

Educação: Políticas, Estrutura e Organização 8



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização

8

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 8 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 8)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-309-5

DOI 10.22533/at.ed.095190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 8” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação. A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007). O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra.

A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular. A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO CRÍTICA	
Lorena Braga Siqueira Simone Braz Ferreira Gontijo	
DOI 10.22533/at.ed.0951903041	
CAPÍTULO 2	9
GOOGLE DOCS E PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	
Rosane Teresinha Fontana Giovana Wachekowski Silézia Santos Nogueira Barbosa Marcia Betana Cargnin Jane Conceição Perin Lucca Zaléia Prado de Brum	
DOI 10.22533/at.ed.0951903042	
CAPÍTULO 3	17
HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DE GOIATUBA E BURITI ALEGRE – GO ENTRE 1979 A 2015	
Heloisa Maria Prado Cristina Aparecida de Carvalho Michelle Castro Lima Marco Antônio Franco do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.0951903043	
CAPÍTULO 4	28
II MOSTRA INTERDISCIPLINAR DE CURTAS: DAS PÁGINAS PARA AS CÂMERAS	
Eduardo Paré Glück Maria Helena Albé	
DOI 10.22533/at.ed.0951903044	
CAPÍTULO 5	38
IMPLEMENTATION OF ALTERNATIVE METHOD FOR A DIFFERENTIATED APPROACH ABOUT MEIOSIS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0951903045	
CAPÍTULO 6	47
IMPLEMENTATION OF COMPLEMENTARY METHODOLOGY FOR THE OPTIMIZATION OF KNOWLEDGE ABOUT STRUCTURAL AND NUMERICAL CHROMOSOMAL ALTERATIONS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0951903046	

CAPÍTULO 7	56
IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: UM ESTUDO NO CAMPO DA MATEMÁTICA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	
Mateus Gianni Fonseca Matheus Delaine Teixeira Zanetti Cleyton Hércules Gontijo Juliana Campos Sabino de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0951903047	
CAPÍTULO 8	63
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO: A LEI 13.415/2017 EM DEBATE	
Guilherme Antunes Leite Dalva Helena de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.0951903048	
CAPÍTULO 9	75
IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO	
Tamiris Alves Rocha Danielle Feijó de Moura Marllyn Marques da Silva André Severino da Silva Gisele Priscilla de Barros Alves Silva José André Carneiro da Silva Georgia Fernanda Oliveira Dayane de Melo Barros	
DOI 10.22533/at.ed.0951903049	
CAPÍTULO 10	80
INCLUSÃO DIGITAL E TECNOLOGIAS VOLTADAS À PESSOA IDOSA NO CENTRO MUNICIPAL DE CONVIVÊNCIA DE IDOSOS EM CAMPINA GRANDE-PB	
Juliana Gabriel do Nascimento Leonardo Afonso Pereira da Silva Filho Lígia Pereira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.09519030410	
CAPÍTULO 11	89
INDICADORES DE CONCLUSÃO DE CURSO: PERFIL DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFBA- SIMÕES FILHO	
Eliana Maria da Silva Pugas	
DOI 10.22533/at.ed.09519030411	
CAPÍTULO 12	96
INFORMAÇÕES QUE FORMAM MINHAS OPINIÕES	
Aldenice de Souza Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.09519030412	

CAPÍTULO 13	102
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO PELOS PROFESSORES	
Viridiana Alves de Lara Mary Ângela Teixeira Brandalise	
DOI 10.22533/at.ed.09519030413	
CAPÍTULO 14	116
INTERVENÇÃO MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	
Francisca Maiane da Silva Valdicleide Rodrigues das Neves Bezerra Erica Morais Cavalcante Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.09519030414	
CAPÍTULO 15	123
INVESTIGANDO OS DISCURSOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	
Marcos Felipe Silva Duarte Hellen José Daiane Alves Reis Jackson Ronie Sá-Silva Jucenilde Thalissa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.09519030415	
CAPÍTULO 16	127
JOGO DIGITAL DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gabriela EyngPossolli Alexa Lara Marchiorato	
DOI 10.22533/at.ed.09519030416	
CAPÍTULO 17	143
JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA ESTUDAR QUÍMICA	
Tiago Barboza Baldez Solner Sandra Cadore Peixoto Leonardo Fantinel Liana da Silva Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.09519030417	
CAPÍTULO 18	156
LAÇOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: HÁ BRAÇOS QUE SÃO AUSENTES	
Ricard José Bezerra da Silva Leonardo Farias de Arruda	
DOI 10.22533/at.ed.09519030418	

CAPÍTULO 19 166

LER E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA-UEL

Isabela Beggiato Baccaro
Viviane Aparecida Bernardes de Arruda
Natalia Mateus Tiossi
Thais Borges Durão
Anilde Tombolato Tavares da Silva
Marta Silene Ferreira Barros

DOI 10.22533/at.ed.09519030419

CAPÍTULO 20 170

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE HUMANIZAÇÃO

Silvana Mansur Assad

DOI 10.22533/at.ed.09519030420

CAPÍTULO 21 185

LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DO CONTEÚDO MANGUEZAL

Jordan Carlos Coutinho da Silva
Rayane Lourenço de Oliveira
Paulo Augusto de Lima Filho

DOI 10.22533/at.ed.09519030421

CAPÍTULO 22 197

A LUDICIDADE EM CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS NO FAZER DOCENTE

Gabriel Jerônimo Silva Santos
Plauto Simão De-Carvalho
Sabrina do Couto de Miranda

DOI 10.22533/at.ed.09519030422

CAPÍTULO 23 205

LUDICIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA: ATIVIDADES LÚDICAS COMO EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO DE CONCEITOS ENVOLVENDO ESTEQUIOMETRIA

Lázaro Amaral Sousa
Rener dos Santos Cambui
Marília de Azevedo Alves Brito

DOI 10.22533/at.ed.09519030423

CAPÍTULO 24 212

MAPEANDO OS SINAIS PAITER SURUÍ PARA OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Rosiane Ribas de Souza Eler
Luciana Coladine Bernardo Gregianini
Miriã Gil de Lima Costa
João Carlos Gomes
Joaton Suruí

DOI 10.22533/at.ed.09519030424

CAPÍTULO 25	223
MATEMÁTICA EM FOCO: A ARTE DOS NÚMEROS	
Felipe de Azevedo Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.09519030425	
CAPÍTULO 26	234
MEDIACÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	
Diana Socorro Leal Barreto	
Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno	
Nilda Miranda da Silva	
Iransy Gomes Barros	
Simonne Lisboa Marques	
DOI 10.22533/at.ed.09519030426	
CAPÍTULO 27	245
MESA DE PROVOCAÇÕES: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA DE INTERDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS TECNOLÓGICOS DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA	
Adilson Aparecido Spim	
Osmil Sampaio Leite	
Valmir Aparecido Cunha	
Vânia Regina Boschetti	
DOI 10.22533/at.ed.09519030427	
CAPÍTULO 28	252
METODOLOGIA ATIVA PARA UMA APRENDIZAGEM VISÍVEL EM RELAÇÃO AO PROFESSOR E ALUNO	
Luís Fernando Ferreira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.09519030428	
CAPÍTULO 29	261
METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA: O PROFESSOR DE BIOLOGIA FRENTE AO DESAFIO DE CONFRONTAR AS TEORIAS SOBRE A ORIGEM DA VIDA NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Erivaldo Correia da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.09519030429	
CAPÍTULO 30	272
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DA MONITORIA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL	
Tatiana Cristina Vasconcelos	
Maria das Dores Trajano	
Thayná Souto Batista	
Joselito Santos	
Alex Gabriel Marques dos Santos	
Nadia Farias dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.09519030430	

CAPÍTULO 31	284
MONITORIA DA DISCIPLINA DE FISIOLOGIA GERAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Lívia Maria de Lima Leoncio Rhowena Jane Barbosa de Matos	
DOI 10.22533/at.ed.09519030431	
CAPÍTULO 32	293
MONTANDO ESTRUTURAS SIMPLES PARA O ENSINO DA TRIGONOMETRIA NO TRIÂNGULO RETÂNGULO	
Sílvio César Lopes Silva José Robson Nunes Gomes Cássia de Sousa Silva Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.09519030432	
CAPÍTULO 33	303
MÚSICA NA ESCOLA: UMA PESQUISA-AÇÃO	
Giácomo de Carli da Silva Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.09519030433	
SOBRE A ORGANIZADORA	314

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO PELOS PROFESSORES

Viridiana Alves de Lara

UEPG/PMPR (viri.lara@hotmail.com)

Mary Ângela Teixeira Brandalise

UEPG (marybrandalise@uol.com.br)

Este capítulo apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre as concepções e práticas dos professores na avaliação da aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma rede municipal de ensino público paranaense, organizada em ciclos de aprendizagem.

A pesquisa realizada, em nível de mestrado, foi integrada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, na linha de pesquisa de Política Educacional e Avaliação na Educação Básica, o qual adota uma postura investigativa crítica sobre a produção de conhecimento em avaliação educacional.

Um dos aspectos analisados na pesquisa foi quanto aos procedimentos/técnicas e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes para acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, a partir da implantação da escola organizada em ciclos. A

discussão e análise dos dados empíricos sobre os instrumentos avaliativos que os professores escolhem e utilizam nos processos de ensino e de aprendizagem é o foco deste texto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, definiu em seu Art. 23 que as redes de ensino poderiam optar pela organização da Educação Básica “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, 2016, p.11).

As possibilidades de organização das escolas definidas na legislação permitiram aos municípios a escolha daquela que melhor atendesse as necessidades e características da clientela escolar sob sua responsabilidade. No município pesquisado a opção foi pela organização em ciclos de aprendizagem, em 2001, com objetivo de reverter um quadro de fracasso escolar identificado na rede de ensino. Segundo levantamento, realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) havia, na época, um índice de 12,31% de retenção entre os alunos da 1ª a 4ª série (NEVES, 2005).

A opção pela implantação da política de

ciclos considerou que esta forma de organização escolar poderia contribuir para a redução das taxas de reprovação, bem como para criar um “sistema educacional mais igualitário e democrático” (MAINARDES, 2007, p. 70), no qual o processo avaliativo poderia “[...] fornecer subsídios imediatos para correção do processo em direção ao objetivo pretendido. Na escola a avaliação deve significar precisamente o cuidado com a qualidade do ensino.” (PONTA GROSSA, 2003, p. 121).

Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do município, à época, definiu-se que a avaliação da aprendizagem na organização em ciclos teria um caráter formativo, o que pressupunha sua integração aos processos de ensino e de aprendizagem e acompanhamento contínuo sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (PONTA GROSSA, 2003).

A avaliação formativa é considerada pelos estudiosos do campo da avaliação educacional como um processo contínuo de avaliação e de aprendizagem, um processo ativo e intencional que envolve os professores e alunos na coleta sistemática de informações sobre a aprendizagem e na utilização delas para melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos.

Os professores podem coletar as informações da aprendizagem por meio de múltiplos procedimentos e instrumentos, daí a relevância da escolha e utilização adequada deles.

Hadji (1994) afirma que os instrumentos de avaliação podem servir a avaliação formativa se forem capazes de explicitar aos professores os avanços e dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois a função formativa não está no instrumento em si, mas na utilização que fazemos dele.

A elaboração de um instrumento de avaliação da aprendizagem não é tarefa fácil, pois a avaliação possui diferentes funções: diagnóstica, formativa e somativa. Ao planejar um instrumento de avaliação deve-se considerar quais são as suas finalidades, o que pressupõe a análise do tempo de que se dispõe para a sua preparação, aplicação, análise e interpretação das informações dele oriundas.

Nas palavras de Depresbiteres e Tavares (2009, p.60) “A escolha do instrumento mais adequado em relação a finalidade a que se destina é o primeiro passo de sua construção”. As autoras sugerem que para elaboração dos instrumentos sejam levantados os seguintes questionamentos: a) Quais são as finalidades da avaliação? b) O que será avaliado? c) Quais são os critérios de avaliação definidos? d) Qual o tempo que se dispõe para a avaliação? e) Como zelar pela qualidade dos instrumentos? f) Que uso se fará das informações obtidas? (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009).

Como a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar precisa estar voltada para a “função de investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados” (LUCKESI, 2011a, p.62), ou seja, deve ser um meio em prol do desenvolvimento e formação dos alunos, defende-se que o processo avaliativo requer formação dos profissionais envolvidos, conhecimento de suas concepções e da diversidade de instrumentos disponíveis, para

investigar o desenvolvimento do aluno.

Nessa acepção a avaliação da aprendizagem constitui-se um componente do ato pedagógico, em que os resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos são analisados e refletidos pelo professor, que busca subsídios para analisar a aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, a sua prática docente.

Fernandes (2009, p. 29) afirma que “o propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades”, sendo assim, ele não pode estar dissociado do ato pedagógico tão pouco ser fragmentado do processo educativo.

A avaliação da aprendizagem necessita ser compreendida como uma investigação da aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2011), num processo, que após obter os resultados/dados, analisa, reflete e propõe ações de intervenção, se necessário, para que o aluno tenha a possibilidade de construção do conhecimento, superando a visão tradicional de que a avaliação deverá ser um instrumento utilizado, apenas, ao final de um processo para aprovação ou retenção do aluno.

Pois bem, a avaliação da aprendizagem dos alunos é um processo e, por isso deve ocorrer de forma contínua nas escolas, possibilitando o diagnóstico das turmas e dos alunos, ressaltando que “o melhor diagnóstico possibilitará a melhor intervenção e, conseqüentemente, os melhores resultados” (LUCKESI, 2011a, p.65).

O professor ao avaliar seus alunos, assume um papel extremamente relevante, pois passa a ser um investigador da aprendizagem deles, desse modo a avaliação não está dissociada do ensino, “esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado aos processos de ensino e de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 149). Portanto, ensino-avaliação-aprendizagem são processos integrados quando a perspectiva formativa de avaliação é a escolha do currículo escolar.

O professor ao desempenhar a função de mediador do conhecimento precisa avaliar não só o desempenho dos alunos, mas também sua própria prática, planejando suas ações, refletindo e propondo mudanças que estimulem o aluno a superação de suas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, são necessários investimentos na formação dos professores em avaliação, para que possam apreender seus fundamentos teórico-práticos e melhorar sua atuação docente.

Para que o processo de aprendizagem seja satisfatório, a avaliação deve ser de acompanhamento, ou seja, aquela que “investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo - processo - e segundo sob o foco de uma ação – produto”, ou seja, ela investiga todo o processo de construção do conhecimento (LUCKESI, 2011b, p. 174).

Os alunos podem participar e opinar sobre o processo de avaliação, discutindo sobre sua aprendizagem. Nesse sentido a avaliação “pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 60).

Desse modo, os encaminhamentos que estaremos fazendo para a prática da avaliação da aprendizagem destina-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir *com* e *nos* educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade. (LUCKESI, 2011a, p.46).

Do ponto de vista de Barreto et al (2001, p.55) a avaliação deve ser pensada como mediação no processo de desenvolvimento, “deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação [...] e de caráter contínuo, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado”.

Há também a necessidade de se (re)pensar nos instrumentos avaliativos utilizados para avaliar a aprendizagem, porque o instrumento é documento que serve para registrar os resultados da aplicação de um determinado procedimento ou técnica de avaliação.

A diversidade de instrumentos de avaliação que podem ser utilizados permite ao professor avaliar a aprendizagem dos alunos sob diferentes ângulos. As autoras supracitadas alertam que não basta apenas diversificar os instrumentos avaliativos, mas compreender os componentes teóricos e práticos de sua adequação aos conhecimentos que estão sob avaliação.

Não podemos nos limitar somente a aplicação de provas e testes para verificar o desenvolvimento do aluno, faz-se necessário conhecer e utilizar uma variedade de instrumentos, que oportunizem ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno, de acordo com a situação, a idade e os objetivos curriculares estabelecidos.

A avaliação enquanto processo, numa concepção formativa, permite que sejam utilizados técnicas e instrumentos que garantam qualidade nas informações que serão coletadas, “incorporando-os ao processo ensino e aprendizagem como um de seus aspectos mais relevantes” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 266).

Para tanto precisamos conhecer e diferenciar os conceitos de técnica e instrumentos, uma vez que estes não são sinônimos. Os autores Arredondo e Diago, (2009) explicam que a técnica envolve um amplo conceito, pois pode compreender e utilizar-se de vários instrumentos. Enquanto o instrumento é um conceito mais específico, que se aplica para coletar dados, de maneira sistematizada e objetiva. Desse modo uma técnica específica pode dispor de diferentes instrumentos avaliativos.

É importante retomar aqui que ao planejar um instrumento é preciso considerar as finalidades definidas no processo avaliativo, como defendem Depresbiteres e Tavares (2009). Por isso, as autoras destacam a preocupação com a qualidade dos instrumentos, sua validade e fidedignidade.

A validade está relacionada aos objetivos, que se quer avaliar, lembrando que existem formas diferentes de validade de um mesmo instrumento. Enquanto a fidedignidade esta relacionado à consistência em que um determinado instrumento

realiza a avaliação de um conjunto conteúdos. “Na avaliação de instrumentos é preciso cautela. Um instrumento pode ser fidedigno, mas não ser válido, ou seja, pode coletar com precisão os dados, mas não estar coerente com os objetivos propostos” (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009, p. 72)

Considerando o contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode-se apontar algumas técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para avaliar/acompanhar o desenvolvimento dos alunos:

Técnica	Observação	Interrogação	Outros
Instrumentos	- Caderno - Questionários - Diários - Entrevistas - Registro descritivo - Relatórios	- Questionário - Exame	- Prova objetiva - Testes padronizados - Técnica de grupo

Quadro1: Técnicas e instrumentos avaliativos, para os anos iniciais do EF

Fonte: Adaptado de ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrezino. (2009)

A técnica de observação faz parte do cotidiano escolar, “[...] deveríamos treinar nossos sentidos para bem realizá-la. Descrever e avaliar um objetivo implica olhar atentamente para ele [...]” (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009, p. 121).

Esse olhar, atento, precisa reconhecer o outro, não sendo simples tarefa, uma vez que deverá selecionar as informações sobre o aluno e seu desenvolvimento para realizar um diagnóstico. Assim, pode-se afirmar que esse olhar tem uma intencionalidade e um caráter sistemático, que gera informações detalhadas durante os processos de ensino e de aprendizagem. Após a realização da observação e levantamento de dados, o professor poderá intervir nessa realidade, pautado numa concepção formativa de avaliação.

Os instrumentos utilizados, nessa técnica, são selecionados de acordo com o objetivo, o tempo disponível e a idade dos alunos. A utilização de diversos instrumentos precisa acontecer, devido às limitações apresentadas por alguns deles. (ARREDONDO; DIAGO, 2009). A técnica de observação pode ser classificada como sistemática e assistemática. A observação sistemática tem os objetivos pré-definidos, o professor sabe quais questões irá observar e que maneira registrar:

A observação sistemática, que pode ser feita por meio de fichas de acompanhamento, caderno/registro de dados de observação, listas de controle, caderno do aluno, onde se refletem as valorações de cada atividade, questionários, provas sociométricas, escalas de avaliação e autoavaliação. (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 268)

A técnica e os instrumentos mencionados são de grande valia para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois os documentos norteadores e a organização em ciclos propõem uma concepção formativa de avaliação da

aprendizagem, com o intuito de acompanhar/registrar o processo de desenvolvimento do aluno, realizando intervenções se necessário.

Segundo Arredondo e Diago (2009) a observação sistemática compreende: a) análise dos trabalhos individuais, realizados no dia-a-dia; b) as provas escritas – individuais e/ou coletivas; c) o diário do professor, em que são registrados dados referente as avaliações formais e aspecto do processo de ensino; d) relatórios como histórico do aluno e, por fim, e) autoavaliação do professor e dos alunos. Nesse tipo de observação é relevante utilizar instrumentos de registro, como por exemplo, roteiro de observação, pauta, lista de verificação, entre outros.

A observação assistemática (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009) está relacionada a experiências casuais, ou seja, não são planejadas, levando o observador a registrar um número significativo de informações, sem relacioná-las aos objetivos pré-definidos.

Os instrumentos, como exames, provas e testes, também são utilizados pelos professores, esses proporcionam grande quantidade de informação, permitindo verificar se os objetivos pré-estabelecidos foram atingidos ou não. Embora, muitas vezes, o instrumento prova seja relacionado a uma concepção tradicional de avaliação da aprendizagem, ele é instrumento que também pode estar vinculado a concepção formativa de avaliação, desde que, seja apenas um dos instrumentos utilizados para verificar o desenvolvimento do aluno, e os dados obtidos sejam analisados, refletidos e intervenções sejam realizadas quando pertinente.

A realização de trabalhos individuais ou em grupo, também são instrumentos que permeiam os anos iniciais, por meio da utilização desse instrumento o professor poderá investigar quais os conhecimentos foram assimilados e se os objetivos foram alcançados. Vale ressaltar que além de utilizar esse instrumento é muito importante emitir um *feedback* construtivo, desse modo o aluno será informado sobre quais os pontos fortes e fracos, bem como “[...]podem melhorar os resultados obtidos, [...] a sua autoconfiança e a vontade de se comprometerem a trabalhar muito para aprender pode aumentar” (LOPES;SILVA, 2012).

Por meio dos dados coletados, com diferentes técnicas e instrumentos, é possível (re)pensar e (re)organizar melhorias na prática docente e, por consequência, nos processos de ensino e de aprendizagem, em que professores e alunos são corresponsáveis pelo processo. Deste modo o aluno participa ativamente, monitorando seu desenvolvimento, acompanhando suas evoluções e relatando suas dificuldades, para que estas sejam superadas.

Parece-nos evidente que a concepção formativa de avaliação da/para aprendizagem, contribui efetivamente para a melhoria do ensino, uma vez que a avaliação é parte integrada do processo de ensino e de aprendizagem, como revela a síntese apresentada na figura 1:

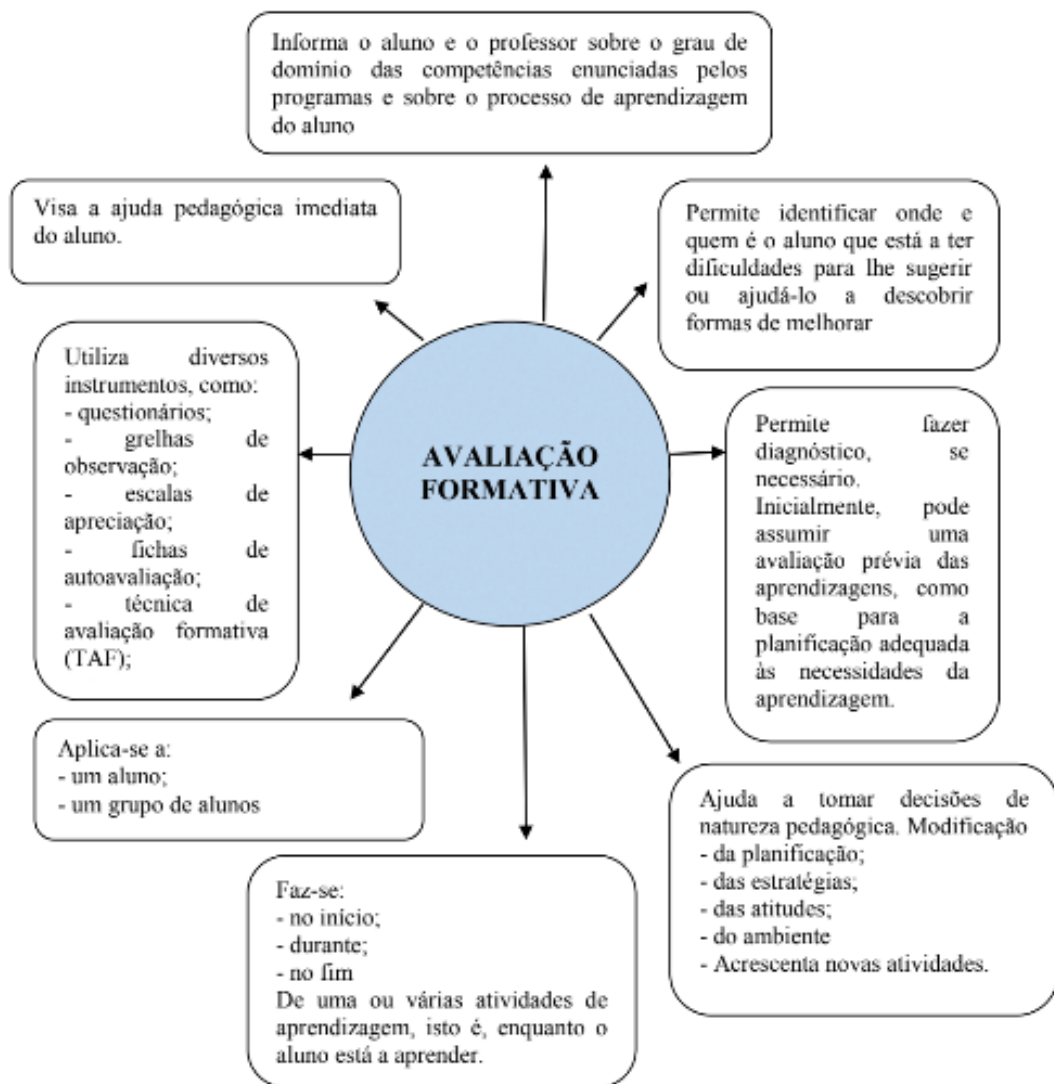


Figura 1: Concepção formativa de avaliação da/para aprendizagem

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

Assim, compreende-se que a avaliação da aprendizagem é extremamente relevante no contexto escolar e exige, ou pelo menos deveria exigir, o entendimento por partes dos docentes de concepções epistemológicas e metodológicas para análise de resultados, que permitam ao professor-avaliador realmente verificar o nível de desenvolvimento dos alunos, por meio de diversos instrumentos, de modo que as informações coletadas e os resultados das avaliações contribuam de forma efetiva para a melhoria do trabalho pedagógico realizada em sala de aula, porque a avaliação da aprendizagem é um componente indissociável do processo de ensino e de aprendizagem.

Instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: o que revelam os professores?

Para desvelar como os alunos eram avaliados, nos anos iniciais, optou-se na pesquisa pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores de duas escolas públicas municipais de uma cidade paranaense. Um professor de cada ano

escolar (1° ao 5° anos), de cada escola foi convidado a participar da investigação, seleção esta que possibilitou a realização de dez entrevistas.

A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre; Lefèvre (2005a) foi utilizada na análise dos dados coletados nas entrevistas. Essa metodologia permite agrupar as respostas dos entrevistados a partir de suas similaridades, representando, dessa forma, o pensamento coletivo num único discurso. Os autores explicam que:

[...] o pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas sociocognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 20).

A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, é formada pelas figuras metodológicas: expressões-chave e ideias centrais. As expressões-chave (ECH) são transcrições que revelam a essência do depoimento, ou seja, mostra o conteúdo de determinados trechos de forma descritiva, enquanto que a ideia central (IC) revela de maneira resumida o sentido de cada discurso, descrevendo de maneira direta as revelações indiretas.

Um DSC é composto pelas ECH que têm a mesma IC. “É uma reunião [...] de pedaços isolados de depoimento [...] de modo a formar um todo discursivo coerente, em que cada uma das partes se reconheça enquanto constituinte desse todo e do todo constituído por essas partes” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 20). Dessa forma, pode-se compreender o pensamento coletivo como um conjunto de discursos individuais ou até mesmo de representações sociais do grupo investigado.

Inicialmente as entrevistas foram transcritas na íntegra. Na sequência os dados coletados foram lidos, analisados e organizados de acordo com as expressões-chave (ECH) presentes nas respostas, e a partir das ideias centrais (IC) geradas, foram elaborados os DSCs.

Para obter dados que nos permitissem construir os DSCs e diagnosticar quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, realizou-se o seguinte questionamento: “*Como você avalia a aprendizagem dos alunos da sua turma?*”. Os dados coletados e organizados revelaram que os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados, segundo os professores entrevistados eram: prova (42%), atividades cotidianas (8%), trabalhos diversificados (17%), testes oficiais (17%) e pareceres (8%). Apenas um respondente (8%) não apontou o instrumento avaliativo utilizado, conforme resultados apresentados no gráfico 1:

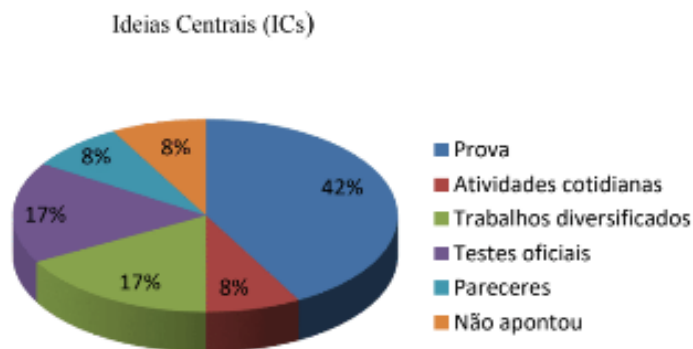


Gráfico 1: Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores

Fonte: Dados de pesquisa

Foram construídos cinco DSCS a partir das expressões-chave identificadas nas respostas: a) prova como instrumento de avaliação da aprendizagem; b) atividades cotidianas como instrumento de avaliação da aprendizagem; c) trabalhos como instrumentos de avaliação; d) testes oficiais como instrumento de avaliação da aprendizagem; e) pareceres como instrumento de avaliação da aprendizagem.

Segundo Lefèvre, Lefèvre (2005a, 2005b) a relevância da metodologia do DSC está no fato que ela considera a totalidade de depoimentos dos sujeitos que integram uma ideia central, de modo que representam um ‘eu coletivo’ em cada discurso construído, e não apenas um ou alguns exemplos de depoimentos com em outras metodologias de análise de dados textuais.

O DSC 1 revela a aplicação de provas como o instrumento mais utilizado, pelos professores, para investigar o desenvolvimento dos alunos. Este instrumento permite que o aluno estabeleça relações entre o conteúdo que aprendeu e as situações em que pode utilizá-lo, permitindo ao professor, verificar se realmente apreendeu os conceitos estudados e atingiu os objetivos propostos.

DSC 1 - Prova como instrumento de avaliação da aprendizagem

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

Do ponto de vista de Arredondo e Diago (2009) a utilização das provas tem vantagens e desvantagens. Nos anos iniciais a prova apresenta algumas vantagens, entre elas: a) verifica como os alunos organizam os conhecimentos assimilados; b) consente avaliar o estilo, ortografia e construção gramatical; c) permite apreciar a capacidade de emitir juízos e valores; e por fim d) possibilita a análise do progresso do aluno. Os autores mencionam que as desvantagens desse instrumento estão

vinculadas: a) a mesma pergunta pode ser respondida de diferentes formas e até mesmo gerar interpretações errôneas; b) é difícil de fazer um processamento estatístico; e c) permite que o professor ponha em jogo elementos ao realizar uma classificação.

Vale destacar que esse instrumento pode ser utilizado dentro de uma concepção formativa de avaliação, ao “[...] selecionar a amostra significativa de itens que ofereçam algumas inferências sobre os resultados alcançados” (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009), sendo recomendado a aplicação de mais de um instrumento para investigação dos processos de ensino e de aprendizagem do aluno.

Assim, as atividades cotidianas também podem contribuir para esse processo de investigação, enquanto técnica de observação, conforme verificamos no DSC 2:

DSC 2 - Atividades cotidianas como instrumento de avaliação da Aprendizagem

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

As atividades cotidianas, realizadas pelos alunos, permitem ao professor observar e ao mesmo tempo recolher informações com intencionalidade, assim o professor na posição de observador “[...] procura sempre compreender algo sobre o fenômeno que está analisando” (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009), ou seja, ele observa o que os alunos aprenderam no processo.

Trabalhos individuais ou em grupos também compõem os DSC, afinal este instrumento, permite ao professor observar quais os conhecimentos foram assimilados pelos alunos. Quando realizado em grupo, na sala de aula, além de observar o professor poderá intervir de imediato, esclarecendo eventuais dúvidas e contribuindo para o processo de construção do conhecimento.

DSC 3 - Trabalhos como instrumentos de avaliação

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

A realização de trabalhos em grupo possibilita a interação entre aluno/aluno e aluno/professor, sendo estes parceiros no processo ensino e aprendizagem. Pautado numa concepção formativa, o instrumento em questão permite ao aluno “estruturar sua própria aprendizagem, envolvendo-se forma ativa” (DEPRESBITERES; TAVARES, 2009).

A realização de testes oficiais é evidenciada no DSC4:

DSC 4 - Testes oficiais como instrumento de avaliação da aprendizagem

A maioria das vezes as avaliações nos anos iniciais elas são descritivas e quando vem os testes praticados pelo governo, pelo MEC, etc., são na maioria das vezes todos objetivos. Tivemos uma avaliação do Positivo na escola, então foi uma prova totalmente diferente com gabarito, que eles não estão acostumados a fazer. O tipo de gabarito é diferente. Então, eu já coloquei uma parte das minhas provas com questões objetivas e tirei também questões da prova Brasil para coloca nessa avaliação.

A utilização de testes como instrumento de avaliação, pode contribuir para melhoria do processo, uma vez que os dados revelados possibilitem “[...] dar *feedback* aos alunos e ajustar as estratégias de ensino com o objetivo de que estes avancem em direção às metas de aprendizagem, o professor esta a realizar uma avaliação formativa” (LOPES;SILVA, 2012).

A utilização de pareceres descritivos para o registro dos resultados das avaliações realizadas em um determinado período foi apontada pelo professores como um instrumento de avaliação, como revela o DSC5. No entanto, o parecer descritivo é um documento de registro e descrição do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ou seja, um documento síntese que contém a análise do professor sobre o processo de aprendizagem considerando os objetivos de aprendizagem propostos no currículo , e quais deles foram alcançados ou não durante determinado período do ano letivo.

DSC 5 - Pareceres como instrumento de avaliação da aprendizagem

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

Nos DSCs analisados é possível perceber na fala dos professores entrevistados a diversidade de instrumentos de avaliação utilizada para investigar o desenvolvimento dos alunos, fato que demonstra uma preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem, embora a prova tenha sido o instrumento mais evidenciado nos depoimentos, o professor busca uma “[...] variedade de instrumentos para estimular a expressão dos distintos trajetos, formas de expressão dos conhecimentos e resultados de aprendizagem” (ESTEBAN, 2008, p. 43).

Do ponto de vista de Esteban (2008) esses instrumentos expressam o processo de desenvolvimento do aluno, se sobrepondo à função somativa da avaliação, centrada apenas nos resultados finais, ou seja, no produto da aprendizagem expresso em notas ou conceitos.

Embora na análise dos DSCs fique evidente que as provas e testes são instrumentos utilizados pelo professor, isso não significa que os professores tenham uma concepção tradicional de avaliação, porque se evidencia que outros instrumentos avaliativos são utilizados nas avaliações. Depresbiteres; Tavares (2009, p. 9) corroboram ao mencionar que “o uso apropriado de medidas, com sua devida

integração no processo de ensino e avaliação, é caminho inquestionável na garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem”

As atividades cotidianas são apontadas, pelos professores, como um instrumento avaliativo e isso demonstra uma perspectiva formativa, uma vez que não se considera e utiliza apenas a prova como produto final do desenvolvimento do aluno.

[...] essa concepção nos coloca desafios adicionais, pois uma análise que busca desvelar as relações dinâmicas do comportamento humano, ao invés de limitar-se à enumeração de suas características - e que não admite conceber o indivíduo “em abstrato”, desvinculado das relações concretas de subsistência, do lugar que ocupa em determinado modo de produção e momento histórico - aponta para a discussão de novas questões. (FRANCO, 1990, p. 66).

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

Os testes padronizados utilizados nas avaliações externas de larga escala também foram apontados como instrumentos de avaliação. Na percepção dos professores, esses testes não estão contextualizados à realidade do aluno e da escola. Devido à pressão que é exercida junto aos docentes para que a escola tenha bons resultados nessas avaliações externas, muitas vezes os professores trabalham os modelos de questões utilizadas nessas avaliações na tentativa de que o aluno tenha maior destreza e habilidade na sua resolução durante os exames que participam. Ficou evidente nos discursos dos professores um descontentamento com práticas de treinamento dos alunos para as avaliações em larga escala.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou apresentar resultados preliminares de uma pesquisa que investigou as concepções docentes de avaliação e os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Por meio dos dados coletados e analisados foi possível identificar expressões-chaves e ideias centrais que possibilitaram a construção de cinco DSCs. Estes revelam

que os instrumentos de avaliação mais utilizados (e declarados pelos professores que participaram da pesquisa) são provas, observação e registro de atividades cotidianas, trabalhos individuais e em grupo, testes oficiais, bem como o registro dos resultados da avaliação da aprendizagem em pareceres descritivos conforme definido pela SME.

Embora a prova tenha sido o instrumento de avaliação mais apontado pelos professores para realizar a avaliação dos alunos, essa prática não significa que a concepção de avaliação dos professores é de cunho tradicional, ou apenas somativo, porque ela não tem como função a seleção e certificação. O que se objetiva ao utilizar a prova no processo de avaliação é investigar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, pautada numa concepção diagnóstica e formativa.

As atividades cotidianas e os trabalhos realizados ao longo do trimestre, também são instrumentos utilizados pelos professores, e evidenciam uma concepção formativa de avaliação, que permite a realização de intervenções para desenvolvimento do aluno.

Os pareceres são documentos para registro da aprendizagem do aluno conforme os objetivos previstos no currículo escolar para cada período do ano letivo dos anos iniciais. Já os testes oficiais são elaborados e aplicados por pessoas externas à escola, e geralmente as especificidades dos alunos não são consideradas, no entanto, os resultados obtidos podem fornecer informações para melhoria do ensino e da aprendizagem, desde que analisados e discutidos coletivamente considerando as especificidades da escola e de sua clientela.

A escolha dos instrumentos avaliativos exige uma preparação prévia, registrada no planejamento do ensino, aliado aos objetivos de aprendizagem. Por meio dessa análise e reflexão o professor pode diagnosticar o nível de desenvolvimento da turma (coletivo e individual), oferecendo *feedback* e novas oportunidades de aprendizagem aos alunos, além de rever sua prática pedagógica.

É importante ressaltar que não basta apenas diversificar os instrumentos de avaliação, é necessário conhecê-los, compreendendo as suas possibilidades de utilização no processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, voltada ao desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrezino. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução: Sandra Martha Dolinsky, Curitiba: Ibopes, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, n. 4, vol. 9., novembro de 2001, p. 49-88. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: julho de 2016.

BRASIL. Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. 12 ed.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em 2 de setembro de 2016.

DEPRESBITERES, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

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

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

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

HADJI, CHARLES. **A avaliação: regras do jogo- das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Série Pesquisa. v.2. Brasília: Liber Livro, 2005a.

_____. **O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramento)**. 2.ed. Caxias do Sul: Educus, 2005b.

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

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

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

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

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

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

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

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-309-5

