



PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

EVALUATION PRACTICES IN MATHEMATICS DURING THE LITERACY CYCLE

Paola Reyer Marques

Doutora em Educação em Ciências (FURG)
Universidade Federal do Rio Grande
paolareyer@gmail.com

João Alberto da Silva

Pós-Doutor em Educação Matemática (UFPE)
Professor associado (FURG)
Universidade Federal do Rio Grande
joaosilva@furg.br

Luciane Hentsch Vasconcelos

Doutoranda em Educação em Ciências (FURG)
Universidade Federal do Rio Grande
lucianehentsch@gmail.com

Resumo

O artigo discute as práticas de Avaliação em Matemática no Ciclo de Alfabetização motivado pelo objetivo de mapear como se estruturam e se organizam os processos de avaliação da Matemática, integradas à prática pedagógica das professoras. Através da metodologia Estudo de Caso realizamos o movimento de pesquisa com professoras do Ciclo de uma escola pública da cidade de Rio Grande/RS. Para a análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo e realizamos uma triangulação de dados. Identificamos, com isso, que a prática avaliativa é orientada por Avaliação Reflexiva e utilização de provas, testagem, e provas adaptadas. Percebemos a ênfase para a utilização da prova, mas ao mesmo tempo o interesse de fazer uma avaliação mais significativa e que vise uma qualificação do trabalho realizado.

Palavras-chave: Avaliação Matemática, Provas, Ciclo de Alfabetização.

Abstract

The paper discusses Mathematics Assessment practices in the Elementary School motivated by the objective of mapping how assessment processes in Mathematics are structured and organized integrated into the teachers' pedagogical practice. The Case Study is the methodology and we realized the research with teachers from the Elementary School of a public school in the city of the Brazil. We used Content Analysis and performed data triangulation for data analysis. We identify that assessment practice is guided by Reflective Assessment and the use of tests and adapted tests. We noticed the emphasis on using the test but at the same time the interest in making a more meaningful assessment aimed at qualifying the work carried out.

Keywords: Mathematical Assessment, Tests, Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

Desde 14 de dezembro de 2010, por meio da resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação, temos em vigor o sistema de Ciclo de Alfabetização. Esta ideia surge como um dos princípios para diminuir a evasão escolar. Além de muitas crianças apresentarem dificuldades para se alfabetizar em apenas um ano, nesta ideia de Ciclo, desenvolve-se a possibilidade de até três anos para desenvolver habilidades que envolvam a alfabetização em várias áreas do conhecimento. Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico também implica a promoção automática dos estudantes nos dois primeiros anos, pois não há sentido em qualquer retenção intermediária, sabendo-se que ainda não se trata do momento final de consolidação das aprendizagens. Esta nova proposição, em geral, contrapõe-se ao convencional regime anual e seriado, no qual há retenção ou promoção no final de cada ano cronológico.

Observamos que isto pode gerar alguns entendimentos distorcidos na prática. Alguns gestores e professores compreendem que no primeiro e segundo ano do Ciclo, por não haver retenção, não é necessária avaliação ou um processo avaliativo de qualidade. Já no terceiro ano isto seria uma necessidade, pois os alunos podem reprovar. Assim, evidenciam-se a concepção de que a avaliação nem sempre está conectada ao trabalho didático e pode estar apenas a serviço da verificação das aprendizagens.

Nosso objetivo neste trabalho é mapear como se estruturam e se organizam os processos de avaliação da Matemática, integradas à prática pedagógica das professoras, a partir dos diários de campo e dos encontros realizados com um grupo de professoras do Ciclo de Alfabetização de uma escola municipal de uma cidade do interior gaúcho. Em outras palavras, temos o interesse de ver como as professoras organizam suas avaliações, o que nos leva, também, a querer compreender quais os indicadores considerados importantes por estas professoras para elaborar uma atividade avaliativa. Pretendemos, ainda, identificar quais são os instrumentos de avaliação que utilizam e o que valoram nesses materiais como índices de sucesso ou fracasso das aprendizagens.

Para alcançar nossos objetivos realizamos uma pesquisa utilizando o Estudo de Caso, que nos orientou a entender o funcionamento da organização dos processos avaliativos praticado pelas professoras investigadas. Constituímos um grupo de 11 professoras do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública municipal do extremo sul do país e investigamos sobre a Avaliação da Matemática.

2 AVALIAÇÃO

Os três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental são em sistema de ciclo. Nota-se que há uma dificuldade de entendimento sobre o Ciclo ou sobre as práticas pedagógicas que permeiam a avaliação nesta modalidade de ensino. Os professores consideram avaliação como um momento de saber sobre o sucesso ou fracasso, de modo que se não tem essa intenção, não tem sentido avaliar. Conforme Nuhs e Tomi (2011, p. 265), “a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos”. A avaliação, conforme a autora, muitas vezes não tem a ver com o ensinar, apenas com o verificar o que foi ensinado, assim, a avaliação seria um final e não parte do processo. Em resumo, não se tem a necessidade de um *feedback* e uma nova reorganização dos planejamentos a partir dos

dados que são apresentados na avaliação. Em outras palavras, os professores seguem o fluxo dos conteúdos, sem se preocupar com o que resultado da prova que utilizaram para avaliar pode significar. A avaliação nessa compreensão está fora do tripé didático e assim não promove possíveis regulações e possibilidades de melhora e avanço das práticas durante o próprio processo de ensino.

Quando pensamos em tripé didático, estamos nos referindo ao planejamento, aplicação (prática) e avaliação, os quais são indissociáveis em uma prática pedagógica sustentada em princípios da Didática (ZABALZA, 2004). Entretanto, esta ideia da avaliação como uma forma integrada dos processos de organização das práticas muitas vezes não é compreendida. Roldão e Ferro (2015) discutem esta dicotomia do espaço escolar ao afirmarem que existem dois momentos separados na prática de sala de aula: a aprendizagem de conteúdos e os processos avaliativos. Os autores ressaltam que esses dois momentos acontecem de forma distinta na prática, e que um não interfere no outro, ou seja, o professor planeja a forma que irá ensinar aos seus alunos, aplica na turma seu planejamento e marca a avaliação. Ele faz a prova e, enquanto corrige e dá o resultado para os alunos, já tem um novo planejamento, de modo que muitas vezes já está ensinando outro tema. A avaliação não sinaliza para ele o que deve retornar, o que deve trabalhar mais ou diferente. Simplesmente, o ensino de conteúdos segue o fluxo do planejamento inicial. Segundo Luckesi (2011, p. 180), “hoje na escola brasileira – pública ou particular de ensino fundamental, médio ou superior – praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada, usamos o termo avaliação para denominar essa prática.”

Podemos dizer então que nesse sentido a avaliação escolar não tem o objetivo de nortear as aprendizagens, mas de classificar o que o estudante sabe. Além disso, ela ocorre em um momento pontual e não interfere ou reorganiza os conteúdos programáticos. Os objetivos e funções da avaliação que regulam todo o currículo, quando sem intenções claras, perde seus sentidos principais. Além disso, por ser um ato do fazer pedagógico não restringe-se apenas para mensurar os alunos, mas para auxiliar o professor sobre a qualidade e eficácia do seu trabalho. Conforme Luckesi (2002, p. 5):

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Para o autor, o papel da avaliação é diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo principal auxiliar o professor, desenvolver mais qualidade na prática docente e o desempenho dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação, deveria ser diagnóstica e não classificatória, assim visando à qualidade do ensino, acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem e potencializar as intervenções necessárias, possibilitando que o aluno avance continuamente em suas aprendizagens.

2.1 PROVA: INSTRUMENTO MAIS UTILIZADO

Sabemos que existem diversos instrumentos para realizar uma avaliação. No entanto, segundo a pesquisa, o mais comentado pelas professoras é a prova. Ela detém centralidade nos processos avaliativos. Muitos aspectos podem ser destacados quando pensamos nesse recurso: um deles é que ela proporciona uma avaliação em série, de grandes grupos, assim como pode explicitar também a dificuldade de considerar a singularidade dos estudantes, conforme for aplicada.

Percebemos que o instrumento prova costuma dividir opiniões: por um lado existem os professores mais tradicionais que não imaginam uma avaliação sem esse recurso e por outro aqueles que querem fazer diferente e culpabilizam apenas o instrumento. Segundo Moretto (2008, p. 30), “o problema não é ‘eliminar’ as provas, mas dar-lhes um novo significado: momento privilegiado de aprendizagem”. O autor faz repensar sobre o que queremos alcançar com a prova, classificar e comparar o aluno ou potencializar suas aprendizagens.

Se a prova está sendo realizada para classificar o aluno, ela não faz parte do processo de aprendizagem, mas torna-se apenas o final da ação, sem repercussão sobre o ensino. Segundo Moretto (2008), muitos pais acreditam que a nota obtida em uma prova reflete com fidelidade a aprendizagem do aluno, o que nem sempre corresponde à realidade. Os estudantes têm consciência disso e, ao serem aprovados, muitas vezes tratam a nota como uma conquista, mesmo que não tenham realmente aprendido o conteúdo.

A avaliação em si, sendo a prova ou outro recurso qualquer, deveria ter a intenção de permitir um avanço das aprendizagens, ou seja, que servir como uma intervenção pedagógica integrada ao ensino. Hoffman (2001) ressalta que muitas vezes a avaliação serve apenas para obrigar o aluno a estudar e decorar conteúdos e para o professor classificar os estudantes.

3 METODOLOGIA

Este estudo é de cunho qualitativo tem como delineamento o Estudo de Caso, tendo como foco de análise o grupo de professoras de uma escola pública da rede municipal de uma cidade do interior gaúcho. Participaram da pesquisa 11 professoras de uma escola municipal pública da região central da cidade do Rio Grande/RS. A razão da escolha desta escola é que há uma representação social de instituição de alta qualidade, com boas e rigorosas práticas avaliativas. Além disso, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica mostram que o desempenho dos alunos nesta escola é superior à média da cidade. A característica desse grupo de professores é que são apenas mulheres, servidoras municipais efetivas, todas com graduação, que ensinam no Ciclo de Alfabetização e com longa experiência profissional. Assim, o perfil é de um grupo de professoras experientes, com formação adequada e familiaridade com o Ciclo de Alfabetização e suas práticas de avaliação.

Para realizar nossa pesquisa, organizamos cinco encontros com as participantes. Nesses encontros, com foco na avaliação da Matemática, buscamos compreender como elas realizam e organizam os processos avaliativos. Para isto, os encontros foram organizados da seguinte forma

Primeiro encontro – Apresentação: O foco principal de nosso primeiro encontro foi apresentação do grupo e conversar sobre nossa proposta de investigação sobre avaliação da Matemática no Ciclo de Alfabetização.

Segundo encontro – Discussão sobre a avaliação do trimestre (como vai fazer?): O foco do segundo encontro foi discutir as ideias apresentadas no diário reflexivo, proporcionar as professoras um espaço de comunicação para dividirem com o grupo como estavam fazendo suas avaliações, assim como quais os próximos passos nesse processo de avaliação da Matemática.

Terceiro encontro - Formação (tripé da didática: planejamento, aplicação e avaliação): Neste momento foi feita uma intervenção com a proposta de formação com base na temática de construção de avaliação e instrumentos adaptados, esta temática surgiu através de uma necessidade apresentada pelas professoras nos encontros anteriores.

Quarto encontro – Relato Parcial – *Feedback*: No quarto encontro focamos no *feedback* das professoras sobre suas avaliações até o momento, trazendo relatos parciais vinculados também com a discussão da proposta formativa, refletindo se nossos encontros auxiliaram de alguma forma nesse processo.

Quinto encontro – Relatos finais (o que fizeram?). Em nosso último encontro tivemos a apresentação dos relatos dos resultados obtidos nas avaliações realizadas após nossa formação. Além de refletirmos sobre falas e pontos importantes do que foram levantados durante os encontros.

Nossos dados foram produzidos através do diário de reflexão das professoras, o qual elas receberam no primeiro encontro e faziam apontamentos após cada um dos encontros, através de questões norteadoras. Outra fonte de dados são os registros de reuniões gravados em áudio e das anotações realizadas também em diários pela pesquisadora, o que permite resgatar os momentos e falas que se destacaram. Para atender à proposta de análise da pesquisa, optamos pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), com o objetivo de triangular os dados coletados. Nos dados apresentados nas categorias, utilizamos a denominação “diário das professoras”, que é um material reflexivo escrito por elas, e “encontro das professoras” que se dá através dos registros da gravação dos encontros.

3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram organizados pela técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997) e chegamos a duas categorias: a primeira nomeamos de **Prova, Testagem e Provas adaptadas** e a segunda de **Avaliação Reflexiva**. Podemos diferenciar as duas categorias por quem é o protagonista das ações em cada uma delas. Na primeira, os alunos que realizam as ações. Na segunda categoria são as professoras que fazem a parte prática de suas reflexões.

3.2 PROVA, TESTAGEM E PROVAS ADAPTADAS

Na primeira categoria apresentamos os instrumentos de avaliação que são ativamente ligados aos alunos, ou seja, que a professora prepara para que eles respondam conforme solicitado. Assim sendo, esta categoria está dividida em três subcategorias: (i) prova, (ii) testagem e (iii) provas adaptadas.

(i) Provas

Mesmo sabendo que nem todos professores têm a mesma opinião sobre a prova, constatamos que ela ainda é o instrumento mais utilizado pelas pesquisadas para a avaliação. Algumas delas não veem sentido por acharem tradicional, outras não sabem avaliar sem ela.

A seguir demonstramos essa percepção a partir do número de falas e escritas das professoras sobre a utilização desse recurso e quais estratégias elas consideram em sua correção.

Faço uma prova escrita tradicional servindo como registro da evolução do aluno. (Diário da Professora F).

A correção é feita de acordo com os resultados esperados, em provas objetivas e em provas dissertativas é feita a análise de pontos principais que não deveria deixar de constar na argumentação. (Diário da Professora I).

Corrijo normalmente, conforme o que vale cada questão. Têm questões que sei que o aluno pensou de maneira correta, mas escreveu errado, por exemplo, daí avalio em $\frac{1}{2}$ ponto. (Diário da Professora J).

Faço uma somatória das provas, testes, trabalhos, comportamento, leitura em aula e etc. (Diário da Professora K).

Nesse trimestre organizei o terceiro ano assim: uma prova geral, um teste que dá 70, e tem mais 30 que são trabalhos, um desafio matemático, um de continhas e um de problemas. Quando tu vês tu fica com uma montanha de coisas para corrigir. (2º Encontro com as professoras).

A gente exige na prova que mostre como chegou nessa resposta. A gente pede o cálculo. (1º Encontro com as professoras).

Observamos, com isso, que em alguns momentos o termo avaliação e prova são vistos como sinônimos pelas professoras, pois muitas vezes o questionamento como avalias a tua turma tinha como resposta: “Faço uma prova escrita tradicional servindo como registro da evolução do aluno” (Diário da Professora F). Somente após reflexões acerca de avaliação da Matemática as professoras se davam conta de outras formas que utilizam para avaliar a aprendizagem. Elas mesmas faziam a reflexão “Nossa! Tu falaste em avaliação e eu só pensei na prova” (4º Encontro com as professoras).

Relacionamos essa conexão entre os dois termos, avaliação e prova, pois muitas vezes não se pensa no termo avaliação como um dos elementos da aprendizagem. Assim, repensar as práticas avaliativas é muito importante, pois segundo Moretto (2008, p. 29), “o professor competente no avaliar a aprendizagem sabe que a prova é um momento privilegiado de estudos, e não um acerto de contas”. A prova, nesse sentido, poderia ser repensada propiciando um momento do exercício prático da aprendizagem para os alunos e não necessariamente antagônica ao processo avaliativo, portanto, não precisa ser eliminada, mas reavaliada em seus formatos de utilização.

Na fala das professoras do terceiro ano percebemos uma preocupação com o conteúdo a ser trabalhado e com a intensidade da avaliação na escola. Como podemos observar “Aqui é muito focado no conteúdo que precisa ser trabalhado. Terceiro ano é tudo diferente de tudo que eu já vivi. As provas de Matemática são extensas porque todas disciplinas têm o mesmo peso”

(1º Encontro com as professoras). Esta fala evidencia o quanto a prova é ainda instrumento para classificar os estudantes e atribuir nota, pois mesmo que a professora perceba que o aluno sabe, não contabiliza isso nas aprendizagens, pois entende que a resposta está errada e isso é o que importa para uma prova que se propõe a classificar o estudante.

A avaliação precisa ser feita de acordo com o que foi realizado com a turma em sala de aula, de acordo com os objetivos da professora e suas expectativas. Dessa forma, sabendo o que quer que os alunos compreendam, a professora consegue escolher o melhor recurso para avaliar. O trecho apresentado do autor nos remete a mais algumas falas, conforme apresentamos a seguir:

É preciso planejar com cuidado, oferecendo referências concretas para solução de problemas relevantes no nosso cotidiano. Colocar ilustrações e referências com gráficos e tabelas que realmente esclareçam o caminho para a solução. (Diário da Professora F).

Procuro construir provas que vão ao encontro da realidade. Que o aluno possa perceber o uso da Matemática em sua vida. Algo que tenha significado, para que a aprendizagem se consolide. (Diário da Professora E).

Após várias atividades, jogos etc. realizo a testagem dentro do período marcado pela escola. (Diário da Professora A).

Apesar de ser realizado testes e prova procura agregar trabalhos, desafios matemáticos para que a avaliação não fique pronta e acabada. (Diário da Professora H).

Faço testes e provas, além da avaliação diária. (Diário da Professora I).

É muito importante, mas não somente através de provas, a avaliação tem que ser contínua e de diversas maneiras e no final a prova, pois faz parte do nosso sistema. (Diário da Professora J).

É possível notar neste conjunto de dados o quanto a Matemática procura ser trabalhada através de diferentes perspectivas a fim de superar formas tradicionais. O uso de imagens e ilustrações, como é o caso de gráficos e tabelas, é uma maneira de aproximar o instrumento das possibilidades do estudante. No mesmo sentido, os desafios matemáticos trazem possibilidades de interlocução com aspectos mais lúdicos da aprendizagem. Dessa maneira, percebe-se que neste grupo de professoras, as provas de Matemática são elaboradas procurando mobilizar recursos que atenuem as dificuldades do campo de conhecimento.

Outro ponto bastante relevante que as professoras trazem é sobre a correção e a dificuldade de *feedback* nas provas. “Na correção quando eles erram eu vou colocando a resposta certa. Aí já vou arrumando. Se eles estudarem a prova, conseguem entender e circulo nas ordens dos exercícios quando eles esquecem de fazer alguma parte” (4º Encontro com as professoras).

As professoras ressaltam que na própria avaliação durante a correção tentam “arrumar” para que, se for do interesse do aluno, ele possa estudar o que não acertou ou prestar mais atenção no que não observou. No entanto, elas dizem que o *feedback* ainda é um grande problema, como podemos observar: “Não tem como dar *feedback* porque essa semana é as provas e semana que vem é a recuperação. Não tem como, fora todo o conteúdo que somos cobradas” (4º Encontro com as professoras). Nesta fala está presente a ideia de que a avaliação é um encerramento de uma atividade, um ciclo ou um ano. Essa concepção sobre a avaliação faz com que ela não precise ser retomada pelas professoras e estudantes, o que torna inócua sua ação sobre o ensino.

Percebemos que o tempo e as cobranças são uma dificuldade quando pensamos em avaliação da aprendizagem. As professoras anseiam para que seus alunos sejam aprovados,

tenham boas notas, mas consideram que existe muita cobrança e não conseguem muitas vezes auxiliar esse processo. De acordo com Moretto (2008), um dos objetivos de todo professor é que os alunos obtenham boas notas nas provas. No entanto, a simples análise dessas notas não garante o sucesso da aprendizagem, pois isso depende de como a avaliação é elaborada e dos conteúdos que são cobrados.

Em Matemática, no grupo estudado, percebe-se que as práticas avaliativas padecem dos mesmos problemas oriundos de uma concepção de avaliação conservadora que os demais campos de conhecimento, entretanto, nota-se o esforço das professoras para formular provas de Matemática com aspectos lúdicos e sustentadas em imagens.

(ii) Testagem e cadernos

As professoras pesquisadas nos apresentam além das provas, outras duas formas de avaliação que são as testagens e os cadernos de anotações para acompanhamento do estudante. A seguir traremos trechos que representam essas metodologias utilizadas por elas.

Como instrumentos avaliativos, temos os cadernos e a avaliação diagnóstica no final de cada trimestre (Diário da Professora B).

A correção dos cadernos é feita diariamente e da avaliação diagnóstica é realizada assim que eles terminam, quando são realizados os pareceres individuais, no final do trimestre (Diário da Professora C).

A avaliação tanto no primeiro ano quanto no segundo ano é contínua e cumulativa onde se estabelece metas a serem alcançadas de acordo com os resultados esperados. Cada instrumento de avaliação contém uma série de itens de acordo com os conteúdos trabalhados e também com outros já vistos anteriormente para rever possíveis mal entendidos ou fixação (Diário da Professora D).

A avaliação é feita através de jogos, situações problemas orais e identificação do uso da “matemática” no nosso dia a dia (Diário da Professora F).

Avalio nas atividades do cotidiano, nas brincadeiras livres, jogos e folhas que utilizo como testagem (mas são realizadas como atividades de rotina) (Diário da Professora F).

Os testes foram elaborados em casa e são baseados no meu caderno de planos de aula, que é baseado na lista de objetivos dada pela escola. Este caderno é avaliado semanalmente pela supervisão da escola e quando precisa haver alguma correção sou informada (Diário da Professora G).

Os recursos utilizados são jogos, brincadeiras, recortes, material dourado, folhas, livro didático, atividades no quadro, música e atividades corporais (Diário da Professora E).

As professoras apresentam nas suas falas formas de testagem e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Destacamos a escrita de duas professoras, a primeira relata que utiliza as atividades do dia a dia para testar seus alunos, “Avalio nas atividades do cotidiano, nas brincadeiras livres, jogos e folhas que utilizo como testagem” (Diário da Professora F). Segundo Hoffman (2001), muitas escolas tem essa prática de realizar sondagens iniciais e testagem no andamento do trabalho letivo.

Na segunda escrita reflexiva que destacamos temos “A avaliação tanto no primeiro ano quanto no segundo ano é contínua e cumulativa onde se estabelece metas a serem alcançadas de acordo com os resultados esperados. Cada instrumento de avaliação contém uma série de itens de acordo com os conteúdos trabalhados e também com outros já vistos anteriormente para rever possíveis mal entendidos ou fixação” (Diário da Professora D). Sobre essas práticas Luckesi (2011), ressalta a importância de uma avaliação contínua, mas também ressalva a

importância de professor ter clareza sobre o que está querendo avaliar, ou seja, de seus objetivos. Através das falas e escritas selecionadas a seguir podemos observar que as professoras sentem a necessidade de renovar as práticas quando se fala em avaliação, elas também procuram estratégias que ajudem a “fugir” da prova tradicional.

Hoje fiz um exercício do livro como avaliação, era uma atividade lúdica então fiz uma testagem informal (4º Encontro com as professoras).

Eu avalio todos os dias e gosto de trabalhar com um jogo, primeiro eu faço um gráfico pelos níveis no início do ano. Aí faço um levantamento de atividades individuais. Na Matemática eu consigo trabalhar mais juntos. O jogo no segundo trimestre foi o bingo até 75. Aí eles têm que achar o número (5º Encontro com as professoras).

Quanto aos recursos, gosto de utilizar o uso do material concreto, jogos matemáticos que são maravilhosos, para que a criança aprenda não a partir de treinos cansativos tornando a aprendizagem da matemática prazerosa (Diário da Professora A).

Dou aula no primeiro ano. Eu faço uma testagem individual. Não é uma prova é uma leitura individual... interpretação individual... Eles têm facilidade em Matemática, mas os probleminhas não porque eles precisam da leitura (2º Encontro com as professoras).

No primeiro a gente tem a avaliação diagnóstica, aula entrevista, testagem. Daria para fazer no segundo e talvez no terceiro, mas não acontece. Fizemos o curso em Porto Alegre. No município não tinha uma linha. As professoras faziam os cursos, mas as supervisoras não, então não entendiam não tinha apoio (1º Encontro com as professoras).

Essas testagens, nós professoras começamos achar importante. Da onde partir no primeiro ano, conforme a gente pegava as crianças. Será que tem que ensinar os nomes, os números. A gente faz uma adaptação dessa aula entrevista individual. 4 ou 5 alunos por dia, a escola segura essa proposta porque na verdade não pode liberar o aluno. Mas a escola nos assegura isso, pois mostramos a importância desse trabalho (1º Encontro com as professoras).

Quando falam das aulas entrevistas realizadas no primeiro ano, fala apresentada acima, elas ressaltam o quanto acham importante e significativo esse momento individual com os estudantes. Já as professoras do segundo ano, sentem por não conseguirem também esse espaço. Hoffman (2001) traz nas suas reflexões a importância do professor conhecer o seu aluno, formar vínculo para que a avaliação seja mais significativa. Nesse sentido, as professoras apresentam esse mesmo pensamento, achando essa avaliação individual essencial tanto para o início do trabalho, quanto para o final. Em Matemática notamos que nestas avaliações diferenciadas há, novamente, a preocupação com o lúdico, com os materiais. Outra observação que fazemos é que a avaliação diagnóstica aparece aqui com o sentido de mapear a partir de onde parte o conhecimento matemático da criança.

A seguir trazemos algumas reflexões das professoras sobre os cadernos e outras formas de acompanhamento dos seus alunos.

A avaliação no 1º ano é feita diariamente. São propostas atividades para as crianças, e a turma vai avançando conforme sinaliza que consolidou a aprendizagem (Diário da Professora C).

Costumo fazer anotações ao longo do trimestre, pois assim consigo perceber o crescimento da aprendizagem do aluno, pois algumas vezes o aluno não alcança o objetivo proposto, mas desenvolveu um crescimento de conhecimento durante o trimestre (Diário da Professora B).

A avaliação é feita constantemente no dia a dia da sala de aula a partir das observações da professora a suas práticas e como o aluno desenvolve essas atividades (Diário da Professora C).

Ao longo do trimestre procuro fazer observações sobre o aluno. A partir destas observações identificar as suas dificuldades ou facilidades na resolução das atividades assim como no entendimento dos conteúdos (Diário da Professora E).

Livro, envelope ou caderno, eu uso caderno. Pego uma amostragem de atividades de cada aluno e faço um caderno individual, com anotações das atividades. Tu consegue ver o crescimento (2º Encontro com as professoras).

Algumas professoras trazem em suas falas o registro de acompanhamento dos estudantes “Livro, envelope ou caderno, eu uso caderno. Pego uma amostragem de atividades de cada aluno e faço um caderno individual, com anotações das atividades. Tu consegue ver o crescimento” (2º Encontro com as professoras). Observamos que a prova tem este marco classificatório e este tempo específico ao final do processo, que lhe dá um caráter específico, as correções do caderno, os livros, as anotações das professoras, abrindo a possibilidade para outro tempo da avaliação, que não ao final do processo. Nesse sentido, essa forma de avaliar pode construir uma forma de *feedback* mais efetivo do que as provas com suas notas. Percebemos que é importante o professor criar suas próprias estratégias. Segundo Perrenoud (1999, p. 122), “um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos do contrato didático, do trabalho escolar.”

Para o professor ter êxito no seu trabalho o autor destaca que as práticas precisam ser de acordo com o que ele acredita e o que a escola preza. Algumas professoras ressaltam que fazem este trabalho, mas as do ano seguinte não dão importância e seguimento “A gente faz um livro e passa para a professora do próximo ano e muitas nem olham” (2º Encontro com as professoras).

(iii) Provas adaptadas

A realização da avaliação adaptada é apresentada pelas professoras como uma grande dificuldade, pois para elas é difícil compreender esse processo de adaptação das provas e repensar a promoção ou retenção do aluno incluso. A seguir apresentamos algumas dessas falas para expormos essas ideias.

No terceiro ano a gente se preocupa muito com a nota e parecer. Todos que tem laudo é uma prova diferente. A gente modifica a prova, com mais gravuras, para facilitar. Mas o que acontece: essa prova dá uma nota boa para ele, pois está no nível dele. Então ele tem uma nota boa, mas não tá no nível de terceiro ano. Às vezes é nível do primeiro ano. E aí o que faz né? É um problema (2º Encontro com as professoras).

Hoje eu dei uma folha de Matemática. Primeira folha com 10 continhas e aí fiz diferente para os inclusos. Enquanto os outros faziam contas de três números, mas para os outros era umas de um número, tipo de primeiro ano. Aí meu aluno que tem nível bom tira boa nota, mas os outros também (4º Encontro com as professoras).

Para um aluno eu faço a prova normal, mas eu preciso ler então eu leio, pergunto a questão, a pergunta, e anoto a resposta dela (2º Encontro com as professoras).

Eu tenho 3 sem laudo que estão na sala de recursos mas não sabem ler, então eu tenho que ler para eles e fazer anotações na prova. A professora leu a prova, o aluno não lembrou, o aluno não sabia (1º Encontro com as professoras).

Observando a seguinte fala “Hoje eu dei uma folha de Matemática, primeira folha com 10 continhas aí fiz diferente para os inclusos enquanto os outros faziam contas de três números, mas para os outros era umas de um número, tipo de primeiro ano. Aí meu aluno que tem nível bom tira boa nota, mas os outros também” (4º Encontro com as professoras).

Podemos observar que há uma dificuldade na compreensão de que um aluno irá ser promovido não estando no mesmo nível do resto da turma. Elas adaptam a prova e essa não é

uma dificuldade, mas não acham justo os alunos só aprovarem por estarem fazendo uma prova mais fácil. Segundo Hoffmann (2008):

Todos aprendem todos os dias, de jeitos diferentes, coisas diferentes, com pessoas diferentes, em tempos diferentes. O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quando a própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparativos que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens (HOFFMANN, 2008, p. 31).

Pensando em adaptação das provas, temos as falas “Eu tenho 3 sem laudo que estão na sala de recursos, mas não sabem ler, então eu tenho que ler para eles e fazer anotações na prova. A professora leu a prova, o aluno não lembrou, o aluno não sabia” (1º Encontro com as professoras); “Para um aluno eu faço a prova normal mas eu preciso ler então eu leio, pergunto a questão, a pergunta e anoto a resposta dela” (2º Encontro com as professoras). Nota-se que algumas professoras adaptam o conteúdo e outras adaptam as formas de aplicação da prova. Entender essa diferenciação é essencial para enfatizar que o importante quando se fala em inclusão é se pensar sempre no aluno e adaptar conforme as suas necessidades especificamente, e não apenas alterar o instrumento avaliativo sem considerar as especificidades dos alunos. No caso da Matemática observa-se as adaptações na forma com o uso de imagens, e no conteúdo na diminuição da grandeza numérica na realização dos cálculos.

Segundo Hoffmann (2001), a aprendizagem é mais que a reprodução e que pressupõe o saber refletir e o argumentar. Tais itens são essenciais para a aprendizagem que perpassa os anos escolares. No entanto, no processo de inclusão escolar, as provas e atividades tradicionais tornam-se menos interessantes, à medida que o processo inclusivo oportuniza novos olhares sobre o processo avaliativo. Compreender que a avaliação da aprendizagem, quando direcionada à prática pedagógica inclusiva, permite ao educador entender as especificidades dos educandos e, conseqüentemente, rompendo com o processo educacional de homogeneização. E assim contribuindo para a construção de uma aprendizagem eficaz e funcional é o primordial para o começo de um refletir sobre avaliação adaptativa.

No que tange à avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2001, p. 41) afirma que “a finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la”. Então, nesse sentido, avaliar significa, questionar, instigar situações que promovam experiências intelectuais para o desenvolvimento do educando em todas as esferas, ou seja, manter um olhar atendo as suas limitações e promover ações que oportunizem um ensino aprendizagem inclusivo. Está ideia de classificação que a autora apresenta resulta em uma homogeneização, uma busca de que mesmo que todos os alunos não sejam iguais, que eles se aproximem o máximo possível em relação as suas aprendizagens de forma equitativa.

Quando à avaliação adaptativa levar em conta parâmetros comparativos, desprezando as singularidades do educando, ela será excludente. Portanto, ressaltamos que a avaliação adaptativa da aprendizagem urge ser reelaborada na prática pedagógica, preconizando o planejamento do educador como ferramenta de oportunidade de reflexão e mudança de paradigmas tradicionais.

3.3 AVALIAÇÃO REFLEXIVA

Nossa segunda categoria caracteriza-se por conter reflexões avaliativas das professoras, ou seja, não é a avaliação realizada pelo aluno, mas as anotações e pareceres elaborados. A seguir trazemos algumas das ideias apresentadas pelas professoras.

Fazemos o parecer geral da turma. Colocamos o relato das atividades desenvolvidas e dos objetivos alcançados em cada uma das disciplinas. Sugerimos ações importantes para auxiliar e orientar a família (Diário da Professora E).

É feita a descrição da turma, como ela respondeu aos conteúdos e atividades e o número de alunos em cada nível de alfabetização. Depois é feito um parecer detalhado de cada aluno nesse momento individual que falo das habilidades matemáticas (Diário da Professora G).

O parecer que é entregue aos pais, é um relato do desenvolvimento dos alunos nos mais variados aspectos. O parecer abrange o individual e o coletivo. No momento de sua elaboração é levado em consideração, os objetivos, as habilidades propostas que foram desenvolvidas com os alunos (Diário da Professora H).

Ele é elaborado a partir das observações do dia-a-dia, trabalhos e testagem. No parecer descrevo o trabalho desenvolvido com a turma (projeto ou tema), conteúdos e faço o parecer descritivo do desenvolvimento do aluno durante o trimestre (Diário da Professora B).

Escrevo de acordo com os objetivos traçados para o trimestre. Procuro colocar a parte afetiva, comportamental e cognitiva (Diário da Professora C).

Escrevo o parecer da turma, os projetos e conteúdos que foram trabalhados no trimestre, a seguir o parecer do aluno a descrição do comportamento e do que alcançou ou não no decorrer do trimestre e o que precisa melhorar. Esse parecer, antes de ser encaminhado aos pais, passa pela supervisão da escola (Diário da Professora I).

Nas escritas dos seus diários as professoras enfatizam muito que para elaborar os pareceres “Utilizo minhas anotações durante o trimestre, trabalhos e testagem” (Diário da Professora A), e que “Ele é elaborado a partir das observações do dia-a-dia, trabalhos e testagem. No parecer descrevo o trabalho desenvolvido com a turma (projeto ou tema), conteúdos e faço o parecer descritivo do desenvolvimento do aluno durante o trimestre” (Diário da Professora B). Refletir sobre suas práticas torna o trabalho mais coerente. Segundo Hoffman (2001), é importante constantemente se falar, pensar e transformar a suas práticas. Ainda, segundo Luckesi (2011), ao professor fazer suas anotações, ler e reler com o objetivo de avaliar o estudando para a elaboração do parecer ele pode se esse for o seu objetivo transformar a avaliação de classificatória para uma avaliação mediadora.

Nas falas a seguir notamos que umas das polêmicas das professoras é que os pareceres precisam passar pela supervisão antes da entrega aos pais. Algumas sentem isso como uma forma de não poder transmitir tudo o que gostariam de falar.

O documento passa pela supervisão da coordenação escolar, que, depois de lidos e aprovados, retornam para que o professor que faz cópias, uma para colar no caderno de chamada, uma para entregar aos pais e uma para a secretaria. Para a elaboração dos pareceres levo em conta as minhas anotações e as avaliações. A escolha do que deve ser escrito é a partir dos objetivos alcançados, com palavras amenas que não causem dupla interpretação. Apresento como o aluno está desenvolvendo a leitura e escrita e o que deve ser mais praticado para desenvolver ainda mais. (Diário da Professora K).

A elaboração dos pareceres é realizada em casa, onde posso recorrer com mais tranquilidade a memória, avaliar os testes, relembrar da correção dos cadernos, buscar anotações, todas as atividades realizadas dia-a-dia. (Diário da Professora H).

O parecer é organizado a partir das observações dos alunos, levando em consideração os avanços que os alunos tiveram a partir de um ponto inicial até o momento em que se encontram. (Diário da Professora D).

O parecer é geral e levo em consideração o que o aluno mais desenvolveu durante o trimestre buscando mostrar ou apontar o que deve ser mais trabalhado para o próximo trimestre. (Diário da Professora E).

Através de um modelo pré-estabelecido pela escola mais as características e desempenho de cada aluno. (Diário da Professora G).

Os pareceres são elaborados a partir dos objetivos que traçamos no início de cada trimestre; a princípio faço um parecer da turma, os relatos os hábitos comportamentais do aluno e depois a evolução da sua aprendizagem; se atingiu ou não o proposto, por exemplo, na Matemática se alcançou ou não o que planejei para o trimestre (Diário da Professora H).

Aqui na escola, “todos” os documentos, como avaliações e pareceres passam pela supervisão e nos são repassados para impressão. (Diário da Professora J).

No segundo ano a gente não tem obrigatoriedade de fazer a prova, mas a gente faz porque precisa para os pareceres. (Encontro com a professora F).

Esta fala “Aqui na escola, ‘todos’ os documentos, como avaliações e pareceres passam pela supervisão e nos são repassados para impressão” (Diário da Professoras J), representa muito um sentimento que acreditamos que alguns professores entendam como repreensão. O professor tem liberdade no seu trabalho, nas suas ações, mas por vezes se sente “preso” a regras e normas ditadas pela escola. Durante os momentos de reflexão essas problemáticas são trazidas à tona nas falas. Assim, podemos pensar que há espaços para avaliações reflexivas, mas, de certa forma, vigiadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tínhamos como interesse inicial ver como as professoras organizam suas avaliações, o que nos levou, também, a querer compreender quais os indicadores elas consideram importantes para elaborar uma atividade avaliativa. Além disso, buscamos identificar quais os instrumentos de avaliação que utilizam e o que valoram nesses materiais como índices de sucesso ou fracasso das aprendizagens.

Identificamos que os instrumentos utilizados são as provas, as provas adaptadas, testagens e cadernos de acompanhamento. Neste mapeamento, destacamos que o instrumento avaliativo mais utilizado pelas professoras é a prova, e que o termo avaliação diversas vezes é compreendido como sinônimo de prova. Além disso, percebeu-se com muita ênfase a dificuldade de lidar com os alunos inclusos e as provas adaptadas. Isto se dá por uma ideia de avaliação classificatória que visa à homogeneização da turma. Podemos dizer que no aluno com deficiência essa diferença aparece mais significativamente e isto causa um desconforto no professor para realizar as avaliações.

Outras formas de avaliação apresentadas pelas professoras buscam uma forma de acompanhamento do estudante. Assim, elas utilizam cadernos de amostragem, com anotações e atividades realizadas pelos alunos. Outro recurso apresentado, principalmente pelas professoras do primeiro ano, é a sondagem inicial e final individual, que elas destacam como sendo essencial para o andamento e qualificação do trabalho realizado, buscando conhecer o seu aluno, para saber de onde partir com a turma. Além disso, as professoras realizam

observações cotidianas e das atividades realizadas diariamente, mesmo que elas não façam o registro, essa observação fique mais na memória delas.

Outro dado que identificamos no decorrer da pesquisa são os pareceres que são entregues aos pais e são supervisionados pela escola, o que causa um sentimento em algumas professoras de controle do trabalho docente. Aparece nessa categoria a ideia de que avaliação é um momento final e não uma forma de orientação para o trabalho do professor.

Em geral, as professoras organizam suas avaliações em Matemática de duas formas, algumas buscam fazer o acompanhamento do aluno então fazem atividades avaliativas no decorrer das suas aulas, mas na grande maioria a avaliação da Matemática é o ponto final do processo. Assim, a avaliação serve para classificar e dar nota aos alunos, e não para orientar o trabalho didático. Os indicadores considerados importantes são em duas dimensões: da forma de apresentação da prova e de seu conteúdo. A forma do instrumento é influenciada pela inserção de imagens, o que consideram trazer um caráter lúdico e facilitar o desempenho dos estudantes. O conteúdo é, sobretudo, regulado pela magnitude dos numerais empregados nos cálculos e na quantidade de atividades demandadas.

Ao mapear os instrumentos podemos perceber a ênfase para a prova, mas ao mesmo tempo a vontade de algumas professoras de fazer uma avaliação mais significativa e que vise uma qualificação do trabalho na sala de aula. Assim, é possível recomendar que é necessário fazer reflexões constante sobre as práticas avaliativas e as suas intenções. Repensar os currículos que muitas vezes são tão rígidos que não permitem a realização do *feedback*, pois precisam seguir o seu fluxo. Além disso, ao realizar essas reflexões consideramos que as professoras consigam perceber que privilegiam a prova como produto, por ser um instrumento que se adequa bem a ideia de produto final, vindo ao encontro da concepção que a avaliação é o encerramento de um ciclo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DUARTE, J. B. **Estudos de caso em educação**. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, 2008,11, 113-132.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Editora Mediação: Porto alegre, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KRAEMER, M. E. **A Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

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

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. 2002. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Primeira Constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: _____ **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Paola Reyer. *et. al.* Análise de provas de Matemática elaboradas por professoras do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. **Rev. de Educ. Em Ciências e Matemáticas**. Amazônia, 2020. v. 16. n. 36. p. 99-113.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NUHS, A. C.; TOMIO, D. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n.49, p. 259-284, mai./ago. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez, 2015.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.