimentos. Neste sentido, a avaliação já não é mais vista como discriminatória ou punitiva com uma data marcada, mas sim como uma etapa, tendo um objetivo a ser trabalhado.

Para Hoffmann (2010), o erro é um dos aspectos importantes do processo de avaliação, pois a partir dele é possível impulsionar a ação educativa, transformando o processo de aprendizagem em um processo incessante de compreensão das dificuldades do educando e, desta forma, dinamizar novas oportunidades para que ele aprenda. Segundo Zabala, é necessário avaliar “[...] objetivando recursos reflexivos aos professores, para entender e intervir com o aluno no momento da verificação e expressão do erro, quando construtivo”. Apesar de o erro ser um grande aliado no processo de construção do conhecimento, não basta que o professor o compreenda como construtivo, mas que realize a mediação necessária para que o aluno possa construir suas próprias hipóteses acerca do objeto epistemológico apresentado. Ressaltamos, com (HOFFMANN, 2005), que “Os alunos, na sua singularidade e necessidades, nos ajudam a compreender os caminhos que levam à aprendizagem significativa de cada um”. Portanto, precisamos direcionar nossos esforços nas demandas individuais com vistas a personalizar e qualificar cada vez mais a aprendizagem. Tem-se aqui a importância da intencionalidade pedagógica das ações que são desenvolvidas pelo educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, compreendemos que o papel do professor é fundamental no processo avaliativo. É preciso que o planejamento e avaliação do docente estejam a serviço da construção de resultados satisfatórios para a aprendizagem, ou seja, um não existe sem o outro. A avaliação que qualifica uma aprendizagem com significado está comprometida com a vida da pessoa humana. É uma avaliação que contribui para que a pessoa saia de um status quo original e passe a ter autonomia sobre a sua própria história e processos de aprendizagem. O professor deve compreender que o

planejamento traça os caminhos, mas a avaliação auxilia no direcionamento da ação educativa.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. Avaliação, mito e desafio: a partir de uma perspectiva construtivista. 40 ed. Porto Alegre, 2010.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 4 ed. São Paulo, Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2013.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Capítulo 8

AVALIAÇÃO DA EXCELÊNCIA À REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Fatima Vieira Domiciano Fortunato

Elizabeth Soares dos Santos Miranda

Iracema Luzia de Sales Souza

RESUMO

O artigo traz uma abordagem através do autor PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Normas.

REVISÃO TEÓRICA

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomas. Normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples

consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta "objetiva" de conhecimentos e de competência. Essa visão, que "naturaliza" o fracasso, impede a compreensão do que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não os têm. Nas sociedades humanas, quase todas as desigualdades culturais que correspondem a uma forma ou outra de domínio do real proporcionam classificações, que os sociólogos chamam de "hierarquias de excelência", para distingui-las de outros tipos de hierarquias.

A excelência define-se como a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal. Ela remete a competências subjacentes, isto é, a uma "hierarquia de competência". O fracasso escolar não é a simples tradução "lógica" de desigualdades tão reais quanto naturais. Não se pode pura e simplesmente compará-lo a uma falta de cultura, de conhecimentos ou de competências. Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e a normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação.

Hoje, as didáticas melhor concebidas não asseguram de antemão senão as aprendizagens de uma fração dos alunos, os melhores, dos quais se diz habitualmente que aprendem a despeito da escola e se conformam com todos os tipos de pedagogias. Dentre outras coisas, impõem-se nuances: alguns aprendem só o suficiente para sair-se honrosamente e progredir de série em série. Outros não aprendem nada ou quase nada e se acham rapidamente em situação muito difícil. Para além da diversidade dos destinos escolares, percebe-se um único fenômeno: a impotência das pedagogias para gerar na maioria dos alunos, pelo menos nos momentos compartilhados, aprendizagens à altura das ambições declaradas da escola.

Pode-se analisar essa impotência de diversas maneiras, insistir sobre o currículo, os meios de ensino, o método, os suportes audiovisuais, a relação pedagógica, etc. Sem descartar totalmente esses fatores, julgo que eles passam ao lado do essencial: o sucesso das aprendizagens se passa na regulação contínua e na correção dos erros, muito mais do que no gênio do método. Sabe-se muito bem disso quanto à leitura: há toda sorte de maneiras de ensinar e de aprender a ler. Sem as opor, seria melhor procurar o que as aprendizagens eficazes têm em comum. Encontrar-se-ia sem dúvida um denominador constante: regulações intensas e

individualizadas ao longo de todo o processo.

Daí decorre a concepção da didática defendida aqui: um dispositivo que favorece uma regulação contínua das aprendizagens.

A didática, deve concernir ao seguinte registro: antecipar, prever tudo o que fosse possível, mas saber que o erro e a aproximação são a regra, que será preciso retificar o alvo constantemente. Nesse espírito, a regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela.

Em que se transforma a avaliação formativa nessa perspectiva? É uma forma de regulação dentre outras. Antes de recorrer a isso, cumpre, caso se privilegie a regulação no curso da aprendizagem, alicerçar mais estratégias educativas sobre o próprio dispositivo didático e, em particular, sobre dois outros mecanismos que, eles sim, não exigem a intervenção constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos ciência da relevância de um trabalho nesse viés para a formação do indivíduo e para a qualidade de ensino, contudo, as condições objetivas de trabalho dos contextos de ensino da Educação Básica e Ensino Superior, em sua maioria, não contribuem para a viabilização de um trabalho com tamanha exigência. Tal compreensão reforça a necessidade de Políticas Públicas para a Educação capazes de propiciar condições favoráveis a um ensino efetivo e de qualidade.

Diante disso, reforçamos que o intento desse estudo foi apontar algumas possibilidades de práticas pedagógicas que possam contribuir para uma mudança no quadro vigente no tocante à avaliação, bem como indicar a necessidade de expansão nos estudos da área.

REFERÊNCIAS

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

Capítulo 9

AVALIAÇÃO ESCOLAR: O PROFESSOR QUE AVALIA

Adelane Santana Gonçalves

Talita Aparecida da Costa Duarte

Carlos Victor Santos Rodrigues

RESUMO

Este artigo, busca refletir a partir de um estudo teórico o papel que a avaliação escolar tem assumido no fazer pedagógico, apresenta a trajetória histórica desta; discute também até que ponto a avaliação tem sua contribuição com o fracasso escolar e como a avaliação contínua e formativa pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem, desde que o professor a utilize com um instrumento de seu trabalho, no sentido de que muitas vezes o avaliar é reduzido à aplicação de uma prova. Por fim, conclui-se que a avaliação contínua e formativa, entre outros fatores, pode contribuir para o real aprendizado, desde que seja pensada para além da atribuição de notas, pois vista desta forma servirá de indicativo ao professor de como ressignificar suas aulas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Avaliação formativa. Tomada de decisão.

REVISÃO TEÓRICA

Segundo o texto de Esteban (2001) um dos aspectos relevantes para superação do fracasso escolar é o professor, que interpretará as respostas dadas pelo aluno, porém não se pode culpar o professor pelos resultados negativos porque este profissional não tem uma vara mágica para resolver todos os problemas apresentados em sala de aula que são resultantes de diversos fatores, por se tratar de sujeitos heterogêneos, apesar de que existem muitos fatores que afetam a vida destes que

acabam sendo refletidos na avaliação e no processo ensino

A aprendizagem como todo, a exemplo da má remuneração que leva o professor por questões de sobrevivência a acumular cargas horárias de ensino em outras escolas, tomando o tempo necessário de planejamento para melhor elaborar suas aulas. Mesmo diante de uma sociedade heterogênea prevalece no cerne das salas de aula uma pedagogia presa à homogeneidade, em que a cultura privilegiada é aquela da classe dominante e, as outras culturas não têm espaço e valor em sala de aula, fazendo com o que os sujeitos originários destas tenham que se distanciar de sua cultura e aderir à cultura que é difundida na escola. A avaliação nesta perspectiva homogeneísta, analisa todos de igual modo, é fruto dos objetivos neoliberais de políticas educativas que trazem para a sala de aula a lógica capitalista de controle dos recursos escolares, de autoritarismo, de disciplinamento, de classificação.

Percebe-se que a avaliação está muito distante do processo ensino-aprendizagem se apresentando como autoritária, quando o professor usa a prova para chantagear os alunos como forma de poder desta e os alunos, geralmente usam a cola para como uma defesa, não que esta seja a melhor atitude. É classificatória, pois apenas constata a situação dos alunos, colocando-os em uma posição (inteligentes, mediano e fracos). É disciplinadora, indicando quais devem ser os melhores pensamentos, vontades e disposições, como se aluno tivesse que abrir de sua cultura totalmente para inserir nos moldes da cultura divulgada pela escola, constituindo uma violência simbólica, na qual não se consegue identificar o agressor. Também é terminal, avalia-se para dizer que vai passar de ano ou não, ao invés de realmente trabalhar as dificuldades dos alunos para que estes possam superá-las. Sabe-se que esta é uma realidade de nossas escolas, porém não é só isso que acontece dentro das escolas há ações contrárias ao fracasso escolar, diante de uma sociedade tão hierarquizada, porém não podemos ficar resignado de maneira que não tomemos uma atitude para reverter essa situação e deixarmos as coisas acontecerem como tal.

Para sintetizar, o professor tem sua centralidade como avaliador, pois Hadji (2001, apud LUÍS, 2006) diz que, o professor deve ser um funâmbulo, porque deve mover-se em espaço aberto e sempre em movimento, ou seja, o professor deve intervir durante o processo para o sucesso escolar e deve ser também como o tecelão, para criar os laços necessários do aluno com a aprendizagem e com o próprio professor.

A avaliação pode muito contribuir com o trabalho desse profissional, dependendo de sua intencionalidade, este não deve ficar preso apenas às meras justificativas do fracasso escolar, mas também deverá superar essa realidade na medida do possível, consciente de que alguns fatores não só dependem dele. O professor, muitas vezes, com sua postura autoritária, apesar de que em alguns casos o professor se referencia nas atitudes de seus professores anteriores, é preciso superar a postura de autoritarismo. Há um novo olhar perante a avaliação, a avaliação como o centro do processo ensino-aprendizagem, que irá dar significados ao currículo, como também irá situar o planejamento e o professor é fundamental na escolha dos instrumentos que irá melhor atender a seus alunos; não avaliarei apenas para dar nota; mas para acompanhar o processo de aprendizagem, para a partir dos resultados tomar as atitudes cabíveis; como por exemplo, diversificar suas aulas, levar em conta que existem erros que podem conduzir ao acerto; permitir que o próprio aluno se sinta responsável pela sua aprendizagem e parta a superação das dificuldades e limitações

Para que realmente exista uma desconstrução da educação reguladora e classificatória a avaliação formativa, para Perrenoud (1999), torna-se um instrumento prioritário por esta estar baseada de forma democrática no diálogo entre professor e aluno, neste é avaliado ao longo do processo. Já Luís (2006) afirma que a avaliação para ser contínua e processual a avaliação deve contemplar as dimensões da avaliação diagnóstica, que é o levantamento das hipóteses dos alunos antes da intervenção do professor, formativa, que acompanhará o desenvolvimento dos alunos durante o processo e a somativa, onde é expresso os resultados do trabalho. Neste sentido a avaliação perde o caráter certificativo, a autora cita o valor do “agir observando” defendido por Hadji (2001) que é um agir capaz de interpretar os dados que através de atividades, comportamentos e dificuldades os alunos demonstram os seus processos de aprendizagem, e criando um espaço para analisar o desempenho, certa dificuldade, a falta de atenção, as facilidades, a partir do que o professor na ação reflete sobre ela.

O professor é o principal instrumento da avaliação, pelo fato de este ter o poder de decidir o rumo das informações fornecidas pela prova e sua visão de mundo influenciará seu posicionamento frente à avaliação. E segundo LUÍS (2007) o fracasso escolar passa a existir quando as crianças de diversas culturas passam a ter acesso à escola, e entre outros fatores, a escola e seus profissionais não acompanham essa

novidade e passam a agir indiferentemente com estas culturas não levando em consideração as mesmas nas análises dos resultados e dificuldades. Dentro da escola há uma nova clientela, passando a exigir novas posturas do professor e da escola, especialmente quanto à avaliação, pois não há mudança no currículo se não houver mudança na avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode ser percebida a necessidade de um novo olhar perante a avaliação, pois esta como o centro do processo ensino- aprendizagem, que irá dar significados ao currículo, como também irá situar o planejamento e o professor será fundamental na escolha dos instrumentos que irá melhor atender a seus alunos. A avaliação se faz necessária à tomada de decisão, porque avaliar somente para classificar é uma prática contra a democratização do ensino. Luckesi (idem) relaciona essa atitude a um médico que aos diagnosticar a enfermidade não procura controlar a doença.

Enfim, percebe-se que para praticar a avaliação não é necessário extinguir os instrumentos ou os procedimentos, mas precisamos aplicá-los em uma perspectiva de avaliação e não de exame. Para isso temos que ter a consciência de que avaliar não é sinônimo de medição, de atribuir nota, mas sim uma prática central do trabalho pedagógico, onde tem que ser um processo contínuo. Isso depende da nossa postura na construção dos instrumentos e procedimentos e no seu uso. O mesmo instrumento pode ser utilizado como exame ou na perspectiva de avaliação, depende da nossa escolha. Então, deve-se questionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação, para que, efetivamente, se tenha um processo avaliativo de grande significância, tanto para os estudantes, docentes e a comunidade escolar em geral.

REFERÊNCIAS

DIAS, José Sobrinho. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

LUIS, Suzana M. B. Escrevendo a Avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.



Capítulo 10

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PARA CLASSIFICAR OU PARA FORMAR?

Helenice dos Santos Alves

Joscimar Silva Araújo Nunes

Jhon Wittor Araújo Nunes

RESUMO

O estudo se efetivou a partir de uma abordagem qualitativa e os dados foram levantados por meio da análise documental e da aplicação de um questionário aos alunos da turma colaboradora do estudo. Os alunos demonstram não conhecer os critérios utilizados por seus professores para avaliá-los e mostraram-se satisfeitos pela forma como costumavam ser avaliados que, segundo eles próprios, se resumia basicamente à realização de provas e testes em momentos específicos e pontuais. Essas percepções indicam desconhecimento, por parte dos estudantes, de outros instrumentos e procedimentos de avaliação, supostamente por terem sido, na maior parte do tempo de sua formação, avaliados por meio de testes e provas, passando então a concebê-los de forma naturalizada.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Prova.

REVISÃO TEÓRICA

O processo avaliativo, como já foi dito, é objeto de muitos estudos que questionam as formas como os alunos vêm sendo avaliados, buscando assim uma avaliação que vise valorizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do processo ensino/aprendizagem. Avaliar o que se aprendeu, caso não tenha aprendido, rever os métodos de ensino.

A avaliação deveria ser uma mediação para a qualificação da prática educativa escolar. No entanto, não é isto que vem ocorrendo dado que, quando surgem dificuldades em sala, procura-se resolver pela pressão da nota, e as questões pedagógicas fundamentais não são devidamente enfocadas. (VASCONCELLOS, 2006, p. 140).

Essa mediação nem sempre acontece, os resultados obtidos nas avaliações são considerados como resultados finais, em geral como notas usadas para aprovar ou reprovar os alunos, e o déficit de aprendizagem adquirido pelo aluno não volta a ser trabalhado pelo professor. A responsabilidade de resultados insatisfatórios recai, muitas vezes, sobre o aluno alegando que ele não aprendeu porque não prestou atenção ou porque não estudou para a prova. Perrenoud (1999) caracterizou assim os procedimentos avaliativos que ocorrem na maioria das escolas públicas:

1. Após ter ensinado uma parte do programa (um capítulo, algumas lições, uma unidade de sequências didáticas apresentando uma unidade temática), o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma.
2. Em função de seus desempenhos, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais.
3. Ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou de outra, uma síntese das notas ou das apreciações acumuladas sob a forma de uma média, de um perfil, de um balanço qualquer.
4. Combinado a apreciações sintéticas de mesma natureza para o conjunto das disciplinas ensinadas, esse balanço contribui para uma decisão no final do ano escolar, admissão ou transferência para determinada habilitação, acesso a determinado nível, obtenção ou não de um certificado, etc. (PERRENOUD, 1999, p.65)

A realidade das escolas tem nos mostrado o que disse Perrenoud. Os professores preparam suas aulas de acordo com os currículos ou livros didáticos adotados, explicam os capítulos e em seguida realizam testes ou provas. Os resultados, satisfatórios ou não, são lançados em seus diários, ao final do bimestre com base nas somatórias das médias adquiridas ao longo desse período e por fim são transmitidos aos pais. Aqueles alunos cujas notas estão acima da média estabelecida são parabenizados e em alguns casos chegam a receber certificados de alunos destaques ou de aluno nota dez. Em contrapartida aquele aluno que não conseguiu alcançar a média costuma ser deixado de lado, rotulado muitas vezes de bagunceiro, desinteressado e indisciplinado.

Os professores falam muito sobre a questão dos alunos estarem desinteressados pelo processo de aprendizagem, atribuem quase sempre a culpa

pelo desinteresse aos pais, ao sistema que favorece a aprovação e não a reprovação. A falta de estrutura familiar, os problemas de violência, a falta de objetivos de vida são fatores que podem contribuir para que os alunos cheguem desmotivados à escola. Porém, a escola também não tem contribuído para que esse aluno se sinta melhor, oferecendo-lhe condições para desenvolver-se como cidadão. Vasconcellos (2006) fala sobre essa preocupação dos docentes:

Os docentes atribuem uma enorme importância ao interesse no processo educativo; consideram que os alunos deveriam vir interessados para a sala de aula; entendem que os pais têm relevante parcela de responsabilidade na falta de interesse; consideram ainda que as medidas tomadas pelos dirigentes no sentido de “favorecer a aprovação” são também elementos que levam os alunos a se desinteressar pelo estudo. Através destes dados, é possível perceber a relação que fazem – mesmo que inconscientemente – entre interesse e coação/pressão/medo. (VASCONCELLOS, 2006, p. 134)

Muitos fatores além do desinteresse podem levar os alunos a não alcançar as médias estabelecidas. Um deles pode ser o simples fato de não terem conseguido aprender os conteúdos trabalhados. Desse modo, é possível inferir que a forma de avaliação tradicional que tem sido utilizada na maioria das escolas não tem contribuído para promover as aprendizagens dos estudantes, como seria o caso da avaliação formativa, e sim para constatar fatos considerados imutáveis e de responsabilidade do próprio aluno e/ou de suas famílias.

De acordo com Perrenoud a avaliação tradicional, além de criar o fracasso dos alunos, empobrece suas aprendizagens, induzindo os professores a utilizarem didáticas conservadoras. Em caminho oposto a este, temos a avaliação formativa que transforma o professor em um criador de situações de aprendizagens, sendo mediador entre o ensinar e o aprender, deixando o aluno no centro deste processo e tornando a aprendizagem significativa. Durante a avaliação formativa o professor consegue fazer um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e repensar o seu trabalho de modo a contribuir para a melhoria desse processo. “É nesta modalidade que se investigam os processos de construção do conhecimento e neles se intervém”. (ESTEBAN, 2003, p.136).

Outro aspecto observado no processo avaliativo tradicional é a utilização de provas em dias específicos. Os alunos acabam percebendo que o dia mais importante é o dia da prova, nos outros dias ele não vê motivo para se esforçar para aprender. “Na escola ela ocorre num tempo programado (dia de prova, dia de fazer boletim, dia

de apresentar resultados)” (HOFFMANN, 2006, p.147).

Estamos em constante processo avaliativo no nosso dia a dia, avaliamos as nossas ações, avaliamos as nossas escolhas e caso percebamos que fizemos a escolha errada voltamos e refazemos, mudamos as nossas ações buscando práticas diferentes que nos levem aos nossos objetivos.

As avaliações diárias nos levam à reflexão, nos levam a mudanças de atitudes para buscarmos as melhores soluções para os problemas encontrados em nossas vidas. Na escola não deveria ser diferente, o processo avaliativo deveria servir de reflexão para a busca de novos caminhos para se alcançar os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso, portanto, que os professores se apropriem dos conhecimentos que fundamentam um processo avaliativo formativo, uma vez que, só podemos traçar novos caminhos quando temos certeza de onde queremos chegar. Muitos auto retratam sobre o tema da avaliação a partir de estudos e pesquisas científicas. Suas reflexões poderão auxiliar discussões que nos são fundamentais à compreensão desse processo.

Um ambiente de aprendizagem deve ser o lugar comum de professores e alunos, em que princípios didáticos e psicopedagógicos formam e reformam suas concepções de aprendizagem, de modo que possam concebê-la como um processo que requer a participação ativa daqueles que querem aprender, entendendo como participação ativa o envolvimento em atividades de reflexão, interação e cooperação. Isso é válido não só para os estudantes como também para os professores.

REFERÊNCIAS

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

_____. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas. São PauloSP: Moderna, 2003.

HOFFMANN, Jussara, Avaliação Mediadora Uma prática em construção da pré-escola à universidade, 26ª edição Porto Alegre, Mediação, 2006.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Virando a Escola do avesso por meio da Avaliação. Campinas: Papirus, 2008.

Capítulo 11

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Darianny Karla Santos Cunha

Ana Paula Luiz Nascimento Machado

Ludimilla Neres Costa Reis

RESUMO

A proposta deste artigo é o de analisar os problemas que cercam o exercício da avaliação da aprendizagem, por parte do educador/avaliador no âmbito dos Anos Iniciais. Sendo uma questão que está presente em todos os aspectos da prática pedagógica é importante compreendermos os dilemas e impasses nessa prática avaliativa. Partindo desse pressuposto, abordamos a necessidade de uma reflexão sobre o papel da educação como um todo, tendo o educando como elemento essencial do processo avaliativo, devendo ser considerado em todos os aspectos. Nesse sentido, para diagnosticar a problemática da avaliação, a prática pedagógica e suas possíveis resoluções ou atenuações, procuramos auxílio numa metodologia de cunho bibliográfico e nos trabalhos de alguns autores, como: Hoffman (2005), Luckesi (2002), Sarmiento (1997), com o intuito de estudarmos e confrontarmos ideais e conhecimentos acerca da problemática da avaliação dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e Aprendizagem. Prática Pedagógica.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental não deve seguir modelos ou haver mecanismos seletivos nem classificatórios. A escola deve oportunizar ao aluno uma educação básica de qualidade para que todos os cidadãos tenham acesso

aos conhecimentos necessários. Dessa forma, a seleção constitui-se como um ato de violência e a negação de seus direitos.

É comum a atribuição de notas ou menções nas avaliações dos alunos. Esta prática muitas vezes tem representado um problema e vem se agravando causando recuos no processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que através da análise, sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos é possível promover mudanças de acordo com a realidade, levando sempre em consideração as habilidades e competências de cada um.

Segundo os pensamentos de Luckesi (2002) A avaliação não é um fim, mas um meio, que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformular o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitam somar as deficiências identificadas. Avaliar o aluno como um todo é uma das representações mais fortes entre os professores quando tratam da prática avaliativa. Em busca das mudanças na avaliação, encontram-se obstáculos, porém, um destes reside na tradição avaliativa predominante. As representações, valores e a concepção de cada um estão há muito tempo enraizada nos educadores e que funcionam como elemento de resistência nos mesmos à construção de novas práticas pedagógicas.

De acordo com Vasconcellos (1998, p. 53), avaliação é um processo abrangente da existência humana implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar os avanços, resistências, dificuldades e possibilitando uma tomada de decisão e soluções para superação dos obstáculos. Por isso, é importante considerar que há um descompasso entre os princípios e conceitos que norteiam as formações profissionais baseados não só na pedagogia tradicional, mas em toda a representação cultural alicerçada na seleção, estratificação, padronização e o desempenho do público que trabalhamos no dia-a-dia.

Isso é um fenômeno que tem se manifestado com frequência na escola. Entretanto, é necessário oportunizar a simplificação desse problema. É imprescindível tratar a avaliação ao nível de importância de seus instrumentos. Lamentavelmente alguns profissionais que atuam no 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano dos Anos Iniciais em qualquer atividade de estudo como em: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais entendem que, a avaliação se resume, a provas, exercícios, testes e trabalhos, entre outros. Não compreendem a avaliação como um processo amplo da aprendizagem que envolve responsabilidades do professor e do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o processo de avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental pode fornecer uma contribuição significativa à prática diagnóstica e formativa do educador avaliador. Para tanto, é urgente que a avaliação passe a assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação de alunos nas escolas. Antes de tudo deve-se valorizar a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, J. Pontos e contrapostos: do pensar ao agir em avaliação. 9ed. Porto Alegre, 2005. _____. Avaliar para promover: as setas do caminho. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. LUCKESI, C. Avaliação Educacional: pressupostos conceituais Tecnologia Educacional Rio de Janeiro. 1978

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação concepção dialética Libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo. 1992.

_____, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem. Prática de mudanças - nos Transformadora Libertad uma práxis cadernos pedagógico de Libertad S.P. 1998.

Capítulo 12

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS

Luzia Martins Pereira

Cíntia Paulino da Silva

Josicleia Lopes Nascimento

RESUMO

A presente pesquisa aborda as concepções da Avaliação da Aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto que a avaliação está inserida e faz parte do processo Ensino Aprendizagem, há uma necessidade em comprometermos com essa prática que vem crescendo e ocupando um espaço maior a cada dia no âmbito escolar. Sabemos o quanto a avaliação é muitas vezes mal empregada em algumas instituições como forma de punição, classificação ou simplesmente dar provas. A mesma que era para ser encarada como um instrumento de crescimento tem sido confundida como um ato excludente.

Palavras-chave: Aprendizagem. Família. Avaliação.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação é o reflexo transformado em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a nova reflexão. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (VASCONCELLOS, 1996)

Nesse sentido a avaliação deve ser entendida como uma ação dinâmica e mediadora do processo ensino aprendizagem. Promovendo a formação crítica, a interação e a participação reflexiva entre educando e, no entanto avaliar vai mudar muito além, pois a prática do dia-dia e a realidade existente é que vai subsidiar esse processo.

Para VASCONCELLOS (2005, p.36), a escola somente realimenta toda uma organização já existente- da qual ela não é a origem nem a causa principal. A escola é um espaço de aprendizagem a qual podemos possibilitar o aluno a apropriação dos diferentes conhecimentos que nos são cobrados pela sociedade. Ler e escrever são tão fundamentais quanto ser letrado. De fato, não é tão simples separar o que ensinar, porém acreditamos que as séries iniciais devem contemplar todos os saberes que serão a base para as séries posteriores. Saberes estes que estão nas diferentes áreas do conhecimento e que assegurem ao educando a inserção no mundo.

Para LUCKESI (1991) a avaliação, portanto deve ser um ato que vai subsidiar os saberes necessários ao desenvolvimento de cada aluno. Sendo assim, a avaliação precisa ser um instrumento de crescimento tanto para o aluno quanto para o professor.

A Avaliação, entretanto vem ganhando cada vez mais espaço nas instituições, por um lado, temos as avaliações externas, o SAEB, Provinha Brasil dentre outras que são adotadas pelos estados e seus municípios. Avaliações que tem como função a coleta de dados e informações produzidas que permitem mapear o ensino, estabelecer metas e adotar medidas e mudanças na realidade de cada escola ou rede.

A participação da família e de todos os segmentos da comunidade na vida do educando é importantíssima, pois somente assim estaremos participando democraticamente do processo de ensino aprendizagem e organização da nossa escola. A medida que os tempos vão passando, as cobranças tem aumentado cada vez mais, pais, alunos muitas vezes com cobranças equivocadas.

Vasconcellos (2005), afirma que a qualidade da formação dos educadores nos últimos anos, tem caído, gerando insegurança a muitos pais. E esta afirmativa nos retoma a necessidade de reciclar e aperfeiçoar cada vez mais a nossa prática. Há também a necessidade de se desmistificar essa crença em que tudo é de responsabilidade e culpa da escola.

Para Vasconcellos (2005, pág. 97), “a família está em crise, pais mediante a resultados negativos dos filhos passam até a espancá-los, se interrogados, justificam: “Ele está indo mal na escola, eu tenho que fazer alguma coisa...” A família ainda cobra

notas, resultados e dão destaque a avaliação como o único mérito de aprendizagem, distorcendo totalmente o sentido da avaliação, não sabem como orientar o filho.

Vasconcellos (2005, pág. 98) afirma que:

Os pais não devem ver a escola como um mal necessário para garantir a ascensão social e sim como espaço que desperte na criança, a curiosidade, o gosto pelo conhecimento, mostrar que através da escola ela poderá não só ter sua forma de sobrevivência no futuro, mas também colaborar na transformação deste mundo que aí está hoje, no sentido de construir uma sociedade mais justa e solidária.

Pensamos ser importante que os pais mudem a postura em relação a avaliação e adotar práticas que sejam concretas, assumirem de fato que o sucesso de seus filhos dependerá do suporte que terão em casa, apoiados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação deve ser vista como um processo democrático, onde o professor terá em mãos um instrumento que vai direcionar e compreender o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista a reflexão e a tomada de decisão. Sendo assim, há uma grande necessidade de mudança de postura dos nossos educadores que muitas vezes se funda no tradicionalismo, desastroso em nossas escolas. Não podemos condenar o educador e culpá-lo pela má aplicação e direcionamento das avaliações, pois há muito tempo temos uma pedagogia dominante que já vem perpassando há anos, mas mesmo assim o educador é o mediador do conhecimento e este tem nas mãos o poder da transformação.

Sabemos que a avaliação é um desafio que requer estudo e ação e que a mesma deve contribuir para a formação do indivíduo, respeitando suas diferenças e individualidades. Juntos podemos mudar esse cenário e fazer a diferença, para que ao avaliarmos assumamos uma postura que promova o educando e suas especificidades no dia a dia.

REFERÊNCIAS

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens duas lógicas. Porto Alegre: artes médicas sul,1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar, São Paulo: Cortez, 1996.



Capítulo 13

A PRÁTICA AVALIATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliana Ester Cristante Mendes

Maria Lúcia Veiga Torres

Marlene Pereira Dourado

RESUMO

A avaliação é tema da maior importância no contexto escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante dessa importância, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as formas avaliativas mais adotadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: destacar os instrumentos utilizados na avaliação; analisar o papel do professor no processo avaliativo; e refletir sobre a importância da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Avaliação. Séries iniciais do Ensino Fundamental. Prática pedagógica.

REVISÃO TEÓRICA

Hoffmann (2005) afirma que a avaliação envolve múltiplas dimensões, expressando desejos, experiências, pensamentos e sentimentos e tem um significado único para cada indivíduo. Na escola, portanto, cada professor representa a avaliação de uma maneira e também o grupo expressa um conceito do que seja avaliar. Por isso, cada escola avalia de forma diferente da outra, ainda que use instrumentos semelhantes.

Freitas (2003, p. 144) afirma que a “avaliação incorpora os objetivos, aponta

uma direção”. A avaliação, portanto, assumirá, na prática, os contornos definidos pelos objetivos de quem a concebe, ou seja, o professor, na maioria das vezes. A escola, em uma sociedade capitalista, mantém as dicotomias trabalho intelectual/manual e teoria/prática, pois dentre outras, sua intenção (mesmo que oculta) e suas ações colaboram para manter o sistema de classes. Portanto, suas práticas avaliativas, bem como todo o trabalho pedagógico, corresponderão a esta intenção.

Segundo Esteban (2003), o cotidiano da prática escolar coloca o professor frente a uma situação contraditória, que é o uso da classificação com o objetivo de ensinar melhor, porém a constatação de que essa classificação não o ajuda a ensinar melhor e nem os alunos a aprenderem mais. Educar e ensinar é incluir, mas a classificação provoca exclusão dos que não conseguem um bom posicionamento.

Segundo Bourdieu e Passeron (apud FREITAS, 2004), a escola classifica a avaliação em quatro tipos, que são a manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; e a eliminação propriamente dita, no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam, de acordo com esses autores. As formas de selecionar e, conseqüentemente, excluir os alunos, a que os autores se referem, são evidenciadas nas práticas de sala de aula, principalmente por meio da avaliação, que se apresenta com duas funções claras, classificar ou promover a aprendizagem.

A prática pedagógica costuma valorizar as provas e exames e a atenção dos alunos está voltada para as provas e para a promoção. Ao que parece, o trabalho pedagógico e as aprendizagens têm um único objetivo, que é a realização da prova. Segundo Luckesi (2002), os testes e provas assumem diversas funções na avaliação classificatória, dentre elas, a de disciplinar os alunos, que têm a sua atenção voltada para a questão da promoção.

A participação do aluno no processo de avaliação pode ser maior que a simples interpretação de suas respostas especificadas nos instrumentos formais. Ela pode ser ampliada e estendida à co-participação, como por exemplo, na definição de objetivos. Na perspectiva da avaliação formativa, vários procedimentos de avaliação têm sido

utilizados, a fim de valorizar a produção do estudante. O portfólio, procedimento de avaliação que permite aos alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu próprio progresso é um bom exemplo de respeito à trajetória que o aluno percorre na escola. Usando esse instrumento avaliativo o aluno tem a possibilidade de escolher as atividades mais significativas para ele, a partir de uma auto avaliação do trabalho desenvolvido e da mediação do sentimento de competência (VILLAS BOAS, 2004).

O uso do portfólio possui diversos pontos positivos. Dentre eles destaca-se o fato de beneficiar qualquer tipo de aluno que, assim, pode apresentar seus trabalhos por meio de outras linguagens, conforme argumenta Villas Boas (2004). Além disso, o uso desse instrumento de avaliação permite ao aluno assenhorear-se de sua produção, tendo condições de observar sua evolução durante um certo período avaliativo, tirando o poder controlador da avaliação das mãos do professor. A avaliação assume efetivamente um caráter de aprendizagem e não apenas de medida, como ocorre na avaliação classificatória.

Nesse aspecto, os autores Harlen e James (1997 apud VILLAS BOAS, 2004) destacam que a avaliação formativa não é inteiramente referenciada a critério (posição do aluno em relação aos objetivos e aos critérios de avaliação fixados pelo professor) e leva em consideração o progresso do aluno como um todo, encorajando-o a progredir. Uma característica importante da avaliação formativa, segundo Harlen e James (1997 apud VILLAS BOAS, 2004), é o fato de destinar-se a promover a aprendizagem. Isso é importante do ponto de vista de que toda avaliação deveria ter esse objetivo. Mas, como citado anteriormente, tem prevalecido a função classificatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, diante dos resultados proporcionados pela avaliação formativa os professores evidenciam desejos de mudar sua prática avaliativa, que demandaria em repensar a função da escola e suas relações com a sociedade. A pesquisa apontou que é preciso investigar como os alunos com necessidades especiais são avaliados no processo de inclusão no ensino regular e também os critérios utilizados pelos professores do primeiro ano para analisarem os resultados dos instrumentos avaliativos. Acredita-se que seja muito importante também uma ênfase no estudo da

avaliação nos cursos de formação de professores. Avaliar é um processo complexo, que precisa ser bem compreendido pelo professor, se o desejo é promover mudanças que beneficiem o aluno, promovendo a aprendizagem significativa e evitando a reprovação.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. de (Org.). Questões de Avaliação Educacional. Campinas, SP: Komedi, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.



Capítulo 14

AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cíntia Paulino da Silva

Luzia Martins Pereira

Josicleia Lopes Nascimento

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as concepções de professoras do Ensino Fundamental sobre avaliação da aprendizagem e sua aproximação com a avaliação formativa. Considera que a avaliação da aprendizagem tem como um dos seus principais papéis acompanhar a aprendizagem do aluno, contribuindo no processo de ensino e de aprendizagem. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, com aplicação de questionário com questões abertas. No entanto, observamos que a prova continua sendo um dos instrumentos avaliativos mais utilizados por parte das professoras, o que parece indicar que elas aprenderam os conceitos/concepções de avaliação formativa, mas, não necessariamente conseguem colocar esses conceitos em prática.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Formativa. Concepção dos Professores.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação na perspectiva formativa reguladora pode ser entendida como prática da avaliação contínua, tendo por objetivo o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Esta por sua vez centraliza-se na ação de formação, e desenvolve o levantamento e acompanhamento de informações cabíveis a melhorar a aprendizagem e regular os processos educativos. Inserindo-se em tal processo com

a finalidade de ajustar ou mudar a prática educativa, ou seja, adaptando o ensino a necessidades de cada indivíduo na medida em que vão construindo o conhecimento.

Conforme Mendez (2002).

Avaliação que se aspira a ser formativa deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam. A avaliação que não forma e da quais os que dela participam não aprendem deve ser descartada nos níveis básicos de formação. Ela mesma deve ser recurso de formação e oportunidade de aprendizagem (p.16).

A realidade educacional hoje mostra que grande parte dos professores, tanto da Educação Básica ou até mesmo a superior, desenvolvem práticas classificatórias, seletivas, excludentes, diferentemente das que visam e ou tem por finalidade diagnosticar, aprimorar enfim, dar condições efetivas para que os professores possam no direcionar o sucesso da aprendizagem.

Dessa forma, o processo avaliativo não se constitui apenas como obtenção de resultados, mas para proporcionar estratégias decisivas no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, que de acordo com Zabala (1998, p. 199), resume em conhecer a situação de cada aluno e poder tomar medidas educativas pertinentes que ajudará a tomar conhecimento do processo a ser seguido, ou seja, uma avaliação inicial (conhecimentos prévios).

O estágio seguinte representa a avaliação reguladora que consiste em adaptar o ensino às características e às necessidades de cada aluno ao longo do processo de ensino aprendizagem Zabala (1998, p. 200). Esta é a que mais possui sentido e importância na questão educativa (não deixando de lado as outras). E seguidamente a que tem como finalidade externar os conhecimentos adquiridos. Tem como função de regular, pois serve para replanejar o processo de ensino realizado.

Para que a avaliação da aprendizagem ocorra é de suma importância que o professor tenha plena certeza que não é apenas medindo, classificando os conhecimentos dos alunos. O educador não fará uso apenas de um instrumento avaliativo, pois conforme Hoffmann (2005):

Instrumento de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produção do aluno analisado pelo professor; anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classes e nos registros das secretarias das instituições em atas ou outros documentos que servem também como elementos de análise da vida escolar (p. 68).

Tais instrumentos irão reunir diferentes percepções avaliativas e definições estratégicas pedagógicas em conjunto no decorrer do processo contínuo.

Dessa forma os professores devem definir com clareza os critérios a serem avaliados, tendo este que lançar mão de diferentes instrumentos avaliativos, desde os mais tradicionais até os mais alternativos. Todavia, tais mecanismos citados anteriormente: cadernos, testes, tarefas, entre outros são tidos como um dossiê da vida escolar de cada educando, porém não quer dizer que as observações sem registros são instrumentos de avaliação, pois só pode ser instrumento se for algo registrado. Sendo assim, é necessário que o professor antes de iniciar uma avaliação é preciso que seja feito um planejamento do que será avaliado, pois a avaliação em uma visão mediadora precisa ser planejada com clareza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, portanto, que o processo avaliativo se desenvolva é preciso um planejamento adequado por parte dos professores, uma vez que o sucesso ou o fracasso poderá depender das escolhas de estratégias pedagógicas. Para Luckesi (2011, p. 125), “Planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”. Faz-se necessário que os educadores tenham em mente um plano de trabalho como métodos diferenciados para que possam avaliar sobre ótica de uma perspectiva diagnóstica, colaborando como instrumento para detectar as dificuldades e expectativas cognitivas da evolução aluno. O professor precisa sujeitar-se a decisões acerca da avaliação que realiza, pois é essencial diversificar as atividades avaliativas e aproveitar mais o trabalho em equipe, ou seja, em grupo, para que assim haja melhoria no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrario em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002. Moretto, V.P. Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ZABALA, A. A avaliação. In: A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 8, p. 195-200.

Capítulo 15

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA NAS SÉRIES INICIAIS

Ana Paula Luiz Nascimento Machado

Darianny Karla Santos Cunha

Ludimilla Neres Costa Reis

RESUMO

O trabalho apresenta a sistematização de um estudo acerca da avaliação externa nas séries iniciais e seus indicadores de qualidade ou de regulação do trabalho docente. O problema que motivou este estudo se assenta no seguinte questionamento: Como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a regular o trabalho do professor alfabetizador? O estudo foi realizado, por meio da análise de documentos, de aplicação de questionário e de entrevista. Conclui-se que, com os resultados da avaliação externa, pode-se colocar em dúvida o resultado do comprometimento docente no interior da escola dependendo do resultado, com possibilidade de constrangimento, de comparações e de manipulação da política de financiamento.

Palavras-chave: Avaliação externa. Formação continuada de professores. Trabalho docente.

REVISÃO TEÓRICA

O processo de avaliação externa e a sua relação com a formação do professor foram defendidos por Guiomar de Mello na década de 1990, que, ao revisitar as diversas proposições influentes dos diversos países, como das escolas asiáticas, da tradição inglesa e na tradição norte-americana, chegou às seguintes conclusões:

A melhoria da eficácia da escola requer mudanças na cultura da instituição que, segundo a hipótese apresentada neste trabalho, implicam em saber ensinar. [...] A eficácia, portanto, ainda que se caracterize por mudanças dentro da escola, para as

quais parceria, consenso, objetivos compartilhados, permanente avaliação do aluno e auto avaliação da escola são indispensáveis, depende também, em larga medida, de induções externas. (MELLO, 1994, p. 35).

Mello (1994) advogava que o investimento na formação de professores deveria estar centrado na lógica de garantir o avanço no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente das crianças ingressantes nas séries iniciais, configurando-se como um dos grandes problemas da educação pelo excesso de reprovação, tendo como critério o processo de avaliação externa.

O processo de avaliação externa também foi normatizado pela Lei no 9.394/1996, na qual foram definidos como incumbência da União, no Art. 9º:

[...] V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]. (BRASIL, 1996).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa de avaliação em larga escala, aplicado pela primeira vez em 1990, mas foi sofrendo alterações, a fim de atingir os objetivos propostos pela gestão pública dos diferentes governantes. Ganhou grande proporção a partir de 2005, quando passou a ser “[...] composto de duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil”. (MACHADO; ALARVASE, 2014, p. 67).

As duas avaliações passaram a ser aplicadas a cada dois anos, com foco em Língua Portuguesa e Matemática: a Prova Brasil avalia apenas os alunos do Ensino Fundamental de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano da rede pública de ensino em área urbana, e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino; já o SAEB avalia os alunos do Ensino Médio ao final do 3º ano.

O instrumento de avaliação denominado ANA foi incorporado ao SAEB pela Portaria nº 482/2013 com os objetivos previstos no Art. 4º, incisos I: “[...] avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência [...] do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global”. (BRASIL, 2013). Na prática, esse processo tornou-se um instrumento de monitoramento permanente com ampla publicação dos

resultados pela grande mídia, gerando especulação acerca dos índices e do trabalho docente, e todos os níveis da educação no Brasil, inclusive o bloco de alfabetização no final do 3º ano, passaram a ser avaliados.

Nesse sentido, Dickel (2016, p.195) defende a seguinte tese: [...] a ANA, como integrante do SAEB e como ação disponibilizada ao professor alfabetizador, produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor, [...]. Essa avaliação externa, ao tornar exclusiva para medição do nível de aprendizagem nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, apresentou, segundo Dickel (2016, p. 198), “[...] um elemento novo que a distingue das demais modalidades de avaliação integradas ao SAEB e corrobora o caráter indutor de currículo assumido nesse cenário [...]”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a avaliação ANA passou a regular o trabalho do professor alfabetizador, tornando-o central para o planejamento e para a organização das atividades pedagógicas exercidas pelos professores do município de Breves. Nas análises empreendidas na pesquisa, é possível constatar a subordinação do trabalho docente às normas e às regras existentes, considerado peça central para consolidar programas de baixo custo, visando à eficiência e à eficácia; no entanto os professores pesquisados não questionaram as condições objetivas, apenas executaram sua tarefa.

Entende-se que a qualidade da formação continuada de professores e o avanço do processo de alfabetização não podem ser tratados como um produto quantitativo, vinculados ao aligeiramento e subordinados à lógica instrumental da aferição de resultados, pois a educação e a formação humana são constituídas, historicamente, por elementos culturais que precisam ser apropriados pelos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Diário Oficial da União, 10 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. Cad. CEDES [on-line], v. 36, n. 99, p. 193-206, 2016.

MACHADO, Cristiane; ALARVASE, Munhoz Ocimar. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. Escolas eficazes: um tema revisitado. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série Atualidades Pedagógicas: 6.)

Capítulo 16

A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Lúcia Veiga Torres

Eliana Ester Cristante Mendes

Marlene Pereira Dourado

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar as metodologias e as estratégias de avaliação utilizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O pressuposto teórico adotado consiste na idéia de que, os métodos de avaliação deveriam ser utilizados pelo professor com a intenção de diagnosticar o processo de construção da aprendizagem dos educandos. Na escola, a avaliação, deve ter como finalidade dar um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, sendo este satisfatório o quanto mais se aproximar do ideal estabelecido. A atual prática da avaliação escolar tem mostrado como sua função classificação e não o diagnóstico.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação diagnóstica. Instrumentos.

REVISÃO TEÓRICA

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências

isoladas. Ou seja, algumas, pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

Dentre as concepções de avaliação além da somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades que são denominadas de avaliação formativa e a outra, de avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospecto da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subseqüentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

Luckesi (2002) ressalta que a prática escolar usualmente denominada avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela se constitui muito de mais de provas/exames do que de avaliação. A prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos, tem sua origem na escola moderna século XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

Segundo Haydt (2000) faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar, daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas.

O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de sua auto-estima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecendo o seu vínculo com a escola. Toda

a avaliação deveria ter uma dimensão diagnóstica, no sentido de que conduz, ou deveria conduzir, a um melhor ajuste do processo ensino-aprendizagem. Deveria tratar a adaptação melhor do conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos revelados pela avaliação. Um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica consiste em informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino – aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo.

Segundo Martins (1988), o diagnóstico poderá ser direcionado nos seguintes sentidos: determinar a existência de comportamento de entrada do aluno, que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados; determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando, que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado; classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços da personalidade.

Na avaliação diagnóstica, conforme argumenta Luckesi (2002), o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo. Esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto de avaliação. O julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. A avaliação também conduz a uma tomada de decisão. O julgamento de valor, por sua constituição, desemboca num posicionamento de não-diferença, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação

poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Maneiras de avaliar a aprendizagem. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José Prado. Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia e avaliação. São Paulo: Atlas, 1985.

Capítulo 17

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESCRITORES DAS PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josicleia Lopes Nascimento

Cíntia Paulino da Silva

Luzia Martins Pereira

RESUMO

Este estudo denominado O Processo de Avaliação da Aprendizagem: Descritores das Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui uma reflexão sobre as práticas de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Resulta de uma pesquisa de caráter bibliográfico relativo ao tema, onde o referencial teórico adotado permitiu a análise das dificuldades e discrepâncias que permeiam o binômio teoria e prática referente às práticas avaliativas, destacando o significado da educação que exerce um papel importante no modo de compreender o homem, como um ser que está inserido dentro de um processo histórico-cultural, com uma variedade de implicações sociais. Desta forma o estudo realiza uma abordagem qualitativa do tema, destacando as contradições existentes no cotidiano das práticas avaliativas.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Avaliação da Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação é, muitas vezes, um meio de classificar o bom ou o mau aluno. Os professores deveriam conceber a avaliação como um processo contínuo de observações sobre o cotidiano em sala de aula e do desenvolvimento dos alunos.

A concepção de que provas e exames servem para classificar os alunos em “bons ou maus”, já era expressa nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, a avaliação era usada como moderadora da disciplina pelo professor e, ainda hoje permanece em muitas escolas, esta concepção de avaliação como punição de aluno por parte do professor.

As avaliações são elaboradas pelos professores, muitas vezes com intuito de punir o aluno e não como um instrumento que auxilia no processo de ensino aprendizagem. O professor usa a avaliação para colocar medo em seus alunos.

Luckesi (2002, p.23) afirma que:

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com tal independência do processo ensino aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado, mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor, as notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou mal sucedidas.

A avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, podendo ser utilizada como um recurso para a orientação do trabalho do professor em sala de aula, pois indica como o aluno está progredindo em sua trajetória de aprendizagem, quais suas dificuldades, seus avanços; estas impressões também colaboram para nortear a prática educativa, pois com seus registros e observações é possível replanejar seu trabalho se necessário.

Quando se fala em avaliação o mais comum é a associação desta com os instrumentos avaliativos usados pelos professores, é a prova, seminários, exames, trabalhos, entre outros. É preciso que os professores deixem um pouco de lado a nota e comecem a se preocupar com seus alunos como pessoas históricas e culturais, desenvolvendo uma prática avaliativa preocupada não em quantificar, mas em qualificar, no sentido de promover e não excluir. Desta forma, os instrumentos avaliativos devem ser elaborados considerando as diversidades dos alunos em sala de aula, buscando através destes, compreender o processo de aprendizagem em que se encontram. Os erros e acertos devem ser entendidos tanto pelo professor quanto pelo aluno, como um momento do ato de aprender.

No ensino fundamental não se diversifica muito os instrumentos avaliativos, os mais usados são as provas escritas, trabalhos, pesquisas, observações e pareceres descritivos. Cabe lembrar que os PCNS (1997) apresentavam a organização por ciclos, hoje o que prevalece é o sistema de seriação.

Geralmente o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores de todos os níveis de ensino são as provas escritas. Para se testar o aluno as formas são diversas, podemos usar as questões de lacunas, que são aquelas que geralmente apresentam respostas curtas; usam-se também as questões de certo ou errado onde aparecem frases certas e erradas para a análise do aluno; questões de combinação são constituídas de duas colunas, uma apresenta a palavra chave, a outra questão referente a esta palavra; questão de múltipla escolha apresenta geralmente de quatro a cinco alternativas, onde apenas uma esta correta; cruzadinhas, apresentam quase sempre uma palavra chave, que as perguntas respondidas e as respostas escritas nos lugares certos encontram esta palavra.

Nas séries iniciais do ensino fundamental são utilizadas, muitas vezes, apenas na 3ª e 4ª séries, e comumente sendo atribuídas notas altas para um instrumento avaliativo apenas, que servirá simplesmente como uma verificação de conhecimentos.

Para Haydt (1994, p.69) “testagem é uma técnica de avaliação que utiliza instrumentos chamados testes”. O teste é um conjunto de tarefas apresentadas a todos os membros de um grupo, onde são utilizados procedimentos uniformes de aplicação e correção.

Além das provas escritas, temos também outras formas avaliativas, como os trabalhos, que podem ser individuais, ou em grupo, em sala ou em casa, o que, muitas vezes, consiste apenas em cópias de textos, ou em sala com orientação e mediação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a sociedade em que vivemos, a cada dia, o volume de informações e conhecimentos transmitidos por diversos meios, gerou uma revolução tecnológica e hoje ensinar não é uma tarefa tão simples, diante das profundas transformações que ocorreram na sociedade, mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. A educação também deve se tornar mais dinâmica e atrativa, preparando nosso aluno para viver nesta sociedade em constante evolução. A

avaliação também sofreu diversas alterações em suas concepções, funções e características, contudo percebemos a dificuldade dos professores, que mesmo tendo concepções modernas acerca da avaliação da aprendizagem, sentem dificuldade de colocar em prática estes modelos inovadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1997.

LUCKESI, C. C. Prática decente e avaliação. Rio de Janeiro: ABT, 2002.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática 1994.

Capítulo 18

A AVALIAÇÃO COMO UMA PODEROSA ALIADA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ludimilla Neres Costa Reis

Ana Paula Luiz Nascimento Machado

Darianny Karla Santos Cunha

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise sobre Avaliação da Aprendizagem, seus conceitos, histórico e função social. Considerando a avaliação escolar de suma importância para a efetivação da aprendizagem, surge então a hipótese de que a avaliação pode ser uma poderosa aliada do processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Baseado nesta pressuposição, este trabalho apresenta-se em caráter investigativo da questão.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Prática docente.

REVISÃO TEÓRICA

O processo ensino-aprendizagem configura-se em algo intrigante e envolvente que há muito tempo desperta interesse dos pesquisadores da área da educação. Aprender é uma potencialidade do ser humano. Ensinar é propiciar o desenvolvimento desta potencialidade, intelectual, psicológica e moralmente, fornecendo aos aprendizes situações planejadas de modo que possam viver as experiências necessárias para produzir neles as modificações desejadas, de uma maneira, mais ou menos estável, porém crescente. Para tanto, o educador precisa utilizar-se de

ferramentas que possibilitem um bom trabalho. A avaliação é uma destas ferramentas, senão a mais importante, pois através dela o professor consegue direcionar o processo ensino-aprendizagem de forma a alcançar os objetivos propostos.

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (LUCKESI, 2010)

O objetivo da avaliação é o de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis. É ainda um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade.

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar. Havendo sempre, no processo de ensino aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado. É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos.

Para Haydt (2008) a avaliação apresenta basicamente três funções: diagnosticar (avaliação diagnóstica) controlar (avaliação formativa) e classificar (avaliação somativa). Essas três formas de avaliação estão intimamente vinculadas para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem no Brasil, de forma generalizada, serve a um modelo social dominante, denominado como modelo liberal conservador. Deste modelo liberal, surgiram três correntes pedagógicas distintas, mas relacionadas entre si por compartilharem de um mesmo objetivo: manter o modelo social dominante. Essas três pedagogias são: a Pedagogia Tradicional, que é centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a Pedagogia Escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e por último, a Pedagogia Tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão de conteúdos e no princípio do rendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho destina-se a motivar os educadores a refletirem sobre seus conceitos e concepções sobre a importância que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem e suas implicações futuras.

REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2008.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

LUCKESI, Cipriano Carlos: Avaliação da Aprendizagem Escolar. 21ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010 (p. 17-26).

Capítulo 19

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR PARA A APRENDIZAGEM

Jackeline Aparecida de Arruda Brilhadori

Abineyse San Martins de Souza Denis

Margareth da Costa Leite

RESUMO

A avaliação é uma das principais preocupações das escolas principalmente na fase de 7 a 8 anos de idade, onde são cobrados dos estudantes uma série de habilidades e competências principalmente no que se refere a leitura e escrita. O objetivo da pesquisa foi de refletir sobre a contribuição da avaliação como auxílio para o professor no conhecimento da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Escolar.

REVISÃO TEÓRICA

Sobre a avaliação como prática em sala de aula e instrumento para melhoria da aprendizagem Hoffmann (2005), diz:

o educador, ao lidar com a avaliação da aprendizagem escolar, deve ter em mente a necessidade de colocar em sua prática diária, novas propostas que visem a melhoria do ensino, pois a avaliação é parte de um processo e não um fim em si e deve ser utilizada como um instrumento para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Com os resultados das avaliações o professor pode apontar dados para que sejam utilizados na melhoria da aprendizagem; interpretar os resultados; comparar os resultados das avaliações e identificar estudantes com aprendizagem incompleta para

as habilidades exigidas. A avaliação é um instrumento fundamental de acompanhamento da aprendizagem do estudante, parte integrante do currículo servindo como ferramenta para o professor no planejamento dos conteúdos propostos como objetivos de promover a evolução da aprendizagem.

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo a parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (MEC, 2007, p. 18-20)

Na perspectiva de defender uma prática onde haja aproximação do ensino-aprendizagem apoiada por intervenções quando necessário, preconiza a perspectiva de avaliação mediadora que pretende essencialmente opor-se ao modelo do transmitir-registrar e evoluir no sentido de uma reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados, contribui Hoffmann (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nesta pesquisa que avaliar não é tarefa fácil para educadores e educandos, consiste em observar o desenvolvimento do estudante, seu crescimento intelectual e fazer intervenções necessárias par apropriação do ensino-aprendizagem. Conforme os dados apresentados nesta pesquisa não consideraram conclusivas, no entanto, indicam um avanço considerável dos estudantes no que se refere a leitura e escrita, para essa comparação, adotamos a realização da pesquisa em dois momentos, com a finalidade de comparar os resultados iniciais aos posteriores. A avaliação diagnóstica tem como finalidade contribuir para a progressão e conhecimento do professor em detrimento a aprendizagem do estudante, em

consequência sua progressão, não para reprovação dos mesmos. Contudo, observamos que as instituições nem sempre utilizam essas avaliações como diagnóstico e nem às utilizam como ferramenta pedagógica, servindo apenas de promoção para os estudantes que tiveram aprendizagem satisfatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Brasília, 2007.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre; Editora Mediação 2009.

____ o Avaliar para promover. Tª edição, Porto Alegre: Mediação, 2005.



Capítulo 20

O PROFESSOR FRENTE A TAREFA DE AVALIAR

Marlene Pereira Dourado

Eliana Ester Cristante Mendes

Maria Lúcia Veiga Torres

RESUMO

Considerando essa importância, surge a presente pesquisa, que busca compreender a forma como a avaliação vem ocorrendo nas escolas, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois segundo Lukesi, a avaliação é um instrumento que possibilita ao professor compreender o estágio em que o aluno se encontra, interferindo assim de forma adequada para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem. A discussão é sobre a forma como o docente encara e realiza a avaliação da aprendizagem, considerando que sua postura depende de muitos fatores, inerentes a sua formação, seus princípios e cultura.

Palavras-chave: Aprendizagem. Professor. Avaliação.

REVISÃO TEÓRICA

O papel do professor no ato de avaliar é de suma importância uma vez que a ele cabe a tomada decisão, de como avaliar? E o que avaliar? Considerando que a postura avaliativa do docente é fator determinante na vida do educando, contribuindo para o desenvolvimento deste ou não. Portanto a visão de mundo do professor, sua consciência crítica e seu senso de justiça certamente norteiam sua forma de avaliar a aprendizagem do aluno, sendo fundamental sua bagagem teórica, bem como sua experiência docente para a construção de uma avaliação de fato democrática.

Pela avaliação, nós professores, muitas vezes, “matamos” nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão. E a seguir, reclamamos que nossos alunos não são criativos. Como poderão ser criativos, se estivemos, permanentemente, a estiolá-los aos poucos com nosso autoritarismo arbitrário? (LUCKESI, 2003, P.76)

Uma das conseqüências mais graves da avaliação classificatória, escolhida por grande parte dos professores contemporâneos é a questão do docente considerar seu trabalho concluído com a execução da avaliação, avalia-se, confere-se uma nota ou menção e ponto final, não há uma reflexão sobre os resultados, uma preocupação com possíveis mudanças da prática pedagógica, faz-se necessário refletir sobre isso, pois, “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor, tem poucas chances de ser formativa” (HADJI, 2001, p.21).

A avaliação formativa permite a continuidade da ação pedagógica, deixando de ser apenas uma operação externa de controle. Avaliar de maneira classificatória ou simplesmente para selecionar costuma dar menos trabalho para o docente e provavelmente, em virtude disso, seja esta a maneira de avaliar mais utilizada por grande parte dos educadores contemporâneos, pois, nesta forma de avaliar o trabalho se encerra, quando se chega às notas, boas ou ruins, porém numa avaliação diagnóstica e formativa, depois destes resultados vem todo um trabalho de análise dos dados e planejamento dos próximos passos, isso não é fácil, mas, é o que pode tornar a educação mais democrática e ajudar todos os alunos a lograrem êxito em seus estudos. Ter escolas abarrotadas de alunos que em grande número não aprendem não deixa de ser incompetência de gestores públicos e educadores, afinal a finalidade do trabalho educacional é ensinar e isso não se restringe a uma parcela dos alunos que são matriculados em uma instituição educacional.

Os professores sentem dificuldade ao avaliar, embora, muitos não admitirem, ocorre que essa é uma tarefa difícil que requer do docente esforço, capacidade, empenho, dedicação e principalmente compromisso com uma educação de fato democrática. “A tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos” (ANTUNES, 2002, P. 10).

A tarefa de avaliar é uma missão complexa, que exige que o docente seja um exímio observador, capaz de ver o aluno, além das aparências, capaz de ver o aluno em sua totalidade, percebendo os avanços do educando, pois, sempre há avanço, ainda que pequeno, embora muitas vezes o educador não perceba.

Hoffmann (2003) aponta como causa da dificuldade, dos professores, em avaliar a aprendizagem dos alunos a falha na formação destes, que se apegam aos modelos de avaliação a que foram submetidos durante sua formação, umas muito permissivas, outras demasiadamente rígidas. Percebe-se ainda que muitas vezes os professores dos cursos de graduação “pregam” uma avaliação diagnóstica e formativa, mas aplicam na prática métodos bem tradicionais. Ao avaliar, o docente deve ter em mente que seu papel é antes de tudo de ajudar o aluno a desenvolver seu potencial, por isso sua postura ao avaliar jamais pode ser o “fio condutor” de diminuir a auto-estima do ser humano, que tem a frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo docente tem a missão de conduzir seus alunos a aprendizagem, sendo assim, cabe ao professor buscar alternativas, para uma nova postura frente a difícil tarefa de avaliar, buscando estar a serviço do progresso do aluno, do seu crescimento enquanto pessoa, de forma a ajudá-lo a atuar bem na sociedade em que se encontra inserido, tornando-o um cidadão crítico e consciente, capaz de atuar bem dentro e fora dos muros da escola. Essa é uma tarefa complexa, mas possível.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A Avaliação da Aprendizagem Escolar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussarah Maria Lerch. Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.



Capítulo 21

AVALIANDO PARA O SUCESSO DO ALUNO

Maria Sueleide Pereira Lima

Sandra Moreno de Assis Santos

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

RESUMO

O estudo se efetivou a partir de uma abordagem qualitativa, diante da realidade pouco otimista da avaliação da aprendizagem praticada atualmente nas unidades escolares, faz-se necessário uma reflexão sobre essas práticas, buscando alternativas, mudanças efetivas nesse processo, que se concretize no dia a dia do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Avaliação. Aluno. Foco.

REVISÃO TEÓRICA

Segundo Hamilton Werneck, a sociedade espera dos professores contemporâneos, uma mudança radical, que conduza ao diálogo, a troca de experiência e que ponha fim aos métodos avaliativos utilizados como instrumentos de tortura. E esse novo profissional nasce da esperança de uma educação mais humana e democrática, voltada para o sucesso do aluno, que avalie a aprendizagem a fim de descobrir em que ponto do caminho o aluno está, com o intuito único de ajudá-lo a prosseguir cada vez melhor na estrada do saber.

A prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e

excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. (LUCKESI, 2003, p. 36).

A avaliação sem dúvida tem contribuído de forma contundente para esse triste quadro e sempre achamos que a culpa e a responsabilidade por isso é do outro.

A exclusão da criança da escola nas primeiras séries, a repetência e a evasão são crimes sociais. Permanecer na escola é um direito da criança e um compromisso da escola e de toda a sociedade em trabalhar nesse sentido. (HOFFMANN, 1998, p. 45).

É certo que a avaliação vem ocorrendo como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, estando claramente a esse serviço, mas é claro também que isso não pode continuar, e para tanto precisamos praticar uma avaliação que se proponha a transformar a sociedade.

É notório e urgente que nossos educadores mudem suas posturas ante a avaliação, para tanto é necessário uma tomada de consciência coletiva dos docentes sobre suas atuações, enquanto professores. Segundo Jussarah Hoffmann, (2003), para concretização de princípios norteadores de uma avaliação numa perspectiva mediadora, se faz necessário uma mudança de dos métodos tradicionais, para métodos investigativos, é preciso ainda um compromisso por parte do docente quanto ao acompanhamento da construção do conhecimento, de forma a privilegiar o entendimento, em detrimento da memorização.

Numa avaliação mediadora, o grande marco é o diálogo, num ambiente democrático, onde o aluno é um ser ativo, construtor de seu próprio conhecimento, onde professor e aluno trocam experiências, que enriquecem prática docente e promovem a construção da auto-estima do educando que sente valorizado ao contribuir de alguma forma para seu próprio aprendizado. Ambos, professor e aluno devem decidir quando e de que forma a avaliação deve ocorrer e da mesma maneira juntos, analisarem os resultados para a busca de novos caminhos capazes de levar a concretização da aprendizagem, ou seja, do sucesso escolar.

Muitas vezes nós professores somos coniventes com uma política de elitização do ensino público considerando, equivocadamente, que isso garanta um ensino de qualidade. Essa visão equivocada de qualidade é no mínimo infantil, como poderíamos considerar bom um engenheiro que a cada dez casas prontas através de seus projetos, uma venha a cair. Essa cultura da reprovação como manutenção da

qualidade do ensino é mais uma ideologia elitizada plantada no meio educacional, que infelizmente tem norteados muitos educadores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo este trabalho visa chamar a atenção de educadores e sociedade como um todo para a questão da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ainda tentar apontar alternativas para as possíveis soluções para o problema, e apesar do que já foi dito, pelos diversos teóricos que se dedicaram ao estudo desse tema, ainda há muito a se dizer e fazer, na construção da escola democrática e de qualidade que almejamos para nossas crianças.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussarah Maria Lerch. Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Avaliação Mediadora: Uma prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 20 ed. Porto alegre: Mediação, 2003.

_____. Contos e Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação. Porto alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.



Capítulo 22

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Louriete Pereira de Andrade

Claudia Borges Malaquias

Jaqueline do Santos

RESUMO

A avaliação se faz presente a todo o momento, quer no ambiente escolar, quer em outros ambientes onde há relações de trabalho, relações sociais em geral. Avaliar é antes de tudo rever os aspectos que foram trabalhados no indivíduo. Avaliar para rever e iniciar de um ponto de partida. Aborda a finalidade da avaliação no contexto escolar de forma a valorizar a avaliação como um processo positivo para o crescimento do desempenho escolar dos educandos.

Palavras-chave: Finalidade. Avaliação. Contexto escolar.

REVISÃO TEÓRICA

No contexto escolar é necessário estar em constante avaliação, pois diante de uma análise avaliativa torna-se possível detectar as dificuldades do educando de forma torna-lo sujeito de seu próprio aprendizado. Não significa somente mensurar o conhecimento apreendido, significa também diversificar o contexto da aprendizagem.

A avaliação é essencial a educação. Inerente e indissolúvel, enquanto concebida como problematização, questionamentos, reflexão sobre a ação. Educar é fazer ato do sujeito e problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente. (Hoffmann, 2005, p.15).

Avaliar para classificar e julgar, não. Avaliar para crescer cognitivamente e aprender para se tornar um cidadão preparado para as adversidades futuras.

É nesse momento que “podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso” (LUCKESI, 2002, p.173), quando o educando demonstra-se inseguro diante de um ser estranho em sua vida e passa a conviver, de forma a confiar e aprender, construindo um vínculo afetivo que fortalece e contribui na construção do conhecimento de forma positiva. Sendo assim o papel do professor/mediador, como um facilitador da consolidação do aprendizado.

Para que o aprendizado seja eficaz, torna-se necessário utilizar formas de mediação do conhecimento que levem o educando a estar sempre em busca de novos conceitos de aprendizagem. Portanto, avaliar na dimensão geral do educando dentro das habilidades e competências adquiridas por eles na sua fase de aprendizagem. Avaliar para prosseguir na sua formação cidadã, pela mediação do conhecimento científico, social e humano.

Conforme Melchior (2002, p.37/38),

No decorrer dos tempos, a avaliação perdeu seu verdadeiro significado e passou a ter apenas a função de controle. Muitas vezes até tomou o lugar da própria aprendizagem. Percebe-se que alguns professores “ensinam” somente o que vai ser avaliado e, conseqüentemente, alunos “estudam” apenas o que vai ser “cobrado”, como se a aprendizagem servisse unicamente para ser avaliada.

Os profissionais da educação precisam ter consciência do seu papel na sociedade, precisam tomar consciência do poder que têm em suas mãos é que pode transformar o futuro de um país de maneira a construir um mundo de justiça, igualdade, respeito e dignidade. Para finalizar é possível constatar que, para que a avaliação seja considerada como um processo bem sucedido é porque houve realmente uma aprendizagem significativa onde resultou na compreensão de significados, relacionados às experiências anteriores que são o ponto de partida para um novo aprendizado.

Para Melchior (2002), o professor que realiza a avaliação deve promover situações e/ou tarefas em que, através do diálogo e discussão, se processará a análise crítica sobre a real condição do educando. Dentre essa ideia, a autora afirma que assim, o professor terá um ponto de partida para que articular formas para que o educando supere os aspectos que não foram vencidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

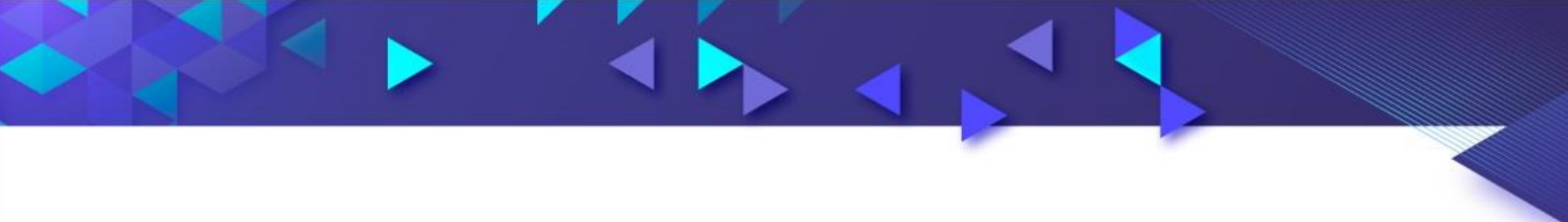
O fazer da Escola está embasado num modelo de aprendizagem dinâmico, interativo, no qual o aluno é o centro de todas as atenções e o professor o mediador do processo. Acreditamos que a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno constrói e reconstrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitar-lhe agir e reagir diante da realidade. Assim, não há espaço na Escola para a repetição mecânica, automática, e, sim, para aprendizagens contextualizadas e significativas, onde a avaliação se dá de forma prazerosa, sem terrores e temores que possam contribuir para o fracasso escolar do educando.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio: perspectiva construtivista. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.



Capítulo 23

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECURSO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neusa de Lima Neves

Antonio Alves Daniel

Rita Ferreira Lemes

RESUMO

A avaliação é uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos. E como as demais, possui sua relevância para todas as etapas da educação básica ou ensino superior. Diante disso, proponho nesse trabalho discutir a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Para isso, num primeiro momento exponho algumas considerações acerca de educação infantil. Na sequência, trago um recorte na bibliografia existente sobre avaliação educacional. Por fim, analiso e discuto propriamente dito a avaliação na educação infantil.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Infantil Prática Pedagógica.

REVISÃO TEÓRICA

Avaliar deveria ser tão prazeroso, como ensinar e aprender, mas não é o que observamos: “Os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem” (LUCKESI, 2010, p.21). Os alunos por sua vez, tem a avaliação como meio de aprovação ou reprovação. O estabelecimento de ensino e o Estado como algo para a base de cálculos estatísticos.

Na atualidade a Educação Infantil tem por finalidade cumprir o seguinte tripé: cuidar, brincar e educar (Proinfância), realizando no seu interior um trabalho que

possua caráter educativo, visando garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças atendidas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, conforme o Art. 2º desta resolução.

Para Hoffmann (2012) a avaliação na Educação Infantil é, pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Consideramos que é na educação infantil, que a avaliação da aprendizagem ainda faz sentido e tem sido efetivamente concretizada em várias unidades escolares, de acordo com os estudos já realizados. Relatamos isso, pois observamos durante a realização dos nossos estágios obrigatórios (e não) durante a graduação em Pedagogia, que os professores dispõem de muito mais recursos e instrumentos para comporem a avaliação de seus alunos, do que em outras etapas da educação. Os professores da educação infantil têm a sua disposição instrumentos naturais e espontâneos para realizarem a avaliação, uma vez que eles podem analisar as observações obtidas a partir do cotidiano das crianças, das brincadeiras que foram propostas pelos docentes ou até mesmo criadas a partir das crianças, dos desenhos produzidos pelas crianças, dos diálogos gerados, por exemplo, a partir das rodas de conversas, entre tantas outras possibilidades existentes.

De acordo com Micarello (2010), as referências para realizar processos de avaliação devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos aos quais ela deve corresponder.

Vale ressaltar que

avaliar o desenvolvimento de uma criança é uma ação complexa e exige da escola um olhar de extrema atenção, um conhecimento sobre o aprender e o desenvolver do aluno, para que assim, através de metodologias de avaliação ou de instrumentos variados seja possível aferir de maneira mais sistematizada, contemplando o indivíduo e seus avanços (SILVA; URT, 2014, p. 63).

Segundo Carneiro (2010),

a avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino. (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Silva e Urt, nos alertam que

o trabalho na Educação Infantil se faz a partir de vários olhares (professores e crianças), o conhecimento é construído de maneira mediada, fundamentado por meio do diálogo, da reflexão, do planejamento e da avaliação, em que o professor, como responsável direto, visa desenvolver seu trabalho de forma correta (SILVA; URT, 2014, p. 75).

A partir das observações levantadas pelas pesquisadoras, é preciso observar alguns pontos, que merecem discussões. Quando as autoras levantam que o trabalho na educação infantil se faz a partir de vários olhares, devemos observar que a avaliação também deverá ser realizada a partir de vários olhares.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando, o planejamento como forma intencional de propor atividades significativas. Frente ao exposto, o professor atento a avaliação como processo, como análise diagnóstica e que tem a concepção de que a avaliação servirá a ele para uma tomada de decisão, deverá avaliar cada aluno na sua individualidade, avaliar o progresso e desenvolvimento de cada aluno individualmente, considerando os avanços mínimos. Vale destacar que mesmo, o professor propondo tarefas e atividades em grupo, a avaliação deverá ser realizada com olhar individualizado para cada criança.

O professor deverá ser sempre um mediador no processo de desenvolvimento da criança. É isso a necessidade para as outras etapas e modalidades da nossa educação: o professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem e de uma avaliação mediadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto o professor deve estar aberto sempre para a mediação. Assim, durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, ele deverá ser disposto a mediar tais processos e utilizar a avaliação como um recurso rico para analisar o que cada aluno vem aprendendo e como tem se construído o seu conhecimento e desenvolvimento. Assim como a avaliação na educação infantil é muito importante para o professor, para a unidade escolar também não poderia ser diferente.

A avaliação que o professor realiza em suas salas de aulas com seus respectivos alunos pode e deve ser utilizada pelas escolas para que essas (re) sua proposta pedagógica ou até mesmo para terem um norte para realizarem sua avaliação institucional. Enfim, salientamos ainda que a avaliação da aprendizagem na educação infantil é de extrema importância para o aluno, para o professor, para a escola e para os pais dos alunos. Entretanto ela não poderá ser resumir num fim por si só, não poderá se resumir a um conceito, uma nota, ou servir só para classificar, aprovar (ou não) o aluno, mas ser utilizada como diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem, e para a tomada de decisão a partir da análise da realidade encontrada.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, M. P. A. K. B. Processo avaliativo na Educação Infantil. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.
- HOFFMANN, J. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. Portal MEC: 2010.
- SILVA, J. P; URT, S. C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.



Capítulo 24

UM NOVO OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sandra Moreno de Assis Santos

Josiane Faria Borges de Souza

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo propor uma análise mais aprofundada a respeito da avaliação escolar em Educação Física, visando novas formas de entendimento e compreensão, tendo em vista uma prática avaliativa mais humana e justa, através de implementações coletivas, privilegiando as ações do professor e do aluno em todo o caminho do processo educativo. Este trabalho não pretende criar um modelo, mas estudar o tema e mostrar que existem caminhos possíveis para trabalhar de forma diferenciada a avaliação em Educação Física.

Palavras-chave: Avaliação. Educação física. Construções coletivas.

REVISÃO TEÓRICA

O processo de avaliação escolar é uma preocupação constante nas ações de sala de aula dos professores e carece de dia a dia de novas discussões e encaminhamentos no âmbito escolar, buscando posturas pedagógicas inovadoras. Na área da Educação Física, a avaliação do processo educativo fica aliada às questões da prática do movimento em detrimento dos conhecimentos que envolvem todo o processo de aprendizagem, e isso reflete nas ações dos alunos, dos professores, reforçando assim a preocupação com este tema.

Diversas propostas apresentam-se nesta abordagem mais crítica em Educação Física, dentre elas podemos citar: a desenvolvimentista, crítico superadora, crítico-emancipatória e a da concepção de aulas abertas. Entre elas existem pontos de diferentes enfoques divergentes, entretanto se identificam quando colocam o objeto de estudo da Educação Física na cultura corporal, cultura do movimento ou ainda cultura corporal do movimento, embora lhe sejam atribuídas consequências pedagógicas distintas.

Nessa perspectiva histórico-crítica, a avaliação não é mais vista como algo punitivo, classificatória e excludente, mas sim trabalhada de forma contínua, permanente e cumulativa, subsidiando o professor em seu trabalho com práticas corporais diferenciadas, cuja finalidade respalda-se na consciência corporal e no senso crítico em suas relações interpessoais e sociais. Percebe-se então que, ao longo da história, as práticas avaliativas foram sendo adaptadas às necessidades e particularidades de cada sistema de ensino. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais os professores têm buscado maneiras e parâmetros de avaliação que amenizem o caráter repressivo do processo avaliativo.

Segundo Silva

Sobretudo, é fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que procura os melhores alunos; no caso da Educação Física, os mais hábeis. Superar essa visão significa dizer que não será cobrado do aluno que ele seja o melhor ou que sempre acerte; significa, portanto, que ele terá, como direito inquestionável à aprendizagem, as melhores condições possíveis, através da avaliação, de realizar atividades e reflexões que ampliem sua vocação. (2003, p.38)

Acompanhando a trajetória da disciplina de Educação Física no âmbito escolar podemos perceber que somos frutos de concepções que tinham a aptidão física e o rendimento esportivo como meta principal de trabalho. Esta abordagem não está mais presente nas novas concepções que embasam o trabalho educacional da Educação Física. Entretanto muitas instituições, professores ainda guardam sinais desta postura excludente em suas práticas e também na sua maneira de avaliar.

Em parceria com as professoras de Língua Portuguesa e de Arte os alunos elaboraram um texto com a justificativa de seu portfólio e as ilustrações das atividades realizadas. No transcorrer da implementação foram realizadas diversas atividades que configuraram partes integrantes do portfólio da turma, tais como: - bloco avaliativo, utilizado após cada aula, onde os alunos registravam dentro do conteúdo proposto o

que eles tinham conseguido aprender e as dificuldades encontradas. Desta forma a professora pode ter maior clareza do progresso dos alunos bem como o que eles ainda não conseguiram aprender; - fichas individuais de registro das observações dentro das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental. Assim, através destas os alunos puderam comparar o seu desenvolvimento durante o processo de aprendizagem e também pode saber exatamente o que se esperava dele em todo o caminhar pedagógico. Estas fichas eram preenchidas mensalmente pela professora, anexada no portfólio dos alunos e analisadas durante as discussões coletivas; - textos, relatórios e pesquisas, estes registros escritos tornaram-se um grande aliado na busca de superação das necessidades dos alunos, pois forneceram dados sobre sua caminhada pedagógica, estabelecendo um diálogo entre aluno /professor, permitindo assim o replanejamento de ações futuras; - ficha de auto avaliação em duplas - este instrumento avaliativo transformava os dados obtidos nas demais fichas aplicadas, em valores numéricos. Através do portfólio os estudantes e o professor desenvolveram capacidades de avaliar seu próprio trabalho e desempenho, além de oportunizar a documentação e registro de todas as atividades de forma sistemática e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na disciplina de Educação Física o uso deste instrumento é muito valioso, pois permite o apontamento de várias vivências que, muitas vezes, pela natureza da disciplina não são consideradas e passam despercebidas, perdendo-se assim uma rica fonte de informação para o processo avaliativo. O trabalho interdisciplinar com as demais disciplinas da série, mas especificamente com a Língua Portuguesa e Arte foram significativas para eles (os alunos) notarem a inter-relação das disciplinas e os conteúdos trabalhados. Com a inclusão do Portfólio como um dos instrumentos auxiliares no processo de avaliação, todos puderam acompanhar o seu crescimento, detectando as dificuldades, acertos, avaliando periodicamente o progresso de forma individual e também coletiva, através dos registros em textos, resumos e fichas. Esta ação com certeza colaborou substancialmente para o crescimento dos envolvidos no projeto, pois é um instrumento que acompanhará o aluno durante o desenrolar da disciplina – colaborando desta feita para a construção e reconstrução de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na Escola. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Capítulo 25

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO E INSTRUMENTOS DE REGISTROS

Renata de Souza Martins Barbieri

Jeann Aparecida Ferreira da Costa

Tatiane Farias Alves

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na última fase da Educação Infantil, a pré-escolar II. Foi desenvolvido a partir das concepções de avaliação descritas em documentos oficiais além de abordagem teórica fundamentada nas contribuições de pesquisadores que se dedicam à temática, tais como Hoffmann (1993; 1994; 2012), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Fernandes (2007), Micarelli (2010), Rosenberg (2012) dentre outros. O estudo destaca que na educação infantil os docentes podem registrar momentos diários para aperfeiçoar e até mesmo criar novas situações de aprendizagens, além da construção de um relatório das atividades propostas que servirá para acompanhamento do desenvolvimento individual do aluno tanto para apresentar aos familiares quanto para os próprios professores e para as transições.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil.

REVISÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamentou o atendimento à educação e, considerando a perspectiva da implantação desta lei, entende-se que houve contribuição para o desenvolvimento da educação infantil.

A mais importante e decisiva contribuição da LDB para com a educação infantil é a de situá-la na educação básica (art. 29). Ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional (MACHADO, 2000, p. 16).

Segundo a autora, a Educação Infantil ganha destaque em âmbito nacional por passar a ser o início da formação básica do cidadão. Em 2009 o Conselho Nacional da Educação (CNE) produziu o Parecer nº 20, de 09 de dezembro, que descreve um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil e aponta as bases que devem ser observadas no trabalho com essa etapa: a construção da identidade do atendimento, sua função sociopolítica e pedagógica, a definição do currículo e o processo de avaliação.

Nos últimos anos a Educação Infantil vem avançando legal e teoricamente em nosso país. Atualmente, segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB 9.394/96, a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica obrigatória e gratuita para as crianças a partir de quatro anos de idade, com carga horária mínima anual de 800 horas, controle de frequência pela instituição, exigindo um mínimo de 60%. Permanece sua finalidade de contribuir com o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, visando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além do compromisso de possuir um instrumento de avaliação específico, para conhecimento das habilidades, dificuldades, assuntos trabalhados e seus desenvolvimentos. Com isso, evidencia-se a necessidade dos envolvidos em acompanhar o processo de desenvolvimento e, ainda, que as professoras do próximo nível de ensino obtenham conhecimento a respeito dos seus novos alunos.

O Parecer nº 20 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009) descreve que a avaliação dessa etapa de ensino deverá ser feita pela própria instituição de ensino, a partir de uma ótica que garanta os direitos das crianças, avaliando o processo de conquistas destas e o trabalho pedagógico dos docentes.

Observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela. O enfoque de avaliação classificatória não persegue em plenitude os princípios acima introduzidos. Em primeiro lugar, porque a observação que se pretende fazer da criança em geral refere-se a um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos esperados. [...] As

observações feitas resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças (HOFFMANN, 1994, p. 72).

A observação é o principal instrumento para avaliação desta etapa, é a partir dela que o professor conhece seus alunos e como eles recebem as propostas de atividades, criam possibilidades coletivas e observam os resultados individuais.

Hadji (2001) descreve a avaliação de forma desmistificada, na qual o professor que acompanha o desenvolvimento do seu aluno conhece suas dificuldades e habilidades, portanto, atribuir nota a sua aprendizagem em uma atividade avaliativa é dar-se nota também. Desta forma o professor deve ter seus objetivos como foco em seus acompanhamentos, para uma avaliação mais precisa.

Ao avaliar, o professor analisa suas práticas pedagógicas tendo em vista as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento que essas podem oferecer aos seus alunos. Na Educação Infantil, para Hoffmann (2012, p. 82), “avaliar é um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”.

Assim, a avaliação deverá ser realizada com o auxílio de basicamente dois instrumentos: acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, Art. 31). O acompanhamento poderá ser feito mediante a observação, mas esta não somente da criança. Evidente que se deve observar todo o processo: as ações e interações da criança, procedimentos, espaços e materiais envolvidos neste processo; o outro instrumento é o registro. Para o registro, tem-se várias possibilidades para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, como primeiro contato da criança com a escola, precisa reconhecer que em todos os momentos elas ampliam seus conhecimentos por meio das interações, situações, momentos individuais e coletivos e em todos os ambientes. A avaliação nessa etapa está voltada para o acompanhamento das práticas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, os avaliadores-professores estão avaliando como as crianças desenvolvem a proposta das

atividades, suas dificuldades, habilidades e seus momentos, de modo que possam estimular seus alunos a construir seus conhecimentos, de forma lúdica. Vimos que os portfólios, relatórios e anotações são alguns dos instrumentos que são utilizados para registros da avaliação, pois ajudam os professores a reformular ou mesmo formular novas estratégias de ensino quando necessário, além de ser o documento oficial exigido de cada professor para o acompanhamento individual dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.

HADIJI, C. Avaliação desmitificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & realidade, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil em tempo de LDB. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

Capítulo 26

AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Claudia Borges Malaquias

Jaqueline do Santos

Louriete Pereira de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa acadêmica científica e bibliográfica buscou concepções de alfabetização, prática plural e multifacetada, polissêmica, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e político, sob a proteção de diferentes paradigmas. Os instrumentos de avaliação especificamente o portfólio quando utilizados, contribuem na oferta e resgate de dados importantes que o docente precisa durante o processo de avaliação e alfabetização. Alfabetização, avaliação e aprendizagem não se justificam por si sós, mas em função do conhecimento letrado do aluno. No processo de alfabetização deve-se usar a avaliação somativa, onde o docente precisa estar certo de como o processo da alfabetização está ocorrendo.

Palavras-chave: Avaliação, Alfabetização, Portfólio e Aprendizagem.

REVISÃO TEÓRICA

A palavra avaliação muitas vezes é entendida como fantasma, bicho de sete cabeças, muitos educadores colocam dessa forma o conceito de avaliação na cabeça dos educandos, dizendo que o objetivo da avaliação é a punição por meio de aprovar ou reprovar os mesmos, muitas vezes por seus atos, uma vez que, não se recomenda na educação que os valores quantitativos prevaleçam sobre os qualitativos, ou seja, que os números falem mais alto que a própria cognição.

“A avaliação desempenha na prática, um papel político, portanto, deixa de ser um instrumento pedagógico, metodológico, de reorientação do processo de ensino-aprendizagem”. VASCONCELLOS, (2000, p. 42)

Segundo conteúdos estudados durante o curso de alfabetização e linguagem, ao estudar sobre concepções de alfabetização, trata-se de uma prática plural e multifacetada, polissêmica, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural-econômico e político em que se insere, sob a proteção de diferentes paradigmas, que acabaram mudando as decisões metodológicas e os procedimentos didáticos.

Assim, a alfabetização, se dá de forma multifacetada, e, sendo assim, o processo de avaliação também deve ocorrer da mesma forma, Both (2012, pg.53) em sua obra avaliação “voz da consciência” da aprendizagem, pondera:

Você e eu sabemos ser da consciência da avaliação não se acomodar ao demonstrar os níveis mais e menos positivos do desempenho e da qualidade da competência, da capacidade, da habilidade e da convivência do educando no decorrer de sua vida estudantil, sem nele perceber um comprometimento e uma paralela reação consequente ante suas virtudes e dificuldades.

Conceber a ação de avaliar sob os aspectos de dar e receber valor em outrem constitui forma pedagógica correta, uma vez que atinge o âmago e a essência do ser humano, mediante o reconhecimento profundo não somente das dificuldades escolares que apresenta, como, e principalmente, dos valores e das potencialidades perceptíveis e latentes.

O portfólio é um instrumento que pode ser considerado muito útil no processo de avaliação na alfabetização, pois nele podem ser registradas as atividades por etapas do desenvolvimento do aluno o passo a passo do processo de alfabetização.

Both (2011, pg. 86), afirma:

O portfólio permite avaliar o desempenho do corpo docente mediante a coleta de dados significativos sobre a qualidade do ensino por ele ofertado, em combinações com avaliações efetuadas pelos alunos sobre o mesmo aspecto. A utilização desse instrumento nos oferece vários benefícios como:

Avaliação somativa do desempenho docente;

Avaliação formativa das atividades do professor, possibilitando a autoanálise e o aperfeiçoamento de seu desempenho;

Possibilidade de o docente refletir sobre suas decisões instrucionais e a divulgação do trabalho realizado com os alunos.

Mediante essa afirmação, e sabendo que os instrumentos de avaliação especificamente o portfólio em que se fala neste trabalho, quando utilizados, contribuem na oferta e resgate de dados importantes que o docente precisa durante o processo de avaliação e alfabetização, como apoio a melhoria do ensino aprendizagem.

Alfabetizar sem dúvida, é abrir oportunidade para alguém ver o mundo com um olhar diferente, crítico da realidade vivida, por isso deve ser uma ação responsável do fazer docente, que exige comprometimento e estudo bem como atualização constante, não deixando de lado aquilo que já se conquistou em sua carreira profissional, isso se faz de forma a registrar as atividades para que não venham a se perder no tempo.

Assim, no processo de alfabetização se o docente usar um instrumento de avaliação como uma prova objetiva com dez questões exatas, por exemplo, é claro que seu diagnóstico não terá sucesso, pois o educando dificilmente conseguirá um bom desempenho nesta avaliação.

Aí vem então o bom senso do professor, já em se tratando de um portfólio o professor vai passo a passo a cada atividade desenvolvida conseguindo comparar e assim avaliar o alfabetizando de forma mais sutil.

O aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo devido à experiência. Esta abordagem, portanto, enfatiza de modo particular a maneira como cada indivíduo interpreta e tenta entender o que acontece. O indivíduo não é um produto relativamente mecânico no ambiente, mas um agente ativo no processo de aprendizagem, que procura de forma deliberada processar e categorizar o fluxo de informações recebido do mundo exterior. (FONTANA, 1998, pg.157.)

Podemos aqui afirmar que a alfabetização advém de um processo de como o indivíduo vai entender, vai raciocinar esse novo conhecimento que chega agora como uma novidade mediante tudo o que já está acostumado, e o professor precisa dar a devida atenção aos fatores que motivam esse aluno a ser alfabetizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se aqui, este trabalho de pesquisa sobre o tema avaliação na alfabetização, ao resgatar para seus objetivos algumas respostas, descobrindo que é

preciso ser avaliado todo o contexto em que esteja ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem, tanto o aluno, quanto seu aprendizado, o professor, seus métodos e objetos de ensino, de avaliação, o espaço social em que este aluno vive, enfim, a avaliação deve estar no conceito de formação do currículo do alfabetizador.

REFERÊNCIAS

BOHT, Ivo José. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinado que se avalia, é avaliando que se ensina– 3. ed. rev. – Curitiba: Ibpex, 2011.

BOHT, Ivo José. Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem-Curitiba: InterSaberes, 2012.(Série Avaliação Educacional.

FONTANA, D. Psicologia para professores. São Paulo: Loyola, 1998.

VASCONCELLOS, Celso S. Avaliação. Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 14 ed.. São Paulo: Libertad (Cadernos Pedagógicos do Libertad – n. 3). 2000.

Capítulo 27

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ANALISANDO A PRÁTICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Abineyse San Martins de Souza Denis

Margareth da Costa Leite

Jackeline Aparecida de Arruda Brilhadori

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a avaliação da aprendizagem na alfabetização, a partir da prática avaliativa de professoras em turmas do 1º ano (ciclo de alfabetização) do Ensino Fundamental. Tomando como referente a perspectiva formativa de avaliação da aprendizagem, partindo do pressuposto que aprender e praticar avaliação formativa é apreender conceitos teóricos sobre avaliação e traduzir essa aprendizagem em atos do cotidiano. Baseou-se numa investigação qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica, aplicação de entrevistas e observações. Os resultados revelaram que elementos da avaliação tradicional (como a semana de prova) estão presentes no cotidiano das turmas de alfabetização, muitas vezes por orientação da escola ou por determinadas exigências avaliativas. No entanto, os professores alfabetizadores revelam um grande esforço para praticar a avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Alfabetização. Avaliação formativa.

REVISÃO TEÓRICA

Segundo Luckesi (2011, p. 30), “aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, respectivamente a isso, aprender a praticar a

avaliação, traduzindo-o em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil é passar da compreensão à prática”. Queremos dizer com isso que a prática apenas se torna verdadeira com o exercício diário, revendo elementos e atitudes do cotidiano, como o uso de instrumentos avaliativos, estes mesmos que podem ser renovados a cada ato avaliativo, num processo cíclico de planejar e praticar a avaliação.

Por outra parte, mas em articulação, nos sentimos motivados em estudar esse fenômeno em turmas de alfabetização, pela especificidade e complexidade desse momento da educação básica. A alfabetização é mais que um processo de ensino de letras e números e da compreensão do mundo, mas também é um processo gerador de transformações indenitárias, onde o professor atua como principal mediador. E essa mediação acontece principalmente pela via dos processos de ensino e aprendizagem, cujo um dos seus elementos fundantes é a avaliação a aprendizagem. (VIEIRA, 2016).

A alfabetização consiste num complexo processo educacional que envolve seleção e desenvolvimento de metodologias para alfabetizar, construção didática específica, processos avaliativos concernentes. Todos esses fatores compreendem um amplo sentido, que dificulta uma conceituação específica para o termo da alfabetização. Confirmando essa complexidade, Soares (2010, p. 14) diz que não há como fugir desse ato intricado da alfabetização, “de uma abundância de perspectivas, que resulta do envolvimento de áreas afins, e de uma multiplicidade de enfoques estabelecida pela natureza do fenômeno, que envolve professores e alunos, sua cultura, métodos, material e meios”.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24).

É possível observar que o processo de alfabetização se estende por boa parte da vida de um sujeito, onde o mesmo vivencia etapas na escolarização, iniciando na Educação Infantil, seguindo para os anos iniciais do Ensino fundamental, cujo enfoque de alfabetizar é mais intenso, trazendo consigo as compreensões dos significados por meio dos códigos e dos fonemas. Contudo, após essa fase, o aluno ainda continua sua jornada no processo, agora com novos desafios de leitura e escrita, ampliando

assim seu conhecimento ortográfico e suas expressões de escrita, aperfeiçoando suas habilidades.

A alfabetização traz um leque de discussões de diferentes perspectivas. No Brasil, a alfabetização vem passando por transformações ao longo dos anos no que se refere ao ensino e a aprendizagem (ALBUQUERQUE; FERREIRA & MORAIS, 2008). No entanto, apesar das radicais mudanças teóricas produzidas, estudos recentes demonstram a manutenção de práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar tanto crianças como adultos.

Para Soares (2003), nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Segundo Haydt (2000) a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Ajustadas a essas três funções, pode-se dizer que uma classificação possível para a avaliação é a seguinte: diagnóstica, formativa e somativa.

As funções da avaliação estão diretamente ligadas às ações que o professor desenvolve em sala de aula. A função diagnóstica diz respeito às primeiras ações do professor junto aos seus alunos, já que deve verificar os conhecimentos prévios que seus alunos oferecem para novas aprendizagens, buscando assim identificar o ponto atual para seguir em direção às novas etapas de aprendizagem. Esse tipo de avaliação não tem finalidade em atribuir nota. Segundo Luckesi (2000, p. 9), “para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”.

Para Simões (2000, p. 11) “a avaliação formativa é utilizada para melhorar e desenvolver (uma pessoa, um produto ou um programa)”. Neste momento a avaliação fornece dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, verificar se os objetivos foram ou não atingidos. É o que chamamos, também, de função reguladora da avaliação.

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21)

Entende-se que a função mais importante da avaliação formativa é a ferramenta de ajudar, tornando melhor a aprendizagem, quando se adequa aos obstáculos que surgem durante a caminhada avaliativa. Ao final do processo de avaliação, assume a sua outra função: a somativa. Que pode ter o sentido de prestação de contas, a certificação ou a seleção (SIMÕES, 2000). Convém observar se o aluno obteve o sucesso esperado depois do conteúdo proposto pelo professor e do processo de ensino e aprendizagem estabelecido em sala de aula.

Nesta perspectiva, a função somativa clássica parte de uma valoração. O professor avalia o aluno de forma que as aprendizagens sejam julgadas por sua parte, porém ele tenta fazer esse julgamento de forma qualitativa, considerando os acertos, progressos e erros, pois são nessas etapas que o professor identifica como está o caminho para a aprendizagem de seu aluno. Ou seja, o professor observa resultados e faz o julgamento de forma que o mesmo tenha uma função qualitativa para o crescimento do seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo consistiu em analisar a avaliação da aprendizagem na alfabetização, a partir da prática avaliativa de professores em turmas do 1º ano (ciclo de alfabetização) do Ensino Fundamental. Para isso buscou analisar a prática de professoras alfabetizadoras, conforme os dados que apresentamos e analisamos ao longo desse estudo. Percebemos, ao longo do trabalho, a importância de discutir a avaliação no processo de alfabetização, trazendo a importância de todos os autores, para uma concretização da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

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

_____. Avaliação da Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2011

_____. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMÕES, G. A. G. A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2000.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. 8. Reimpr, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. 2003.

SOARES, M. Alfabetização Linguística: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

VIEIRA, R. Alfabetização, histórias de vida, mediações e reconfigurações identitárias. IN: ALLEMBRANDT, L. I.; MALDANER, M. B. (Orgs.). Alfabetização numa relação intercultural. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.

Capítulo 28

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DAS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO APRESENTADAS NA BNCC

Josiane Faria Borges de Souza
Ligiane Oliveira dos Santos Souza
Sandra Moreno de Assis Santos

RESUMO

A avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar encontra desafios que vão além dos presentes nos demais componentes curriculares. A forma como a área organiza e avalia a relação dos corpos dos sujeitos com os objetos de conhecimento, gera possibilidades que parecem ainda pouco compreendidas no cotidiano escolar. Para além das dimensões dos conteúdos (atitudinal, procedimental e conceitual), apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a área encontra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) outras demandas organizativas. A proposta é pensar como os estudantes se relacionam com os objetos de conhecimento, privilegiando agora oito dimensões, o que nos levou ao problema de como é possível estruturar uma proposta de avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar, contemplando as oito dimensões apresentadas na BNCC? O presente estudo objetivou problematizar uma experiência pedagógica na Educação Física Escolar, refletindo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva das dimensões de conhecimento.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Avaliação da aprendizagem. Dimensões do conhecimento. Base Nacional Comum Curricular.

REVISÃO TEÓRICA

A BNCC, homologada em dezembro de 2017, é um documento federal que norteia a elaboração dos currículos estaduais e municipais de todo o país. Neste documento, no que se refere ao componente curricular da Educação Física, “a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 218).

Essas dimensões expressam tentativas de ampliação das abordagens de ensino em cada objeto de conhecimento a ser apreendido pelos estudantes, de forma que nem somente aprender a fazer um determinado gesto técnico, tampouco, saber sobre a história de uma dada modalidade, seja formativo o suficiente para o cidadão que a sociedade necessita que se construa. Dessa maneira, segundo a BNCC (2017), os conhecimentos a serem alcançados pelos estudantes são dimensionados com base na: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário.

Espera-se desta forma, alcançar uma variedade maior de aspectos existentes em todos os objetos de conhecimento, ampliando a compreensão de que os objetos do mundo a serem apreendidos apresentam uma única forma e uma única maneira de serem incorporados pelos estudantes. A ideia é ampliar a forma como o estudante se relaciona com os conhecimentos que a educação escolarizada elencou como pertinentes a formação de indivíduos. A Educação Física Escolar, assim como os demais componentes curriculares, apresenta uma dificuldade (histórica-social) de reconhecer o sujeito aprendente como um ser complexo e que aprende de formas diversas (ZABALA, 1998). Consequentemente, o processo avaliativo da disciplina incorre nos equívocos do ensino escolarizado em não contemplar tais aspectos da compreensão humana.

A ampliação das dimensões do conhecimento para oito aspectos importantes da vida humana, parece ser coerente com esse entendimento e pode aproximar o ensino da realidade vivida dos estudantes em suas necessidades de aprendizagem. Para que o ensino seja redimensionado, todos os elementos didáticos (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) que estão presentes no trabalho do professor com seus estudantes, necessitam considerar essas dimensões do conhecimento. A avaliação da aprendizagem necessita acompanhar essa visão ampliada do processo

de ensino-aprendizagem, da metodologia, seleção e organização dos conhecimentos, para que seja possível manter uma coerência no trabalho.

A BNCC inova ao propor organizar os conhecimentos da Educação Física Escolar em oito dimensões. Embora isso seja inédito na literatura da área, é possível relacionar logicamente tais dimensões como sendo ampliações das três já apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), com relativa aceitação na área. “Conceitos”, “procedimentos” e “atitudes”, são aspectos que podemos ver com frequência em um ou outro relato de experiência, livros, materiais didáticos, formações e demais publicações de exemplos exitosos de aulas de Educação Física Escolar. Contudo, quando falamos de avaliação da aprendizagem neste componente curricular, ainda encontramos poucos avanços e trabalhos propondo relacionar esse tema com as dimensões de conhecimento. Suraya Darido (2012, 2013) tem apresentado esse esforço em muitas de suas publicações com orientações de como seria avaliar a Educação Física Escolar de acordo com cada uma das três dimensões de conhecimento.

A avaliação da aprendizagem é algo organicamente ligado ao processo de ensino/aprendizagem. O que nos faz pensar que se o processo de ensino não tem uma sistematização e coerência, a avaliação perde seu sentido e função de feedback do processo, uma vez que não compreendemos a avaliação da aprendizagem como algo que se encerra em si mesmo, mas inevitavelmente sempre atrelada às aprendizagens e às ações de ensino.

Antes da BNCC, não havia nenhum documento que estimulasse a criação de currículos nas diversas redes de ensino, com orientações que apresentasse objetivos de ensino e sistematização de conteúdos por séries específicas. Tínhamos os PCN's que orientavam as bases para um fazer didático qualificado, porém não apresentavam uma proposta clara de sistematização curricular. Isso contribuiu expressivamente para um campo de incertezas nos cotidianos das escolas, que requeriam que o professor estruturasse toda a organização do componente curricular, durante o segmento da educação básica que estivesse responsável, sistematizando conteúdos e objetivos de ensino. A avaliação da aprendizagem reflete esses desencontros.

A Base norteia as formulações dos currículos federal, estaduais e municipais no que tange aos objetivos de aprendizagem mínimos comuns a nível nacional. O que se compreendia como sendo três dimensões humanas do conhecimento, passam a ser oito, embora sejam todas derivadas ainda de conceitos, procedimentos e atitudes.

Refletindo um pouco e sucintamente pela historicidade da Educação Física Escolar, percebemos que a concepção que se constrói de um componente curricular define seus objetivos e conteúdos de ensino e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem. Isso nos ajuda a compreender momentos avaliativos na Educação Física abordando o aspecto motor e composição corporal, as habilidades técnico-performáticas¹⁶ das modalidades esportivas, dos dados sobre as práticas corporais, como história, regras e fundamentos.

Predominavam preocupações avaliativas em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes (DARIDO, 2012, p. 128).

Pensamos a Educação Física Escolar como sendo um componente curricular que tematiza as práticas corporais pertencentes ao acervo da cultura de movimento (jogo, esportes, danças, ginástica, lutas, práticas corporais de aventura), que faz parte da área das linguagens, necessárias para formação de cidadãos. Esse entendimento segue o que apresenta a BNCC em delimitar o objeto de estudos da Educação Física Escolar como sendo as práticas corporais da cultura de movimento local, regional e global do momento histórico em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditando ainda mais nos esforços constantes para se alcançar qualidade nas práticas de ensino-aprendizagem e conseqüentemente nos procedimentos avaliativos na Educação Física Escolar. Defendemos que o caminho para uma educação pública de qualidade, passe inevitavelmente por enriquecer as práticas de ensino, de modo que permita atender a diversidade de modos possíveis de como os sujeitos se relacionam com os objetos de conhecimento ao seu redor. A avaliação do que podemos perceber como aprendizagem, deve inequivocamente perseguir essa multiplicidade de modos específicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

_____. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares educacionais: educação física. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 114 p.

DARIDO, S. C. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 127-140, v. 16.

DARIDO, S. C. e SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola. 7º ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 29

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Antonio Alves Daniel

Neusa de Lima Neves

Rita Ferreira Lemes

RESUMO

Este trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental. A formulação de nosso objetivo explicita o intento de contribuir com a explicitação de elementos que corroborem a prática pedagógica em alfabetização, no que diz respeito à avaliação de processo e de produto. Para compreender os elementos constituintes desse objeto, apresentamos discussões acerca da alfabetização no Brasil colocando em evidência os pressupostos da perspectiva construtivista, teoria que se firmou hegemônica nas últimas décadas em nosso país, e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Versamos também sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica, referencial que fundamenta nosso estudo, explicitando como o processo de alfabetização é compreendido por essa perspectiva teórica. Entendemos neste estudo que a avaliação constitui-se em uma ação inerente à atividade humana, portanto, ela não acontece apenas no contexto escolar. Contudo, faz-se necessário diferenciar a avaliação prática e imediata, da avaliação intencional, realizada na escola e que possui um caráter sistemático. Assim, para discutirmos a avaliação do processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental à luz da teoria histórico-crítica, foi preciso compreender e apresentar neste trabalho como se dá a apropriação da leitura e escrita nesta etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Alfabetização. Pedagogia histórico-crítica.

REVISÃO TEÓRICA

O processo de alfabetização escolar, compreendido como o ensino da leitura e escrita, é considerado por Mortatti (2010) um processo complexo e multifacetado, pois envolve ações especificamente humanas e, por sua vez, ações políticas. Nesse sentido, ela afirma que:

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 330).

Assim, a autora ressalta que decisões de ordem técnica ou teórico-epistemológica são também decisões políticas. Ela aponta que após o regime ditatorial empresarial-militar brasileiro, iniciado em 1964, começou-se a questionar oficialmente o ensino da leitura e da escrita, para que fossem elaboradas políticas públicas a fim de reduzir as taxas de analfabetismo.

No campo da alfabetização, o foco do construtivismo é saber como a criança aprende a língua escrita. —Trata-se, portanto, de uma teoria da aprendizagem/aquisição da língua escrita, que não comporta nem uma teoria do ensino, nem uma didática da leitura e da escrita (MORTATTI, 2016, p. 2271, grifo da autora). Contudo, a autora destaca que essa característica epistemológica não impediu que pesquisadores brasileiros formassem didáticas ou cartilhas e as apresentassem equivocadamente como um novo método de alfabetização construtivista.

Desse modo, o nível pré-silábico corresponde ao momento em que a criança escreve aleatoriamente sem estabelecer uma relação grafema-fonema, de maneira que a quantidade de letras não corresponde às sílabas. No nível silábico (sem valor sonoro), a criança atribui uma letra para cada sílaba, mas o faz sem estabelecer correspondência entre grafema e fonema (a letra atribuída a cada sílaba é indiscriminada). À medida que a criança avança, ela atribui uma letra para cada sílaba realizando a correspondência com o fonema que ela representa (silábico com valor

sonoro). No nível silábico-alfabético, a criança alterna a escrita da palavra utilizando em alguns momentos a sílaba completa e em outros apenas uma letra para representar a sílaba. A partir do momento que a criança começa a escrever de forma legível, mesmo com erros ortográficos, pode-se afirmar, de acordo com o construtivismo, que ela se encontra no nível alfabético (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A respeito da função do professor, afirma Cagliari (2007, p. 65) que —[...] um bom resultado é sempre fruto de uma ação competente do professorll e, portanto, não podemos esquecer que o exercício docente exige um domínio de tarefas técnicas e de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que deverão ser usados no dia-a-dia profissional.

[...] ensinar a ensinar leitura e escrita entendidas como ensino de língua portuguesa, é necessário grande esforço, exceto, talvez, para os que aceitam pelo menos três premissas falsas e complementares entre si: a) os professorandos já dominam o conteúdo de leitura e escrita que devem ensinar, uma vez que já cursaram o mesmo nível de ensino onde atuarão como docentes; b) ensinar a ler e a escrever é observar/diagnosticar/avaliar os níveis de aquisição da escrita dos alunos e treiná-los para bom desempenho em testes padronizados; c) por esses motivos, deve-se apenas ensinar/treinar os professorandos a aplicar/executar atividades didáticas, como —facilitadoresll, —diagnosticadores/avaliadoresll, —incentivadoresll, —treinadores para avaliações padronizadasll, decorrentes de programas e projetos governamentais construtivistas, ou seja, trata-se de mera questão procedimental, que envolve o —como fazerll, conforme o lema do —aprender a aprenderll (MORTATTI, 2016, p. 2278, grifo da autora).

Nesse sentido, no livro —Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximaçõesll, Saviani (2013, p. 13) define o trabalho educativo como —[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homensll, pois o que não é garantido pela natureza, precisa ser produzido pelos indivíduos, e isso inclui a cultura humana. O autor também afirma que o objeto da educação consiste, de um lado, na identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, tendo em vista que esses elementos se constituam em uma segunda natureza, e de outro, na descoberta da melhor forma para alcançar esse objetivo.

No que diz respeito à alfabetização, Mazzeu e Francioli (2018, p. 225, grifo dos

autores) afirmam que o trabalho educativo consiste em:

[...] produzir em cada aluno as capacidades de ler e escrever que foram produzidas historicamente pela humanidade com a criação dos sistemas de escrita. Portanto fica descartada a priori qualquer abordagem espontaneísta que deixe a criança descobrir por si mesma o funcionamento e as regras do sistema de escrita. Fica claro desde o início que o aprendizado da escrita não ocorre apenas pela prática e pela reflexão direta sobre os fenômenos da linguagem escrita que se manifestam empiricamente à criança, mas requer a apropriação dos conceitos, regras, normas, etc. que permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana.

Quando utilizamos a expressão —produzir as capacidades— estamos nos referindo a —[...] um conjunto de propriedades psíquicas que são condições para a realização exitosa de um certo tipo de atividade socialmente útil, historicamente formada— (MARTINS, 2015, p. 88) e destacamos também que esse conjunto de propriedades psíquicas não são inatas aos seres humanos, mas precisam ser desenvolvidas.

Considerando que o desenvolvimento das capacidades necessárias para a leitura e a escrita constitui um objetivo da alfabetização, precisamos, então, identificar quais são os conteúdos nucleares que irão atuar no desenvolvimento dessas capacidades. Salientamos que, apesar do desenvolvimento da oralidade ser um conteúdo inerente ao trabalho do professor, a centralidade da alfabetização está na linguagem escrita, uma vez que ela se configura em uma técnica histórico-social (LURIA, 2018)

De acordo com Magalhães (2016), visando analisar o signo enquanto instrumento psicológico, Vigotski recorreu ao conceito de ferramenta. O autor considerou que os conceitos de signo e ferramenta precisam ser analisados sob três aspectos distintos: suas semelhanças, suas diferenças e suas convergências. Desse modo, ferramenta e signo se assemelham por terem uma função mediadora na atividade do indivíduo, sendo que a ferramenta reconfigura as relações do trabalho e o signo, as funções psíquicas (MAGALHÃES, 2016).

A diferença entre esses dois conceitos está na orientação, uma vez que a ferramenta dirige-se para o meio externo, modificando a natureza e o signo para o meio interno, alterando a conduta do indivíduo. A autora esclarece que ao pontuar a convergência entre os dois conceitos, Vigotski se fundamenta nos estudos de Marx, pois considera a premissa de que o sujeito, ao transformar a natureza, transforma a

si próprio. Assim, —[...] a ferramenta que modifica a atividade externa é também um signo que modifica a atividade interna, pois apresenta um significado sociall (MAGALHÃES, 2016, p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura e da escrita se configura como a primeira tarefa da escola, no entanto, mesmo ocupando um lugar de destaque na educação escolar, sabemos que o índice de indivíduos analfabetos em nossa sociedade ainda é muito alto, e agora, com a atual conjuntura sociopolítica, precisamos lutar ainda mais para que esse índice não cresça. Temos ciência que ensinar a ler e escrever é um ato político e, no atual contexto, também é uma forma de resistência. Assim, com o intuito de contribuir com a prática pedagógica alfabetizadora, direcionamos o objeto de nossa pesquisa ao processo de apropriação da leitura e da escrita, buscando situar a avaliação na organização desse ensino. Contudo, destacamos que para realizar uma avaliação é preciso conhecer o que se está avaliando, então, no caso deste estudo, fez-se necessário compreender como se configura o processo de alfabetização. Assim, buscamos neste estudo compreender por meio dos fundamentos da teoria histórico-crítica como a avaliação se configura no processo de apropriação da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Expusemos que com a implantação do ensino fundamental de nove anos, o ingresso no primeiro ano passou a ser com seis anos de idade. Cientes que para organizar uma atividade de ensino desenvolvendo é preciso conhecer o sujeito da aprendizagem versamos também sobre o período do desenvolvimento que se encontram essas crianças. Desse modo, nos esforçamos em situar a avaliação nos diferentes momentos da prática pedagógica alfabetizadora e sabemos que ainda há muito que ser explorado nessa temática.

REFERÊNCIAS

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Aléxis. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2018. p.143-190.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, v. 19, p. 1- 28, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 9, n.1, p. 107-121, abr. 2017. D

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2013.

_____. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas: Autores Associados, 2015.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filholl, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: Revista Brasileira de Educação. Vol. 5, n. 44, maio/ago 2010.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 197-225.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Capítulo 30

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: OS IMPACTOS DO SAEB NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Jeann Aparecida Ferreira da Costa

Renata de Souza Martins Barbieri

Tatiane Farias Alves

RESUMO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb, é composto por um conjunto de avaliações da educação básica realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC) incluindo estudantes de escolas públicas e particulares tanto de áreas urbanas quanto rurais, visando realizar um diagnóstico e análises de fatores que interfiram no desempenho dos estudantes da educação básica no Brasil. No entanto, os questionários aplicados apresentam uma linguagem em demasia técnica e complexa, com isso os resultados dessa avaliação, tanto referente ao rendimento dos alunos, quanto às análises feitas a partir destes questionários não trazem muitas informações que possam servir como base para reflexões e discussões sobre a prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Saeb. Ideb.

REVISÃO TEÓRICA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb, é um sistema composto por um conjunto de avaliações da educação básica realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC) incluindo estudantes de escolas públicas e particulares tanto de áreas urbanas quanto rurais, visando realizar um diagnóstico e análises de fatores que interfiram no

desempenho dos estudantes da educação básica no Brasil. As informações sobre a qualidade do ensino ofertado gerados por esses levantamentos são utilizadas como base para as formulações, reformulações e monitoramento das políticas públicas municipais, estaduais e federais, buscando melhor qualidade e eficiência do ensino. Procura-se também oferecer dados do desempenho dos alunos nas áreas e anos de avaliação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb foi instituído em 1990, mas as iniciativas para a implantação vinham sendo tomadas desde 1988 com alguns estudos exploratórios de âmbito nacional, a partir da sua implantação as provas são executadas a cada dois anos. As principais inovações resultaram na composição atual que é de três avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), ambas têm o objetivo de aferir a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores, esses dados também compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (INEP, 2017)

A modalidade de respostas é a de múltipla-escolha. Os alunos e escolas são selecionados por amostragem (pelo menos até a edição de 2015) e abrangem as instituições que não atendem aos critérios da Anresc (Prova Brasil). Dessa forma, a Aneb tem o foco nas gestões dos sistemas educacionais e não em experiências específicas, tendo seus resultados por regiões geográficas e unidades da federação (FRANÇA, 2017).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática (Resolução de problemas). A Anresc é uma avaliação censitária (o que expande os resultados fornecidos na Aneb) feita para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral, o que possibilita um diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Os itens da Prova Brasil comentados por

especialistas são disponibilizados na Plataforma Devolutivas. (INEP, 2015).

O Saeb se propõe avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A esse respeito Ferrão, et al. (2001) comenta que: Dentre os objetivos específicos do SAEB podemos citar: identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais; oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa; consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino. Tendo esses objetivos, o Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação utilizam-se dos dados obtidos com as avaliações para definir ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes (INEP, 2011).

O Ideb é o índice que mede a qualidade do ensino e aprendizagem expressos nos dados obtidos das avaliações de larga escala do Saeb. Essa medição é feita para três etapas da educação: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os números do Ideb refletem comportamentos observados, por exemplo, quando uma escola reprova seus alunos em excesso ou quando uma escola aprova estudantes com lacunas no aprendizado, indicando a necessidade de melhoria por parte das escolas. Assim as escolas podem se utilizar desses dados como avaliação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se também que contrariando o objetivo do Saeb, há sim um interesse no ranqueamento de instituições motivado pelo ganho de incentivos financeiros e não o melhoramento da qualidade do ensino. É válido questionar se a reforma do ensino médio, que foi motivada pelos dados do Saeb, por si só resolverá questões disparadoras da reforma, como a evasão escolar e o baixo desempenho dos alunos. Contudo, os dados do Saeb trazem sim um debate sobre as oportunidades de

melhoria na educação básica, no entanto precisa ser incorporado um trabalho pedagógico que proporcione a melhoria do sistema educacional do país.

REFERÊNCIAS

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Saeb. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 07 de set 2017.
- FRANÇA, L. Aneb: Avaliação Nacional da Educação Básica. Disponível em <<http://aprova.com.br/aneb/>>. Acesso em: 10 set 2017.
- SOARES, José Francisco. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99 -214.

Capítulo 31

AVALIAÇÃO LÚDICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Margareth da Costa Leite

Jackeline Aparecida de Arruda Brilhadori

Abineyse San Martins de Souza Denis

RESUMO

O uso de ferramentas didáticas alternativas estão se popularizando cada vez mais na prática pedagógica dos professores, sendo o jogo didático uma alternativa interessante tanto para o ensino/aprendizagem de conteúdo, como para auxiliar no processo de avaliação. De modo geral, a avaliação lúdica teve aprovação satisfatória pelos alunos envolvidos na pesquisa, bem como pela professora da turma que acompanhou o processo.

Palavras-chave: Ensino aprendizagem. Avaliação. Lúdico.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação é um processo que requer uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de suas dificuldades, incompreensões e resistências que os alunos enfrentam ao lidar com os métodos didáticos utilizados em sala de aula, que podem ocasionar uma certa apreensão e assim, ao invés de ajudar os alunos, podem provocar inseguranças e indecisões impedindo-os de progredir no processo ensino/aprendizagem. No entanto, para que o professor possa alcançar uma boa aprendizagem de seus alunos é necessário a utilização de alguns recursos didáticos.

Os jogos lúdicos como estratégia de ensino no âmbito escolar, pode contribuir para despertar o interesse do aluno acerca das atividades propostas pelo professor, uma vez que esse recurso didático de ensino, indubitavelmente, conduzem os alunos

a fixarem atenção e despertar interesse pelos conteúdos propostos em sala de aula, além de melhorar o desempenho.

O lúdico é um recurso muito interessante que pode ser utilizado pelo professor de forma dinâmica na sala de aula, entende-se que são práticas pedagógicas que conduzem o aluno a se interessar pelas atividades propostas pelo professor, ao passo que o ensino tradicional torna os conteúdos aplicados mais cansativos e desinteressantes.

Diante disso, os jogos são indicados como um tipo de recurso didático educativo que podem ser utilizados em momentos distintos, como a apresentação de um conteúdo, revisão ou síntese de conceitos e a avaliação de conteúdos já desenvolvidos (CUNHA, 2004).

Os jogos pedagógicos são separados daqueles de caráter meramente lúdico e circunstanciais, já que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (ANTUNES, 1999). A formação pedagógica adotando a perspectiva lúdica, possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (KISHIMOTO, 1999).

A formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (KISHIMOTO, 1999). "Brincar é necessário para uma vida plena da humanidade, dessa forma o ensino não pode se dar de maneira aborrecida e enfadonha, sendo um grave obstáculo ao desenvolvimento da aprendizagem" (LUCCI, 1999).

Conforme Kishimoto (1994), o jogo é considerado uma atividade lúdica que possui duas funções: lúdica e educativa, as mesmas devem estar balanceadas, não podendo deixar o lúdico predominar, pois assim teremos apenas um jogo e se deixarmos predominar a função educativa teremos apenas um material didático. Ao utilizar um jogo na sala de aula, devemos analisar se há uma integração do prazer e do empenho dos alunos, pois ambos são necessários para um ambiente de diversão, de conhecimento e de inovações para o ensino.

Nesse enfoque as brincadeiras e atividades lúdicas fazem parte da construção social desses alunos, nesse enfoque, o professor, enquanto agente construtor e

transformador dos conhecimentos que repassa em sala, deve necessariamente, como proposta pedagógica educativa, incluir atividades lúdicas no âmbito do ensino, pois aprender brincando deixa os conhecimentos mais interessantes e motivadores.

O lúdico é uma ferramenta de grande importância na assimilação dos conhecimentos teóricos e os conhecimentos presentes nos saberes populares, os trabalhos em equipe em alguns jogos proporcionam mostram-se capazes de estimular os processos de criatividade, possibilitando uma abordagem de forma diferente do objetivo das ciências. (MESSEDER; ROÇAS, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o jogo foi possível perceber que os alunos realmente tinham compreendido o conteúdo abordado, pois após a aplicação do jogo de tabuleiro eles tiveram um olhar diferenciado, por se tratar de assuntos de física, causava uma certa apreensão, no entanto como essa nova proposta didático-pedagógica o conteúdo tornou-se mais divertido e o aprendizado tornou-se mais motivador, além disso a professora também aprovou os resultados oriundos dessa metodologia avaliativa. Assim foi possível concluir que novas estratégias de ensino, como os jogos didáticos para os alunos dos anos finais do ensino fundamental tendo seu primeiro contato com a física, são necessários, pois busca complementar o caráter lúdico com o educativo e avaliativo. Os docentes devem se atentar a com essa necessidade de introduzir novas estratégias em sua prática de ensino

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. B. Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 12, 2004, Goiânia (UFG), Anais, Goiânia, p.28, 2004.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula, Química Nova na Escola, v.34, n.2, p. 92-98, maio, 2012.

CUNHA, M.B. Jogos de química: Desenvolvendo Habilidades e Socializando o Grupo. 33 Eneq 028-2004.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. Avaliação da Aprendizagem escolar Convergências, Divergências. 1º Edição. São Paulo. Amablume Editora, 2007. GONDIN, C. O.

Sequência didática para o ensino de ácidos e bases: da experimentação ao jogo numa abordagem contextualizada. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – O Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo, Universidade de São Paulo e Perspectiva, 1971, p. 3.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T.M. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 6º edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

LABURÚ, C. E.; CARVAHLO, M. Educação científica: controvérsias construtivistas e pluralismo metodológico, EDUEL, Biblioteca Universitária, 2005, ISBN 85-7216-413-8. LARIUCCI, C.; NAPOLITANO, H. B. Alternativa para o ensino da cinemática – Interação, Revista Faculdade de Educação, UFG, v. 26, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MESSEDER, José Cardoso; ROÇAS, Giselle. O Lúdico e o Ensino de Ciências: Um Relato de Caso de uma Licenciatura em Química. CIENCIAS E IDEIAS: Vol. 1, N. 1, 2010.

Capítulo 32

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Josiane Faria Borges de Souza

Sandra Moreno de Assis Santos

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as ênfases, especificidades e possíveis lacunas existentes sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar nas produções acadêmicas da área. Optou-se como orientação metodológica a revisão sistemática, no arco temporal de 2007 a 2017, as buscas dos artigos foram feitas em bases de dados e periódicos. Foram encontrados onze estudos, analisados seguindo os passos sugeridos por Sampaio e Mancini (2007). Por meio da análise dos dados podemos concluir que a produção acadêmica aponta para a necessidade de considerar a especificidade da Educação Física ao avaliar, ter cuidado ao utilizar critérios relacionados a comportamento e atitude, superar o modelo tradicional de avaliação, e evidenciam a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação da Aprendizagem. Escola.

REVISÃO TEÓRICA

A avaliação é um tema complexo, pois é uma atividade humana que influencia e afeta estudantes, professores, funcionários, com consequências a curto e longo prazo (ingresso em uma universidade, futuras oportunidades profissionais, autoestima, etc.). Trata-se de um elemento importante para o processo de ensino e

aprendizagem, também para tomada de decisões a partir dos resultados obtidos.

É fundamental para orientar tanto aluno/a quanto o professor, pois permite ao educador acompanhar e orientar a aprendizagem do aluno/a, bem como registrar o desempenho como forma de investigar a qualidade desta aprendizagem. Orienta o aluno/a no conhecimento sobre seus avanços e dificuldades para melhores oportunidades de aprendizagem (HOFFMANN, 2018; LUCKESI, 2018).

Assim, é uma ferramenta valiosa de aprendizagem que deve ser interligada ao currículo, a serviço de quem aprende de quem ensina, e da ação didática (SACRISTÁN, 1998). A avaliação está para além de um teste e uma medida, os quais são realizados ao final de um período. É um elemento fundamental no processo didático, e como todos os outros, sofre influências das mudanças sociais e das perspectivas pedagógicas que surgem durante os períodos históricos (HAYDT, 1992; HOFFMAN, 1993; LUCKESI, 2018; SACRISTÁN, 1998).

Requer clareza em critérios, instrumentos, entendimento da concepção sobre a função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Ao analisarmos a área da Educação Física, percebemos que estes desafios são notórios desde a produção do conhecimento até o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação está relacionada ao que se ensina. E o campo da Educação Física é marcado por uma falta de tradição e de poucos consensos sobre suas finalidades e conteúdos na escola. Correia (2017) pontua que a Educação Física ainda não conseguiu de fato gozar “de um status consistente como componente curricular sistematizado”, e enfatiza que definir o que é conteúdo da Educação Física é fundamental para constituição da mesma enquanto componente curricular. Ademais, a Educação Física durante muito tempo manteve a tradição de um ensino a partir de habilidades corporais baseados nos temas da ginástica e do esporte, isso deve-se ao fato de que na escola, desde a década de 1920 era considerada uma atividade complementar com objetivos de treinamento pré-militar, preparação de atletas, soldados, higienização dos corpos e purificação das raças, etc. Fundamentada nos conteúdos e objetivos de ensino, citados anteriormente, consistiu em avaliar os gestos técnicos, as habilidades motoras, as medidas biométricas, entre outros (CORREIRA, 2017; BETTI; ZULIANI, 2002).

De acordo com Correia (2017), considerando os distintos objetos de estudo em diferentes contextos, o que se ensina e aprende implica na definição do que se avalia, partindo do pressuposto de que a falta de clareza do que ensinar está atrelada as

dificuldades do que e como avaliar.

Na pesquisa etnográfica de Moura (2008), o autor identificou que os professores e professoras encontram dificuldades para avaliar. Seguindo esta linha, através das constatações destes estudos, percebemos que a avaliação se torna complexa e difícil de ser realizada pelos professores e professoras na escola, principalmente pela falta de clareza de quais saberes ensinar e tratar metodologicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, todos os estudos evidenciam a necessidade de mais investigações aplicadas in loco, através da análise dos resultados encontrados, consideram que há um déficit na produção, que os estudos são escassos, principalmente sobre a prática avaliativa, e as amostras das pesquisas também são reduzidas. Além disto, sugerem que as pesquisas apresentem propostas e estratégias para que a partir dos conhecimentos produzidos colaborem com a construção de orientações sobre o quê, por que e como avaliar o processo de ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar. Assim, como constatado nas produções acadêmicas, também sinalizamos para a necessidade de estudos com resultados a partir de dados empíricos, que mergulhem no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

CORREIA, W. R. Educação Física escolar: avaliando os saberes escolares. In: BOHME, M. T. S. Avaliação do desempenho em Educação Física e Esporte. São Paulo: Editora Manole, 2018.

DINIZ, J.; AMARAL, S. C. F. A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. Movimento, v. 15, n. 01, p. 241-258, 2009.

FERNANDES, S.; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. Motrivivência, Ano XIX, nº 28, p. 120-138, 2007.

FROSSARD, M. L. et al. Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). In: SANTOS, W. Avaliação na Educação Física: diálogos com a formação inicial no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FROSSARD, M. L. et al Exercício da docência na formação inicial: implicações para as práticas avaliativas em Educação Física. In: SANTOS, W. Avaliação na Educação Física: diálogos com a formação inicial no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FROSSARD, M. L. et al. Experiências avaliativas dos estudantes de Educação Física em sete universidades federais brasileiras. In: SANTOS, W. Avaliação na Educação Física: diálogos com a formação inicial no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

HAYDT, M. R. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática: 1992.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 295-351.

Capítulo 33

ALFABETIZAÇÃO, PROGRESSÃO E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Jaqueline do Santos

Louriete Pereira de Andrade

Claudia Borges Malaquias

RESUMO

O trabalho investiga a relação entre avaliação e progressão das aprendizagens acerca da escrita ao final do ciclo de alfabetização. Para isso, discutimos a relação entre alfabetização, organização escolar e progressão, bem como os conhecimentos necessários à consolidação do processo de alfabetização. Apresentamos, ainda, resultados de uma pesquisa que realizou entrevistas com duas docentes do terceiro ano do ciclo de alfabetização, observações de aulas e atividade de escrita (palavras e textos) com as crianças das duas turmas. Essa pesquisa tinha como objetivo investigar a (des)consideração da relação entre os conhecimentos sobre a escrita, avaliação e progressão no final do ciclo de alfabetização. Os resultados indicam metodologias semelhantes e comprometimento das professoras com a aprendizagem das crianças, pois todas agregaram mais conhecimentos sobre a escrita e a produção textual ao final do ano letivo. Por fim, problematizamos os encaminhamentos das escolas com base nas aprendizagens das crianças ao final desse período.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Ciclo. Escrita. Progressão.

REVISÃO TEÓRICA

De acordo com pesquisas sobre a história da organização escolar no

Brasil (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), a seriação instalou-se por meio dos grupos escolares que tinham o objetivo de ensinar a ler e escrever por meio da homogeneização dos conteúdos, métodos, tempos e espaços de aprendizagem. Em décadas posteriores (1970, 1980 e 1990), o acesso à escola pública foi ampliado às camadas populares, e a dinâmica interna da escola seriada passou a ser estudada como uma das promotoras de fracasso escolar.

No estudo das práticas de alfabetização na escola seriada, Mortatti (2000) aponta que os métodos tradicionais de alfabetização eram de dois tipos fundamentais: sintéticos e analíticos. Apesar das diferenças entre eles, ambos consideravam a escrita como um código a ser transmitido e memorizado, e não um sistema de representação com princípios que precisam ser compreendidos. Nesse contexto, as crianças na fase de alfabetização realizavam testes de leitura para identificar a sua prontidão. Assim, o processo de alfabetização ocorria em duas etapas: uma etapa preparatória e a outra de alfabetização propriamente dita. Os testes tinham como objetivo medir o grau de maturidade das crianças necessário à aprendizagem da leitura e da escrita, e classificá-las para a organização homogênea das classes. O fracasso era considerado como indicação da incapacidade dessas crianças de aprenderem a ler e escrever.

Para romper com a seriação faz-se necessário reconhecer que essa forma de organização escolar está pautada nas “práticas de submissão” cuja “lógica de exclusão se completa com a lógica da submissão” (FREITAS, 2003, p. 37). Nesse sentido, para o ciclo ser transformador ele deve “[...] mais do que uma unidade do tempo escolar, constituir-se em uma medida intermediária para confrontar a escola dentro de uma nova lógica, cujas concepções [...] entram em conflito com a lógica seriada” (FERNANDES, 2009, p. 117-118). Porém, por um lado, o regime em ciclos por si só não garante a aprendizagem da criança e, por outro lado, a progressão escolar não resolve o problema da não aprendizagem.

Em 2012 foi instituído nacionalmente o ciclo de alfabetização (três anos sem reprovação entre eles) para os três anos iniciais do EF, conforme já explicitado na introdução deste artigo. Concordamos com Cortella (2005, p. 49) ao enfatizar que “a finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação burra, aquela que acontece por falha da nossa organização ou da nossa estrutura”, como historicamente ocorreu na escola organizada em série.

Portanto, ao falarmos em ciclos é importante discutir as práticas de

avaliação dos professores que já estão cristalizadas e que precisariam ser redimensionadas. Mainardes (2009) aponta que a transposição das séries para os ciclos implicaria uma mudança de “código”, ou seja, uma mudança da lógica de funcionamento da política educacional, da gestão escolar, da perspectiva de avaliação, da dinâmica na sala de aula e da participação da criança. Este processo precisaria envolver professores, crianças, pais, coordenadores, gestores em uma perspectiva formativa-regulativa, viabilizando feedback e reorientação de posturas nas práticas pedagógicas a fim de regular e adequar essas práticas às necessidades das crianças (SILVA, 2004).

No entanto, atingir a hipótese alfabética da escrita não significa estar alfabetizado, uma vez que é preciso que a criança reflita sobre a norma ortográfica, compreendendo as regularidades e as irregularidades relacionadas às correspondências grafo-fônicas (MORAIS, 1999). Como implicações pedagógicas dessa reflexão salientamos a importância de pensarmos na progressão das aprendizagens relacionadas à apropriação da escrita alfabética e da norma ortográfica. Nessa perspectiva, outra discussão importante ao tratarmos da consolidação do processo de alfabetização relaciona-se à necessidade do ler e escrever textos diversos com autonomia em diferentes situações cotidianas. Ou seja, seria a relação entre alfabetização e letramento, pois a simples mudança de paradigma na alfabetização não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização (SOARES, 2016).

Nesse sentido, a referida autora destaca que a alfabetização vem sendo obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro. Agregado a isto, aponta que os ciclos implantados no país não trouxeram metas para a alfabetização nos anos do ciclo, e isto pode ter prejudicado as crianças. Conforme a autora, seria necessário assumir a especificidade de ambos os processos, sabendo que eles são indissociáveis, “reinventando” a “alfabetização”, no sentido de desenvolver em salas de alfabetização o duplo objetivo de alfabetizar e letrar (ou alfabetizar letrando).

Segundo Soares (2016), é importante considerar o ensino explícito e sistemático do sistema de escrita alfabético e suas convenções ao mesmo tempo em que é preciso adotar práticas de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros com as crianças, mesmo em fase inicial de alfabetização.

Cabe, portanto, ao professor ter ações pedagógicas diferenciadas e

planejadas. Assim, para que a criança construa conhecimentos sobre a escrita e tenha o seu processo de alfabetização consolidado, o docente necessita compreender os princípios e teorias subjacentes a esse processo e criar procedimentos diferenciados que promovam a aprendizagem e ajustes adequados à progressão dessas aprendizagens ao mesmo tempo em que identificam as dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, por um lado, que a não consideração das aprendizagens das crianças atrelada à falta de progressão escolar, ao final do ciclo de alfabetização, pode limitar o direito à continuidade do processo de alfabetização e escolarização de todas as crianças. Por outro lado, defendemos que a progressão escolar, ao longo do ciclo da alfabetização, e além dele, precisa ser garantida ao lado da realização de avaliações permanentes dos conhecimentos das crianças, para que os professores e demais profissionais das escolas e secretarias de educação possam planejar as intervenções necessárias, bem como a garantia do direito de todos a aprender a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, M. S. Os conceitos de avaliação em ciclos: Repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: ALMEIDA, F. J. De (Org.). Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora; EDUC, 2005. p. 45-57.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Alfabetizar letrando:alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.FERNANDES, Claudia. Escolaridade em ciclos:desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita.Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação,Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.FREITAS, Luiz Carlos de(org.). Questões de avaliação educacional.Campinas: Komedi, 2003.

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

MORAIS, Artur Gomes (org.) O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORTATTI, Maria doRosárioLongo.Os sentidos da alfabetização.São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOARES, Magda.Alfabetização: a questão de métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

Capítulo 34

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS MÓVEIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rita Ferreira Lemes

Neusa de Lima Neves

Antonio Alves Daniel

RESUMO

Aplicativos móveis (*apps*) podem ser bons recursos didáticos, favorecendo ações pedagógicas diversas. No entanto, é importante que a seleção de um *app* para uso educacional seja criteriosa, avaliando aspectos que possam influenciar os propósitos pretendidos. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo apresentar a análise da avaliação da qualidade de seis *apps* que têm potencial para apoiar os processos de alfabetização e letramento. A referida avaliação foi realizada por quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante um minicurso organizado para esse fim. A pesquisa teve caráter qualitativo, e os dados coletados por meio de ficha de avaliação e analisados com base no referencial teórico possibilitaram observar aspectos positivos e algumas limitações nos *apps* analisados.

Palavras-chave: Aplicativos móveis, Alfabetização e letramento, Avaliação de qualidade.

REVISÃO TEÓRICA

Alfabetização e letramento “Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...]” (SOARES, 2004, p. 14), que perpassam o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. A alfabetização está relacionada ao domínio da escrita alfabético-ortográfica. Por sua vez, o letramento consiste em saber

usar a linguagem escrita em diversas situações cotidianas, usar a língua em práticas sociais (SOARES, 2004).

Sabendo que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é realizado em um contexto sociocultural, não há como desconsiderar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em virtude dos avanços tecnológicos. Para Kenski (2012, p. 62), “os avanços tecnológicos reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens”.

Nesse cenário, destacam-se as tecnologias móveis, que têm levado inovações ao cotidiano e podem ser utilizadas no ambiente escolar para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Os dispositivos móveis são fáceis de transportar e possuem diversos recursos, e, assim, vêm conquistando espaços em práticas pedagógicas. Tais dispositivos “[...] são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras.” (UNESCO, 2014, p. 7).

Os avanços tecnológicos ampliaram as formas de comunicação e, assim, têm contribuído para mudanças nas interações sociais, representações do pensamento, expressão de emoções e compartilhamento de informações (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Com tantas mudanças, Patela (2016) ressalta que, em termos educacionais, o importante é criar condições para que indivíduo desenvolva suas capacidades, para que possa se adaptar e construir novos conhecimentos.

A alfabetização ocorre pela apropriação da língua escrita, já o letramento envolve a capacidade de leitura e escrita nas práticas sociais (STOCKMANN; FONSECA, 2019). Ser alfabetizado não significa também ser letrado. Alfabetização envolve o aprendizado da leitura e da escrita, já o letramento tem relação com o saber fazer uso dessa leitura e escrita nas práticas sociais (SOARES, 2009).

Alfabetização e letramento são processos distintos, mas há estreita uma relação entre eles. O letramento fortalece o entendimento de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser envolvida por sua função social. De acordo com Soares (2004), a introdução do conceito de letramento no Brasil ocorreu nos anos de 1980. Segundo Kleiman (2005, p. 6), “A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos [...]. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”.

O letramento designa a condição de uma pessoa que reconhece as finalidades da leitura e da escrita e a elas recorrem nas diversas situações cotidianas que forem necessárias. Ultrapassa o conceito de alfabetização, porque mais do que ler e escrever, é preciso saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade impõe. “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2009, p. 180 [grifo da autora]).

Sendo uma prática social, o letramento começa antes da escolarização e continua por toda a vida. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desafio é a conciliação dos processos de alfabetização e letramento para que os alunos, além da apropriação do sistema alfabético, adquiram também condições de usar a leitura e a escrita em seus cotidianos.

Os processos de alfabetização e de letramento devem ser realizados por meio do contato da criança com uma variedade de textos, que com o crescente desenvolvimento das tecnologias digitais, passaram a ser disponibilizados pela internet, facilitando o acesso e consequentemente a leitura. A inserção da criança nesse contexto pode favorecer sua aprendizagem e possibilitar uma ampliação de significados tornando-a mais participativa e autônoma para realizar a leitura da sociedade na qual se encontra. Como defendido por Coscarelli e Ribeiro (2017), é importante considerar a diversidade tecnológica existente, que traz novas maneiras de ler.

Nessa perspectiva, entendendo que excessos não são adequados, considera-se que as tecnologias digitais podem ser bons instrumentos pedagógicos para crianças. Como defendem Maziero, Ribeiro e Reis (2016), se utilizados adequadamente, esses recursos podem ser bons aliados no desenvolvimento infantil. Segundo esses autores, “Desenvolvimento, precaução e tecnologia, quando combinados, podem formar um forte aliado para que a criança tenha um desenvolvimento aproveitável, saudável e inteligente.” (MAZIERO; RIBEIRO; REIS, 2016, p. 83).

No contexto escolar, a inclusão das tecnologias digitais requer planejamento e metodologia. Para que os resultados sejam significativos, o professor precisa considerar os objetivos de aprendizagem e realizar um estudo da abordagem pedagógica mais apropriada (BACICH; MORAN, 2018). Nesse sentido, a concepção

de educação do professor é muito importante, como defendido por Barcelos e Batista (2019). De acordo com essas autoras, se as tecnologias digitais forem adotadas segundo uma concepção tradicional de educação, seu uso poderá se tornar apenas uma inovação ilusória. Ao discutir as contribuições dessas tecnologias para as mudanças educacionais, Moran (2018, p. 9) afirma que para fazer a diferença é preciso que os recursos estejam “[...] nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar”.

Dessa forma, considera-se que essa combinação do potencial tecnológico com concepções educacionais abertas possa trazer contribuições relevantes para a sala de aula desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja ênfase está nos processos de alfabetização e letramento. Como afirmam Pereira, Lima e Moreira (2019), essas tecnologias permitem que o professor adote estratégias metodológicas variadas, o que contribui para o processo de ensino na alfabetização, uma vez que é um momento em que vários aspectos devem ser desenvolvidos nas crianças.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam momentos de descoberta para as crianças. Nessa perspectiva, a integração das tecnologias digitais às aulas pode estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, além de tornar o ambiente escolar mais atrativo.

Nesse artigo, considera-se que o uso de *apps* pode trazer contribuições para os processos de alfabetização e letramento, mas destaca-se que tal uso não deve ser excessivo, como discutido nesta subseção. Além disso, a adoção de um *app*, assim como de qualquer outro recurso didático, requer uma análise crítica por parte dos professores, sendo esse o foco deste trabalho. A seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa promovida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita, ultrapassando o domínio do sistema alfabético, deve-se ficar atento aos novos suportes textuais. As tecnologias digitais têm ampliado a propagação de textos e demandado o aprimoramento da capacidade de leitura e de escrita. É o que Soares

(2002) chama de letramento digital, ou seja, a condição daqueles que, dominando a tecnologia, realizam práticas de leitura e escrita na tela.

Não se pretende negar a importância dos textos impressos. Entretanto, em uma sociedade cada vez mais tecnológica, também é importante letrar digitalmente o aluno, permitindo que ele tenha acesso a uma diversidade de textos, inclusive em meios digitais. Os *apps* podem ser interessantes para as crianças, afinal eles apresentam na tela uma diversidade de cores, formas e movimentos que podem contribuir para despertar e prender a atenção da criança. Cabe aos professores a proposição de situações de aprendizagem capazes de motivar os alunos a lerem e escreverem em diversos suportes, impressos ou digitais.

Como estudos futuros, propõe-se a realização de experimentações dos *apps* avaliados por crianças em processos de alfabetização e letramento, tendo em vista reflexões sobre as efetivas vantagens e limitações quanto ao uso pedagógico desses recursos. Além disso, novas ações destinadas a professores podem ser promovidas buscando incentivar o uso de tecnologias digitais nos processos de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F. Tecnologias digitais na formação de professores: integração entre ensino, pesquisa e extensão. In: XAVIER, D. R.; ANDRADE, I. B.; OLIVEIRA, V. P. S. (org.). Experiências exitosas da Reditec 2018: trabalhos premiados. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2019. p. 349-378. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/14474/11781>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017.
- KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MAZIERO, L. L.; RIBEIRO, D. F.; REIS, H. M. Desenvolvimento Infantil e Tecnologia. Revista Interface Tecnológica, v. 13, n. 1, p. 79-91, 2016. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/127>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- PATELA, N. O perfil geracional dos alunos de hoje—repto à emergência de novas teorias educativas. E-Revista de Estudos Interculturais do CEI–ISCAP, n. 4, p. 1-20,

2016. Disponível em: <https://www.iscap.pt/cei/E-REI%20Site/Pages/4.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SOARES, M. Alfabetização: o método em questão. In: **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, p. 15-53, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 fev. 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, FaE, UFMG, 2005.

STOCKMANN, J. I.; FONSECA, N. R. Alfabetização e Aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Notandum**, n. 50, p. 85-102, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/47330>. Acesso em: 13 out. 2019.

SUZUKI, J. T. F. *et al.* **Ludicidade e educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 17 set. 2019.

ALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

Capítulo 35

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tatiane Farias Alves

Jeann Aparecida Ferreira da Costa

Renata de Souza Martins Barbieri

RESUMO

A avaliação da aprendizagem em matemática tem sido objeto de inúmeras pesquisas, reflexões e intervenções na busca constante de aperfeiçoamento. Este trabalho se inscreve como mais uma tentativa de contribuir nesse aspecto e teve como objetivo compreender as concepções teóricas sobre a avaliação da aprendizagem e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O método utilizado foi o estudo bibliográfico. O desenvolvimento do trabalho permitiu perceber que a concepção do professor sobre o ensino de matemática (seu modo de pensar a respeito do ensino da disciplina) e sua formação ao longo da vida como estudantes contribuem para o uso de práticas tradicionais em matemática e, conseqüentemente, para a utilização de um processo avaliativo classificatório.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino de Matemática. Anos Iniciais.

REVISÃO TEÓRICA

Um bom planejamento de ensino contempla, de acordo com Haydt (2007), três formas de avaliar que estendem ao longo do período letivo, são elas: a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do ano letivo ou início de conteúdo, com intuito de averiguar o nível de conhecimento que o aluno já adquiriu e

por meio desses, saber quão apto está para novas aprendizagens. Durante o processo de ensino-aprendizagem a avaliação diagnóstica também pode ser útil para “caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los” (HAYDT, 2007, p. 17).

Nesse sentido, as três avaliações, compreendidas e praticadas adequadamente, garantem “a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo de ensino aprendizagem, o professor deve fazer uso conjugado das três modalidades.” (HAYDT, 2007, p. 18). Todavia, um tipo de avaliação depende do outro para que o trabalho educativo atinja o objetivo que se espera, pois elas têm função de diagnosticar, controlar e classificar.

A matemática sempre foi alvo de muitas dificuldades para se ensinar e aprender. Essas dificuldades estão relacionadas a alguns fatores que tornam a disciplina uma das mais discutidas dentro do espaço educativo, como a falta de conhecimento do professor diante de alguns conteúdos, a metodologia tradicional que faz o aluno repetir e decorar cansativos exercícios, as regras que proíbem o estudante de expressar, criar, raciocinar e apresentar suas ideias, as pressões e ameaças de muitos docentes, as avaliações que servem para atestar a incompreensão dos alunos diante de fórmulas e algoritmos abstratos. Enfim, são experiências negativas que os alunos tiveram e ainda são submetidos nessa disciplina, em grande parte, devido ao rigor atribuído à disciplina (REIS, 2005). Outro aspecto que convém mencionar está relacionado à concepção de ensino de matemática vivenciado pelos professores enquanto alunos da educação básica. Em sua maioria, a prática pedagógica está arraigada na ideia do professor ser o centro do conhecimento e o aluno um mero receptor.

Já o racionalismo defende que a razão é a fonte de todo o conhecimento, acreditando nas ideias inatas e no raciocínio lógico. O indivíduo já nasce com o conhecimento formado em sua mente que apenas precisa ser desperto. Paz (2013, p. 54), afirma que no racionalismo “a razão é o melhor meio de se chegar ao conhecimento.” Nada de novo pode ser criado, pois tudo já está pré-determinado no mundo. Nessa visão o conhecimento matemático é uma ciência que não depende do indivíduo, pois está ligado ao mundo das ideias (PAZ, 2013).

De acordo com Pires (2008), os PCN da área de matemática para o Ensino Fundamental explicitam o papel da matemática na formação integral do indivíduo, destacando a importância de o aluno valorizá-la como ferramenta para compreender

o mundo e vê-la como ciência que estimula o interesse, a curiosidade e a capacidade para resolver problemas. Adotam como critério de seleção de conteúdos sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno e os indicam não apenas na dimensão de conceitos, mas também na dimensão procedimental e atitudinal. Além de discutir orientações didáticas relativas a conceitos e procedimentos matemáticos, sugerindo meios para superação de obstáculos que podem surgir na aprendizagem.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 2001) apresentam algumas alternativas metodológicas como modo de melhorar o ensino da matemática e evitar trabalhar apenas nesse modelo mecanizado, onde a aprendizagem ocorre por repetições, visando facilitar a prática do professor em sala de aula. São elas: resolução de problemas, história da matemática, tecnologia da informação e jogos. Além dessas orientações metodológicas, os PCN trazem outros destaques que contribuem para o ensino e aprendizagem de matemática, como a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, destacando o papel do aprendiz na construção do saber e sinalizando ao professor a importância de conhecer o nível cognitivo de quem aprende para um bom desenvolvimento da docência (PAZ, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, a retroalimentação do ensino deve ser sempre o objetivo da avaliação, o aspecto classificatório não pode ser visto como finalidade. Ou seja, uma postura avaliativa que se fundamente na preocupação em promover a aprendizagem, servindo de aliada aos professores em sua ação mediadora. São muitos os desafios a serem enfrentados e as mudanças não são fáceis de serem implementadas. Mas, é preciso dedicação e persistência por parte do educador e toda equipe escolar para combater a preponderância da prática tradicional que ainda existe no ensino e avaliação em matemática, e inserir na prática pedagógica propostas inovadoras e atuais para obter êxito no processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília, MEC/SEF, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PAZ, Peterson da. Concepções, práticas de professores e o livro didático: o ensino de divisão nos anos iniciais do ensino fundamental. 2013, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil. Bolema, Rio Claro-SP, Ano 21, nº 29, 2008. p. 13-42.

REIS, Leonardo Rodrigues dos. Rejeição à matemática: causas e formas de intervenção. 2005, 12f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.



ISBN 978-658528425-7



9 786585 284257

