



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALINE ALMEIDA DE FARIAS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
A DIMENSÃO SOCIOAFETIVA**

**CAMPINA GRANDE- PB
2013**

ALINE ALMEIDA DE FARIAS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
A DIMENSÃO SOCIOAFETIVA**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título
de licenciada em Pedagogia.**

Orientadora:

Prof^a. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos

CAMPINA GRANDE- PB

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB.

F224a Farias, Aline Almeida de.
Avaliação da aprendizagem na escola [manuscrito]: a
dimensão socioafetiva. / Aline Almeida de Farias. – 2013.
46 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos,
Departamento de Pedagogia”.

1. Aprendizagem 2. Avaliação da Aprendizagem 3.
Dimensão Socioafetiva I. Título.

21. ed. CDD 370.152 3

ALINE ALMEIDA DE FARIAS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
A DIMENSÃO SOCIOAFETIVA

Aprovado em 16 de dezembro de 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título
de licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Vasconcelos

Prof. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos
(ORIENTADORA – UEPB)

Cristina Sales Cruz

Prof. Ms. Cristina Sales Cruz
(EXAMINADORA – UEPB)

Patrícia Cristina de Araújo

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Araújo Araújo
(EXAMINADORA – UEPB)

À minha filha Alice Vitória, que está para chegar me trazendo muita alegria e felicidade. À minha avó Josefa Severina, minha tia Maria do Livramento e meu pai José Lucena (*in memoriam*), que deixaram imensas saudades, mas também a alegria de lembrar o quanto foram especiais em minha vida e me fizeram muito feliz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos derramadas em minha vida, e pela força e ajuda para que eu chegasse à conclusão deste trabalho.

À minha filhinha que, ainda em meu ventre, me estimulou para o término deste trabalho.

À minha família que contribuiu como podia para a minha formação acadêmica, me dando consolo nos momentos difíceis e ajuda em todos os aspectos da minha vida. Em especial ao meu esposo, minha tia, minha mãe e minha sogra, pessoas muito especiais que me ajudaram a conquistar esta vitória.

À minha professora e orientadora Teresa Cristina, pela paciência e compreensão durante todo o período de orientação, e pelas palavras de conforto nos momentos em que precisei.

Às minhas amigas de curso, que também contribuíram com minha formação, dando-me apoio e alegria.

Aos meus amigos e amigas das igrejas católicas e evangélicas que me ajudaram fazendo orações em meu favor.

Às professoras da escola campo de pesquisa, que deixaram por momentos suas obrigações para me dar as informações necessárias à produção do trabalho.

Enfim, a todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste sonho.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a avaliação da aprendizagem. Realizou-se uma pesquisa de campo com abordagem de cunho qualitativo, cujo objetivo foi analisar como é considerada a dimensão socioafetiva no processo avaliativo adotado por professoras dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de ensino, localizada no município de Barra de Santana-PB. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observação participante. Para a fundamentação e análise dos dados contou-se com alguns autores que se dedicam ao assunto em pauta, dentre os quais Vasconcellos, Hoffmann, Luckesi, Demo, Rabelo, Esteban, bem como documentos que norteiam a educação no Brasil - LDB, PCNs, PNE, PEE e PPP da escola campo de pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras das turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano da referida escola. A análise dos dados levou a considerar que a dimensão socioafetiva é avaliada do mesmo modo como a dimensão cognitiva, ou seja, com atribuição de notas, conceitos ou menções.

Palavras-chave: Professores. Avaliação da aprendizagem. Dimensão socioafetiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Meta 7 – PL/PNE 2011-2020.....	21
Quadro 2 - Estratégia 7.25 - PL/PNE 2011-2020.....	21
Quadro 3 - Situação e identificação profissional das professoras entrevistadas	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA	11
1.1 ABORDAGEM	11
1.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	11
1.3 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	12
CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DOCUMENTOS OFICIAIS.....	16
CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A DIMENSÃO SOCIOAFETIVA	26
3.1 REGISTROS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	30
CAPÍTULO 4 - PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DIMENSÃO SOCIOAFETIVA	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	46
ANEXO - QUADROS DE MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM.....	47

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto a avaliação da aprendizagem. O que nos motivou pesquisar sobre essa temática foi a reflexão feita na academia sobre práticas avaliativas, à luz de um referencial teórico, bem como a reflexão sobre a nossa própria prática e a observação da prática de alguns colegas professores sobre esse processo. Percebemos que há certa confusão sobre o que se toma como objeto no ato de avaliar, principalmente no que diz respeito ao que vale nota. Este fato nos instigou a buscar, na prática e na teoria educacional, elementos que possibilitassem esclarecimentos acerca de como considerar a dimensão socioafetiva no processo avaliativo de nossos alunos.

Os estudos teóricos, associados às observações da prática pedagógica, nos levaram a nortear a nossa investigação, com a seguinte questão: como é considerada a dimensão socioafetiva no processo avaliativo adotado por professoras dos anos iniciais de uma escola pública?

Essa questão norteadora traduz o objetivo geral da pesquisa: Analisar como é considerada a dimensão socioafetiva no processo avaliativo adotado por professoras dos anos iniciais de uma escola pública. Para orientar o encaminhamento da elaboração do nosso trabalho foram tomados os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar orientações de órgãos oficiais sobre a avaliação da aprendizagem;
- Apresentar a concepção de estudiosos da temática acerca da avaliação da aprendizagem e, especificamente, da avaliação socioafetiva;
- Identificar a concepção de professoras dos anos iniciais com relação à avaliação da aprendizagem;
- Identificar como os aspectos socioafetivos são avaliados por estas professoras;
- Verificar modelos de fichas de registros da avaliação da aprendizagem utilizadas pelas professoras.

A investigação dessa questão adentra diferentes concepções de avaliação da aprendizagem sobre as quais buscamos nos aprofundar a partir da contribuição de alguns autores que se dedicam ao assunto em pauta, dentre os quais Vasconcellos, Hoffmann, Luckesi, Demo, Rabelo, Esteban e outros, bem como documentos que norteiam a educação no Brasil - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Plano Nacional da Educação (PNE), Plano Estadual da Educação (PEE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de pesquisa.

A pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal de ensino, localizada no município de Barra de Santana-PB e os sujeitos foram as professoras das turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano da referida escola.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o caminho metodológico por nós percorrido, apontando o tipo de abordagem da pesquisa, apresentando sucintamente o campo e os sujeitos pesquisados, bem como, indicamos quais instrumentos foram utilizados para a coleta de dados.

No segundo capítulo, apresentamos orientações de documentos oficiais sobre a avaliação da aprendizagem.

No terceiro capítulo, mostramos a concepção de estudiosos da temática acerca da avaliação da aprendizagem e, especificamente, da avaliação socioafetiva. Expomos, também, algumas considerações teóricas sobre registros de avaliação da aprendizagem.

Finalizando o trabalho trazemos, no quarto capítulo, a análise dos dados fazendo uma apreciação das informações cedidas pelas professoras entrevistadas.

Entendemos que com a efetivação dessa pesquisa, educadores que a ela tiverem acesso terão alguns elementos para refletir sobre a avaliação da aprendizagem, confirmando, duvidando, modificando ou ressignificando a sua prática.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 ABORDAGEM

Em vista dos objetivos deste trabalho, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome indica, tem a *fonte de dados* no “campo” onde ocorrem os fenômenos, no caso da pesquisa em educação, esse campo configura-se nos espaços educativos (TOZONI-REIS, s/d, p.23).

Segundo Minayo (1999, p.21-22),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ouseja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se por ser a que melhor possibilita a interpretação minuciosa dos fatos encontrados com a pesquisa de campo. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa qualitativa é

(...) encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele (...) que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Sendo assim, optamos por esta abordagem para que a análise dos dados possibilite a construção de um quadro de informações consistentes e uma compreensão mais aprofundada sobre a posição que a dimensão socioafetiva ocupa no processo de avaliação da aprendizagem, na escola campo da pesquisa.

1.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice), utilizando papel sulfite e caneta para o registro das respostas, uma vez que as entrevistadas não concordaram em gravar.

Segundo Minayo (1998, p.105) a entrevista é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo. Para isso a entrevista deve ser bem elaborada dando liberdade ao

entrevistado no momento de suas respostas e que venha alcançar aos objetivos da pesquisa de campo. Para Carvalho (2009, p.154) a elaboração da entrevista

[...] requer que se organize um roteiro de questões cujas respostas atendam ao objetivo específico de coletar dados para determinado assunto da pesquisa; no geral as respostas serão analisadas qualitativamente, mas se requer um mínimo de padronização para que se possa comparar as respostas dos entrevistados e daí extrair os subsídios para a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em dependências da escola campo de pesquisa.

Outra técnica utilizada no levantamento de dados foi a observação participante. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Para registrar as observações, com o objetivo de analisá-las posteriormente, utilizamos bloco de notas e canetas para anotações.

De acordo com Gil (1999), a observação participante é a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de determinado grupo a partir do interior dele mesmo. O pesquisador assume o papel de membro do grupo.

No nosso caso, a utilização dessa técnica tornou-se muito acessível uma vez que atuamos no mesmo campo.

1.3 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Do mesmo modo como o pesquisador é um elemento no processo, também as configurações do campo de pesquisa se destacam como determinantes do conhecimento a ser produzido (TOZONI-REIS, s/d, p.17). Com esse entendimento apresentamos, a seguir, como se configura o campo onde coletamos os dados da pesquisa.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Josué Barbosa de Andrade Lira (ou simplesmente Escola Josué Barbosa, como é mais conhecida) localiza-se no povoado de Santana, município de Barra de Santana-PB, na microrregião do Cariri Oriental paraibano.

Oficialmente, esta escola foi fundada no ano de 1978, mas já funcionava na casa de Dona Terezinha Sales de Almeida desde 1964, onde esta lecionava a uma turma multisseriada, que hoje corresponde a uma turma constituída por alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Infelizmente não conseguimos maiores informações sobre essa professora.

Consta no PPP da escola que, por volta de 1973/1974, a prefeitura do município de Boqueirão, ao qual o povoado de Santana pertencia, comprou um terreno a um morador local, e

construiu um salão onde passou a acontecer as aulas que até então ocorriam na casa da referida professora. A escola funcionava com o mesmo nome da localidade e em apenas um turno. Hoje é um prédio no qual funcionam 03 salas de aula e uma sala de leitura.

Em 1978, outrohabitante do lugar, que detinha certo poder de liderança sobre a comunidade, fez a doação de um terreno localizado próximo à escola no qual o prefeito da época construiu um prédio contendo 03 salas de aula, sala dos professores, cozinha, 03 banheiros, 01 sala para secretaria e direção, e um pequeno espaço para recreação. A partir daí a escola passou a chamar-se Josué Barbosa de Andrade Lira em homenagem a um grande comerciante e apicultor, que exercia um importante papel na comunidade, gerando emprego e melhor qualidade de vida para todos (dados do PPP da escola).

Atualmente a escola tem uma estrutura física razoável e ganhou, a partir de uma ação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), 03 banheiros e uma reforma na cozinha, no início de 2013. Assim, a escola se constitui de dois locais de aulas:

O primeiro prédio é constituído de:

- Três salas de aula com espaço adequado ao número de alunos matriculados neste ano de 2013;
- Uma sala multimídia contendo um aparelho de DvD, uma televisão, um tapete; em outro local da mesma sala existem cinco computadores que não são utilizados com frequência, sete mesas, quinze cadeiras e um ventilador fixo na parede; nela funciona, também, a biblioteca contendo dez estantes de aço com gibis, livros de literatura infante – juvenil e paradidáticos.
- Dois banheiros em péssimo estado de conservação.
- O segundo prédio e considerado sede da escola é um ambiente limpo. É composto por:
 - Três salas de aula com espaço inadequado ao número de alunos matriculados;
 - Uma cozinha contendo uma mesa com seis cadeiras, uma geladeira, um armário de parede, um fogão industrial, um armário de aço com portas e duas pias;
 - Um depósito de materiais de limpeza;
 - Uma secretaria que também é utilizada como diretoria, com três birôs, seis cadeiras, quatro armários de alvenaria, uma estante de aço (fechada) e dois arquivos de aço, um relógio de parede, uma mesa com computador e materiais de uso coletivo como uma máquina fotográfica, um mimeógrafo e um data-show;

- Uma sala de professores contendo armários de aço utilizados pelos professores, dois armários de alvenaria, uma mesa com computador, um armário de aço (fechado), duas mesas de plástico e oito cadeiras do mesmo material;
- Um banheiro para o uso dos funcionários e professores da escola;
- Um banheiro masculino destinado aos alunos, com dois sanitários e uma pia;
- Um banheiro feminino destinado às alunas, com dois sanitários e uma pia;
- Uma pequena área sem uso específico, que dá acesso aos banheiros;
- Um campinho de futebol no exterior da escola.

No que se refere às relações entre os profissionais da escola é perceptível uma interação amigável entre todos.

A equipe gestora é composta por diretor, supervisora e psicóloga. O diretor cumpre seu horário na segunda, turno da tarde; terça, turnos manhã e tarde e quinta-feira no período da tarde. A supervisora está na escola na quarta ou quinta e na sexta-feira nos períodos da manhã e da tarde. A psicóloga vem fazer seus atendimentos a alunos e orientações aos professores uma ou duas vezes por mês.

O corpo docente da escola é constituído de treze professores, sendo dez com curso superior, um com mestrado e duas graduandas. Seus funcionários são: 2 merendeiras, 3 auxiliares de serviços gerais, 1 secretária e 2 vigias noturnos.

As atividades com os alunos iniciam-se pela manhã, às sete horas. Verifica-se que as professoras chegam cedo para organizar seus recursos didáticos dia e iniciam as aulas exatamente às sete horas e dez minutos. Às nove horas há um intervalo de meia hora para as crianças lancharem e brincarem. O encerramento das aulas acontece às onze horas.

No período vespertino os alunos chegam pontualmente às treze horas, porém, pelo fato de os professores desse turno serem provenientes de localidades distantes, as aulas só têm início às treze horas e trinta minutos. Por esse motivo, só são dados quinze minutos para o intervalo. As aulas são encerradas às dezessete horas.

A escola conta com o PDE (Plano de desenvolvimento da Escola) e o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), sendo estes recursos geridos pelo Conselho Escolar.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, foram as professoras do 1º, do 2º, do 3º e do 4º ano do ensino fundamental. A professora do 5º ano não faz parte desse grupo por ser a própria pesquisadora e esta ter optado por não participar, uma vez que, certamente, os estudos realizados para a elaboração deste trabalho influenciariam suas respostas, bem como a análise das mesmas poderia ficar comprometida.

A professora do 1º ano tem 15 anos de prática escolar, é formada em Pedagogia em Serviço (UEPB), tendo concluído o curso em 2004. Também é especialista em séries iniciais e, atualmente, está participando de uma formação continuada, oferecida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

A professora do 2º ano tem 28 anos de profissão, é licenciada em Pedagogia em Serviço (UEPB), com término em 2004, e tem especialização em Educação Básica (UEPB) com conclusão em 2007. Está se atualizando também na formação do PNAIC.

A professora do 3º ano é docente há 15 anos. É licenciada em Pedagogia em Serviço (UEPB), com conclusão em 2003, e Licenciatura Plena em Letras, Pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), com a conclusão em 2008. Participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA -, e de curso de formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Estes foram feitos em 2007 e 2008.

A professora do 4º ano tem 26 anos de profissão. Estudou na Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, em Campina Grande- PB. Concluiu Pedagogia pela UVA no ano de 2002 e fez especialização em Educação Básica, com término em 2007. Fez os seguintes cursos de formação continuada: EJA, PROFA, Pró-Letramento (Matemática e Português), e outros concluídos há alguns anos.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Historicamente, o acompanhamento dos resultados da aprendizagem dos estudantes na escola se dá sob dois parâmetros: o dos exames escolares e o da avaliação da aprendizagem. Informa-nos Luckesi (2012, p.435) que o parâmetro dos exames escolares foi sistematizado no nascimento da escola moderna europeia, séculos XVI e XVII, em função das necessidades sociais, sendo estruturado tanto na pedagogia católica, pelos jesuítas, como na pedagogia protestante, por Comênio. Esse parâmetro perdura até hoje e sua principal característica é a classificação do estudante.

Quanto ao parâmetro da “avaliação da aprendizagem”, sua primeira manifestação ocorreu nos Estados Unidos, por volta de 1930, quando o educador Ralph Tyler propôs o método de “ensino por objetivos” que consistia em ensinar até que o aluno aprendesse.

No Brasil, os exames escolares chegaram primeiro pela educação católica, desde a colonização portuguesa. Depois, de modo mais lento, missionários protestantes foram implantando a sua pedagogia.

Segundo Luckesi (2012, p.438-439), a ideia de avaliação da aprendizagem chegou ao Brasil em fins dos anos 60, mas na Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/71 a expressão “exames escolares” foi substituída por “ aferição do aproveitamento escolar”. Somente na LDB n. 9.394/96 usou-se a expressão “avaliação”. Para esse autor, os exames escolares continuam hegemônicos e a avaliação da aprendizagem vem buscando o seu lugar em nossas escolas.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996, no Artigo 9, parágrafo VI, trata da forma como deve ser avaliado o conhecimento do aluno na escola, de acordo nos seguintes termos:

Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Para que a avaliação aconteça de modo a propiciar melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem a LDB, no parágrafo V, do artigo 24, diz que a verificação do rendimento escolar se dará de acordo com os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem, no livro introdutório, orientações para as escolas no tocante à avaliação da aprendizagem. Ao analisar suas propostas podemos perceber um detalhamento dessa questão.

Para os PCNs a avaliação não deve apenas focar-se no aluno mas em suas condições de aprendizagem, oportunidades oferecidas, e se o aluno está conseguindo ter clareza do que é ensinado pelo professor. É por isso que este deve sempre iniciar o conteúdo pretendido com uma investigação sobre o que o aluno já sabe. Em relação a esta questão os PCNs explicam o real sentido da avaliação da aprendizagem da seguinte maneira:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo (BRASIL, 1998, p.81).

Percebe-se que o documento remete à necessidade de reflexão por parte do professor em sua prática cotidiana, avaliando não só os alunos, mas, também a sua atuação. Além disso, a avaliação não deve acontecer em momentos estanques, mas acompanhar todo o processo. Nesta perspectiva os PCNs afirmam que

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual (BRASIL, 1998, p.81).

Os PCNs orientam também, que, mesmo que o aluno já tenha sido ensinado pelo mesmo educador, este poderá avaliar o que ele aprendeu de acordo com o que ensinou. Iniciar o ano letivo com essa prática poderá reforçar o aprendizado de alguns alunos sobre conteúdos que ele em determinado período não conseguiu compreender, mas por amadurecimento cognitivo pode compreender melhor depois de certo período. Desse modo os PCNs esclarecem que

A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias, propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos. É importante que ocorra uma avaliação no início do ano; o fato de o aluno estar iniciando uma série não é uma informação suficiente para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.82).

As orientações que os PCNs trazem para que as escolas avaliem de forma eficaz vai além do registro escrito. O professor deve utilizar vários tipos de códigos como o verbal, o gráfico, numérico, pictórico e outros. Pois se um aluno não se dá bem na escrita ele pode ser melhor em outro código de representação.

A partir da utilização desses outros recursos representacionais, os PCNs recomendam que o professor poderá avaliar seu aluno com base nos seguintes pontos:

- **OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA**: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- **ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS**: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;
- **ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA A AVALIAÇÃO**: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos.

O professor tem o dever de ensinar com clareza os conteúdos assim como buscar meios de ensinar com mais eficácia, porém, não só os professores devem buscar a aprendizagem significativa, os alunos devem se esforçar e alcançar os resultados que o tornarão aptos a passar de ano. Se o professor busca e torna o ensino eficaz, o aluno tem como obrigação aproveitar o máximo do ensino que irá levá-lo ao sucesso, e isso depende do próprio aluno.

A avaliação deve ser pautada em critérios. Em relação aos critérios de avaliação os PCNs sustentam que

Avaliar significa emitir juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências, portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados (BRASIL, 1998, p.86).

Sendo assim, é necessário que o professor selecione os conteúdos e os procedimentos metodológicos e defina claramente os critérios de avaliação para que sejam alcançados os objetivos delimitados no início dos processos de ensino e de aprendizagem.

Após a avaliação importam as decisões associadas aos resultados. Os PCNs tratam essa questão da seguinte maneira:

Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia; devem se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho. [...] A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, pode subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola.

Nesta tomada de decisão a equipe pedagógica deve ser acionada e, com muito cuidado, analisar onde está o erro, pois este pode estar nas condições oferecidas, no modo do ensino, em alguma dificuldade do aluno em determinado conteúdo, enfim, essa decisão será tomada para o bem do aluno, mesmo no caso da reprovação.

À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por

essa responsabilidade. Para tal, estabeleceu uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento. Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, etc., fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno. O professor pode aproveitar os momentos de avaliação bimestral ou semestral, quando precisa dar notas ou conceitos, para sistematizar os procedimentos que selecionou para o processo de avaliação, em função das necessidades psicopedagógicas.

Os PCNs destacam também a importância de se ressaltar a diferença que existe entre a comunicação da avaliação e a qualificação, explicando que

uma coisa é a necessidade de comunicar o que se observou na avaliação, isto é, o retorno que o professor dá aos alunos e aos pais do que pôde observar sobre o processo de aprendizagem, incluindo também o diálogo entre a sua avaliação e a auto-avaliação realizada pelo aluno. Outra coisa é a qualificação que se extrai dela, e se expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, e cumprem uma função social. Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o avanço significativo das aprendizagens; mas, se as notas não forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar.

Destacados dos PCNs os pontos que consideramos imprescindíveis para este trabalho, passamos agora a outro documento de grande importância no entendimento do nosso objeto de estudo: O Plano Nacional da Educação (PNE). Este é um plano que trata da educação constituindo objetivos e metas que devem ser alcançadas no decorrer de dez anos. Atualmente, a educação brasileira encontra-se entre um PNE cuja vigência terminou em 2010 e o Projeto de Lei do PNE 2011-2020 que está em processo de tramitação no Congresso Nacional desde então. Neste projeto foram definidas 20 metas a serem atingidas nos dez anos seguintes à sua aprovação. Dentre estas metas, referem-se à avaliação as de número 2 e 7.

A meta número 2, que visa à universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, apresenta estratégias dentre as quais podem ser relacionadas à avaliação as seguintes:

- 2.1) Criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental.
- 2.2) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem.

- 2.5) Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.
- 2.12) Definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

A meta número 7 determina que sejam atingidas as seguintes médias nacionais no IDEB:

Quadro 1 - Meta 7 – PL/PNE 2011-2020

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf

Dentre as 25 estratégias propostas para que esta meta seja atingida, importa aqui destacar as seguintes:

- 7.4) Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica.
- 7.13) Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação.
- 7.25) Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções:

Quadro 2 - Estratégia 7.25 - PL/PNE 2011-2020

PISA	2009	2012	2015	2018	2021
<i>Média dos resultados em matemática, leitura e ciências</i>	395	417	438	455	473

Fonte: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf

Tomando por base o PNE que vigorou de 2001 a 2010, o governo Estadual da Paraíba publicou, no ano de 2003, o Plano Estadual da Educação (PEE) que, desde então rege a educação no Estado.

O PEE, no ponto que trata do Ensino Fundamental, faz uma crítica à exclusão de crianças na idade escolar própria, considerando-a a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, negando o direito de cidadania e alienando a criança de qualquer perspectiva de futuro. De acordo com o PEE

O próprio sistema de ensino tem gerado essa exclusão, em consequência da inadequação de currículos, da deficiência na formação inicial e continuada de professores, bem como das formas de avaliação tradicionais e equivocadas que insistem em responsabilizar o aluno pelo seu fracasso, o que termina por estimular o abandono da escola. (2003, p. 22)

Para combater a grande evasão e outras dificuldades também relacionadas à avaliação da aprendizagem, o Plano Estadual da Educação, na Diretriz G, chama a atenção para “O constante monitoramento e avaliação do sistema de ensino, através de procedimentos já disponíveis no país e da criação de outros mecanismos complementares próprios do sistema estadual e dos sistemas municipais de ensino.”

Também na busca de diminuir os problemas antes citados, o objetivo de número 18 orienta as secretarias municipais da seguinte maneira:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em regime de colaboração entre o Estado, os Municípios e a União, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento, avaliação e revisão curricular que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, voltado para o enfrentamento dos problemas de correção de fluxo, evasão e repetência, e para o fortalecimento do sucesso escolar. (2003, p. 27)

Outro documento que importa para o nosso trabalho é o Plano Municipal de Educação (PME) cuja elaboração é recomendada pelo Ministério da Educação (MEC). Para tanto, o MEC preparou um documento norteador a fim de instrumentalizar os participantes dessa elaboração. Segundo esse documento, para se elaborar o PME se faz necessário reunir a sociedade civil organizada, o ministério Público, órgãos e associações que têm, de certa forma, um trabalho voltado para a educação, garantindo, portanto, uma grande participação social, com base na democracia.

Este documento norteador orienta quanto ao fato de que o PME venha ser feito ou reelaborado, a partir de estratégias de avaliação, após momentos de reflexão sobre como

estãose encaminhando as atividades e se os objetivos estão sendo alcançados na medida do possível.

Em relação à avaliação do Plano o documento norteador ainda aventa que

Nessa perspectiva, é fundamental que, concluída a tramitação e aprovada a lei do PME, se constitua um fórum permanente para seu acompanhamento e avaliação. Nos Municípios onde existe um CME [Conselho Municipal de Educação] bem representativo e estruturado, com alguma autonomia financeira, poderia ser esse fórum, o próprio Conselho. (2005, p. 31)

Ao ser proposta uma avaliação que poderá gerar transformações na aplicação do PME, o documento traz alguns princípios para que se obtenham resultados favoráveis no emanar de suas ações. Os princípios são os seguintes:

Visão ampla do processo educativo;
 Universalização do acesso à escola para todos;
 Busca de padrão de qualidade;
 Compromissos de longo prazo;
 Busca constante de integração por meio do princípio de colaboração entre os entes federativos;
 Participação democrática no processo de elaboração do Plano, no acompanhamento e no controle de sua execução;
 Fortalecimento dos canais de participação popular e democratização da gestão;
 Envolvimento do Poder Legislativo;
 Abrangência de todas as etapas e modalidades de ensino;
 Busca de parcerias;
 Valorização dos profissionais de educação;
 Humanização das relações. (2005, p.32)

O documento norteador, além de redigir os termos que ajudarão teoricamente a construção do PME, também recomenda ações como levantamento de dados do município e da educação, escolas e número de alunos, nível de escolaridade e outras informações que permitirão a reflexão e a tomada de decisões sobre o município e a educação que é vivenciada nele.

No município de Barra de Santana, onde se localiza o nosso campo de pesquisa, não existe o PME. Segundo o secretário de educação do município (em conversa informal conosco) ainda não há nenhuma previsão do início das discussões para a construção desse Plano porque ele (o secretário) está provisoriamente no cargo e, por isso, não há condições de assumir nenhum compromisso de longo prazo. Afirmou, também, que, como em cada escola municipal já existe o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Secretaria de Educação pretende começar a construção do PME a partir deles.

Constatamos a existência do PPPna Escola onde realizamos nossa pesquisa - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Josué Barbosa de Andrade Lira – cuja elaboração ocorreu durante o ano de 2011, com a participação de professores da escola, alguns pais de alunos, a equipe pedagógica e a direção da escola. Segundo o texto do PPP

A avaliação do rendimento escolar assume uma abordagem que incorpora uma preocupação com a competência em elaborar meios de avaliação voltados tanto para aferir o domínio de conhecimentos e habilidades intelectuais do aluno quanto o resgate do valor formativo e de diagnóstico inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Em suma, a avaliação assumirá uma postura de evidenciando (sic) seus avanços e dificuldades, os quais contribuem para a tomada de decisões educativas eficazes por parte da escola e do professor.

Avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação almejada e a real, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambos. O nosso Projeto será avaliado no final de cada semestre letivo, com a participação de toda a comunidade escolar. Se necessário será acrescido propostas (sic) de melhoramento em sua estrutura e revistas as que se encontram em contínuo processo.

O acompanhamento será através de registros das observações durante seu processo de avaliação contínua, levantamento de dados estatísticos, relatórios semestrais e aplicações de questionários que possam favorecer uma visão geral da realidade pedagógica e administrativa. Após detectados os pontos problemático (sic), estes serão analisados, visando a tomada de decisões sobre novas ações a serem implementadas.

Assim, a avaliação será emancipatória e diagnóstica e servirá de momento de reflexão para determinar caminhos. Segundo Vasco Pedro Moretto, a avaliação é 'um momento privilegiado de estudo. Nele o aluno deve sentir-se livre para produzir, para demonstrar o resultado de um processo de construção de conhecimento e não apenas a acumulação de dados e será utilizada em busca de melhor qualidade para o ensino e a aprendizagem desenvolvida na escola. É uma avaliação concebida como um processo contínuo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e pautada nos seguintes princípios:

- Diagnóstico da real situação do aluno no processo de aprendizagem, registrando seus avanços e dificuldades;
- Busca de alternativas teórico-metodológicas que possibilitem o crescimento e ou superação das dificuldades apresentadas pelo aluno;
- Realização de um processo pedagógico que permita ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências;
- Registro dos avanços conceituais e cognitivos do aluno.

Percebemos, no texto acima transcrito, confusão em relação a quem é destinada a avaliação, pois ora a referência é feita à aprendizagem, ora ao PPP.

Para Vasconcellos (1999, p. 172), a grande contribuição do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva do Planejamento Participativo está no rigor (qualidade formal) e na participação (qualidade política).

Referindo-se ao rigor, o autor enfatiza que “o Projeto é justamente o *Métodos* que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa” (VASCONCELLOS, 1999, p. 172).

Quanto à participação, ele chama a atenção para o fato de que “a teoria quando assumida por um grupo, transforma-se em ‘força material’. [...] O processo de planejamento participativo abre possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática” (VASCONCELLOS, 1999, p. 172-173).

Em outra obra Vasconcellos aponta o PPP como elemento institucional fundamental no processo de mudança da avaliação. Em suas palavras:

É muito difícil mudar mais profundamente a avaliação sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina. [...] O desejo de mudança deveria ser o motor da elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. [...] Há casos em que sequer o educador participa como sujeito (VASCONCELLOS, 2003, p. 197-198).

Considerando as afirmações de Vasconcellos, entendemos que o PPP da escola campo de nossa pesquisa necessita passar por um processo de reconstrução, de modo que nele fiquem as marcas do rigor e da participação e que fique mais claro o que se pretende em termos de avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SOCIOAFETIVA

A avaliação vivenciada na maioria das instituições educacionais mobiliza um poder que está diretamente relacionado com a forma da organização escolar e suas relações com a sociedade onde se encontra. Por isso, um dos desafios que se coloca atualmente é compreender a função social da escola para que, a partir dessa compreensão, aconteçam as grandes transformações das práticas avaliativas.

Estudiosos (DEMO, RABELO, VASCONCELLOS, HOFFMANN) discutem alguns princípios norteadores de práticas avaliativas processuais e formativas que visam a acompanhar a aprendizagem do aluno a partir de reflexões sobre a avaliação praticada em nosso sistema de ensino, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partimos de um princípio que consideramos essencial na prática pedagógica: o da inclusão. Deveríamos avaliar para favorecer aprendizagens e não para legitimar as desigualdades perversas que, na maior parte das vezes, servem para promover a exclusão, a competitividade e a desigualdade.

Demo (2002, p.13-14) afirma que

A desigualdade social, pois, não pode ser escondida, mas escancarada, para que seja possível confrontar-se de peito aberto. Administrar democraticamente a desigualdade implica tomá-la a sério, partir dela. Todo processo educativo só é democrático se tiver viva a consciência do quanto pode excluir ou camuflar a exclusão.

Uma segunda implicação do princípio da avaliação para a inclusão é que não é apenas o estudante que precisa ser avaliado. Rabelo (1998, p. 70) destaca que

Toda e qualquer avaliação pressupõe *objetos e critérios*. Habitualmente, na escola, o único objeto avaliado é o aluno ou, às vezes, só a sua aprendizagem e, somente enquanto um produto. Mas, no processo de ensino e aprendizagem deveríamos avaliar também outras questões, tais como: os seus objetivos, os conteúdos, as propostas de intervenções didáticas com seus materiais e recursos utilizados.

Desse modo, é necessário avaliar as estratégias didáticas para redirecionar o ensino, tendo como norte a avaliação do que os alunos fazem e dizem. Ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles dão, a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usaremos no cotidiano escolar, para melhor favorecer a aprendizagem e inserir o aluno num contexto social inclusivo.

A avaliação pelas crianças, sem dúvida, pode promover bastante a possibilidade de rever as estratégias didáticas e posturas que assumiremos em sala de aula. Incluir as próprias crianças nos processos de avaliação é também uma forma de levá-las a desenvolver compromisso com suas aprendizagens. Essa atitude se torna um desafio para os educadores nos dias atuais. Esses posicionamentos convidam-nos a pensar em buscar outras formas, um “dever ser” de avaliação da aprendizagem em nossas unidades escolares.

É com esse pensamento que Vasconcellos (2003, p. 91) destaca duas dimensões essenciais na concretização da avaliação da aprendizagem, a saber: conteúdo e forma. O conteúdo é o objeto de análise e a forma é modo como é feita a avaliação.

Para efeito de estudos, o autor subdivide a avaliação do discente também em duas dimensões - a cognitiva e a socioafetiva. A primeira, considerando conhecimento, habilidades e operações mentais envolvidas ao que é solicitado do aluno. E a segunda, relacionando a interesse, responsabilidade, disciplina etc..

A respeito da avaliação socioafetiva – foco deste trabalho -, Vasconcellos (2003, p.92) alerta para o fato de essa forma de avaliar ser confundida com avaliação qualitativa ou formativa. Esclarece o autor que

toda prática avaliativa tem elementos qualitativos e quantitativos; [...] *formativa* diz respeito ao caráter da avaliação e não ao campo sobre o qual se aplica. Assim, podemos ter uma postura formativa sobre a avaliação cognitiva e socioafetiva na medida em que nos comprometemos em tomar as manifestações relevantes do aluno nestes campos como elementos para reflexão, tomada de decisão e intervenção; ao contrário, poderíamos ter uma postura autoritária sobre os mesmos aspectos, simplesmente usando as manifestações dos alunos para constatar, classificar e excluir (VASCONCELLOS, 2003, p.92-93).

Ao tratar da dimensão socioafetiva Vasconcellos ainda discute que esta não deveria ser avaliada por meio da nota. No entanto, muitos docentes, não encontrando solução para controlar o comportamento de suas turmas, fazem da nota um meio de consegui-lo, utilizando-a como instrumento de controle.

Seguindo essa linha de raciocínio o estudioso aborda, também, a questão de “avaliar o aluno como um todo”.

‘Avaliar o aluno como um todo’ é uma das representações mais fortes entre os professores quando tratam de suas práticas de avaliação: expressam isto tanto em relação ao que estão realizando, quanto ao que é idealizado. Especificamente em relação à questão sócio-afetiva, fica muito evidente a compreensão por parte dos docentes, de que esta dimensão deve ser avaliada e, sobretudo, ter nota atribuída (VASCONCELLOS, 2003, p.93).

A retomada da atenção à dimensão socioafetiva é devida ao movimento da Escola Nova, quando se refletiu que o aluno não é constituído apenas pelo cognitivo, mas também por outros aspectos. E se estes aspectos são trabalhados, todo mundo concorda que é natural que sejam avaliados, afirma Vasconcellos.

O problema é que se avalia o aspecto socioafetivo do mesmo modo como se faz em relação ao cognitivo, ou seja, com atribuição de notas, menções ou conceitos. Assim, “confunde-se ‘avaliar o aluno como um todo’ com querer que a nota expresse o todo”, explica o autor.

Como justificativa para atribuir notas à dimensão socioafetiva, professores alegam que, por um lado, elas resolvem problemas de aprendizagem (uns pontinhos porque o aluno é bonzinho ou porque fez um trabalhinho para ajudar na nota), e, por outro, resolvem problemas de disciplina (pontinhos a mais ou a menos, dependendo do comportamento).

Numa perspectiva de superação dos problemas na aprendizagem, Vasconcellos enfatiza que,

Se o aluno não está aprendendo, não é de pontinhos que precisa, mas de um bom professor, com uma proposta adequada, que leve em conta sua realidade, que o mobilize para o conhecimento, etc. [...] O intuito não é o aluno ‘tirar nota’. É aprender! Neste sentido, a nota é utilizada pelo professor efetivamente como um indicador da necessidade de retomada; quando está ‘inflacionada’ com pontinhos, dificulta a percepção docente em relação às dificuldades do aluno (VASCONCELLOS, 2003, p.95).

Com relação à superação dos problemas na disciplina, o autor ressalta que questões atitudinais são trabalhadas e avaliadas, só que desvinculadas da nota. Para ele, disciplina “tem a ver com a **organização do trabalho coletivo** na escola, com as relações humanas, com a clareza das finalidades do trabalho, com o estabelecimento de regras juntos com os alunos” (grifo do autor), com revisão por parte do docente quanto à sua forma de trabalhar.

Apontando um novo horizonte para a avaliação socioafetiva, Vasconcellos sugere uma forma de fazê-la (sem valer nota) e esclarece o seu benefício:

elaborar uma ficha de avaliação onde é mapeado o desenvolvimento de atitudes como: iniciativa, participação, interesse, responsabilidade, respeito ao colega, ao professor, criatividade, independência, solidariedade, etc., através de alguma menção (ex.: ‘Com frequência’, ‘Algumas vezes’, ‘Raramente’). Periodicamente, os alunos e pais recebem a ficha com o parecer dos professores relativos aos aspectos sócio-afetivos; esta ficha tem por função dar uma visão mais global do desenvolvimento discente. [...] Como a ficha não vale nota, o diálogo se dá em bases mais autênticas [...] os

pais são mais francos e até pedem ajuda para enfrentar a dificuldade (VASCONCELLOS, 2003,p.97).

Muitos que trabalham em educação não têm clareza quanto ao significado do que sugere a LDB - privilegiar o aspecto qualitativo sobre o quantitativo – relacionando o primeiro às atitudes dos alunos em sala de aula.

Entendendo dessa forma, muitos professores acreditam que devam, conforme as palavras de uma professora, “valorizar mais o esforço e comprometimento, ou boas atitudes do aluno do que os resultados em testes e tarefas”. Traduz-se esse entendimento por soma de pontos por um e outro aspecto, por fórmulas matemáticas de atribuição de pontos “às áreas afetivas + cognitivas”, entre outros equívocos(HOFFMANN, 2010, p.49-50).

A autora alerta que este tipo de avaliação mascara as necessidades mais sérias dos alunos, já que, desse modo, o professor considera “boas atitudes como compensatórias à falta das noções em estudo ou, em outro âmbito, questões de indisciplina como equivalentes a dificuldades de aprendizagem.”

Ainda nessa perspectiva, é importante fazer referência à autoavaliação, uma vez que esta se tornou parte de muitas práticas avaliativas. Sendo assim, uma discussão se faz necessária entre os estudiosos da educação, pois este método de avaliar, quase sempre vem com o objetivo de analisar apenas as atitudes dos educandos em sala de aula. Hoffmann (2010, p. 52) enfatiza:

a tônica da autoavaliação recai, quase sempre, em questões atitudinais: “o que penso sobre minhas atitudes neste período? Como opino sobre meu relacionamento com colegas e professores? Como julgo as atitudes e relacionamentos entre colegas e professores? Que conceitos ou graus eu me atribuiria em termos do que aprendi neste período?” (HOFFMAN, 2010, p.52)

A estudiosa enfatiza que os processos de autoavaliação baseados nas atitudes dos educandos em sala de aula acabam, na verdade, desconsiderando o que vem a ser a verdadeira aprendizagem. Ela considera um abuso de poder colocar os alunos a autossentenciarem-se em meio aos colegas e professores causando desconforto e conflitos na relação entre o educador e os educandos. Hoffman (2010, p. 52) ainda faz um questionamento aos professores: “Como se sentiriam os professores expostos a tais procedimentos de autoavaliação frente aos colegas?”

A autoavaliação pode ser usada para reflexão e construção de conhecimentos, mas quando utilizada de maneira a conceituar o aluno e desconsiderar sua aprendizagem torna-se abusiva. Hoffman alerta que, ao solicitar ao aluno para se autoavaliar, provocando uma reflexão sobre seu desenvolvimento e desenvoltura frente às atividades de sala de aula, o professor também deve ser desafiado a “refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a

passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas” (HOFFMAN, 2010, p.53), tarefa esta que não será fácil. Prosseguindo, a autora enfatiza:

[...] ele precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz. Nesse sentido, o caráter intuitivo e ético do educador faz-se fortemente presente, porque ele precisará promover tal reflexão a partir do papel que lhe cumpre e da forma de relacionamento que deseja estabelecer com seus alunos (HOFFMANN, 2010, p. 53).

Dessa maneira, “o professor também estará refletindo sobre processos didáticos, sobre a adequação de suas perguntas, críticas, comentários, tomando consciência sobre o seu pensar e o seu fazer, num processo igualmente de autoavaliação” (HOFFMANN, 2010, p. 54).

Em suma pensar em avaliação, é pensar no processo de ensino e aprendizagem como um todo, não verificando apenas as atitudes ou questões acertadas pelos alunos, mas também avaliando as condições em que ocorre o processo.

3.1 REGISTROS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Entendemos que numa perspectiva de avaliação da aprendizagem marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, o professor ocupa um lugar central (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.18-20). Parece contraditório apontar o professor como protagonista em um processo com essas características, mas não podemos perder de vista que na relação que se estabelece entre professor e aluno, ambos assumem responsabilidades, sabendo que ao primeiro cabe a obrigação de planejar, conduzir a execução e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor precisa ter consciência do seu papel e buscar a coerência entre as condições de ensino que oferece no decorrer das aulas e a forma como avalia seus alunos. Para tanto, é imprescindível que registre o desempenho de cada um ao longo desse processo.

Fernandes e Freitas (2007, p.30) chamam a atenção para o fato de que o professor que trabalha na perspectiva da avaliação formativa se preocupa em observar e registrar os percursos dos estudantes durante as aulas a fim de analisar suas possibilidades de aprendizagens e planejar possíveis formas de intervenção. Para tanto,

instrumentos de registro podem e devem coexistir: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, no qual ele anota o que fez, o que foi produtivo, como poderia

ser melhorado, enfim, há uma infinidade de possibilidades de registro da prática e do crescimento dos estudantes e crianças (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.31).

O que importa, na realidade, é que o acompanhamento do desempenho escolar se registre criteriosamente, levando, assim, os professores a terem uma melhor postura em relação aos diversos problemas e entraves que aparecem constantemente no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Hoffmann afirma que

é essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que observou e pensou para que possam subsidiar a continuidade de sua ação educativa. Para tanto, devem se constituir em dados descritivos, analíticos, sobre aspectos qualitativos observados, pois dados quantitativos não permitem analisar em que aspectos o aluno evoluiu, de que estratégias se utiliza e outras questões de igual significado em termos de sua aprendizagem (HOFFMANN, 2010, p. 115-116).

Atualmente é comum ouvirmos professores afirmarem que avaliam de maneira contínua. Porém, quando lhes perguntamos como acontece essa avaliação contínua, muitos respondem que observam o desempenho dos alunos em diversos tipos de atividades, pensando que o avaliar continuamente se baseia apenas em guardar na memória o que o aluno fez e como se desenvolveu nas diversas atividades de sala de aula. A esse respeito, Hoffmann (2010, p. 117) dá a seguinte explicação: “Para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros, sejam essas anotações, conceitos ou notas.” A autora chama a atenção para “o grande perigo de se pautar o acompanhamento dos alunos apenas em observações, sem se proceder a anotações e outras formas de registro, caindo no terreno das impressões gerais, holísticas e na inconsistência de informações sobre a progressão de aprendizagens (HOFFMANN, 2010, p. 117).

Entendendo que a observação diária do aluno em sala de aula “é parte natural do processo”, mas que um professor não conseguiria dar conta de observar cada aluno em todos os momentos, nem de memorizar detalhes de cada um, a autora orienta sobre a “necessária elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável (HOFFMANN, 2010, p. 117). Deste modo, as anotações feitas pelos professores devem contemplar as ações dos alunos, denotando seus avanços e também suas dificuldades visando, à superação destas com a intervenção do professor.

Enunciar que o aluno alcançou um conceito Regular numa tarefa, não é a mesma coisa do que apontar a ele, através de anotações, os aspectos a melhorar em suas respostas, ou registrar no diário de classe as noções a trabalhar com o aluno através de novas situações propostas. (HOFFMANN, 2010, p. 118,119).

Vasconcellos identifica nos registros “duas grandes modalidades”. No processo: que são os registros feitos nos momentos dos acontecimentos das aulas, e em todo o cotidiano escolar. Para ele estes registros são imprescindíveis para que o professor possa avaliar com mais fundamento. A outra modalidade de registro é o produto no processo: que são registros feitos durante um período mais ou menos longo e são expressos a partir de relatórios, notas/conceitos e etc. Para ele, o registro é “um excelente material no processo de reflexão sobre a prática, a fim de se ter elementos mais objetivados e se poder captar as necessidades de cada um e do conjunto de alunos, e planejar a intervenção” (VASCONCELLOS, 2003, p. 106).

Desta maneira podemos perceber o quanto o registro é importante para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem e como é essencial para que os professores venham a avaliar os seus alunos com base em dados confiáveis, a fim de realizar intervenções significativas para que eles aprendam mais e melhor.

CAPÍTULO 4 - PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DIMENSÃO SOCIOAFETIVA

Esse capítulo nos permite adentrar nas salas de aula por meio das falas das professoras entrevistadas e analisar, à luz da teoria, concepções e princípios no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, mais especificamente, em sua dimensão socioafetiva.

As entrevistas foram realizadas em novembro de 2013 e levaram as professoras a falar e até refletir sobre suas práticas de avaliação em sala de aula. Nesse sentido, situar e identificar profissionalmente as professoras que contribuíram para a realização da pesquisa integra aos aspectos teóricos abordados, acrescentando informações de sua profissão que oferecem referências significativas, tais como: formação, tempo de atuação, entre outros. Tais aspectos, em certa medida, indicam o grau de familiaridade e envolvimento dos sujeitos pesquisados com questões teóricas e práticas subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Retomando informações sobre as professoras (constantes no item 1.3 deste trabalho) temos o seguinte quadro:

Quadro 3 - Situação e identificação profissional das professoras entrevistadas

TURMA EM QUE LECIONA	TEMPO DE DOCÊNCIA (em anos)	FORMAÇÃO INICIAL	ANO DE CONCLUSÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA	ANO DE CONCLUSÃO
1º ano	15	Pedagogia em Serviço (UEPB)	2004	Especialização em Séries Iniciais	Não lembra
				PNAIC	Em curso
2º ano	28	Pedagogia em Serviço (UEPB)	2004	Especialização em Educação Básica (UEPB)	2007
				PNAIC	Em curso
3º ano	15	Pedagogia em Serviço (UEPB)	2003	PROFA e EJA	2007 e 2008
		Licenciatura Plena em Letras (UVA)	2008		
4º ano	26	Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia	2002	Especialização em Educação Básica (UEPB)	2007
		Pedagogia (UVA)	2002	EJA, PROFA, Pró-Letramento (Matemática e Português) e outros	Concluídos há alguns anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vemos que o tempo de exercício da docência varia de 15 a 28 anos. Esse dado nos revela que elas têm muito tempo de experiência em sala de aula, o que, a nosso ver, pode ser considerado aspecto positivo ou negativo. Positivo, se ao longo desse tempo elas tiverem se dedicado a atuar de modo que, a cada ano, o seu fazer pedagógico venha revelando o compromisso com a efetiva aprendizagem de seus alunos, sem deixar ninguém para trás. Negativo, se cada ano de docência tiver sido apenas um ano a mais, sem se comprometer com a sistematização do trabalho e deixando os alunos com dificuldades de prosseguir nos estudos.

No que se refere à formação, todas se encontram em conformidade com a LDB 9394/96, que preconiza:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em relação à continuidade dessa formação, o fato de três professoras, num passado recente, terem cursado pós-graduação *latu sensu*, de duas terem participado e outras duas estarem participando de programas de formação continuada (obrigatórios ou não), demonstra que elas estão em sintonia com a LDB que, em seu Art. 61, parágrafo único, determina:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Este fato nos levou a considerar que deve haver proximidade das docentes às teorias e determinações legais que norteiam o processo de ensino-aprendizagem na atualidade. Essa consideração se confirmou parcialmente, ao darmos continuidade às entrevistas. Senão, vejamos. Ao expressar sua concepção de avaliação, cada professora assim declarou:

- P1 Avaliação... Bota aí... É um processo importante para nós educadores e para os educandos, no que se refere ao ensino-aprendizagem, e também é uma forma de verificar resultados positivos ou negativos.
- P2 Eu acho que avaliação é verificar os avanços e as dificuldades das crianças no processo de ensino-aprendizagem.
- P3 É a maneira de diagnosticar o desenvolvimento do aluno no cotidiano escolar.

P4 Acompanhar o desenvolvimento do aluno durante... Aliás, avaliar é acompanhar o conhecimento de perto, o desenvolvimento de cada aluno através das atividades propostas observando o que já sabe e o que precisa atingir.

Essas respostas não foram dadas de imediato. Antes, as professoras refletiram. Para P1 e P2 avaliação remete a verificação, sendo que, enquanto P1 se refere a resultados, isto é, produto, P2 faz referência ao processo.

O conceito emitido por P1 vai na direção da avaliação classificatória para a qual "avaliar é controlar para que todos façam ao mesmo tempo, idealmente, chegando às mesmas respostas" (HOFFMANN, 2010, p. 94).

Para P3, avaliação remete a diagnóstico no cotidiano, o que também parece revelar preocupação com o processo, como em P2. Nessa perspectiva,

[...] a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários (LUCKESI, 1996, p. 81).

Por sua vez, P4 associa avaliação a acompanhamento e observação do desempenho, preocupando-se em propor atividades que considerem os níveis de desenvolvimento real e potencial de seus alunos. Sendo assim, a sua concepção se afina com a avaliação formativa, isto é, "aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos" (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 22).

Percebemos que algumas das expressões empregadas pelas entrevistadas nos seus conceitos de avaliação deixam transparecer a influência de estudos sobre a temática, a exemplo de: "avanços e as dificuldades das crianças no processo de ensino-aprendizagem", "diagnosticar o desenvolvimento do aluno no cotidiano escolar", "Acompanhar o desenvolvimento do aluno", "observando o que já sabe e o que precisa atingir". Assim, pelos conceitos de cada uma, P2, P3 e P4 se aproximam do que Vasconcellos (2003, p. 93) preconiza como conceito inicial de avaliação: "Percepção da necessidade e compromisso com sua superação". Se elas adotam esse conceito na sua prática cotidiana estão sendo coerentes com o seu discurso, além de estarem seguindo as orientações dos documentos oficiais que norteiam a prática avaliativa nas escolas brasileiras.

É notório que nem todo professor se preocupa em ficar a par dos documentos norteadores da avaliação da aprendizagem escolar, sejam estes de âmbito nacional, estadual

ou municipal, como também daquele elaborado na própria escola onde atua. Alguns os conheceram pela obrigação de estudá-los na graduação e/ou em algum curso de formação continuada e não para embasar sua prática pedagógica. Sabendo dessa realidade, levamos às professoras a seguinte questão: Sabemos que existem no Brasil documentos oficiais que estabelecem determinações sobre a avaliação da aprendizagem na escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e também os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. Que aspectos dessas determinações influenciam o modo como você avalia seus alunos?

As respostas a essa questão foram as seguintes:

- P1 Sim,... Eu me lembro da LDB...Me influencia de várias formas. Porque... muitas vezes o que está na lei não condiz com nossa prática de sala de aula.
- P2 Em parte, pois por serem leis escritas para um todo de estudantes, em momentos pode distanciar da minha realidade.
- P3 Eu me lembro das questões qualitativas e quantitativas que, pelo que eu lembro, está na LDB. Por isso, quando avalio levo em conta os dois aspectos, sabendo que a qualitativa é mais importante no momento que eu avalio.
- P4 Não me lembro. Porém, sei que estamos seguindo sim estas leis.

As falas de P1 e P2 não respondem ao que foi perguntado. P4 foi sincera, no entanto, contraditória. Afinal, como saber se está seguindo as determinações legais se não se lembra de algum aspecto destas que influencie o modo como avalia seus alunos?

Quanto a P3, sua resposta remonta à LDB, alínea a no parágrafo V, do artigo 24, que diz que a verificação do rendimento escolar terá como critério “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Desse modo, ela apresenta possibilidade de consideração à Lei no seu processo avaliativo.

Importa aqui fazer alusão ao fato de nenhuma delas ter se referido ao PNE ou ao PEE, e nem mesmo cogitar a existência ou não do PME em seu município.

Tomando outro documento oficial norteador de processos avaliativos escolares, perguntamos o que as professoras conhecem sobre as orientações dos PCNs em relação a avaliação, ao que elas responderam:

- P1 No momento eu não lembro. Infelizmente.
- P2 Pelo o que eu me lembro do que está escrito lá,... ééé...Temos que considerar vários aspectos, como o psicossocial do aluno,... Sim!... E o cognitivo.
- P3 Sei que são conceitos muito importantes para nosso trabalho, porém não me recordo tanto.

P4 Não me lembro no momento.

Essas respostas nos mostram que um documento que foi concebido para ser uma referência para o trabalho dos professores (ver Cap. 2) não faz parte do seu cotidiano, uma vez que três das entrevistadas não se lembram das orientações que neles constam em relação a avaliação, e uma faz uma alusão muito vagamente.

Ainda sobre os documentos norteadores do processo de avaliação da aprendizagem indagamos sobre o que o Projeto Político-Pedagógico dessa escola diz quanto à forma de avaliar seus alunos. E assim, elas responderam:

- P1 Eles dizem que a gente tem que observar a participação, frequência, o comportamento, ééé...assiduidade, o nível de aprendizagem que o aluno se encontra, tem a questão do cognitivo, emocional, e alunos especiais, que às vezes eles sofrem pela questão do avaliar.
- P2 Eu não me lembro.
- P3 Deixa certa dúvida, ora é contínua, ora quantitativa. Não temos nada bem definido.
- P4 Por se tratar de ser novo ainda não tive oportunidade de ler.

A partir destas respostas podemos inferir que as professoras não participaram do processo de construção ou sequer conhecem o PPP da escola. Neste sentido, evocamos Vasconcellos quando diz que

É muito difícil mudar mais profundamente a avaliação sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina. [...] O desejo de mudança deveria ser o motor da elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. [...] Há casos em que sequer o educador participa como sujeito (VASCONCELLOS, 2003, p. 197-198).

Diante dessa situação, a pesquisadora, como iniciante na docência, fica com umas indagações: o que será que leva uma professora a não se envolver com a construção do PPP de sua escola, ou mesmo sequer conhecê-lo? Quais as consequências disso no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos?

Tendo identificado a concepção das professoras quanto à avaliação da aprendizagem e a relação que estabelecem entre os documentos oficiais e sua prática avaliativa, buscamos conhecer essa prática de modo mais específico, no sentido de captar o que tivesse a ver com a dimensão socioafetiva da avaliação. Assim, lhes perguntamos, primeiramente, sobre como avaliam seus alunos. Obtivemos como respostas as seguintes informações:

- P1 Vamos lá! Eu avalio através de exercício de verificação, participação, aí... Também trabalho em grupo,... através de leituras diversificadas.

- P2 Eu faço diagnósticos para detectar o nível que eles se encontram. E faço observações, registro em relatórios,... E faço atividades também, para trabalhar em cima das dificuldades.
- P3 Uso avaliação contínua, prevalecendo a quantitativa, ééé... seguindo a regra do município, que nos pede para conceituar com nota o aluno.
- P4 Através da leitura, da escrita e da oralidade dos alunos.

Nessas respostas as professoras expõem a sua forma de avaliar, deixando-nos entrever, na sua prática, a perspectiva da avaliação como processo. Entendendo que “avaliação processual, contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade” (VASCONCELLOS, 2003, p.103).A fala delas remete a certa diversidade de formas de avaliar, e nessas formas parece prevalecer a dimensão cognitiva, o que consideramos um aspecto positivo. Não captamos nessas falas, elementos explícitos referentes à dimensão socioafetiva da avaliação. Apenas podemos fazer inferência de que haja aproximação a essa dimensão quando P1 se refere à “*participação*”, e P2 menciona “observações” como forma de avaliar seus alunos, já que não há explicitação do que elas denominam “*participação*”, nem do que é observado.

Na questão seguinte buscamos verificar o que as professoras consideram quando vão atribuir a nota de cada disciplina. Suas respostas foram:

- P1 Já que esse ano o 3ºano não é avaliado por nota e sim por conceitos, levo em consideração os avanços quanto a leitura e a escrita, e o interesse do aluno nas atividades desenvolvidas como: produção de texto, leitura fluente, compreensão etc..
- P2 A gente leva em conta o que ele aprendeu e outros aspectos,...o social, afetivo, participação nas aulas, nas atividades. Sim! Lembrei! Os conhecimentos matemáticos também.
- P3 Considero o que o aluno aprendeu, para que ele não se sinta prejudicado, pois na hora da avaliação muitos que sabem acabam em não ter um bom desempenho.
- P4 O nível de aprendizagem em que cada um se encontra, por não trabalhar com nota e sim com conceito.

Nestas respostas, inicialmente, chamou a nossa atenção um aspecto apresentado nas falas de P1 e P4: ambas estabeleceram relação entre a atribuição de conceito (em vez de nota) e a consideração à aprendizagem de conteúdos durante o processo (“os avanços quanto a leitura e a escrita”, “O nível de aprendizagem em que cada um se encontra”), deixando nas entrelinhas o entendimento de que, quando tinham que avaliar por meio de notas, isso não seria possível. Como Vasconcellos (2003, p. 115), “entendemos que isto acontece por ser a nota algo artificial, uma exigência colocada de fora para dentro na escola (demanda do

sistema social excludente); diferente da avaliação, que é algo natural à ação humana consciente.”

As quatro professoras declararam que consideram a aprendizagem (de conteúdos, em nosso entendimento) ao atribuir notas ou conceitos aos alunos. Mais uma vez, destaca-se a consideração à dimensão cognitiva da avaliação, ou seja, “àquilo que é solicitado do aluno em termos de conhecimento, habilidades e operações mentais envolvidas” (VASCONCELLOS, 2003, p.92). E, como defende este autor, esta é a dimensão em que podemos avaliar por meio de notas, conceitos ou menções, desde que os instrumentos utilizados para tal, conduzam à reflexão e não à memorização mecânica. E que o conteúdo e a forma da avaliação correspondam à proposta de ensino.

Quanto à consideração à dimensão socioafetiva, esta aparece explicitamente nas falas de P1 (*interesse*) e P2 (*o social, afetivo, participação*). Sabemos que o aluno não é constituído apenas pelo cognitivo, mas também por outros aspectos. E se estes aspectos são trabalhados, todo mundo concorda que é natural que sejam avaliados, afirma Vasconcellos.

O problema é que se avalia o aspecto socioafetivo do mesmo modo como se faz em relação ao cognitivo, ou seja, com atribuição de notas, menções ou conceitos. Assim, “confunde-se ‘avaliar o aluno como um todo’ com querer que a nota expresse o todo”, explica o autor. Para ele

Os aspectos socioafetivos são trabalhados e avaliados, só que sem vinculação à promoção/retenção, ou seja, e para sermos bem claros, **não se atribui nota**, justamente para que a nota não venha distorcer e atrapalhar o trabalho de formação do aluno por parte do professor, tarefa por demais relevante e difícil (VASCONCELLOS, 2003, p.97 – grifo do autor).

Na fala de P3 a consideração à dimensão socioafetiva aparece implicitamente (*Considero o que o aluno aprendeu, para que ele não se sinta prejudicado, pois na hora da avaliação muitos que sabem acabam em não ter um bom desempenho*). Há, nas entrelinhas dessa declaração, um fator preocupante e que tem se tornado frequente em nossas escolas: a nota não corresponde ao desempenho do aluno no instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem de determinado conteúdo, pois, sendo ele um aluno que se sai bem em atividades propostas nas aulas, mas se saiu mal na prova, professores dão uns pontos a mais “*para que ele não se sinta prejudicado*”. Vasconcellos comenta esse tipo de justificativa da seguinte maneira:

Há situações onde o professor, diante da constatação de que o aluno não se saiu bem na atividade de avaliação e, ‘tendo certeza de que ele sabe’, resolve dar uns pontinhos para ajudar na nota. Isto leva, de um lado, ao paternalismo

(aluno sente que está ‘ganhando’ nota e não a conquistando), e, de outro, a situações de injustiça, pois de repente existem outros alunos na mesma situação e o professor não se dá conta (VASCONCELLOS, 2003, p.94).

Em situações como esta uma possibilidade de superação do problema seria a elaboração de uma nova atividade de avaliação.

Nas respostas à última pergunta da entrevista as professoras disseram como são feitos os registros do desempenho dos alunos:

- P1 *Através de relatórios escritos e dos diagnósticos que a gente anexa no portfólio do aluno.*
- P2 *A gente escreve relatórios focando nos aspectos já falados por mim. E registra, numa ficha bimestral, a quantidade de alunos que estão se desenvolvendo na leitura, na escrita e na matemática.*
- P3 *Fazendo diagnósticos bimestrais e preenchendo o quadro de monitoramento da aprendizagem do aluno, apresentando os avanços e o que está para ser avançado.*
- P4 *Através de relatórios semestrais, e diagnóstico a cada bimestre.*

Verificamos que as formas de registro utilizadas pelas professoras vão, em parte, na direção do que Fernandes e Freitas explicam:

instrumentos de registro podem e devem coexistir: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, no qual ele anota o que fez, o que foi produtivo, como poderia ser melhorado, enfim, há uma infinidade de possibilidades de registro da prática e do crescimento dos estudantes e crianças (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.31).

Quando dizemos *em parte* é porque, em suas falas, as professoras se referem a registros relativos ao balanço de um período mais ou menos extenso (bimestre, semestre), o que tem “um caráter mais de sistematização, julgamento, síntese” (VASCONCELLOS, 2003, p. 106).

Sugerindo que o professor, antes de registrar o produto, registre o processo, Vasconcellos pondera que seria importante lembrar que

o registro (que depois pode servir de base para a elaboração do relatório ou parecer descritivo) será assumido, antes de tudo, como instrumento de trabalho do professor (identificar necessidades do aluno e buscar estratégias de superação) e não ‘para os pais’ ou ‘para a coordenação ou secretaria’. As anotações deixam de ser uma parte burocrática e passam a servir ao próprio educador [...] É ainda um relevante instrumento para o docente se apropriar do seu fazer cotidiano (VASCONCELLOS, 2003, p. 107).

Cabe aqui um esclarecimento quanto ao quadro de monitoramento da aprendizagem do aluno a que se refere P3. Trata-se de um instrumento de preenchimento obrigatório por

todas as professoras para análise por parte da coordenadora(Anexo). Esse quadro é elaborado com a intenção de que as professoras se atenham ao aspecto cognitivo da aprendizagem.

Percebemos, assim, que há cuidado para que este aspecto seja avaliado de maneira sistematizada. Concordamos com essa sistematização no sentido da objetividade da ação de avaliar com base em critérios preestabelecidos, o que diminui a improvisação e os desmandos em atividade de tamanha relevância. No entanto, sentimos falta de tal sistematização no que se refere aos aspectos socioafetivos, pois, como vimos nos depoimentos das professoras, esse também é um aspecto que elas consideram no momento de julgar o desempenho dos alunos, seja com notas, conceitos ou menções.

A avaliação faz parte de todo o processo de ensino e aprendizagem. É considerada essencial por muitos docentes pelo fato de verem nela a única finalidade de determinar a aprovação ou a reprovação do aluno.

Na realidade, avaliar é uma prática complexa e sua essencialidade remete a outra finalidade que é detectar as dificuldades do aluno a fim de buscar formas de superá-las.

A partir deste raciocínio podemos visar a uma avaliação formativa, por meio da qual o professor avalie o aluno em todos os aspectos, sabendo discernir quais destes pertencem à dimensão cognitiva e quais estão relacionados à dimensão socioafetiva. E, principalmente, tendo a compreensão de que nota, conceito ou menção, só se referem a aspectos cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tratamos da avaliação da aprendizagem, enfocando a dimensão socioafetiva. Foi nosso objetivo analisar como é considerada esta dimensão no processo avaliativo adotado por professoras dos anos iniciais de uma escola pública.

A metodologia utilizada para a abordagem dessa temática buscou articular dados coletados numa pesquisa de campo e a contribuição de documentos e de autores que se aprofundaram no estudo da avaliação da aprendizagem escolar, o que nos permite fazer algumas considerações.

Considerando a avaliação da aprendizagem um processo exigente e comprometido com possíveis mudanças no âmbito educacional, buscamos, com os resultados da pesquisa, apresentar orientações de documentos oficiais, bem como a concepção de estudiosos acerca dessa temática e, especificamente, da avaliação socioafetiva. Procuramos identificar a concepção de professoras dos anos iniciais com relação à avaliação da aprendizagem e como os aspectos socioafetivos são avaliados por estas professoras. Também verificamos o modelo de ficha de registros da avaliação da aprendizagem utilizado pelas professoras.

Em linhas gerais, constatamos nas falas das professoras que sua concepção de avaliação remete a: verificação de resultados; verificação de avanços e de dificuldades; maneira de diagnosticar o desenvolvimento do aluno; acompanhamento e observação do desenvolvimento do aluno. Essas concepções nos levam a entender que, dentre as professoras entrevistadas, há quem conceba a avaliação em sua modalidade classificatória, e há quem apresente uma concepção voltada à modalidade formativa de avaliação.

No que se refere aos documentos oficiais que estabelecem determinações sobre a avaliação da aprendizagem na escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação (PNE, PEE e PME), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Projeto Político-Pedagógico (PPP), podemos considerar que se influenciam o modo como as professoras avaliam seus alunos, essa influência é quase imperceptível, não representa uma atitude deliberada, consciente, intencional.

Quanto à forma como avaliam seus alunos, a fala das professoras remete a certa diversidade, na qual parece prevalecer a dimensão cognitiva, o que consideramos um aspecto positivo. Não captamos elementos explícitos referentes à dimensão socioafetiva da avaliação. Apenas podemos fazer inferência de que haja aproximação a essa dimensão quando uma delas se refere à “participação”, e outra menciona “observações” como forma de avaliar seus

alunos, já que não há explicitação do que elas denominam “*participação*”, nem do que é observado.

Em se tratando do que as professoras consideram quando vão atribuir a nota de cada disciplina, a dimensão socioafetiva aparece explicitamente nas falas de duas professoras, quando afirmam levar em consideração o *interesse, o social, o afetivo, e a participação*. O problema é que se avalia o aspecto socioafetivo do mesmo modo como se faz em relação ao cognitivo, ou seja, com atribuição de notas, menções ou conceitos. Na fala de outra professora a consideração à dimensão socioafetiva aparece implicitamente, havendo nas entrelinhas de sua declaração um fator preocupante e que tem se tornado frequente em nossas escolas: a nota não correspondendo ao desempenho do aluno no instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem de determinado conteúdo, pois, sendo um aluno que se sai bem em atividades propostas nas aulas, mas se saiu mal na prova, professores dão uns pontos a mais. Em situações como esta, entendemos que uma possibilidade de superação do problema seria a elaboração de uma nova atividade de avaliação, depois de se analisar a causa do mau desempenho.

Quanto aos registros do desempenho dos alunos, percebemos certo cuidado para que o aspecto cognitivo seja avaliado de maneira sistematizada. Concordamos com essa sistematização no sentido da objetividade da ação de avaliar com base em critérios preestabelecidos, o que diminui a improvisação e os desmandos em atividade de tamanha relevância. No entanto, sentimos falta de tal sistematização no que se refere aos aspectos socioafetivos, pois, como vimos nos depoimentos das professoras, esse também é um aspecto que elas consideram no momento de julgar o desempenho dos alunos, seja com notas, conceitos ou menções.

Assim, considerando o universo da nossa pesquisa que, sabemos, se assemelha a tantos outros, constatamos que a dimensão socioafetiva é avaliada do mesmo modo como a dimensão cognitiva, ou seja, com atribuição de notas, conceitos ou menções. Ressaltamos que trata-se de uma dimensão para a qual estudiosos e pesquisadores postulam uma prática avaliativa diferenciada, principalmente sem a imputação de julgamentos valorativos, o que não se concretiza na maioria das escolas brasileiras. Por isso, reforçamos a necessidade de conceber a avaliação como um processo no qual professores e alunos se sintam motivados constantemente à reflexão crítica sobre o seu desempenho, compreendendo que os aspectos socioafetivos devem ser avaliados cotidianamente, mas sem valer nota. É imprescindível ao professor o conhecimento necessário para avaliar os alunos com mais discernimento e menos injustiça.

REFERÊNCIAS

BARRA DE SANTANA. **Projeto Político-Pedagógico - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental**. Josué Barbosa de Andrade Lira, Barra de Santana-PB, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL.Ministério da Educação. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME / elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. PL 3085.**Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf Consulta em: 02/08/2013.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Metodologia científica/fundamentos e técnicas: construindo o saber**. 20 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2.ed. Campinas, Autores Associados, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 13 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 28 ed. Porto Alegre: Mediadora, 2009.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (Orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação do Estado**. Documento Elaborado pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado da Paraíba. 2003.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: Novos Tempos Novas Práticas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SALDANHA, Louremi Ercolani (coord.) **Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário**. 6 ed. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1985.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>
Acesso em: 08/ago/2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

_____. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança-por uma práxis transformadora**. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 5ed. São Paulo: Libertad, 1999.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Pesquisa: A dimensão socioafetiva da avaliação da aprendizagem na escola.

Pesquisadora: Aline Almeida de Farias

Equipamentos: Folhas de papel sulfite, tamanho ofício, e caneta esferográfica

Local: Dependências da escola-campo da pesquisa

Roteiro

P___ - Nome: _____

Idade: () entre 30 e 40 anos () entre 41 e 50 anos () entre 51 e 60 anos

1. Há quanto tempo exerce a docência?
2. E nesta escola, há quanto tempo leciona?
3. Qual a sua formação para ser professora? Onde cursou e em que ano concluiu?
4. Participou ou participa de cursos de atualização? Quais? Quando?
5. Para você, o que é avaliação?
6. Sabemos que existem, no Brasil, documentos oficiais que estabelecem determinações sobre a avaliação da aprendizagem na escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e também os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. Que aspectos dessas determinações influenciam o modo como você avalia seus alunos?
7. O que você conhece sobre as orientações dos PCNs em relação à avaliação?
8. O que o Projeto Político-Pedagógico dessa escola diz quanto à forma de avaliar os alunos?
9. Como você avalia seus alunos?
10. O que você considera quando vai atribuir a nota de cada disciplina?
11. Como são feitos os registros do desempenho dos alunos?

ANEXO

Quadros de Monitoramento da Aprendizagem

Quadro de Monitoramento da Aprendizagem – 1º CICLO INICIAL

Professora: _____ Nº de Alunos: _____

1º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Desenvolvimento da oralidade			
Reconto de histórias expressando organização de pensamento			
Escrita Silábico-Alfabética oscilando para a Alfabética			
Leitura de palavras (global, marcando pauta sonora ou convencional)			
Sequência numérica até 30;			
Construção dos conceitos de juntar e diminuir			

2º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Desenvolvimento da oralidade			
Reconto de histórias expressando organização de pensamento			
Escrita Silábico-Alfabética oscilando para a Alfabética			
Leitura de palavras (global, marcando pauta sonora ou convencional)			
Sequência numérica até 30;			
Construção dos conceitos de juntar e diminuir			

3º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Desenvolvimento da oralidade			
Reconto de histórias expressando organização de pensamento			
Desenvolvimento da escrita convencional			
Leitura de frases com compreensão			
Sequência numérica até 50			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Noções de ordinais			

4º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Desenvolvimento da oralidade			
Reconto de histórias expressando organização de pensamento			
Desenvolvimento da escrita convencional			
Leitura de frases com compreensão			
Sequência numérica até 50			
Noções de ordinais			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Noções de multiplicar e dividir			

Quadro de Monitoramento da Aprendizagem – 2º Ano (I INTERMEDIÁRIO)

Professora: _____ Nº de Alunos: _____

1º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura e compreensão de textos curtos			
Pensamento filosófico (questionamento, argumentação) expresso na oralidade			
Sequência numérica até 100			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples.			

2º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura e compreensão de textos curtos			
Pensamento filosófico (questionamento, argumentação) expresso na oralidade			
Sequência numérica até 100			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples.			

3º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura e compreensão de textos			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiar			
Domínio da ortografia (palavras de uso corriqueiro)			
Sequência numérica até 100			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Construção dos conceitos de multiplicação e divisão			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples.			

4º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura e compreensão de textos			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiar			
Domínio da ortografia (palavras de uso corriqueiro)			
Sequência numérica até 100			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Construção dos conceitos de multiplicação e divisão			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples.			

Quadro de Monitoramento da Aprendizagem – 3º Ano (1º CICLO FINAL)

Professora: _____ Nº de Alunos: _____

1º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos curtos			
Pensamento filosófico (questionamento, argumentação) expresso na oralidade			
Sequência numérica até 200			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Construção e resolução de situações-problemas			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples.			

2º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos curtos			
Pensamento filosófico (questionamento, argumentação) expresso na oralidade			
Sequência numérica até 200			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção dos conceitos de adição e subtração			
Construção e resolução de situações-problemas			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples.			

3º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos expressando organização do pensamento e idéias bem estruturadas			
Domínio da ortografia (palavras de uso corriqueiro)			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção e resolução de situações-problemas			
Domínio da adição e subtração			
Domínio da multiplicação e divisão			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples.			

4º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos expressando organização do pensamento e idéias bem estruturadas			
Domínio da ortografia (palavras de uso corriqueiro)			
Identificação do valor posicional no QVL (unidade, dezena e centena)			
Construção e resolução de situações-problemas			
Domínio da adição e subtração			
Domínio da multiplicação e divisão			
Leitura interpretativa de gráficos e tabelas simples			

Quadro de Monitoramento da Aprendizagem – 4º Ano

Professora: _____ Nº de Alunos: _____

1º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos expressando organização do pensamento e idéias bem estruturadas			
Diferenciação dos diversos gêneros textuais			
Domínio da ortografia			
Domínio do Sistema de Numeração Decimal até 1000			
Resolução de operações e situações-problemas envolvendo adição e subtração			
Leitura interpretativa de imagens, mapas, gráficos e tabelas simples.			

2º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos expressando organização do pensamento e idéias bem estruturadas			
Diferenciação dos diversos gêneros textuais			
Domínio da ortografia			
Domínio do Sistema de Numeração Decimal até 1000			
Resolução de operações e situações-problemas envolvendo adição e subtração			
Leitura interpretativa de imagens, mapas, gráficos e tabelas simples.			

3º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos expressando organização do pensamento e idéias bem estruturadas atendendo ao gênero textual solicitado			
Domínio da ortografia			
Domínio do Sistema de Numeração Decimal até 1000			
Resolução de operações e situações-problemas envolvendo adição e subtração			
Resolução de operações e situações-problemas envolvendo multiplicação e divisão			
Leitura interpretativa de imagens, mapas, gráficos e tabelas simples.			

4º Bimestre

Critérios	Não	E. D.	Sim
Leitura fluente e compreensão de textos			
Produção de textos expressando organização do pensamento e idéias bem estruturadas atendendo ao gênero textual solicitado			
Domínio da ortografia			
Domínio do Sistema de Numeração Decimal até 1000			
Resolução de operações e situações-problemas envolvendo adição e subtração			
Resolução de operações e situações-problemas envolvendo multiplicação e divisão			