



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANTONIA MÔNICA DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS: EDUCANDO
O OLHAR**

FORTALEZA
2024

ANTONIA MÔNICA DA SILVA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS: EDUCANDO O
OLHAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação.

Orientador: Prof. Dr.^a. Adriana Eufrásio Braga.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- S1a SILVA, ANTONIA MÔNICA DA.
 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS : EDUCANDO O OLHAR /
 ANTONIA MÔNICA DA SILVA. – 2024.
 102 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
 Orientação: Profa. Dra. ADRIANA EUFRÁSIO BRAGA.
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM . 2. SALAS MULTISSERIADAS. 3. INSTRUMENTOS
 AVALIATIVOS . I. Título.

CDD 370

ANTONIA MÔNICA DA SILVA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS MULTISSERIADAS: EDUCANDO O
OLHAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação.

Aprovada em: 28/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Adriana Eufrásio Braga (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Lídia Azevedo De Menezes Rodrigues
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

A Deus.

Aos meus pais, esposo, amigos, familiares e a todos os educadores que ainda insistem em fazer educação.

AGRADECIMENTOS

A Prof. Dra. Adriana Eufrásio Braga pela sua disponibilidade e carinho, obrigada por mostrar que a educação ainda é um lugar de empatia e respeito e principalmente por tornar o caminho até aqui tão tranquilo e pela excelente orientação, que fique claro que a senhora ensinou muito mais do que normas e palavras, ensinou sobre respeito e humildade.

Aos professores participantes da banca examinadora Tânia Vicente Viana E Lídia Azevedo De Menezes Rodrigues pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões, além das risadas e demonstrações de afeto.

Aos professores entrevistados, que dedicaram seu tempo e respeito a pesquisa aqui apresentada, por meio das entrevistas, obrigada por abrir as portas de suas salas pelas observações e pelas discussões em nossas conversas, saibam que os ensinamentos trocados não foram utilizados apenas na pesquisa, mas em minha vivência enquanto professora.

Aos meus familiares em especial, aos meus pais José Francisco Lopes da Silva e Luisa Lenir que em meio a tantas dificuldades financeiras não deixaram de me apoiar e acreditar que seria possível, e que me ensinaram a amar a educação mesmo sem terem tido as oportunidades que gostariam. Graças a todo trabalho e sacrifício deles consegui estar aqui hoje. A minha irmã Francisca Simone Lopes da Silva por todo carinho.

Ao meu esposo, Edvan Gonçalves, companheiro de estrada, a quem tantas vezes chorei no ombro e de quem tantas vezes recebi carinho. Obrigada pelo seu apoio e cuidado, por me acompanhar tantas vezes em viagens de ônibus por longas nove horas para que eu não fosse sozinha.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial a Morgana Timbó que me acolheu ao chegar à cidade mesmo sem me conhecer, obrigada pelos telefonemas e pelo apoio em todas as disciplinas, obrigada ainda a Rafaela, Cesar Nilton e demais colegas pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas. Aos Professores Luís Távara e Isabel Ciasca pela empatia demonstrada em todas as aulas

“O mundo é um livro, e quem fica em casa lê
somente uma página”. (SANTO
AGOSTINHO).

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC desenvolvida em quatro escolas da rede de ensino público do município de Campos Sales-CE, tendo como objetivo geral refletir sobre as práticas avaliativas dos professores das classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Campos Sales- CE. Foram identificadas as práticas avaliativas realizadas nas classes multisseriadas dos Anos Iniciais Ensino Fundamental; foram relacionadas estas práticas avaliativas com as concepções de avaliação; e foi descrito o impacto das práticas avaliativas no aprendizado dos alunos das classes multisseriadas do referido município. A pesquisa realizada é de natureza básica, qualitativa, descritiva e análise de conteúdo. Em relação ao percurso metodológico optou-se por realizar a pesquisa com professores das disciplinas de língua portuguesa de 1º a 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas multisseriadas da rede pública do município de Campos Sales-CE, por se considerar a etapa de alfabetização crucial para o desenvolvimento das habilidades preditoras. Ademais, justifica-se que a avaliação se apresenta como uma ferramenta de auxílio para que o professor reorganize sua prática na perspectiva de respeitar as especificidades dessas classes e corroborando para a qualidade do ensino e aprendizagem. A pesquisa foi dividida ainda em três momentos com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, no primeiro, deram base teórica as principais obras de Luckesi (2011), Saul (2008), Hoffmann (2009) Vasconcelos (2008) para refletir acerca das concepções de avaliação educacional. Para discutir em torno da temática classes multisseriadas, elencou-se os estudos de Parente (2020) e Hage (2008). No segundo momento foram realizadas entrevistas com as professoras das salas multisseriadas escolhidas e por fim, observações com o intuito de relacionar as falas das docentes com as práticas em sala de aula. Os resultados demonstraram pontos importantes sobre as práticas avaliativas nessas classes, entre elas o uso da prova escrita como principal instrumento avaliativo; a necessidade de formações específicas para estas turmas com a finalidade de auxiliar as docentes a realizar o processo avaliativo e a necessidade de políticas públicas que enxerguem as especificidades das salas multisseriadas. Conclui-se assim que as práticas avaliativas desenvolvidas nas salas multisseriadas ainda se relacionam com modelos tradicionais de avaliações e que existe a necessidade de formações sobre o tema com vistas a se desenvolver práticas avaliativas que respeitem as especificidades deste tipo de ensino.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; salas multisseriadas; instrumentos avaliativos.

ABSTRACT

This paper is a master's research project from the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Ceará (UFC), carried out in four public schools in the municipality of Campos Sales (CE), with the general objective of reflecting on the assessment practices of teachers in multi-seriate classes in elementary school in the municipality of Campos Sales (CE). The evaluation practices carried out in the multiserial classes in elementary school were identified; these evaluation practices were related to the conceptions of evaluation; and the impact of evaluation practices on the learning of students in the multiserial classes in the municipality was described. This research is a basic, qualitative, descriptive and content analysis study. With regard to the methodological approach, it was decided to carry out the research with teachers of Portuguese language subjects from the 1st to 3rd year of elementary school in four multi-grade public schools in the municipality of Campos Sales-CE, as the literacy stage is considered crucial for the development of predictive skills. In addition, it is justified that the evaluation is presented as a tool to help teachers reorganize their practice with a view to respecting the specificities of these classes and corroborating the quality of teaching and learning. The research was also divided into three parts in order to achieve the proposed objectives. In the first part, the main works by Luckesi (2011), Saul (2008), Hoffmann (2009) and Vasconcelos (2008) were used as a theoretical basis to reflect on the conceptions of educational assessment. Parente (2020) and Hage (2008) were used to discuss the issue of multigrade classes. Secondly, interviews were conducted with the teachers of the multigrade classrooms chosen and, finally, observations were made in order to relate the teachers' statements to classroom practices. The results showed important points about assessment practices in these classes, including the use of written tests as the main assessment tool; the need for specific training for these classes in order to help teachers carry out the assessment process and the need for public policies that take into account the specificities of multigrade classrooms. The conclusion is that the assessment practices developed in multigrade classrooms are still related to traditional assessment models and that there is a need for training on the subject in order to develop assessment practices that respect the specificities of this type of teaching.

Keywords: learning assessment; multigrade classrooms; evaluation instrument

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO SURGIRAM AS CLASSES MULTISERIADAS	15
2.1	Um retrato das classes multisseriadas na região Nordeste	26
2.2	Mitos e verdades sobre as classes multisseriadas.....	27
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	31
3.1	Instrumentos Avaliativos	48
4	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	56
4.1	Ambiente e sujeitos da pesquisa.....	59
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	61
6.	CONCLUSÃO.....	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	97
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é hoje um resultado das inquietações geradas enquanto professora de uma classe multisseriada. Iniciada no ano de 2017 ainda na Universidade, na época como bolsista de iniciação científica com uma pesquisa que teve como título: *As práticas avaliativas dos professores da Universidade Regional do Cariri*.

Esta foi a primeira vez que estudei sobre a avaliação, uma vez que acreditava que a mesma era apenas mais um instrumento de tortura nas mãos dos professores ou uma maneira de conter os alunos a fim de moldá-los. O primeiro livro que tive o prazer de ler, intitulado *Avaliação da aprendizagem escolar* de Cipriano Carlos Luckesi, ofereceu a mim, enquanto futura professora, o início de um conhecimento que julgo de máxima importância para o processo de ensino e aprendizagem que iria desenvolver em sala de aula após formada. Depois disso, posso dizer que me apaixonei pelo tema, acredito que esse deva ser o termo mais apropriado uma vez que fantasiei que só conhecer fosse o suficiente para desenvolver uma prática avaliativa libertadora em todos os ambientes que estivesse.

No ano de 2019 fui aprovada em um concurso público do município de Campos Sales, município do estado do Ceará, lugar onde resido, este foi o primeiro contato que tive com a palavra Professor Multi, sem entender muito do que significava foi me explicado que termo indicava que eu seria professora em uma sala multisseriada, nas palavras ditas era por uma professora “uma salada”.

Em reunião com a coordenadora/diretora da escola, ficou combinado que eu lecionaria em uma sala composta por infantil II, III, IV e V, além do 1º e 2º dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, enquanto minha colega se tornaria professora das turmas de 3º, 4º e 5º ano. Como haviam dito, era realmente uma verdadeira saladinha.

O momento das aulas era organizado da seguinte maneira; divididos em pequenos grupos, os alunos maiores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficavam no final da sala, sentados em carteiras de madeira, os menores do ensino infantil eram deixados mais próximo de mim. Iniciava sempre com uma acolhida dos pequenos que eram em sua maioria cantigas ou contação de histórias e em seguida entregava as atividades que em sua maioria eram xerox, enquanto eles terminavam, iniciava a explicação com os alunos maiores, explicava o conteúdo e ajudava com as atividades que acabava requerendo mais atenção.

Percebia a dificuldade dos alunos e na maioria das vezes não conseguia me desdobrar para entregar tudo que era necessário ao final do dia, principalmente no início do ano letivo em que os pequenos ainda estavam se adaptando a escola, no entanto o mais difícil era avaliar.

Acabava sempre refletindo de que maneira seria possível avaliar em uma turma que mal conseguia enxergar o aluno, uma vez que não tinha tempo para isso, não conseguia observar as crianças do infantil e menos ainda oferecer o *feedback* para os alunos do fundamental. Quando chegavam os momentos das provas escritas então, a mesma avaliação organizada pela secretaria, as mesmas cobranças que eram feitas para as escolas seriadas, no final tudo acabava sendo um Deus nos acuda, sempre fazendo o que podia com o que tinha, embora tivesse vontade de fazer mais.

Depois de ter trabalhado dois anos, saí da escola e hoje leciono em uma turma de 2º ano seriada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas nunca esqueci a comunidade, como meus alunos maiores terminavam as atividades e iam ajudar os pequenos a fazerem a deles, como eles adoravam serem vistos, como muitos se esforçavam, as famílias que perguntavam que poderiam fazer, aquelas que sempre ajudavam a organizar a escola para as comemorações entre outros.

Desde então, comecei a estudar sobre educação do campo, como poderia existir essa realidade tão próxima de mim e eu não conhecer, como na universidade não escutamos falar nada sobre o assunto. Percebi estudando que apesar dos investimentos em políticas públicas nos diversos espaços educativos do Brasil, objetivando promover uma educação de qualidade algumas instituições de ensino ainda continuam utilizando esse modelo ensino que é considerado por muitos obsoleto.

As escolas multisseriadas possuem como característica, principal junção de várias séries/anos em uma mesma classe sob orientação de um/a único/a professor/a.

Tal situação decorre do percurso histórico educacional brasileiro, mais notadamente nas escolas de zonas rurais. Situando o contexto histórico na educação do campo, anteriormente, denominada por educação rural, a mesma, marcada por tendências dominantes às práticas de exclusão, que contribuem para aumento da desigualdade social, deixando a população do campo à margem de um projeto de desenvolvimento social e educacional.

No primeiro semestre do ano de 1998, na cidade de Luziânia, no estado de Goiás, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. Esse Encontro deu início ao fortalecimento do movimento dos trabalhadores rurais pela oferta de Educação Básica para o Campo, embasada em matrizes humanistas originárias dos movimentos sociais e com ênfase na emancipação humana.

Na referida Conferência, foram iniciadas discussões e elaborações de propostas para a Educação Básica do Campo levando em consideração a cultura, características e necessidades

da população campesina, com foco na elaboração de políticas públicas para o desenvolvimento socioeconômico do campo. (Kolling; Néry e Molina, 1999).

Desde então, iniciou-se um crescente movimento de planejamento e organização em prol da Educação Básica do Campo, buscando-se recolocar o meio rural e a educação, que ao mesmo tempo se vincula, na agenda política do país.

O Brasil sendo um país cuja matriz econômica agrícola possui forte protagonismo histórico, político e social, necessita de um projeto de desenvolvimento que inclua os milhões de pessoas que, atualmente, vivem no campo e, especificamente, política educacional que garanta o direito do acesso à educação e a inclusão a toda população campesina.

[...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constroi referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Kolling; Néry e Molina, 1999, p. 24).

Segundo dados do Censo Educacional Brasileiro, do ano de 2019, havia 80 mil turmas multisseriadas existentes em 72,5% das escolas que oferecem ensino fundamental no meio rural. Lichand et al. (2023, p. 184) afirmam que “[...] A marcante presença das turmas multisseriadas no Brasil (e sobretudo no campo) contrasta com a escassez relativa de pesquisas que caracterizem essa modalidade de ensino no País.” Os dados quantitativos expressam a existência significativa de turmas multisseriadas no cenário brasileiro, de forma mais delimitada, no município de Campos Sales, localizado na mesorregião sul, do estado do Ceará, distante 596 km da capital cearense. Nesse intuito, desejou-se estudar as especificidades das classes multisseriadas, voltando-se para os mais diversos níveis de aprendizagem; aspectos da privação cultural e sobre investimento de formação profissional para tal função.

Assim, corroborando com a melhoria da qualidade da educação, pensar na prática avaliativa é primordial, uma vez que, ela está inserida como um dos principais aspectos do processo de ensino e aprendizagem, pois através dela o/a professor/a obtém as informações necessárias sobre as dificuldades, os avanços e retrocessos do rendimento escolar dos/as alunos/as e assim planejar e reorganizar sua prática de ensino para o melhor aprendizado deles/as.

Dessa forma, faz-se importante que os professores busquem um aprofundamento sobre avaliação da aprendizagem, no contexto atual, possibilitando a identificação dos níveis dos

educandos e utilizando estas informações para retroalimentar sua prática pedagógica buscando inovar o processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, a presente pesquisa buscou-se refletir sobre as práticas avaliativas dos professores em turmas multisseriadas do município de Campos Sales (CE), com foco no aprimoramento do processo avaliativo a fim de promover uma educação que respeite as singularidades dos/as estudantes para uma melhor aprendizagem.

Assim, justificou-se essa pesquisa em razão da pesquisadora ter tido atuação profissional em classe multisseriada e ter percebido as dificuldades que se apresentaram quanto à realização de avaliação da aprendizagem dos alunos, direcionada ao desenvolvimento do estudante, respeitando as especificidades da turma. A pesquisadora percebeu ausência de componentes curriculares na matriz curricular, do curso de licenciatura realizado por ela, que contemplassem o conteúdo sobre avaliação da aprendizagem, muito menos, sobre o tema relacionado às turmas multisseriadas.

Outro ponto marcante, é a pouca quantidade de trabalhos de pesquisas que abordem o assunto, focando na concepção do que seja avaliação da aprendizagem, associada às práticas avaliativas, e a importância dela para o processo educativo nas turmas multisseriadas. Ademais, educar o olhar para o processo avaliativo de maneira particularizada tornando-o assim um aliado do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Compreendendo-se a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a construir o problema de pesquisa indagou-se: Qual o papel das práticas avaliativas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para alunos do primeiro ao terceiro ano, do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas, localizadas na zona rural, do município de Campos Sales (CE)? Nessa realidade educacional, apresenta-se, ainda, questões norteadoras da pesquisa: como é possível desenvolver uma avaliação para ajudar o alunado em uma sala multisseriada? Quais as dificuldades encontradas na realização das avaliações nas classes multisseriadas? Como atender as especificidades de cada um desses estudantes de séries e idades diferentes? Diante disso, entende-se que a pesquisa se torna relevante por mostrar um cenário que muitos desconhecem no meio acadêmico e proporcionará a discussão do tema apresentado.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Campos Sales, localizado no interior do Ceará, com quatro professoras de salas multisseriadas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental I, o motivo da escolha deste público é por considerar que estes alunos estão em processo de alfabetização e por isso exigem do docente maior atenção principalmente em relação ao processo avaliativo.

Com intuito de guiar o leitor, apresento este trabalho em três capítulos. No primeiro e parte inicial, o subdividimos em tópicos, onde inicialmente realizou-se uma discussão teórica sobre a maneira em que surgiram as classes multisseriadas, notou-se com isso que este tipo de ensino faz parte da história do país e por isso se encontra intimamente ligado ao processo educacional institucionalizado que existente hoje. O segundo tópico deste capítulo apresenta um pequeno retrato da situação destas escolas no Nordeste uma vez que a pesquisa ocorre nesta região, por meio disso, identificou-se que a maior concentração de escolas multisseriadas se encontra na região Nordeste. O último tópico do capítulo apresenta as principais dificuldades dessas classes e os pontos positivos deste tipo de ensino.

O segundo capítulo foi dividido em dois tópicos, sendo o primeiro deles uma apresentação sobre o conceito e concepções de avaliação, isso foi feito utilizando as obras dos autores Luckesi (2011), Vasconcellos (2008) Hoffman (2019) e Saul (2008). No segundo tópico discutiu-se a relação dos instrumentos avaliativos para o desenvolvimento de um processo avaliativo que contribua para a aprendizagem do aluno, com esse intuito foram utilizadas as obras de Moretto (2005), Veiga (1991) e Lewman (2007).

O último capítulo marca os achados da pesquisa e a discussão dos dados da entrevista com as professoras e das observações, sendo ancorados a luz dos estudos feitos nos capítulos anteriores.

Em seguida, são apresentadas as conclusões do trabalho que indicam respostas para os objetivos de pesquisa permitindo refletir sobre as práticas avaliativas existentes nessas salas.

2 DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO SURTIRAM AS CLASSES MULTISERIADAS

A educação exerce importante função social, formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de atuarem de forma ética no lugar que vivem. Para isso, é necessário que a mesma esteja intimamente ligada ao lugar que está inserida, considerando assim suas singularidades.

O tema de pesquisa, aqui apresentado, delimitou a ênfase no cenário educacional das classes multisseriadas que são localizadas, principalmente, em zonas rurais. Desse modo, é necessário que seja compreendida a diferença entre educação do campo e educação rural, isso porque os termos em questão carregam significados relevantes.

A educação rural originou-se “da necessidade de o capital ensinar e formar o aluno, tornando-o um agricultor voltado para um modo de ser”. (Costa, 2020, p.29). Em outras palavras, ela foi criada como uma manobra capitalista de manter o indivíduo no campo e assim desenvolver o sistema capitalista, não tendo dessa maneira a participação dos sujeitos.

Por outro lado, a educação do campo se caracteriza principalmente pela participação dos indivíduos do campo e também dos participantes de movimentos sociais, considerando o contexto histórico – social. Sobre isso, Santos e Miranda esclarece a importância do diálogo entre as esferas populares para uma educação do campo voltada para o campo.

Construída através de movimentos populares, organizados por movimentos de camponeses, onde lutam por uma educação escolar que articula o trabalho produtivo com a educação escolar, ambos baseados no princípio da cooperação e alicerçada na solidariedade daqueles que vivem no campo (Santos; Miranda, 2017, p. 137).

Definidos esses termos, indica-se que as classes multisseriadas se incluem nesta educação do campo que se caracterizam pela finalidade de ofertar o ensino institucionalizado para aqueles alunos que, por algum motivo, não conseguem atingir um número de matrícula suficiente para obter uma classe seriada.

No entanto, para entender de que maneira esse modo de organização de ensino se estruturou, é necessário ir ao cerne do que é conhecido sobre o processo educativo brasileiro, uma vez que, os motivos que trouxeram a criação das classes multisseriadas estão profundamente ligados ao início da institucionalização do ensino que conhecemos hoje.

A educação sistematizada manifesta-se no Brasil por meio da economia colonial

alicerçada na grande propriedade de terra, na mão de obra escrava e no modelo de família patriarcal que buscava diferenciar-se dos nativos e mestiços buscando tornar-se detentora do poder político, econômico e por fim cultural. Sobre isso, Romanelli explica quais as condições que permitiram essa ação educativa.

As condições objetivas que portanto favorecem essa ação educativa foram, de um lado a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre a massa de agregados e escravos. Apenas aqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos dos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. (200, p.33)

Essa era a conjuntura na qual desenvolvia-se o modelo educacional da colônia brasileira, era um ensino pautado na proximidade com a literatura, um certo desinteresse pela realidade existente e uma intensa rigidez ao que se era ensinado, esse contexto correspondia exatamente aos anseios da minoria dominante da época que buscava manter um status social sem modificação, nesse sentido a educação acabava por se tornar algo alheio ou sem importância.

Desse modo, a instrução se apresentava da seguinte maneira: uma educação elementar destinada para a população índia e branca em geral (exceto mulheres), a educação média para os homens das classes dominantes e por fim educação superior religiosa para aqueles que buscavam continuar os estudos.

Com isso, é possível notar que apesar de inicialmente o intuito principal do ensino priorizasse a catequese dos povos da região conquistada, depois passou a ter como essência a formação daqueles considerados de elite.

Isso, favoreceu para que o ensino se tornasse uma espécie de status da colônia, desse modo a importância do indivíduo não era mais medida apenas pela quantidade de terra ou de escravos existentes, mas sim pelos os “graus de bacharel e os de mestres em artes (dado pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou de ascensão, na hierarquia social da colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia” (Romanelli, 2000, p. 36)

Buscando manter essa situação, mesmo depois de sua expulsão do Brasil, os jesuítas portugueses ainda mantiveram os colégios para a formação dos sacerdotes e seminários para a formação do clero que atuava nas fazendas e que, posteriormente, seriam os preceptores dos filhos da aristocracia rural.

Foi nesse período que surgia uma nova classe intermediária que obteve ascensão econômica por meio da atividade de mineração, na zona urbana esta nova classe trabalhava com o artesanato, o pequeno comércio, a burocracia e principalmente pelo comprometimento político. Já a educação, nesse período ganhou lugar de extrema importância uma vez que o público atendido pela escola deixou de ser apenas a aristocracia rural, passando a ser composto por uma nova camada intermediária que percebeu o valor da educação como ascensão social

A partir do ato institucional de 1834, ficou delegado às províncias o direito de promover a educação primária e secundária para o país, apesar de haver uma tentativa de formar um sistema de educação organizado.

No entanto, o que aconteceu foi um fracasso resultando ao ensino primário sobreviver nas mãos da iniciativa privada o que tornou a educação ainda mais classista. Enquanto que ao ensino secundário o abandono, com exceção de umas poucas escolas que foram sustentadas apenas devido as forças de poucos professores que por não terem outra ocupação acabaram por render-se a ensinar. De uma maneira geral as mudanças ocorridas no século XIX, em relação à educação, foram as seguintes, de acordo com Romanelli.

A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol de homens cultos. A legislação decorrente desse processo culminou com a isenção da obrigatoriedade de frequência com o que se instituiu a matrícula por disciplina e se eliminou a seriação. Aos poucos, tanto os liceus provinciais, quanto os colégios particulares foram-se convertendo em meros cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior existentes. (2000, p. 40).

Por meio da citação, fica claro que a educação no país continua tendo como principal objetivo a formação da aristocracia rural da época, sem preocupação alguma com a classe “popular”.

Seguindo com as reflexões, a partir dos anos de 1891 foram tentadas algumas mudanças no sistema de ensino brasileiro, uma vez que a população residente não era formada apenas por fazendeiros e comerciantes, agora existia uma diversidade de interesses, origens e posições como, por exemplo, uma “pequena burguesia, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos e um contingente de imigrantes (Romanelli, 2000, p. 40).

Dentre as tentativas de mudanças pensadas para o ensino algumas merecem

destaques, dentre elas a de Benjamim Constant que buscou substituir o currículo acadêmico por um enciclopédico, com a inclusão de disciplinas científicas, além disso, voltou com o ensino seriado e deu mais organicidade ao sistema, ele ainda foi reconhecido por romper com a antiga tradição do ensino humanístico.

Se faz necessário ainda, citar a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa no governo Marechal Hermes da Fonseca em 1911, que foi responsável por dar total autonomia aos estabelecimentos de ensino resultando assim um retrocesso no sistema. Posteriormente a isso Carlos Maximiliano oficializou o ensino, reformou o colégio Pedro II e regulamentou o ingresso em escolas superiores, por fim, a reforma Rocha Vaz de Artur Bernardes em 1925 que estabeleceu pela primeira vez um acordo entre a União e os Estados a fim de eliminar os exames preparatórios.

De acordo com Romanelli (2000) Todas essas mudanças não tiveram resultados satisfatórios uma vez que representavam uma ideia isolada ou desordenada não atingido dessa forma todas as camadas do ensino e por isso mesmo causando efeito contrário ao esperado fazendo com que este ensino se tornasse mais elitista.

A autora ainda explica que outro ponto que provocou ainda mais o distanciamento entre os estados em relação a escola foi a vitória do federalismo, que ocasionou um impulso no desenvolvimento das regiões sudeste do Brasil enquanto os demais estados seguem sem transformações e controlado por oligarquias rurais.

Além disso, Romanelli (2000) explica que naquela época para camponeses das zonas rurais onde as técnicas de cultivo não careciam de nenhum tipo de preparação a escola não desempenhava nenhuma função considerada importante, diferentes dos centros urbanos onde as classes médias e operária buscavam a escola como único meio de garantia de emprego.

Esse cenário muda drasticamente e de maneira mais clara após a revolução de 1930, devido a acumulação de capital que fez com que o país tivesse uma arrancada no mercado interno provocando assim um grande desenvolvimento industrial, a consequência disso, é o que conhecemos como êxodo rural.

O êxodo rural fez com que o número de estudantes nas zonas rurais ficasse cada vez menores dando início às classes multisseriadas, que possui como característica principal a junção de vários alunos de idades e séries diferentes que ocupam o mesmo espaço sob a supervisão de um único professor.

Seguindo em frente temos no ano de 1937 a instituição do Estado Novo, que tiveram no contexto educacional as seguintes mudanças, primeiramente a criação de um Ministério da Educação e a estruturação de uma universidade, ou seja, pela primeira vez são

regulamentadas as formas de financiamento educacional e a obrigatoriedade do ensino primário e por fim, é introduzido o ensino profissionalizante para as classes menos privilegiadas, constituída principalmente por trabalhadores urbanos e imigrantes, isso porque os trabalhadores rurais das grandes oligarquias possuíam “um grande déficit educacional” (Freitag, 1980, p. 53)

É importante também considerarmos que apesar dessas escolas surgirem com a proposta de abrir as portas do sistema educacional, o que aconteceu verdadeiramente foi a necessidade de mão de obra qualificada para ocupar vagas em indústrias que estavam se estabelecendo no país.

A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e portanto um maior treinamento com a diversificação da produção (Freitag, 1980, p.52)

O principal motivo para este tipo de ensino foi o de “criar nas palavras do próprio Ministro Capanema na moderna juventude brasileira um exército do trabalho para o bem da nação” (Freitag, 1980, p. 51)

Dos anos 40 aos 60 o sistema educacional é marcado por conflitos em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um processo tão longo que iniciou em 1948 com “o primeiro projeto-de-lei, encaminhado à câmara pelo então Ministro da educação, Clemente Mariani” (Freitag, 1980, p.56).

O documento chegou trazendo pontos considerados progressistas para a época como por exemplo a extensão da rede escolar gratuita o que causou grande impacto principalmente para a população camponesa e a classe operária, infelizmente o projeto foi engavetado sendo retomado apenas em 1957 sob nome substituto Lacerda.

Diferente do anterior o nome documento tinha como principal objetivo minimizar o máximo possível a interferência da sociedade na escola, instituindo que a educação seja ministrada por instituições particulares, isso evidencia o lado excludente do documento uma vez que não oportuniza a inclusão dos estudantes das mais diversas classes. Já que não seriam todos que poderiam pagar por uma escola.

Este foi um dos principais pontos que fizeram com que pedagogos e intelectuais apresentassem um projeto que ficou conhecido como o Manifesto dos Educadores, que possuía como principal objetivo alertar e convencer a população sobre os efeitos negativos da Lei de Diretrizes e Bases apresentada, nada disso, no entanto, adiantou em uma vez que

em 1961 uma nova lei é aprovada, e o “sistema formal de ensino passou a ser estruturado e reformulado segundo as suas prescrições; os currículos redefinidos, professores, alunos e profissionais moldados segundo suas diretrizes” (Freitag, 1980, p. 59). As consequências disso foram enormes, tanto que no ano de 1960 a 1970 a educação no nosso país é marcada por números de evasão altíssimos.

Dos 1. 000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão de 44% no primeiro ano primário, 22% no segundo, 1% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%. Essa alta seletividade do sistema não é produzida pela severidade dos critérios de avaliação dos alunos. Muitas crianças abandonam a escola antes de prestar os exames de fim de ano. (Freitag, 1980, p. 61)

É importante notarmos que o principal motivo para as altas taxas de evasão apresentadas acima e/ou para os números de reprovação elevadas não se justificam pela dificuldade do exame, mas sim por motivos externos, como por exemplo falta de preparação dos professores e baixa remuneração, grandes distâncias entre casa e escolas, necessidade de trabalho dos estudantes deixando-os cansados para os estudos, má alimentação entre outros, nesse sentido, percebemos o teor exclusivo da escola nessas duas décadas.

Com a chegada dos anos seguintes, especialmente na década de 1990, o Brasil experimenta uma nova reorganização, visto que este período marca os primeiros passos do país depois do fim da ditadura militar e a adoção de políticas liberais, nesse momento temos um súbito avanço dos movimentos sociais, principalmente, um fortalecimento da organizações de trabalhadores do campo a formação do MST (Movimento Sem Terra), além disso, outro ponto que merece destaque, diz respeito centralidade da educação na resolução das desigualdades sociais.

Isso aconteceu inicialmente por meio da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia”. (Janata, 2015, p.687), foi neste momento que governantes, empresários e organizações elaboraram diversas estratégias que atendessem às dificuldades existentes na área educacional, além disso, foi neste mesmo período e por meio dos documentos assinados neste encontro que o país começa a vivenciar a influência de inúmeras entidades nas decisões de políticas públicas para a educação, é o caso por exemplo, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Banco Mundial, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

Todas essas mudanças trazidas por organizações internacionais influenciaram diretamente no contexto escolar do país tornando a educação voltada para a qualificação para o mercado, como explica Janata.

O novo paradigma, voltado à produtividade do mercado, demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores para atender às novas demandas. Disseminou-se a ideia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria necessário dominar os códigos da modernidade. (2015, p.689)

Em decorrência disto, a educação passa a adquirir novas responsabilidades, dentre elas, desenvolver os meios necessário para que ao longo da vida os sujeitos consigam adquirir novas habilidades que seriam importantes para as atividades que iriam realizar futuramente no trabalho, esta nova dinâmica pensada para o contexto educacional e as políticas neoliberais a qual estava alicerçada acabou por fazer com que as escolas do campo que já havia sofrido um grande impacto com o êxodo rural fosse ainda mais abalada tendo inúmeras escolas multisseriadas fechadas sob o pretexto de garantir uma educação de qualidade no entanto “o que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar” (Janata, 2015, p. 691).

Após as dificuldades enfrentadas pela educação do campo, como a falta de investimento por parte das políticas públicas, no ano de 1997 depois de intensas lutas dos movimentos sociais aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (I ENERA) organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Foi a partir deste momento que começou-se a pensar em educação do campo, uma vez que o I ENERA serviu como mola propulsora desta discussão “levando os trabalhadores do campo a pensar a necessidade de compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se fazia/faz neste espaço” (Janata, 2015, p. 693).

Posteriormente nos anos de 1998 e depois em 2004 foi realizado a I e a II Conferência Nacional de Educação básica do Campo ocorridas em Luziânia-Goiás, organizados por cinco entidades entre elas Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Movimento dos Trabalhadores Rurais e Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) entre os principais objetivos se enumera os seguintes, o primeiro que se pensasse uma educação básica do campo e para quem vive no campo, considerando suas necessidades, sonhos, projetos e cultura o segundo ponto consistia

na relação da educação do campo com o projeto popular de desenvolvimento do campo.

Existia uma preocupação tão grande em delimitar bem e esclarecer a importância de reconhecer as especificidades deste público, que foi construído um documento explicando conceitos simples como por exemplo, agricultura familiar, agricultura camponesa, além de fazer um comparativo entre a educação do campo pensada e idealizada e o que era ministrada no momento, isso demonstra a importância do evento para o início das discussões sobre os direitos da educação do campo. (Camacho; Fernandes. 2017)

Ao fim deste encontro alguns conclusões importantes se configuraram, entre elas dois documentos importantes, o primeiro denominado de Educação Básica do Campo: Compromissos e Desafios, e o segundo intitulado de Educação Básica do Campo: Desafios e Propostas de Ação, além disso, as cinco entidades promotoras do evento firmaram um compromisso de continuar os trabalhos por meio de encontros periódicos, seminários, uma coleção de cadernos formativos e a constituição de um grupo de trabalhos para acompanhar as discussões no âmbito trâmites legais.

No primeiro documento apresentado e citado acima, apresentava informações norteadoras, como por exemplo, a necessidade de saber que educação estamos oferecendo hoje as pessoas do campo e o segundo discute sobre como devem ser as escolas uma vez que “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e à cultura do povo trabalhador do campo (Kolling, Nery, Molina, 1990, p.29). Esses encontros findaram no programa PRONERA (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA), que tem como principal característica

É o enfrentamento à unificação cultural e a afirmação do direito à diversidade. Neste sentido, o Pronera estabelece como concepção de política pública, a garantia de participação dos sujeitos coletivos, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade. (SANTOS, SILVA P.5. 2016)

Apesar das inúmeras dificuldades encontradas no programa ele trouxe inúmeros benefícios em primeiro lugar por oportunizar a compreensão da educação do campo além de “atenderem diversos trabalhadores e educandos, bem como, mais de duzentos convênios, com aproximadamente sessenta universidades parceiras” (Santos, Silva, 2016, p.5).

Foi neste período que notou-se uma tentativa de aproximação das realidades do campo e da cidade que podem ser divididas em duas vertentes de acordo com Gonçalves citando Wanderley (2001), a primeira, considera o urbano como aquele que determina todas

as decisões restando ao ambiente rural o papel de atrasado, na segunda vertente o que se considera é a mútua determinação de ambos os ambientes priorizando as particularidades de cada um.

Seguindo a primeira vertente, tem-se o processo de nucleação das escolas dos meios rurais que foi oportunizado com o programa caminhos da escola, neste caso de acordo com Gonçalves

Os alunos devem ser agrupados em núcleos, e o transporte escolar usado para deslocamento, os argumentos que sustentam esta vertente supõem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas (2009, p. 26)

Na segunda vertente apresentada, é possível destacar alguns programas desenvolvidos pelo governo federal, dentre eles o Escola Ativa criada no ano de 1997 que foi financiado pelo Banco Mundial do governo federal em parceria com os municípios, tem como intuito, de acordo com Ximenes,

apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas a classes multisseriadas; realizar a formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (2013, p.92)

Ainda incluída na segunda vertente, mas de maneira mais recente pode-se apresentar o programa PRONACAMPO (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO) criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, lançado ainda pela então presidente da época Dilma Rousseff, no ano de 2012.

O intuito do programa era oferecer apoio financeiro e técnico para as políticas públicas do campo em outras palavras buscava auxiliar escolas do campo e quilombolas. O programa se divide em quatro eixos sendo eles: “gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos, e educação profissional e tecnológica. (Ximenes, 2013, p.92)

O primeiro eixo refere-se a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos

específicos para a população do campo e quilombola, para isso seguem as referências do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

O segundo eixo faz referência a formação do educador que estão em exercício nas comunidades do campo e quilombolas usando como referência Procampo, da Renafor - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação e da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Por fim, o terceiro eixo revela uma preocupação dos movimentos sociais que diz respeito à expansão da oferta de educação de jovens e adultos “por meio da proposta pedagógica dos saberes da terra. Considera a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo através do fortalecimento da educação profissional e tecnológica da rede estadual e federal” (Santos, Silva, 2016, p. 8)

Por fim o último eixo relaciona-se em “garantir infraestrutura física adequada e recursos tecnológicos às escolas do campo e quilombolas para assegurar educação de qualidade e evitar a evasão” (Santos, Silva, 2016, p.8)

Em ambos os programas apresentados na última vertente percebemos a preocupação ao compreender que o espaço do campo precisa de um olhar diferenciado e que a educação expressada neste ambiente deve respeitar as particularidades dele.

Ainda buscando melhorar a educação do campo, alguns documentos foram estabelecidos na tentativa de garantir esses direitos, dentre eles o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases que indicam que os sistemas de ensino devem disponibilizar todas as adequações necessárias, sendo estas;

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394-96).

A Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o parecer nº 1/2006 – que estabelece os dias Letivos para a aplicação da pedagogia da Alternância; a resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; • Resolução 4/2010 do CNE/ CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da

Educação Básica e define a identidade da escola do campo; em outros termos todas as resoluções acima citada foi de suma importância uma vez que definiu o que é uma escola do campo, reafirmou o que já tinha sido declarado na LDB e proferiu a importância de uma gestão democrática e autonomia para essas escolas

I – para a consolidação da autonomia das escolas e a formação dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (Gobato, 2010, p. 10)

Além disso o novo Plano Nacional de Educação (PNE) determinou por aprovar algumas recentemente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a mesma não traz de maneira específica metas direcionadas a educação do campo, no entanto promovem determinadas estratégias para que a mesma fosse desenvolvida, dentre essas metas Hage apresenta as seguintes.

limitação à nucleação de escolas e ao deslocamento de crianças, garantindo consulta prévia e informada às comunidades (1.10), desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário (2.16), oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades (2.10); expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional (3.7), implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (4.3); apoio à alfabetização de crianças com a produção de materiais didáticos específicos (5.5), oferta de educação em tempo integral com base em consulta prévia e informada (6.7); garantia de transporte gratuito para todos os estudantes visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento (7.13); desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar (7.14); garantia da participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições; oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e atendimento em educação especial (7.26); desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas, incluindo os conteúdos culturais das comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos (7.27); integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional (10.3), expansão da Educação Superior incluindo acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação com essas populações (12.13), implementação de ações para reduzir as desigualdades e favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado (14.5), implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação (15.5), articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no

combate às desigualdades educacionais regionais (20.9).(2014, p. 6)

Percebemos assim, a preocupação e a luta constante nos inúmeros documentos aqui apresentados para esclarecer o que é a educação do campo e no campo, além de perceber de que forma a mesma e as classes multisseriadas surgiram.

2.1 Um retrato das classes multisseriadas na região nordeste.

Compreendido esse contexto geral da educação no campo no Brasil, se faz necessário agora entender de que maneira a mesma se desenvolveu no Nordeste, local que se concentra a pesquisa aqui apresentada. Além disso, de acordo com Cardoso (2017) a região lidera o ranking de maior número de classes multisseriadas no Brasil de acordo com o censo de 2017.

É interessante observar que nem a região norte nem a sul lideram o ranking do número de turmas multisseriadas. Essa liderança é exercida pelo nordeste, com 55.618 turmas multisseriadas – dados do Censo de 2007 – o que corresponde a mais da metade das turmas em todo o território brasileiro. (Cardoso, 2010, p.16).

Em relação ao grande número de classes multisseriadas presentes na região Nordeste pode-se indicar que isto é resultado de fatores externos, dentre eles tem-se como por exemplo, a maior densidade demográfica e maior extensão territorial, além disso “essa região apresenta peculiaridades que refletem nas atividades socioeconômicas desenvolvidas, na distribuição da população em que predominam as pequenas e médias propriedades rurais”. (Locks, 2013, p. 6) isto possibilitou o melhor cenário possível para a disseminação deste tipo de ensino nesta região.

Ainda referente a existência de escolas multisseriadas na região nordeste, Locks aponta que formação de professores “nas regiões Norte e Nordeste, onde se concentra o maior número de escolas multisseriadas brasileiras (80%), o ensino é promovido predominantemente por docentes escolarizados até o Ensino Médio” (Locks, 2013, p.13) Por meio disso, é possível perceber um dos principais descasos com a educação do campo.

Além disso, devemos recordar alguns pontos importantes sobre os dados referentes as escolas multisseriadas no Nordeste, em primeiro lugar a dificuldade em encontrar dados pertencentes a este assunto, os dados acima por exemplo, fazem referência ao ano de 2013, isso se deve talvez devido a política de nucleação implantada em muitas escolas

multisseriadas. No entanto, esses dados ainda nos auxiliam a compreender as dificuldades enfrentadas na região.

Além do grande número de escolas multisseriadas, um ponto positivo, indica que o Nordeste conta com número elevado de estudos acerca da educação do campo, de acordo com a pesquisa, ao todo 137, sendo 33 deles na Bahia.

De 1998 a 2015, foram identificadas 105 dissertações e 32 teses, totalizando 137 trabalhos na Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste, concernentes à educação do campo. É notório que esse número é significativo, principalmente devido ao tempo de consolidação da educação do campo (ano de 1998), como uma modalidade educativa da educação nacional. (Medeiros, 2015, p. P.8)

Este é um número de grande importância uma vez que demonstra que essa quantidade de trabalhos expressa não apenas a sensibilidade de estudiosos como tema, mas sim a relação dos próprios sujeitos do campo que ao tornar-se visíveis buscam revelar essa realidade.

Por meio dos dados acima compreende-se os motivos que levam o Nordeste a ter o maior número de escolas multisseriadas, também se entende que apesar das dificuldades que a região possui ainda existe uma luta dos indivíduos por melhores condições de ensino.

2.2 Mitos e verdades sobre as classes multisseriadas.

É possível notarmos a importância de discutir sobre educação do campo, principalmente, ao considerarmos os sujeitos que fazem parte desta escola, uma vez que não são um ou dois indivíduos, mas de acordo Hage, no ano de 2011 existiam cerca de “48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo existentes. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. (Hage, 2014, p. 8)

Hoje, os dados referentes a educação do campo apresentados pelo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2023, indica a quantidade de 11,1% de crianças matriculadas na creche e 13,3% na pré-escola, os números aumentam ao se considerar as outras etapas da educação, como por exemplo 13, 5% nos anos iniciais do ensino fundamental, 14, 4% no ensino médio e principalmente 31, 0 % no EJA (Educação de Jovens e Adultos fundamental). Notamos assim um grande número de alunos que ainda são atendidas.

Quando se observa esses dados, é possível notar que ainda existe um grande número de alunos que são atendidos por classes multisseriadas, e apesar do que muitos gestores e

governantes esperam estas escolas não irão simplesmente acabar ou deixar de funcionar, isso porque a mesma ainda desempenha um papel importante no ambiente em que se encontra.

É bem verdade que nos últimos anos se tem percebido nos municípios brasileiros, em especial no interior do país o fechamento de escolas rurais e o deslocamento dos alunos para escolas nas zonas urbanas, isso é o que ficou conhecido por muitos autores e pesquisadores como processo de nucleação, onde o aluno é encaminhado para outras escolas, preferencialmente, nas zonas urbanas do município por meio dos transportes escolares.

A escolha por esse processo de nucleação tem várias implicações como, por exemplo nos “altos índices de analfabetismo, na existência de prédios escolares depauperados, na definição de currículos deslocados da realidade, na presença de muitos docentes sem a qualificação” (Hage, 2006, p. 304), que podem ser divididos em três esferas: os de ordem econômica, política e por fim social.

No aspecto econômico, governos municipais e estaduais defendem o alto custo que estas escolas demandam, uma vez que se tornam muito alto para a pouca quantidade de alunos e por isso não compensam o investimento, com isso é possível notar que a educação que é ofertada no campo não possui um investimento significativo por parte das políticas públicas.

Na esfera social, existe como principal queixa a baixa quantidade de alunos que deixam o campo em busca de melhores condições de vida, novamente trazemos a discussão a falta de investimento em políticas públicas para o campo uma vez que os alunos não se sentem inseridos ou vistos sendo obrigados a abandonar seu lugar em busca de uma vida melhor. Por fim, em aspecto político por compreender que este tipo de escola é considerado atrasada.

Além das dificuldades, citadas acima, também é possível citar a falta de formação para professores, falta ao docente conhecer mais sobre o tema e discutir sobre ele, um vez que muitos deles são apenas jogados nestas salas, é claro que isso se torna mais difícil quando constatamos a pouca quantidade de estudo sobre o tema, sobre isso, Santos Santana explica

a necessidade de os professores conhecerem o funcionamento e a organização da dinâmica pedagógica pertencentes a essas escolas, fazendo emergir possibilidades de mudanças que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem e possibilitando maior aproveitamento da riqueza pedagógica, algo que terá muito mais chances de ser realizado com uma preparação docente adequada para tal (2022, p. 08)

Ao refletir sobre isso, notamos que o maior problema com isso será a quantidade de docentes que irão reproduzir nas salas multisseriadas metodologias usadas em salas seriadas prejudicando a aprendizagem dos estudantes, outro ponto importante além da falta de preparo destes profissionais é a falta de informação, muitos deles saem de cursos de formação sem sequer ouvir falar sobre o tema e isso piora ao notarmos a pouca quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o assunto, de acordo com a pesquisa de Cardoso Júnior (2009) existia apenas cerca de 22 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado que tratam sobre classes multisseriadas e o processo de aprendizagem nestes espaços. Oliveira e Lucena ainda indica que “a maioria das produções apenas cita as escolas multisseriadas ou escolas unidocentes, mas não faz descrições, análises e/ou reflexões”. (2014, p.93)

Outro ponto muito discutido ao falar sobre escolas multisseriadas refere-se à função que é desempenhada pelo professor, de acordo Oliveira e Lucena é comum a estes espaços a falta de um gestor escolar que possa desempenhar essa função ficando sobre a responsabilidade do professor desempenhar funções próprias de uma equipe pedagógica ou quando necessária são repassadas para a escola urbana responsável ou para as secretarias de educação.

É comum ainda percebemos um alto índice de rotatividade de professores, uma vez que o mesmo pode ficar no máximo dois anos em exercício nas escolas que fazem parte. Isso acontece por que em sua maioria “não são professores do quadro efetivo, e sim contratados pelas secretarias de educação. Assim, temos professores com pouca experiência e sem formação superior para assumir essas classes.” (Oliveira; Lucena, 2014, p.99)

Além das dificuldades referentes ao núcleo gestor e aos professores, as escolas multisseriadas encontram muitos problemas quanto a estrutura onde funcionam, uma vez que muitas delas se encontram em localidades distantes com difícil acesso, essas escolas são na verdade construções realizadas “pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas de professores entre outros espaços menos adequado para um efetivo processo de ensino-aprendizagem”. (Ximenes; Colares, 2013, p. P.96). Em outras palavras, muitas dessas escolas não possuem um espaço de funcionamento.

Diante disso, podemos perceber inúmeros fatores para que as escolas multisseriadas sejam consideradas por muitos inapropriadas ou até mesmo obsoletas, no entanto as mesmas continuam existindo, nos fazendo refletir os motivos para que isso ocorra

Perante o exposto, muitos autores ainda indicam que estes espaços educativos trazem consigo muitos pontos positivos, e que devem ser considerados, isso talvez se torne difícil

uma vez que existe um paradigma urbano de educação onde a população do campo deve aceitar o que é lhe imposto de bom grado, ou por que hoje muitos professores ainda preferem uma sala homogênea quando se refere a níveis de aprendizagem ou diversidade.

Outros autores ainda indicam que uma mudança neste pensamento é necessário uma vez que as escolas multisseriadas podem se tornar benéficas para os estudantes se houver algumas alterações necessárias, dentre eles Parente citando Little, indica que é preciso reconhecer as características e necessidades deste tipo de ensino; uma mudança do currículo, sendo este centrado no aluno; Transformação na filosofia do ensino aprendizagem; investimento por parte do poder público; formação de professores e por fim maior cuidado com a avaliação.

Ainda sobre as possibilidades das escolas multisseriadas, Hage também assinala alguns aspectos importantes como o local, e a interação entre os alunos.

Escolas multisseriadas oportunizam o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando que os estudantes, em sua maioria crianças e adolescentes, enfrentam dificuldades de deslocamento envolvendo longas distâncias, tranquilizando os pais nesse aspecto. A escola multisseriada também oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries e idades na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar. (2006, p.306)

Percebemos com isso a importância da escola para a comunidade ao qual está inserida. Outros estudiosos ainda discorrem sobre a heterogeneidade que estas turmas oferecem, oportunizando assim o desenvolvimento dos sujeitos. Rosa ilustra em sua fala características positivas que devem ser percebidas.

Apresentam não só diferenças, mas também semelhanças. Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a um sistema de educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis; pela certificação de seu curso;(200, p.228)

Em relação a aprendizagem dos alunos, algo muito criticado nas turmas multisseriadas, Parente assinala que em uma pesquisa realizada em países desenvolvidos “demonstra a inexistência de diferenças significativas associadas ao tamanho da escola no que se refere ao aprendizado” (2014, p.16) a mesma pesquisa ainda defende os seguintes pontos:

A manutenção da escola rural como espaço de aprendizagem da comunidade como um todo e, qualquer decisão relativa ao seu futuro deve, necessariamente, passar pela comunidade. São evidenciados avanços de escolas que procuram trabalhar coletivamente por meio de troca de experiências, inclusive investindo-se em processos formativos e produção de materiais. (Parente, 2014, p.22).

Nota-se, nas citações acima, uma mudança de paradigma uma vez que em muitos países desenvolvidos fizeram a escolha pedagógica de inserir em seu sistema educacional as classes multisseriadas, neles é possível notar que foi escolhido o modelo curricular denominado de multiple-year curriculum cycles que “está centrado em conteúdos e objetivos específicos para cada ciclo, geralmente composto por dois anos” (Parente, 2014, p.124) em outras palavras a maior preocupação é o processo de aprendizagem dos estudantes.

O modelo que é usado no Brasil e nos demais “países classificados como subdesenvolvido, como é o caso Colômbia, Guatemala, Panamá e Filipinas, centra-se no aluno e em materiais específicos para os alunos. É o exemplo do Programa Escuela Nueva da Colômbia.” (Parente, 2014, p. 12) este modelo é muito parecido com o mongraduado que se define

O professor é responsável por um grupo de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias/anos de escolarização e fornece atividades específicas a cada subgrupo específico, realizando atendimento diferenciado a cada um dos subgrupos em momentos específicos, como se fossem “mongraduados/seriados”. Esse modelo implica vários planejamentos por parte do professor. (Parente, 2014, p.11)

Diante disso, notamos que as classes multisseriadas podem sim oferecer aos estudantes do campo as medidas necessárias para que o desenvolvimento aconteça e que é de suma importância a presença destas escolas nas comunidades rurais, no entanto, o que não pode acontecer é que sejam feitos de qualquer maneira sem uma mudança intencional no currículo de modo que haja um respeito pela cultura e modo de viver destes estudantes.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Depois dos estudos feitos e de compreender as dificuldades das classes multisseriadas e pensando em contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, nesta forma de organização do ensino, entende-se que a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem papel fundamental neste cenário pedagógico.

No que concerne a termos gerais a palavra avaliar pode ser considerada como um substantivo feminino que de acordo com o dicionário brasileiro tem como significado dar valor a algo, no contexto educativo “é um termo que abrange qualquer atividade em que a evidência de aprendizagem é recolhida de forma planejada e sistemática, sendo utilizada para emitir um juízo sobre a aprendizagem” (Pinto; Trocon, 2014, p.2). Obviamente, que este juízo de valor deve apresentar algum objetivo que auxilie na mudança de direção do processo de ensino, auxiliando assim nas decisões que serão tomadas. Talvez por assumir este papel tão importante a avaliação hoje acaba por ocupar um espaço relevante nas discussões sobre educação.

É sabido que este assunto não é novo uma vez que desde de “1989 existem registros dos relatos J. M. Rice sobre uma pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer relação entre o tempo de treinamento e o rendimento em ortografia” (Kraemer, 2005, p. 1).

Depois disso, as duas próximas décadas deste século são marcadas por testes padronizados que tinham principalmente como objetivos mensurar a mudança de comportamento dos indivíduos. Somente nas duas primeiras décadas do século XX é que a avaliação da aprendizagem começa a desenvolver-se inicialmente medindo as habilidades e aptidões dos alunos.

De acordo com Kraemer a avaliação possui 4 etapas importantes, a primeira é a mensuração, descritiva, julgamento e negociações.

Na primeira etapa, não existia uma diferença entre avaliação e medida, a principal preocupação era criar testes que pudessem medir o rendimento escolar dos estudantes, desse modo, o papel do avaliador acaba se configurando apenas como um técnico.

Na segunda etapa, diferente do primeiro momento, tem como principal preocupação descrever de que maneira acontece o processo de aprendizagem

Essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre os alunos. precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade em relação aos objetivos estabelecidos. Neste sentido o avaliador está concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo avaliação educacional (Kraemer, 2005, p.04)

A terceira geração, questionava principalmente o papel reducionista com a qual as duas últimas gerações tratavam a avaliação como sinônimo de medida e tinha como principal preocupação o julgamento. Nesta geração, o avaliador desempenha o papel de

juiz.

A última geração, caracteriza-se como um “processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista” (Kraemer, 2005, p.4), em outras palavras, o principal objetivo é fornecer informações sobre o processo pedagógico aos agentes escolares para a partir disso, tomarem as decisões necessárias para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, Kraemer (2005) ainda cita três funções importantes que foram desempenhadas no decorrer do tempo pela avaliação, são elas a função diagnóstica, de verificação e apreciação.

A primeira, chamada de avaliação diagnóstica, proporciona informações importantes acerca da aprendizagem do aluno antes de iniciar o processo, e por meio disto que será possível identificar a existência ou falta de habilidades que são pré requisitos e assim averiguar em que ponto o aluno se encontra.

A segunda função permite constatar se o aluno está realmente alcançando os objetivos propostos, é por meio dela que é possível identificar os erros e acertos por meio dos mecanismos do feedback. Por fim, a terceira e última função tem por objetivo determinar o grau de domínio do aluno e assim qualificar o aluno. A avaliação somativa acaba sendo assim classificatória.

Hadji também fala sobre as funções da avaliação, que correspondem de maneira clara a três objetivos de ordens pedagógicas. A primeira, “permite verificar se o aprendente domina bem as competências e capacidades que faziam parte do objeto de ensino”. (Hadji, 1994, p.61). A segunda função, chamada de também de diagnóstico, tem como objetivo situar e compreender as dificuldades com vistas a pensar em estratégias de remediação.

Por fim, o prognóstico “versa sobre as possibilidades de êxito anterior em função do que, atualmente, parece aprendido. Atribuímos um valor preditivo às informações fornecidas pela avaliação, que tem nesse caso por “objeto” guiar e orientar” (Hadji, 1994, p.62)

Percebe-se assim, que a avaliação ocupa grandes espaços no auxílio da aquisição da aprendizagem, mas para que isso aconteça é necessário pensar em uma proposta avaliativa que considere o que já foi discutido e analisado por estudiosos e pesquisadores da avaliação e que contribua para o desenvolvimento dos educandos, no entanto se faz necessário compreender de que maneira isso pode acontecer.

É sabido que a escola se configura como um sistema complexo composto por diversos sujeitos que buscam desenvolver um trabalho coletivo cada dia mais satisfatório, desse modo a avaliação rompe o espaço da sala de aula e emerge como aliada para o

progresso do trabalho na escola, orientando as decisões a serem tomadas. De uma forma geral isso é denominado de avaliações externas onde a mesmas tem como principal objetivo oferecer informações importantes sobre a educação no país para melhorá-la.

Estas avaliações se desenvolveram no país principalmente com o intuito de analisar os Programas educacionais com o financiamento federal, o marco foi com o Programa Edurural desenvolvido no ano de 1982 a 1986, nele foi medido “o rendimento dos alunos, analisando as formas de gerenciamento do projeto e acompanhando professores, organizações municipais de ensino, alunos e famílias.” (Hadji, 1994, p.10). Desde então muitas avaliações foram criadas, a principal delas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) realizados em nível nacional, além daqueles feitos em alguns estados, como Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa3), Rio de Janeiro (Iderj).

Depois de realizadas essas avaliações são formados os indicadores de objetivo, dessa forma se torna possível acompanhar a evolução das escolas e definir metas para serem alcançadas a curto ou longo prazo.

De acordo com Hadji citando Robert Stake a avaliação externa ou de programas, como pode ser denomina, pode ser dividida em nove métodos que estão situados em oito dimensões e que são utilizados comumente por pesquisadores e estudiosos da avaliação.

O primeiro eixo é aquele nomeado como avaliação formativa ou recapitulativa diz respeito “simultaneamente ao modelo da avaliação e a sua finalidade. A avaliação formativa intervém no decurso do processo; a avaliação recapitulativa no fim”. (Hadji, 1994, p.47)

Ou seja, a primeira refere-se ao momento de realizar as correções caso isso seja de alguma forma necessário, em outras palavras refere-se, ao desenvolvimento do processo, já a segunda tem como objetivo apenas observar depois do processo terminado.

Quanto ao segundo eixo “distingue as avaliações oficiosas, ou pessoais, e as avaliações oficiais, poderíamos falar de avaliação doméstica e avaliação pública em referência ao campo social de utilização” (Hadji, 1994, p.47). No que tange ao terceiro eixo, o mesmo “opõe à avaliação de um objeto particular e que se interessa pelo restante dos objetos que aquela representa.” (Hadji, 1994, p.47). Em outras palavras, o que conta é na verdade o alcance da avaliação: que é considerada válida somente para um caso, ou generalizável.

As demais dimensões ou eixos, estão ligadas ao que conhecemos como o processo e o produto para se chegar a tal fim. A exemplo disso, a quarta dimensão “diz respeito ao objeto privilegiado: produto (resultados, efeitos) ou processo (funcionamento,

“transações”, metodologias concretizadas para obter os resultados pretendidos)” (Hadji, 1994, p.47). A quinta denominada de “(descrição-apreciação) corresponde à tensão que se estabelece entre os dois polos do juízo de fato e do juízo de valor” (Hadji, 1994, p.47)

O sexto eixo “diferencia uma avaliação predeterminada e a avaliação reacional. A primeira organiza-se segundo um questionamento dado a partida. A segunda constrói esse questionamento no momento da observação do objeto avaliado”. Temos ainda o sétimo eixo que são aqueles conhecidos como os de “avaliação global, que considera o seu objeto como um todo” em relação ao oitavo eixo que são “da avaliação analítica, que se interessa pelas relações existentes entre as variáveis descritivas.” (Hadji, 1994, p.48)

E por fim, o último eixo que é a do “interno-externo, segundo o lugar do avaliador em relação ao objetivo avaliado, em particular quando este é um sistema ou uma instituição.” (Hadji, 1994, p.48)

Além dos eixos ou dimensões citadas acima a avaliação externa também pode ser dividida em diferentes níveis de acordo com o objetivo da avaliação dada, como indicada Hadji

O primeiro deles é o de simples fornecedor de informações que, por exemplo, dá a preencher um questionário preparado por outros; O de produtor de informações que determina os indicadores e constroi um questionário adaptado; O de avaliador propriamente dito que, depois de ter definido os critérios, trata as informações produzidas através da utilização de instrumentos de avaliação e formula o juízo final (1994, p.54).

Compreendido a importância da avaliação em larga escala para as decisões que são tomadas no campo educacional se torna possível agora se debruçar sobre os estudos referentes à avaliação da aprendizagem uma vez que está se aproxima do objeto de estudos.

É bem verdade que as dificuldades em determinar o que é avaliação ou o que não é são variadas, no entanto se faz necessário uma vez que este é o primeiro passo para se chegar a uma compreensão adequada sobre o tema.

De acordo com o autor Hadji a avaliação consiste em seu sentido restrito em três palavras-chave, são elas: verificar, situar e julgar. As mesmas caracterizam-se em primeiro lugar verificar a presença de qualquer coisa que se espera. (Conhecimento ou competência), depois situar (o indivíduo ou uma produção) em relação a um nível ou um alvo e por fim julgar (atribuir um valor) em outras palavras avaliar é

Segundo este ponto de vista, significa tentar estabelecer, elos, pontes entre os mais diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma por esta mesma operação a distância que o separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de avaliação. (Hadji, 1994, p.27).

Nessa conjuntura percebe-se que o tema proposto tem em sua essência a relação entre o que existe, ou seja, a realidade dada e o que é esperado em outras palavras o modelo ideal, seja considerando o comportamento ou o discurso. Ainda se faz necessário esclarecer que um ponto importante sobre o tema é que não ocorre uma mudança de uma representação para outra e sim uma representação da realidade.

Contudo não se deveria dizer que se passa de uma representação para outra, por que não há para falar a verdade uma dada representação factual antes de se emitir um juízo de avaliação. É este que produz uma representação da realidade cuja a característica é precisamente a de estar sujeita a normas. o olhar com que se foca o objeto está na relação com o que nele se procura. a vontade de se avaliar coloca-nos em ruptura com o campo das representações factuais. A tarefa do avaliador é a de construir uma representação composta de partes normalizadas. (Hadji, 1994, p. P.30).

No contexto geral, o que foi dito finda em um juízo que se caracteriza como um ato de espírito que acaba por negar ou afirmar alguma coisa, na avaliação esses termos assume a faceta de ser considerado um juízo de valor que “são aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade, o que implica ter definido um valor” (Hadji, 1994, p. 30)

Ainda sobre este assunto pode-se dizer que o juízo de valor dado a uma determinada realidade é produzido em sua maioria por um processo que exige do avaliador um “certo número de escolhas, é nestes espaços de escolha que se exerce a sua liberdade e, simultaneamente, se manifesta a sua competência.” (Hadji, 1994, p.60)

Compreendido o que é avaliação e a importância do juízo de valor para o seu desenvolvimento, se faz necessário que entender de que maneira a mesma se desenvolveu no Brasil e para isso iremos analisá-las segundo o contexto das tendências pedagógicas, isso por perceber que as mesmas oportunizam uma melhor análise do contexto e suas implicações, além disso, de acordo com Saviani, “as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem de modo sério, protagonizar o campo educativo.” (2013, p.398)

Seguindo esse percurso, de acordo com Libâneo as tendências pedagógicas são divididas em dois grupos sendo os liberais, classificadas em tradicional, renovadora

progressiva, renovadora não diretiva e tecnicista, neste grupo de acordo com o autor apesar do termo remeter a liberdade, avanço, democrático seu real sentido é ancorado na defesa pelo capitalismo

A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (Libâneo, 1983, p. 03).

Em relação ao contexto educativo, a pedagogia liberal possui como entendimento que a instituição escolar tem como principal objetivo “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”. (Libâneo, 1983, p. 02), mas para que isso aconteça é necessário, antes que os indivíduos aprendam a “adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual” (Libâneo, 1983, p. 3)

Nessa perspectiva é possível encontramos dentro deste bloco a tendência tradicional que iniciou no Brasil com a chegada dos jesuítas e perdurou até o período conhecido Ratio Studiorum durante o século XVI, caracteriza-se

Por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (Libâneo, 1983, p. 4).

Sendo assim, em outras palavras, a essência desta pedagogia refere-se ao professor como personagem principal do processo educativo, restando ao aluno apenas receber o conteúdo transferido. No processo avaliativo essas características podem ser percebidas na importância dada a prova e as notas, em outras palavras a avaliação ganha nesta tendência uma necessidade de quantificação do processo de ensino e aprendizagem levando muitas vezes a uma classificação dos estudantes, onde muitas vezes, “os momentos avaliativos são “rituais”, onde busca-se comprovar se o aluno aprendeu ou não aquilo que foi ensinado” (Laburú; Da silva; Vidotto, 2005, p.3)

A segunda tendência deste bloco, surgiu no Brasil por meio do movimento chamado de escola nova e pelo pensamento progressista, isso aconteceu principalmente durante a

década de 30 devido à crescente urbanização da sociedade e ampliação da educação escolar, possui como ponto em comum com a anterior a importância dada à cultura para o desenvolvimento dos indivíduos, no entanto, acredita-se que “a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente é parte da própria experiência humana”. (Libâneo, 1983, p.03).

Desse modo, existe uma valorização da autoeducação onde o aluno é o centro da aprendizagem. Esta tendência, ainda se subdivide em duas versões sendo a renovada progressista ou pragmatista difundida por autores como Montessori e a renovada não-diretiva difundida por Carl Rogers.

As mudanças encontradas nesta tendência refletiam também na maneira em que passou a ser realizado o processo avaliativo uma vez que se passaram a se considerar as condições individuais de cada aluno, as condições afetivas e emocionais, além de utilizar novos procedimentos como a observação e a auto avaliação.

Com a ascensão da ditadura militar na década de 1960, houve alavancagem da indústria brasileira e por consequência necessidade de mão de obra qualificada, a nova pedagogia denominada de tecnicista surge então com o objetivo de resolver este problema, além dos elevados números de evasão e repetência deste período.

. A tendência tecnicista compreende que a educação está subordinada à sociedade tendo como “função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria)”. (Libâneo, 1983, p. 03) Nesse contexto, a sociedade estabelece metas que serão exercitadas na escola, não sendo importante o professor ou aluno, mas sim as técnicas e o que fazer para ajustá-las. Em relação a avaliação a mesma tinha como objetivo principal racionalizar o processo, tornando-o o mais operacional possível onde “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posições secundária” (Saviani, 2008, p. 11).

O segundo bloco de tendências pedagógicas chamada de pedagogia progressista, se subdivide em libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos

O termo "progressista" surge aqui para designar aquelas tendências pedagógicas que de acordo com o Libâneo buscam realizar uma.

Análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (1983, p. 8).

Nota-se por meio da citação as principais dificuldades presentes na realização da pedagogia progressista na educação brasileira, uma vez que a o sistema capitalista não oferece o contexto necessário a isso.

Deste modo, entende-se que a mesma se caracteriza como uma atividade onde “professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”. (Libâneo, 1983, p.09) Nesta concepção é possível notar que seus indivíduos questionam a realidade e suas relações buscando a partir disso transformá-la.

Na pedagogia progressista libertária a escola determina o papel de extrema importância uma vez que esperasse que por meio dela seja feito uma transformação no sistema. No geral a ideia aconteceria da seguinte forma

Introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu. (Libâneo, 1983, p. 11).

Em outras palavras, esta tendência acaba por determinar um papel de resistência contra a burocracia e dominação feita pelo estado, seja contra alunos, professores ou programas.

Essas duas últimas tendências apresentadas têm alguns pontos em comum, dentre eles o anti-autoritarismo, autogestão pedagógica e principalmente a valorização das experiências vividas pelos indivíduos, por este motivo acabam por dar mais valor à aprendizagem por meio da experiência grupal do que a transferência dos conteúdos. Em relação ao momento avaliativo, o mesmo acaba por desenvolver um papel secundário, surgindo uma valorização da auto avaliação ligada a autogestão do conhecimento

Por fim, a pedagogia crítico-social propõe uma síntese superadora das pedagogia tradicional e renovada, para isso é necessário valorizar a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Neste contexto a escola surge como mediação entre o indivíduo e o social “exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado” (Libâneo, 1983, p.8)

Nela a avaliação tem como principal característica a diversidade de instrumentos

avaliativos que podem ser usados pelos professores, além disso a mesma é vista como uma expressão prática do que o aluno se apropriou de um novo conteúdo que servirá de compreensão da realidade.

É avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um novo conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. Deve-se ressaltar que esse tipo de avaliação não ocorre apenas nessa fase, mas durante o transcorrer de todas as atividades. Todavia aqui se conclui o processo intelectual de aquisição de conhecimento proposto (Gasparin, 2008, p.3).

Após explicar de que maneira a avaliação se apresenta nas tendências pedagógicas, se faz necessário explicar de que maneira a mesma se revela de acordo com estudiosos da educação.

Iniciando por Daniel Stufflebeam que indica que a avaliação é sinônimo de medida apresentando como vantagens a noção de objetividade e fidelidade, além de apresentar dados que são suscetíveis de serem tratados matematicamente, como desvantagem temos “o inconveniente maior de fazer sair do campo da avaliação tudo o que não é diretamente mensurável (Hadjji, 1994, p.36). O autor ainda a divide por períodos que são definidos como a fase do testing que aconteceu entre os anos de 1920 e 1940 onde aconteceu um “esforço para controlar os resultados e os desempenhos com a ajuda de provas objetivas e estandardizadas: os testes”. (Hadjji, 1994, p. 36)

O segundo período, ocorrido durante a primeira guerra consequentemente pela necessidade de formar “em massa soldados e trabalhadores para as indústrias de ponta, levou a pôr de pé um enorme sistema de formação e, em simultâneo, à criação de instrumentos que permitissem apreciar e controlar a sua eficácia”. É o measurement period.

O último e terceiro período, o da avaliação, é “do interesse pelos objetivos e pelos efeitos das políticas educativas, com a ambição de apreciar a coerência dos sistemas educativos e de medir-lhes o rendimento”. (Hadjji, 1994, p.36)

Após essas inúmeras definições outro autor que sugere mais uma maneira de explicar a avaliação é Ralph Tyler, ele a relaciona como uma operação pela “qual se determina a congruência entre o desempenho e os objetivos” (Hadjji, 1994, p. 36) assim como todas as definições apresentadas até o momento está também possui seus pontos positivos e negativos.

Dentre os positivos é possível perceber a necessidade de possuir objetivos claros além de também se interessar pelos procedimentos educativos tanto quanto pelo produto, já

os pontos negativos são principalmente a centralização excessiva “da operação de avaliação nos objetivos, expondo-a a uma deriva tecnicista; e o de conceber excessiva importância, apesar do acento posto no processo, aos resultados finais, fazendo dos comportamentos o critério último de apreciação” (Hadji, 1994, p. 37)

Existe ainda uma terceira definição que centra-se “precisamente, num processo de juízo, que é então considerado essencial” (Hadji, 1994, p. 37), este processo só pode ser realizado por um juízo profissional, em outras palavras, é uma operação determinada por um especialista que acaba sendo definido como avaliador ou seja aquele indivíduo que se reconhece como “ator nessa dinâmica evolutiva, que pode impor a sua marca no decurso das coisas; que pode inflectir ou orientar os desenvolvimentos; que pode, por exemplo, intervir no desenvolvimento de outrem” (Hadji, 1994, p 42-43).

Outro autor que também oferece sua contribuição é Luckesi (2011) com a avaliação diagnóstica, ele indica que a mesma deve ter como papel principal identificar como o aluno se encontra em relação ao conhecimento para, a partir disso, adaptar o processo de ensino. O autor ainda deixa claro que a avaliação serve para informar aos professores e alunos a evolução da aprendizagem, bem como nortear a ação docente.

O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade e o desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessário. Assim a avaliação é diagnóstica. (Luckesi, 2011, p. 62)

Alguns autores ainda acreditam que essa avaliação deve estar no início do processo para que assim possa definir os caminhos que serão seguidos no momento da aprendizagem, dessa forma, a nota não determina papel primordial neste tipo de avaliação uma vez que o objetivo é diagnosticar

Esse tipo de avaliação, que já foi chamado de avaliação inicial, intenta recolher informações sobre o que o estudante já sabe, quais os conhecimentos que o estudante traz para a sala de aula, quais as competências e habilidades ele já adquiriu, levando, assim, ao planejamento das práticas pedagógicas de maneira fundamentada em algo mais concreto. (Tavano, 2021, p.39).

É claro, que apesar de ser indicada que seja realizada no início do processo educacional a avaliação diagnóstica deve ser realizada sempre que o professor sinta a necessidade ou perceba que os alunos estão com dificuldades ou com algum impasse para que avancem.

No entanto, os docentes devem ter em mente que para a avaliação diagnóstica

cumprir seu papel é necessário antes que haja um intenso processo reflexivo por parte dos docentes sobre suas práticas avaliativas, libertando-se de seus conceitos, compreendendo ainda que este momento deve ser realizado de maneira acolhedora e sem julgamentos, em outras palavras o professor deve compreender que avaliação não é um momento de punição.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. (Luckesi, 2011, p.205)

É interessante também ressaltar que a avaliação diagnóstica não auxilia apenas o aluno, o professor também tem muito a ganhar durante o processo, uma vez que na “medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios está tendo”. (Santos e Varela, 2007, P.11)

Ainda buscando definir a avaliação da aprendizagem Jussara Hoffman é outra autora que desenvolveu inúmeros trabalhos na área educacional sobre o assunto, a mesma defende e explica sobre a avaliação mediadora, onde seu objetivo principal como o próprio nome já diz é mediar o processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido a mesma acaba por tornar-se um caminho compreendendo as dificuldades dos alunos e buscando novas soluções.

A expressão mediadora refere-se à finalidade essencial do ato avaliativo: de se proceder à adequada intervenção pedagógica a partir da observação dos percursos individuais de aprendizagem, portanto, uma ação docente crítica e reflexiva que visa à escolarização digna e de qualidade para todos os alunos (Hoffmann, 2019, p. 14).

A autora ainda destaca que este tipo de avaliação exige dos educadores o desenvolvimento de um pensamento crítico da educação e do seu papel social. Carmo e Passos ainda indica que por “ser pensada como uma concepção libertadora, onde exista ação coletiva, reflexiva, postura cooperativa entre os educandos, privilégio à aprendizagem e uma consciência crítica e responsável de todos”. (2023, p. 03) pensando assim, a avaliação só será mudada quando seu objetivo principal for o estudante enquanto um indivíduo social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento.

Do Carmo e Araújo ainda divide a avaliação mediadora em três momentos distintos, sendo eles o princípio de investigação docente, o princípio da complementaridade e por fim o princípio da provisoriedade dos registros em avaliação.

O primeiro momento se destaca como aquele momento em que o professor passa a

investigar o processo de ensino e aprendizagem fazendo as intervenções que acredita serem necessárias, o ponto importante que deve ser destacado neste momento refere-se ao fato de que tudo é realizado de forma contínua e gradativa.

O princípio da investigação docente – professores que se comprometem em investigar e acompanhar o processo de ensino aprendizagem de seus alunos diariamente, de forma contínua e gradativa, intervindo pedagogicamente com provocações intelectuais significativas, oportunizando a expressão de ideias, desenvolvendo diferentes tarefas, fazendo encaminhamentos de leituras, sugestões e explicações que contribuam com a aprendizagem. (Do carmo e Araújo, 2023, p.4)

O segundo momento, configura-se como aquele no qual as respostas dadas pelos alunos aos questionamentos são resultados de sua experiência de vida exigindo dessa forma do avaliador um acompanhamento minucioso considerando a qualidade das respostas dadas pelos estudantes.

O princípio da complementaridade – levar em consideração que as respostas dos estudantes não são completamente novas, e são articuladas por meio de estratégias de raciocínio e de experiência própria. É importante o acompanhamento das tarefas pelo avaliador, levando em consideração a sequência, a articulação e a gradação. Cabe salientar a importância da dimensão qualitativa das respostas dadas pelos estudantes, refletindo sobre os erros e os acertos (Do Carmo e Araújo, 2023, p.04).

O último ponto citado concerne em compreender que nada é estático e por isso mesmo não existem julgamentos absolutos ou definitivos seja em relação aos avanços ou dificuldades, no entanto, para “que isto aconteça, precisa-se levar em conta a história do processo de conhecimento, desenvolvido pelo aluno. Os registros feitos pelo avaliador servem como reflexão para análise global do desempenho escolar”. (Do Carmo e Araújo, 2023, p.04)

No que toca ao papel do professor na avaliação mediadora o mesmo deve ser o de refletir sobre as possibilidades dos estudantes além de “observar individualmente o dia a dia escolar, analisar as respostas e reações dos estudantes por meio das atividades propostas, acompanhando seu progresso” (Do Carmo e Araújo, 2023, p.05)

Vasconcellos explica sobre a proposta de avaliação, denominada de dialético-libertadora, que assim como as demais propostas tem como objetivo principal melhorar o aprendizado dos estudantes tendo como auxílio à avaliação, ele nos chama a atenção para a importância em mudar a intencionalidade da avaliação.

Pode haver uma mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um ré enfoque da própria intencionalidade da avaliação de nada adiantará. (Vasconcellos, 2008, p.44)

Nesta proposta o autor esclarece que o processo avaliativo não se configura apenas em aplicar provas ou distribuir notas aos alunos, ressaltando a importância do processo ao dizer que “é necessário pois deslocar a atual ênfase no produto final presente nas escolas (nota/conceito, conselho final, recuperação final) para a ênfase no processo” (Vasconcellos, 2008, p. 58)

O autor ainda indica que existe duas perguntas que devem ser realizadas por aqueles que participam do processo avaliativo, a primeira é o porquê se está avaliando e a segunda quem se está avaliando. Tomando consciência dessas escolhas será possível mudar a avaliação.

Ele ainda aponta quais os obstáculos que podem ser encontrados ao tentar mudar a intencionalidade, sendo o principal deles a cultura de repetência impregnada em muitos educadores devido os inúmeros preconceitos existentes.

Ao analisarmos as condições para a mudança da intencionalidade da avaliação, encontramos muitos obstáculos, contudo, um dos maiores é a tradição avaliativa já existente: há a assimilação por parte do professor de uma verdadeira cultura da repetência. (Vasconcellos, 2008, p.45).

Além de explicar sobre os obstáculos é necessário ainda que exista uma autocrítica por parte dos professores para que assim ocorra a desconstrução das crenças que foram internalizadas ao longo do tempo. “A internalização de uma nova intencionalidade exigirá a autocrítica, a tomada de consciência, a desconstrução de crenças (às vezes, forte e precocemente instaladas no sujeito)” (Vasconcellos, 2008. p. 52).

Concluindo isso o autor ainda acrescenta que este processo não tem garantias ou que só isso seja o suficiente para que exista uma atividade emancipatória, no entanto ela demonstra a busca por práticas que sejam coerentes

No processo de mudança, visamos à incorporação da nova intencionalidade; porém, não há como ‘garantir’ em termos absolutos, não há uma atividade que seja intrinsecamente emancipatória; exige-se atenção, espírito crítico, reflexão, o tempo todo. Contudo, a busca de sua tradução em práticas concretas, coerentes, como princípio, é imprescindível e ajuda o enraizamento da nova concepção nos sujeitos e, no limite, na própria instituição. (Vasconcellos, 2008, p. 69).

Por fim, pode-se dizer que avaliação dialético-libertadora traz à tona a necessidade de uma ação conjunta de todas as pessoas que buscam melhorar o processo educacional.

A avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos. (Vasconcellos, 2008, p.44).

Sendo assim, conclui-se dizendo que mudar a intencionalidade com que professores avaliam significa dizer que é necessário mudar a intenção com que se está avaliando. “Por isso que, em termos específicos da avaliação, a intencionalidade é determinante, é o problema nuclear da avaliação” (Vasconcellos, 2008, p.44).

Em outro momento, a autora Ana Maria Saul define a avaliação emancipatória embasada em pressupostos freirianos, que tem como objetivo antes de tudo provocar o espírito crítico dos indivíduos envolvidos no contexto educacional a fim de libertá-los, para isso, ela faz uso de dois objetivos básicos; iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas.

A autora ainda explica que o primeiro objetivo “está comprometido com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. (Saul, 2008, p.5). O segundo acredita no processo emancipador dos indivíduos que integram o contexto educacional, para isso propõe que esse processo “pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (Saul, 2008, p.5).

Outro ponto muito importante ao se referir a avaliação emancipatória, é que assim como as demais ela se opõe frontalmente as práticas avaliativas que apresente um viés neotecnista ou autoritário, que busquem de alguma forma promover a classificação dos indivíduos ou ainda qualquer “posturas individualistas que se apoiam na meritocracia e na racionalidade concorrencial”.(Saul, 2008, p.27) Por isso, a autora defende que deve existir uma conscientização sobre as práticas avaliativas existentes, além da participação efetiva dos sujeitos que compõem e descreve a realidade.

Em conclusão podemos dizer que a avaliação emancipatória é, portanto, uma

Sintonia com esses momentos de prática, os conceitos básicos envolvidos na proposta da avaliação emancipatória são: dialogicidade, decisão democrática, crítica educativa e transformação da realidade. Pode-se afirmar, portanto, que o paradigma está voltado a possibilitar que as pessoas envolvidas em uma ação educacional potencialize sua capacidade de ler criticamente a realidade e (re) escrever suas próprias histórias”.

(Saul, 2008, p.27).

Apresentados os conceitos e paradigmas sobre a avaliação emancipatória se faz necessária conhecer a avaliação formativa termo este que foi proposto por Scriven em 1967 e desde esse momento a mesma multiplicou-se sendo objeto de estudos e pesquisas por diversos estudiosos.

De acordo com Hadji (1994) este tipo de avaliação se distingue daquelas que são consideradas administrativas por buscar ser integrada ação de formação, ou seja, ela busca ser incorporada no próprio ato do ensino, em outras palavras “tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso”. (Hadji, 1994, p.63-64)

A mesma ainda pode apresentar dois momentos importantes no primeiro encontramos uma “visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período”(Fernandes, 2006, p.23) No segundo momento encontramos uma avaliação mais requintada e complexa “interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”.(Fernandes, 2006, p. 23)

Perrenoud, um dos autores que defende a avaliação formativa indica que o essencial neste tipo de avaliação é intervir de maneira que os próprios alunos sejam capazes de regular sua aprendizagem, diante disso se percebe que os estudantes surgem como protagonistas do processo desencadeando assim quase que uma auto-avaliação, enquanto que ao professor cabe apenas transmitir para os alunos esta responsabilidade

O essencial é estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí, se possa intervir para que eles próprios regulem as suas aprendizagens. Na verdade, parece que os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de auto-avaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo. Assim, cabe aos professores promover uma regulação interactiva que transfira para os alunos a responsabilidade pelas suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a auto-avaliação, e conseguir que apreendem as finalidades a atingir (Fernandes, 2006, p. 28).

Além dos termos citados acima, a avaliação formativa ainda indica que para que ela realmente aconteça é necessário que exista mudanças não apenas no processo avaliativo, mas em todo o funcionamento da escola.

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intenção diferenciada, com o que supõe em termos de meio de ensino, de organização de horários, de organização de grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (Perrenoud *apud* Oliveira, 2011, p. 561).

Se faz importante ainda ressaltar que referindo-se ao segundo momento da avaliação formativa Fernandes indica algumas características consideradas as mais importantes, como a relevância do feedback, a comunicação entre professores e alunos, o cuidado com a escolhas de atividades propostas aos alunos entre outras

a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; b) o feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima; c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem); d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam; e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar); f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (Fernandes, 2006, p. 31).

Por fim, é possível notar que de acordo com os autores estudados a avaliação só será considerada formativa quando possibilitar aos alunos reconhecerem onde estão e de que maneira podem alcançar seus objetivos, em outras palavras quando contribuem para a regulação das aprendizagens.

Dito os conceitos importantes sobre a avaliação formativa se faz necessário falar sobre a avaliação somativa que se propõe a fazer uma soma “depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efetuada num momento determinado” (Hadji, 1994, p. 64), o problema deste tipo de processo está no fato de os alunos acabarem sendo classificados, “uns em relação aos outros (avaliação normativa) e os resultados são comunicados à administração e aos

encarregados de educação”(Hadji, 1994, p.64)

Outros autores como, Penúncio e Almeida apresentam outra definição, indicando-a como informativa, para eles sua principal função é a de fornecer informações sobre sua progressão.

A avaliação somativa, por sua vez, é informativa em sua função, e as informações que ela fornece sobre a classificação do estudante, feita por meio de conceitos ou notas, subsidiam a tomada de decisão sobre a progressão do estudante, em termos de aprovação ou reprovação, a partir do produto de conhecimentos, habilidades e atitudes, apresentado em situações planejada (2014, p.02).

Além disso, o mesmo autor ainda explica que a avaliação somativa em geral preza por “testes formais (provas de múltipla escolha, dissertativas, orais), mas sua função informativa também pode ser obtida progressivamente, através de outras estratégias (trabalhos, seminários, exercícios)”. (Penúncio, Almeida, 2014, p.2)

Com isso, nota-se que mesmo que o objetivo ou a função da avaliação somativa seja de oferecer informações no geral ela acaba por gerar uma classificação entre os alunos tornando-se assim excludente.

3.1 Instrumentos avaliativos

No contexto do ambiente escolar, mais especificamente no que se declara ao processo avaliativo, existem inúmeras tentativas de educadores e especialistas em elaborar e criar instrumentos avaliativos que sejam cada vez mais fidedignos e capazes de mensurar a aprendizagem dos estudantes, considerando tudo o que se conhece sobre avaliação da aprendizagem.

Refletindo sobre isso, algumas questões devem ser discutidas, dentre elas a mais citada em artigos e trabalhos sobre educação é a diferença entre os termos qualitativo e quantitativo. O primeiro por muitas vezes é associado a “empatia, abertura aos valores, mas também a possibilidade de um aprofundamento que permite a compreensão da realidade na sua espessura e complexidade, enquanto outros lhe associam subjectividade, fantasia, fiabilidade nula” (Ferraz, 1994, p.1)

O segundo por sua vez é “associado desumanização, empobrecimento, subjectividade não assumida, enquanto os outros lhe associam precisão, objetividade, seriedade no processo” (Ferraz, 1994, p. 1)

De acordo com as citações acima os termos possuem significados opostos e muitas vezes seu uso acaba por enquadrar os sujeitos que fazem uso deles em empáticos ou desumanos, o mesmo acontece ao se escolher um dos instrumentos avaliativos que serão usados em sala de aulas, sendo classificados em bons ou ruins, no entanto algumas questões devem ser evidenciadas no momento não só da escolha dos instrumentos avaliativos mas também na forma como o mesmo é aplicado, podendo prejudicar o processo avaliativo e a aprendizagem dos estudantes

Muitos autores apontam antes de tudo a importância que deve ser dada a diversificação dos instrumentos no momento da avaliação. Gil e Lewman por exemplo indicam que

Não existem boas razões para usar um único tipo de avaliação. Os professores devem diversificar suas avaliações tanto em função das diferenças nas preferências dos estudantes pelo tipo de avaliação quanto de seus ajustamentos aos diferentes objetivos. Também não existem razões plausíveis para realizar uma única seleção de avaliação durante o semestre (Gil, 2008, p.250)

De modo semelhante, não existem boas razões para usar apenas uma única sessão de testes, um exame final. Não há regras para frequência dos testes, mas um único exame em um curso de graduação é seguramente muito pouco e mais do que cinco é demais. O número de testes deve ser determinado pela dificuldade e montante do material coberto (Lewman, 2007, p.244)

Desse modo apesar de muitos professores usarem como regra o uso de apenas um instrumento avaliativo, sendo este em sua maioria a prova, na verdade não existe nenhuma boa razão para isso.

Inclusive de acordo com Lisboa a tentativa de auxiliar o professor em sala de aula com justiça “levou à criação de novos tipos de instrumentos e à utilização, em educação, de outros tradicionalmente ligados a outras áreas” (Ferraz, 1994, p. 2), sendo responsabilidade do professor observar e analisar quais destes são os mais adequados.

Outro aspecto de grande importância e que merece destaque ao se falar sobre instrumentos avaliativos é a frequência com que é utilizado. Assim como a diversificação não existe uma regra sobre esse assunto, na realidade Lewman explica que

A quantidade de avaliações deve ser determinada pela carga horária da disciplina, pela complexidade dos temas e pelo montante de material coberto. Não há, portanto, regras para estabelecer a frequência com que devem ser feitas as avaliações. (2007, p.250).

Em relação às qualidades, Lewman indica quais são as mais importantes para que um instrumento avaliativo seja considerado como positivo. São eles a fidedignidade e a validade.

A fidedignidade refere-se à estabilidade e ao grau de consistência de seus resultados. [...] A validade refere-se à condição de a prova medir o que efetivamente se propôs a medir. Existem diferentes tipos de validade. A que mais interessa ao professor é a validade do conteúdo, que existe quando a prova constitui uma amostra representativa de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos durante o processo educacional (Lewman, 2007, p. 248).

Outro ponto importante que também merece destaque é a objetividade, muitos professores buscando melhorar os instrumentos avaliativos acabam evitando a subjetividade, no entanto ela é inerente a avaliação, seja na maneira como aplicadas ou como serão analisadas os dados posteriormente. Nesse sentido, Ferraz explica que o desejável é buscar controlar essa subjetividade inerente ao processo avaliativo.

Aceitar a subjectividade em avaliação é condição para um aprofundamento dos problemas e uma melhor aproximação da realidade. Aceitar a subjetividade em avaliação é ainda a forma mais eficaz de tentar controlá-la, evitando a ilusão de que a objectividade é possível e de que o aluno é aquilo que o teste mede. Não sendo possível eliminar a subjectividade é, no entanto, desejável tentar relativizá-la e o caminho a seguir é o confronto das diversas subjetividades dos intervenientes no processo de avaliação. É também a diversificação dos instrumentos. (1994, p. 2)

É possível perceber a importância dos instrumentos avaliativos para o processo avaliativo e também o cuidado que é exigido no momento das escolhas e modos de uso dos mesmos, pensando nisso, cabe aqui definir alguns instrumentos avaliativos usados por professores de todo país, permitindo assim conhecermos seus pontos positivos e negativos.

Não se pode deixar de dissertar sobre a prova, uma vez que mesmo com a diversidade de instrumentos a mesma ainda é “o mais comum deles, em nossa cultura” (Moretto, 2005, p.95), neste contexto, temos as provas orais, objetivas e discursivas.

As provas discursivas “são aquelas em que o professor apresenta temas ou questões para que os alunos discorram sobre elas ou respondam a elas”. (Gil, 2008, p.255) a mesma é reconhecida hoje como um dos instrumentos avaliativos mais tradicionais, além de serem mais comum em cursos de ciências humanas e também nos cursos de pós-graduação.”

Sobre as provas objetivas, as mesmas são mais comuns em concursos e vestibulares, sendo muito criticadas por centrar-se na capacidade de memorização do aluno, não oferecendo a oportunidade de uma resposta livre, acaba dessa forma por ranquear os alunos

classificando-os.

As provas objetivas são aquelas em que satisfazem as características básicas da objetividade na avaliação: brevidade da resposta e exatidão da correção. Assim as respostas nesse tipo de prova são constituídas por um sinal, número, palavra ou frase. A elaboração destas provas por sua vez permite que sua resposta seja avaliada por meio duma chave, possibilitando a qualquer pessoa que o aplicar corretamente obter o mesmo resultado. (Gil, 2008, p.258).

Por fim as provas orais são caracterizadas da seguinte maneira.

[...] já foram muito utilizadas no ensino superior no Brasil, tanto para seleção quanto para promoção. Hoje são bem mais raras. Poucas são as circunstâncias que recomendam sua utilização. Podem ser necessárias para a avaliação de estudantes portadores de necessidades especiais (Gil, 2008, p.263).

Percebemos que mesmo com as inúmeras críticas feitas a este instrumento avaliativo e mesmo muitos autores relacionando-a a uma tendência tradicional de educação, a mesma pode contribuir de inúmeras maneiras para uma aprendizagem dos alunos desde que possuam certas características.

[...] em lugar de apregoarmos os malefícios da prova ou levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. (Moretto, 2005, p.96).

Em primeiro lugar é imprescindível que os professores tracem os objetivos e entendam com clareza como elaborar uma prova de maneira que a mesma contribua com o aprendizado do aluno. Em outras palavras, o método não é incorreto desde que seja organizado da maneira correta.

Moretto aponta algumas características da prova numa perspectiva construtivista. Dentre elas,

[...] a colocação de textos que obriguem a leitura, mesmo curta, para provocar uma resposta, também de forma escrita e com argumentação, que leve o aluno a escrever, exercitando-se na lógica e na correção do texto. (2005, p.120)

Além disso, outro fator muito criticado em provas relaciona-se ao papel importante que a memorização ocupa nestas provas “[...] o que a escola da linha tradicional explorou com mais ênfase foi a memorização em busca do acúmulo de informações, em grande parte sem

muita significação para o aluno.” (Gil, 2008, p.101).

No entanto, até mesmo a memorização “[...] tem seu lugar no processo de aprendizagem, desde que seja uma memorização acompanhada da compreensão do significado do objeto de conhecimento.” (Luckesi, 2011, p.101)

Outro ponto também muito criticado é o fato de muitos docentes usarem a provas e notas como meio de ameaça, buscando assim conseguir uma disciplina em sala de aula

Uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos. A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com os significados dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos sob a égide do medo. (Luckesi, 2011, p. 39).

Sendo assim, muitos “[...] professores elaboram suas provas para ‘provar’ o aluno é não para auxilia-lo na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos” (Luckesi, 2011, p.39). Além das provas, o professor ainda usa as notas para ameaçar os alunos, como por exemplo, os pontos a mais e a menos na hora da correção das provas.

Isso não significa dizer que o sistema de notas deva parar de existir, pois o professor necessita dele para que assim possa dar os passos seguintes. No entanto, ele precisa saber usar as informações da forma correta

A medida é um ato necessário e, assim, tem sido praticada na escola. Importa-nos ter clareza que, no movimento real da operação com resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida, porque e a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem. (LUCKESI, P.49, 2011).

Outro instrumento avaliativo que faz parte das escolhas de muitos professores é o seminário, o mesmo é caracterizado por Veiga como o encontro de pessoas que tem como propósito estudar um determinado tema

O Seminário significa um congresso científico, cultural ou tecnológico, isto é, um grupo relativamente numeroso de pessoas (educadores, especialistas, técnicos e alunos) com um propósito de estudar um tema ou questões de uma determinada área sob a coordenação de uma comissão de educadores, especialistas ou autoridades do assunto. (Veiga, 1991, p.106).

O mesmo é visto como uma “[...] técnica de ensino que é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou mais alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina do curso” (Veiga, 1991, p. 107). Podemos dizer assim,

que o seminário oportuniza aos professores e aos alunos discutir sobre um determinado tema, sendo o mais importante perceber que nesse momento cada indivíduo contribui com o conhecimento que possui sobre o assunto, “[...] isso significa que o seminário deve ser a ocasião de semear ideias ou de favorecer sua germinação.” (Veiga, 1991, p.106)

É bem verdade que para isso acontecer é necessário antes de tudo que tanto o professor quanto o aluno deva estar ciente do papel que desempenham no processo educativo, pois “[...] tanto o professor quanto os alunos não podem ser pensados independentemente, ou seja, como indivíduos isolados de suas situações concretas, de sua história e de sua vida” (Veiga, 1991, p.105). O que eles já viveram e conhecem sobre o tema abordado passa a ser parte importante do processo educativo. O professor assume um papel de coordenador do seminário

Uma outra característica do seminário é que a participação do professor não é mais predominante. O professor é o que orienta, conduz e dirige o processo de ensino. Nesse sentido, o professor assume o papel de coordenador do seminário. (Veiga, 1991, p.110).

Além disso, outro ponto importante para que o seminário aconteça de acordo com o esperado é a necessidade de uma reciprocidade entre os alunos e também entre estes com o professor, deixando clara dessa forma que o aprendizado se dará através da troca de conhecimento.

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimento, sentimentos e emoções dos outros alunos (Veiga, 1991, p. 105).

Diante disso pode-se afirmar que “uma das características essenciais do seminário é a oportunidade que este cria para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação crítica e à independência intelectual.” (Veiga, 1991, p.108)

É necessário ainda esclarecer que como todos os instrumentos avaliativos, o seminário também recebe críticas, uma delas é apresentada pelos alunos “[...] recai na utilização do seminário como técnica única empregada pelos professores o que torna as aulas monótonas e cansativas.” (Veiga, 1991, p.108)

Uma outra crítica, formulada por alunos e educadores, “[...] têm origem numa tentativa mal fundamentada de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno.” (Veiga, 1991, p.107) Ou seja, o aluno passa a ficar horas falando sem que haja uma coordenação e uma troca de conhecimento entre professor e aluno, passando dessa forma a responsabilidade

do professor para os alunos

Outro aspecto muito criticado recai sobre a “[...] extrema divisão do trabalho; a descontinuidade e, por tanto, a ausência de interação” (Veiga, 1991, p. 108), isso por que é comum em discursos de muitos alunos o fato de professores apenas dividirem o conteúdo a ser estudado que serão falados sem haver uma discussão sobre o tema.

Além da prova e do seminário outra opção de instrumentos avaliativos que podem auxiliar professores e alunos e são solicitados em vários cursos, principalmente nos cursos das ciências humanas, são os trabalhos escritos, os mesmos podem ser trabalhados como conclusão ou mesmo em escritos curtos desenvolvidos no decorrer do ano. Podem ainda ser realizados em sala de aula em poucos minutos.

Este tipo de instrumento exigem dos alunos desenvolvimento da leitura e escrita, além da expressão de ideias.

Eles favorecem a expressão das ideias dos estudantes. Colocá-las no papel contribui para que se tornem mais claras e facilita sua avaliação. As tarefas que enfocam a escrita estimulam a leitura ativa, o pensamento crítico e o estudo regular da matéria. Além disso, receber os comentários dos professores e dos colegas acerca do que escreveu constitui forma privilegiada de feedback (Gil, 2008, p.207).

Em relação as dificuldades um dos principais problemas que prejudica a articulação de trabalhos escritos por parte dos alunos, e uma das principais críticas atribuídas a eles, está na formulação dos seus objetivos. É necessário que os objetivos propostos pelos professores sejam claros e precisos para que esse instrumento avaliativo cumpra com os objetivos esperados

Com frequência, professores universitários propõem trabalhos escritos com objetivos muito amplos, acreditando que são suficientes para que os estudantes obtenham as fontes de informação adequadas e que os redijam. É possível que um ou outro estudante seja capaz de elaborar um trabalho satisfatório, mas para que a maioria da classe possa fazê-lo é necessário que os objetivos sejam claros e precisos (Gil, 2008, p. 208).

Além disso, é necessário que os docentes tenham atenção com a dificuldade do trabalho e também do tempo necessário para sua conclusão. O indicado é que o mesmo construa um cronograma com todas as etapas para que os alunos tenham as informações necessárias sobre o trabalho que devem desenvolver. Além disso, é necessário definir também a quantidade de trabalhos e com que frequência eles devem ocorrer.

O professor precisa também decidir acerca da quantidade de trabalhos a serem realizados. Esta decisão deve ser norteada pelos objetivos, que devem ter sido definidos de forma realista. Um único trabalho pode ser útil numa disciplina que tem um objetivo expresso por um produto final bem definido, como, por exemplo, ‘elaborar um projeto de pesquisa’, em metodologia científica. Há disciplinas em que solicitar uma quantidade maior de trabalhos de menor extensão pode ser mais adequado mas o professor não pode se esquecer de que uma quantidade maior de trabalhos implica necessariamente mais trabalho administrativo. (Gil, 2008, p.210).

Por fim, deve-se apresentar e discutir a aprendizagem experimental, uma vez que abrange vários instrumentos avaliativos como, por exemplo, a aula de campo. Segundo Gil (2008), a aprendizagem experimental serve para designar atividades que tem como propósito a solução de problemas, administração de conflitos, treinamento em serviço e desenvolvimento de projetos.

Gil ainda explica que na aprendizagem experimental

O processo inicia-se com uma experiência (experiência concreta) que constitui a base para uma reflexão (observação reflexiva). Esta reflexão, por sua vez, é assimilada a uma teoria (conceptualização abstrata), gerando hipóteses que são testadas em novas experiências. Em síntese a aprendizagem experimental pode ser definida como um processo em que a experiência do estudante é refletida e a partir daí surgem novos aprendizados (2008, p.215).

É preciso compreender que este tipo de aprendizagem tem como intuito principal promover a experiência direta com a realidade e por meio disso, acabam formando profissionais que “[...] se introduzem no mercado de trabalho e se tornem mais competitivos.” (GIL, P.216, 2008)

As aulas de campo estão inseridas na aprendizagem experimental. Elas podem possibilitar ao aluno o contato direto com a realidade estudada, proporcionando a interação deles com o meio. Sendo “[...] assim o trabalho em campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido” (Lima e Assis *apud* Falcão, 2009, p.6)

Notamos desse modo e reiteramos novamente que os instrumentos avaliativos fazem parte do processo avaliativo e todos apresentam pontos positivos e negativos, no entanto, é responsabilidade do docente escolher os melhores métodos para cada turma.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa em questão foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, por compreender o ser como um indivíduo que não é passivo e que interpreta o mundo à sua maneira. Tendo surgida inicialmente “no selo da Antropologia e da Sociologia, nos últimos 30 anos esse tipo de pesquisa ganhou espaço em áreas como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas” (Neves, 1996, p.1)

Esse modo de estudo, diferente da pesquisa quantitativa não tem interesse em “enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos”(Neves, 1996, p. 1) devemos destacar ainda que nas pesquisas qualitativas o pesquisador deve “entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados”.(Neves, 1996, p.1) concluímos assim que as principais características da pesquisa qualitativa é:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Silveira, 2009, p.7).

Ainda podemos classificar a pesquisa como sendo de natureza básica onde tem como objetivo “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Silveira, 2009, p.9)

Em relação aos objetivos, ela está caracterizada como sendo descritiva, de acordo com Silveira esse “tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Silveira, 2009, p.10) Entre os principais exemplos de pesquisa descritiva podemos encontrar, os estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto”.(Silveira, 2009, p.10)

Destacamos ainda que a pesquisa se classifica como análise de conteúdo que se configura como uma “técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. (Bardin, 2011, p.24)

Apesar deste tipo de técnica no início de sua concepção apresentar “condições muito

normativas e limitantes de funcionamento da análise de conteúdo foram completadas, postas em questão e ampliadas pelos trabalhos posteriores dos analistas norte-americanos. (Bardin 2011, p.24). Estes analistas deixaram como legado principalmente a preocupação em “trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática, a interrogar-se sobre a validade do procedimento e dos resultados, a verificar a fidelidade dos codificadores e até a medir a produtividade da análise”. (Bardin, 2011, p. 25)

Os anos posteriores foram marcadas por algumas mudanças significativas, dentre elas em primeiro lugar “o recurso ao computador; o segundo, o interesse pelos estudos que dizem respeito à comunicação não verbal e o terceiro é a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos”.(Bardin, 2011, p. 28). Graças a essas mudanças a análise do conteúdo acaba por multiplicar as aplicações.

Em outras palavras de acordo com Bardin podemos sistematizar a análise do conteúdo como

Um método muito empírico, dependente do tipo de "fala" a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (2011, p.36).

Podemos ainda esclarecer que de acordo com o que indica a autora “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. (Bardin, 2011, p. 36).

Quanto a organização da pesquisa a mesma aconteceu da seguinte maneira; em um primeiro momento foi realizado um estudo teórico fundamentado em autores importantes para a temática buscando assim obter os subsídios necessários para a discussão dos dados que foram coletados nas etapas seguintes, nesse momento dentre os autores escolhidos citamos Luckesi, Saul, Vasconcelos, Hoffman e Saviani na área da avaliação, enquanto Hage, Parente e Libânio em educação do campo.

No segundo momento da pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que tem como característica principal o fato dos “[...] entrevistados resguardam a liberdade para desenvolver respostas e argumentações amplas. Dessa forma, o entrevistador possui mais liberdade para conduzir a entrevista, permitindo assim, uma exploração mais ampla” (Mazucato, 2018, p. 71).

De Oliveira ainda caracteriza a entrevista semiestruturada como

As entrevistas semiestruturadas, como a própria designação sugere, têm como característica um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado. Esse modelo conjuga características das entrevistas não estruturadas com um roteiro de controle e permite tanto a realização de perguntas indispensáveis à pesquisa que precisam ser respondidas, quanto a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e possibilitando o surgimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador (2023, p.13).

A escolha da entrevista se deu por inúmeros fatores, dentre eles; por melhor se ajustar aos objetivos de pesquisa, pela facilidade na aplicação, além de permitir estabelecer uma relação com os entrevistados e assim poder compreender melhor o discurso deles. Em relação a isso, o autor explica que as entrevistas “não exigem que o participante saiba ler e escrever; possibilitam a obtenção de maior número de respostas; a análise das expressões corporais do entrevistado; o esclarecimento de detalhes das perguntas e a adequação às circunstâncias nas quais se desenvolve (De Oliveira, 2023, p.10).

As entrevistas foram realizadas com 4 docentes que atuam nas salas multisseriadas com turmas de 1º a 3º ano do ensino fundamental I, de início por meio do levantamento disponibilizado pela secretaria de educação do município seriam 5 docentes, no entanto mesmo com as inúmeras tentativas de contato a mesma não aceitou participar da pesquisa.

A entrevista foi realizada no horário definido pelas participantes no local escolhido por elas, tinham ao todo 14 perguntas divididas em 5 blocos, no qual o primeiro era referente ao que se sabia sobre classes multisseriadas, o segundo sobre o processo de formação das docentes, o terceiro sobre práticas avaliativas, o quarto sobre instrumentos avaliativos e último sobre a relação escola e comunidade. A análise das respostas foi feita por meio da análise de categoria.

Após as entrevistas realizadas foram feitas observações nas salas escolhidas que, de acordo com Minayo (2003), o pesquisador constrói uma relação limitada apenas ao trabalho de campo, observando de forma mais profunda a rotina cotidiana e as situações consideradas importantes para a pesquisa.

Na pesquisa optamos por utilizar a observação não participante que de acordo com Godoy caracteriza-se:

Quando o pesquisador atua apenas como espectador atento, temos o que se

convencionou chamar de observação não-participante. Baseado nos objetivos da pesquisa e num roteiro de observação, o investigador procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessam ao seu trabalho, por meio dela será possível identificar as práticas avaliativas dos professores dessas classes multisseriadas.(1995, p.8).

Em relação a isso, a escolha deste tipo de observação se deu por compreender que por serem salas multisseriadas qualquer interferência poderia trazer influência na forma como o processo estava acontecendo prejudicando assim os dados encontrados.

Pensando na melhor maneira de desenvolver este processo a observação foi dividida em quatro momentos o que permitiu relacioná-la com as respostas das entrevistas e assim compará-las permitindo perceber a realidade do processo avaliativo das turmas multisseriadas.

A primeira observação foi feita de um momento de estudo das professoras, por compreender a importância desse momento para a reflexão e planejamento das aulas e atividades avaliativas o segundo momento foi de uma aula, o terceiro da aplicação de uma prova escrita, visto que este era o principal instrumento avaliativo citado pelas professoras no momento das entrevistas, e o último de uma entrega de uma prova escrita. As observações aconteceram entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2023.

4.1 Ambiente e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa realizou-se no município de Campos Sales, no estado do Ceará, que tem esse nome em homenagem ao ex -presidente da república Manuel Ferraz de Campos Sales. Sua história não chega a ser muito diferente das demais regiões do cariri, iniciada com a presença dos índios Kariris que viviam na região, com o passar do tempo o contato com militares no século XVII fez surgir o boato que esta era uma região continha muito ouro desencadeando a criação de acampamentos e fazendas, uma delas era a fazenda Eufrázio Lázaro Ribeiro, chamada de Várzea da Vaca, primeiro nome do município.

Por ser uma região que faz fronteira com outros estados além de ter uma terra considerada boa para a agricultura possibilitou o desenvolvimento e povoamento do município. Foi entre os anos de 1839 a 1858, que a região atingiu seu apogeu, atraindo um considerável número de imigrantes, dentre eles, alguns mascates italianos. Em 1858, por influência de italianos bem sucedidos ali instalados, Várzea da Vaca passou a se chamar Nova Roma. A emancipação política deu-se em 29 de julho de 1899. Em 1926, Campos Sales presenciou a Coluna Prestes e, em 20 de dezembro de 1938, através da lei 530, Campos Sales,

tornou-se efetivamente município.

Hoje a população estimada é de cerca de 27.123 mil habitantes de acordo com os sites oficiais do município, o mesmo ainda possui vários distritos entre eles Barão de Aquiraz, Carmelópolis, Itaquá, Monte Castelo e Quixariú. Tem uma economia baseada na agricultura, comércio e pecuária. A população urbana é de 17.135 - 67,02% enquanto que a população rural atinge número de 8.431 – 32,98%

A escolha do município para a pesquisa se deu em primeiro lugar por perceber que o mesmo apresenta turmas multisseriadas em seus distritos, isso provavelmente acontece devido ao percentual de 32, 98% de indivíduos residentes em áreas rurais propiciando o surgimento destas classes ou escolas, dessa forma reconhece-se a importância delas para a formação dos indivíduos.

No município foram selecionadas cinco escolas que possuem classes multisseriadas, destas apenas 4 participaram da pesquisa, sendo elas localizadas nos distritos de Caldeirão, Carmelopolis, Itaguá, Rendeira. As escolas se localizam a uma distância média de 5km da sede do município. A escolha por estas escolas se deu primeiramente por possuírem uma sala multisseriada com alunos de 1º a 3º ano do ensino fundamental I e depois por entender a importância que elas representam para a comunidade em que estão inseridas.

Em relação a estrutura física das escolas, todas as quatro visitadas possuem banheiro, salas de aula, um pátio, sendo que uma delas possuem um quadra poliesportiva e sala de professores, as salas costumam seguir o mesmo padrão com tamanho pequeno se considerar que estamos falando de uma sala multisseriada e dependendo da organização escolhida pela professora.

Em relação às professoras entrevistadas e que lecionam nas turmas observadas, todas as quatro possuem formação em pedagogia, todas as quatro também possuem pós graduação, especialização em áreas relacionadas à educação e todas são concursadas no município. Das quatro entrevistadas, duas já lecionam a mais de 10 anos em salas multisseriadas, enquanto as outras duas iniciaram no ano de 2019. Ao serem convidadas para a pesquisa aceitaram sem apresentar nenhum contraponto e respondendo às perguntas com educação e zelo pela pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentadas as análises das respostas dadas pelas entrevistadas além de relacioná-las com os achados feitos na observação. Este momento da pesquisa foi dividida em cinco blocos de questões que versavam sobre conhecimentos acerca das salas multisseriadas, avaliação nessas turmas, instrumentos avaliativos e contexto social das salas multisseriadas.

O primeiro bloco de perguntas, indagou aos partícipes de nossa pesquisa *sobre a quantidade de estudos que os mesmos tinham acesso sobre as classes multisseriadas*, com isso buscamos descobrir se antes de lecionarem nessas turmas as professoras em questão sabiam da existência dessas classes ou se já tinham tido a oportunidade de estudar o assunto possibilitando a elas conhecerem mais sobre as classes multisseriadas.

De acordo com as respostas dadas na entrevista, todas concordam com a falta de estudos acadêmicos sobre o tema, nas respostas inclusive uma das entrevistadas levanta a hipótese de que isso ocorra “talvez por ser uma clientela em minoria, se tem a falta de um olhar atencioso para essas salas, com isso causando a falta de interesses dos acadêmicos” (Margarida).

É sabido do esquecimento com o qual é tratado muitos temas referentes à educação do campo é sabido ainda que muito do que foi conquistado se deu por meio das lutas travadas pelos movimentos sociais, é notável ainda que muitas vezes inclusive anteriormente neste trabalho muitos autores apontam como uma das principais dificuldades encontradas nas salas multisseriadas a falta de estudo na área, isso permite questionar se o problema não tem seu princípio no processo formativo desses professores uma vez que o cursos de pedagogia responsável por “formar” esses profissionais muitas vezes não tem uma disciplina que contemple a educação do campo. Nesse sentido Janata e Anhaia afirmar que um processo formativo sólido auxilia no momento de aprendizagem destas turmas.

Uma sólida formação de docentes que atuam nesses espaços para que, a partir da compreensão dos fundamentos teóricos dessa concepção possam lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem de seus estudantes, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. (2015, p.13).

Outro ponto importante que foi possível perceber por meio das respostas das entrevistadas refere-se a falta de discussões sobre as classes multisseriadas nos encontros formativos realizados pelo município, as entrevistadas indicaram que o “planejamento é

jogado no geral com se fosse uma sala só, não é? não se preocupa em fazer um planejamento diferenciado”(Jasmim), sobre isso a professora Cravo ainda anunciou que “tem muito pouco, é pouco debatido nas formações em tudo”, por meio do que foi explanado é possível compreendermos que não existe um processo formativo contínuo para os docentes que lecionam nessas classes dificultando ainda mais para estes conhecerem sobre o tema.

Ainda sobre as respostas da entrevista foi possível perceber que as professoras em questão buscam conhecer e estudar sobre as classes multisseriadas no entanto enfrentam além do pouco material sobre o assunto a escassez de tempo para fazer os estudos necessários, como indicado pela entrevistada Rosa “tu acredita que hoje eu até ia pesquisar, eu pesquisei, mas assim como o tempo é muito corrido eu até tentei ler alguma coisa mas não deu” diante disso, notamos que o professor dessas classes possuem uma rotina muito mais diversa do que aqueles das salas seriadas, inclusive sobre isso os autores Silveira, Enumo e Batista explicam que muitos destes professores acabam por manifestar níveis mais altos de estresse devido a rotina cansativa e os inúmeros papéis que precisam realizar.

Além disso, os professores parecem enfrentar uma sobrecarga de trabalho, pois assumem outras funções, como cuidador ou secretário, o que dificulta a produção de diferenciados planos de ensino e avaliação para a turma. Diante dos desafios que o professor encontra nesse sistema de ensino, é possível que processos de estresse possam se manifestar, assim como ocorre em classes regulares. (2014, p.02).

Notamos dessa forma que existe uma preocupação por parte das professoras de conhecer sobre o assunto, de estudar sobre as classes multisseriadas, no entanto, isso se torna difícil uma vez que não existem estudos sobre o tema, além disso, foi possível notar ainda que outros fatores como a falta de tempo, falta de encontros formativos diferenciados e exclusivos para os docentes prejudicam conhecer o tema em estudo.

Foi possível comprovar isso por meio da observação realizada no dia 15/06/2023 na primeira escola, neste momento observou-se um período de estudo de uma das entrevistadas, nesta ocasião ao chegar na escola fui direcionada para a sala dos professores, ao entrar na sala a professora estava sentada em uma pequena mesa envolta a um amontoado de papéis, tendo que recortar e preparar os recursos que seriam usados na aula, e também em uma apresentação, uma vez que as turmas analisadas tinham alunos de primeiro ano que fariam uma apresentação para toda a escola com o tema cantigas de roda. Foi possível notar ainda

por meio do semblante da professora a preocupação em conseguir terminar o material

Se faz necessário recordar que a pesquisa se passa com classes de primeiro a terceiro ano do ensino fundamental, e que por isso exige dos docentes materiais lúdicos, uma vez que estão no período de alfabetização, demandando assim mais tempo para estas confecções que são realizados em sua maioria pelos professores, então muitas vezes os mesmos aproveitam o horário de estudo para a confecção destes materiais.

Por meio da observação comprovamos ainda que a falta de tempo é uma das principais dificuldades do professor das classes multisseriadas, uma vez que os mesmos não conseguem estudar sobre o assunto e fazer todo o material que serão usados pelas três turmas, além disso notamos que os projetos enviados pela secretária de educação acaba por demandar muito tempo para a confecção.

O segundo bloco de análise é composto por três perguntas, onde todas estão relacionadas ao processo formativo dos professores. A primeira pergunta do bloco apresenta-se da seguinte maneira: *É notória a importância do processo formativo para o exercício do papel docente, desse modo, pode-se compreender que tal processo influencia no trabalho desenvolvido em sala de aula? Justifique sua resposta.*

Interessávamos em saber em primeiro momento sobre como havia se dado o início da carreira dessas professoras e se isto tem influência hoje dentro de sala de aula. A pergunta foi motivada inicialmente por compreender que o processo formativo se inicia nos cursos de graduação e a maneira que isso acontece traz consequências sobre as escolhas que a mesma faz hoje em sala de aula. Em outras palavras, as vivências com professores e colegas de cursos, os livros lidos e os conhecimentos adquiridos têm alguma influência? se sim, qual?

Sobre esse assunto pode-se dizer que o processo formativo se apresenta em dois momentos, de acordo com os autores Santana, Serrazina e Nuns (2019), um primeiro chamado de formação, que considera um movimento de fora para dentro, enquanto que o segundo é o desenvolvimento profissional representa um movimento de dentro para fora, em outras palavras a “formação é vista como um fator externo, que pode ser pontual, gerada por outros agentes externos, e o desenvolvimento profissional é mais amplo, envolve o docente em seus aspectos cognitivos, afetivos e funcionais” esta última pode ainda proporcionar uma autonomia ao professor em sala de aula. (Santana, Serrazina, Nunes, 2019, p. 2)

Neste contexto, as análises das respostas permitiram perceber em primeiro lugar que todas as entrevistadas confirmaram que o processo formativo auxilia sim dentro da sala de aula e deram como principal ponto positivo a possibilidade que esta tem de fazer o docente refletir sobre sua prática. “Porque o processo formativo traz melhorias na prática em sala e

reflexões sobre a forma que ensinamos” (Margarida), ainda na entrevista, houve a justificativa que o processo formativo é importante “porque você aprende assim, na faculdade a lidar com muitas situações que acontece na sala de aula” (Rosa)

Sobre esse contexto, percebemos a importância desse professor reflexivo, que pensa sobre suas ações com a intenção de melhorar o aprendizado dos estudantes. Desse modo, se recorda das ideias discutidas por John Dewey e Schon.

Quando pontuamos a formação num sentido colaborativo, reportamo-nos às ideias baseadas em John Dewey (1859-1952), que apresenta a perspectiva do professor reflexivo. Estas ideias assumem outras dimensões nos estudos de Schön (1992), que sugere um modelo de prática reflexiva, sendo essa prática desenvolvida pelo próprio professor, com base em três ideias: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esse modelo assume a indissociabilidade ação - reflexão - ação, para que sejam geradas novas práticas, a partir do momento em que o professor é confrontado com orientações e estímulos oriundos de processos formativos que privilegiem o fazer docente alicerçado em concepções teóricas que fundamentam essas práticas. (Santana, Serrazina, Nunes, 2019, p. 4).

É notável assim que este modo colaborativo de um professor reflexivo oportuniza ao mesmo refletir sobre suas práticas, como indicado pelas entrevistadas, isso possibilita as mesmas melhorarem o fazer docente, tudo isso, fundamentado em teorias práticas.

No momento da entrevista as docentes ainda discorreram sobre a importância das pós graduação sobre seu fazer docente, duas delas indicaram que durante o curso elas puderam discutir sobre assuntos como “comportamento aluno, como você deve agir diante daquele comportamento, e eu acredito que sim na hora do planejamento também” (Cravo) ainda sobre isso outra professora indicou que estes cursos possibilitou “ [...] entender melhor as crianças na aprendizagem [...] temperamento das crianças, o desenvolvimento, a leitura[...]” (Jasmim).

Com isso percebemos a importância de existir um processo de formação contínuo que permitam a essas professoras repensar suas práticas em salas de aula além de conhecerem as necessidades de seus alunos, em um contexto educativo que sempre muda, como é o caso da educação.

Neste sentido, o professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor precisa é saber que em sua prática é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles têm conhecimentos que precisam apenas

ser aperfeiçoados. Se propondo e flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas. (Rodrigues, Lima, Viana, 201, p.31)

Deste modo constatamos por meio das falas das entrevistadas a relação da formação inicial e continuada com o processo formativo oportunizando uma reflexão sobre suas ações e atitudes, nas salas multisseriadas isso se torna ainda mais necessário ao considerar as dificuldades existentes, como é indicado: “por que eu já sou professora a vinte anos mas eu nunca tive tanta dificuldade de exercer a profissão quanto eu estou tendo” (Rosa)

A segunda pergunta deste bloco fez o questionamento da seguinte maneira. *Durante seu processo formativo, algumas disciplinas/componentes curriculares podem ter oportunizado aprendizagens significativas, dentre aquelas com temas em educação infantil, educação de jovens e adultos, alfabetização e letramento, dentre outros. Nesse sentido, você já teve oportunidade de cursar disciplina/componente curricular relacionada(o) à avaliação da aprendizagem? Justifique sua resposta.*

A principal preocupação com a pergunta era verificar de que maneira aconteceu o contato dessas professoras com as disciplinas relacionadas à avaliação e se os conhecimentos adquiridos vinham de cursos de graduação, uma vez que entendemos que a mesma é parte importante do processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com as respostas das entrevistas, duas das quatro docentes não se recordava ter cursado uma disciplina sobre o tema, uma delas disse de maneira explícita “Não lembro de ter cursado uma cadeira exclusiva sobre a avaliação da aprendizagem” (Margarida), e outra respondeu com incerteza dizendo, “mulher eu não lembro direito mas eu acho que eu fiz” (Jasmim).

Inferiu-se nesse momento dois pontos importantes, o primeiro deles, refere-se ao fato de que todas as entrevistadas já exercem a profissão a mais de 10 anos, ou seja, durante esse período muitas mudanças foram realizadas nos currículos dos cursos de pedagogia, talvez por isso mesmo as professoras não se recordam se cursaram uma disciplina referente à avaliação. O segundo ponto, refere-se ao fato de que mesmo sendo revelado sua importância para a aprendizagem das crianças a avaliação vem ganhando força entre os professores apenas nas últimas décadas.

Uma evidência disso é a quantidade de universidades que já adotaram a disciplina como componente obrigatório de seus currículos. A exemplo disso, podemos observar a pesquisa realizada por Carvalho, Benfatti e Silva sobre a oferta de disciplinas relacionadas à avaliação nas Universidade Federais e obtiveram os seguintes dados.

Com relação à oferta da disciplina de Avaliação Educacional, dos PPCs analisados, dezessete universidades (85%) ofertam-na como componente curricular e três (15%) não ofertam – UFES, UFAC e UFRR. Das dezessete universidades, apenas duas (12%) oferecem-na no tipo optativa, as outras quinze (88%) no tipo obrigatória. (2016, p.15)

Notem que quase todas as Universidades analisadas ofertam a disciplina em questão, além disso é importante também que vejamos que a pesquisa é do ano de 2016, demonstrando a importância dada ao processo formativo do futuro professor estabelecendo que são necessários conhecimentos mais amplos e completos que possam oportunizar um desenvolvimento melhor das crianças.

Notamos ainda que falar sobre avaliação nas Universidade evita que muitos professores apenas reproduzam aquilo que vivenciaram enquanto aluno em seu trabalho docente. Com isso, consideramos que ao afirmar não ter estudado sobre avaliação as professoras podem apresentar mais dificuldades ao executar ações avaliativas em sala.

A avaliação educacional como componente curricular alimenta a crença de que há necessidade de uma formação melhor ancorada sobre os paradigmas educacionais e avaliativos que a estabeleça. Salientando que os processos de avaliação até então reproduzidos nas escolas são determinados pelas experiências vivenciadas pelos professores em sua formação inicial, o que confere urgência na reflexão sobre essa formação. (Carvalho, Benfatti, Silva, 2016, p.10).

Nas respostas das entrevistas as professoras, ainda relataram que mesmo não tendo recordado sobre as disciplinas avaliativas na graduação, “muito se debate sobre esse assunto nas formações de professores ao qual participo”. (Maargarida), outra ainda disse as seguintes palavras sobre o assunto: “eu sei que eu fiz na pós, por que eu fiz pós em psicopedagogia aí veio avaliação, acompanhamento nessa parte, como entender o menino, o diagnóstico, como preencher, a dificuldade dele (Jasmim).

Consideramos com essas palavras a importância da formação continuada dos professores, seja em pós graduações ou em encontros formativos oferecidos pelos municípios, assim como o indicado pelas próprias docentes

A terceira pergunta deste bloco, indagava os docentes da seguinte maneira: *Em sua trajetória profissional como professor/professora, já teve a oportunidade de conhecer algum assunto relacionado às classes multisseriadas? Justifique sua resposta.*

Em relação a esta pergunta, era interessante saber o que elas conheciam sobre as

classes multisseriadas, se já haviam falado do assunto na universidade, em conversas com os colegas ou em outros momentos, isso porque em muitos estudos sobre o tema os professores que lecionam nestas turmas não tinham um conhecimento prévio sobre o assunto e acabavam sendo jogadas nestas salas sem nenhuma preparação.

As respostas das entrevistadas foram bastante divergentes, uma delas afirmou que já conhecia essas turmas, inclusive foi aluna deste tipo de ensino.

Sim. Estudei até a 4° série (nome que usava no meu tempo de estudo) em sala multisseriada. Trabalho há 16 anos em sala multisseriada e conheço a rotina de uma sala, onde, apesar de um número menor de alunos, o professor precisa ter um esforço maior, afinal, não é uma única série. Se você está com uma atividade em uma determinada série, continua uma fila de espera para receber as explicações necessárias para que consigam também realizar a resolução da sua atividade. Com isso percebe-se uma carga de trabalho maior do que em uma sala seriada. Isso revela o mito de muitos professores de achar que a escola multisseriada o trabalho é menor por ser menos alunos. (Margarida).

No discurso acima, é possível percebermos inúmeros achados importantes, a princípio não esquecer que estamos falando com um professor que já foi estudante deste tipo de ensino, demonstrando que pelo menos nesta comunidade a presença destas salas são necessárias e que mesmo com as inúmeras tentativas de extinguirem, elas estão resistindo ao tempo e as dificuldades, notamos que a mesma ainda diz que trabalha a 16 anos em salas multisseriadas, permitindo a mesma conhecer a rotina e as dificuldades, além de esclarecer que o baixo número de estudantes nestas turmas não significam que o trabalho nelas se tornem mais fáceis.

A fala da professora acima traz um ponto importante para a discussão e que é bastante discutido no contexto das salas multisseriadas, a necessidade de existir um currículo próprio para estas turmas, no entanto não deve ser feito de qualquer forma, é necessário um conhecimento próprio e específico que existe apenas em alguém que vivencia esta realidade, nesse sentido percebemos o quão tocante é a fala da professora, uma vez que ela faz parte da realidade

para que este venha ter sucesso é necessário o conhecimento específico de um educador que saiba realmente o que é, e como trabalhar com uma turma multisseriada, isto é, só quem sabe a realidade da escola rural terá

capacidade de preparar um currículo favorável ao desempenho e aprendizagem dos alunos da área rural (Martins, Morais, 2021, p.05)

Em relação às outras respostas uma das entrevistadas, expressa a seguinte opinião: “ouvir falar a gente escuta por que é a realidade do município mas que eu antes de entrar em uma sala eu tinha escutado experiências de outras pessoas, nada. Quando eu cheguei foi jogada de paraquedas (Rosa). A outra nos informou que: “não conhecia, caí de bandeja, de paraquedas. No primeiro, segundo, terceiro e quarto, lá no inharé, assim que eu entrei na ampliação fui pra lá mais eu só aguentei seis meses. (Jasmim)

Nesse momento, a fala das entrevistadas vem reforçar dois pontos já discutidos na literatura das salas multisseriadas, a primeira que os docentes que desenvolvem trabalho nestas turmas em sua maioria nunca tiveram nenhum contato ou conhecimento sobre o assunto, reforçando mais uma vez a pergunta que foi realizada anteriormente sobre a quantidade de material publicado sobre essas turmas.

O segundo ponto indica que muitos docentes são encaminhados para lecionar nesses lugares apenas para completar a quantidade de carga horária, como é o caso das entrevistadas ou ainda aqueles recém contratados ou aprovados em concurso.

A grande maioria dos cursos de formação inicial para docentes ainda não contempla essas especificidades, desse modo não dão um suporte completo para os(as) professores(as) iniciantes em escolas que adotam esse modelo de ensino. Desse modo, os educadores acabam sendo obrigados a criar suas próprias metodologias e, graças ao seu compromisso profissional e aos saberes que acabam construindo durante a carreira, avançam na compreensão e na qualidade do ensino da multisseriação. A formação inicial de professores(as) acaba sendo precária, especialmente nos cursos de licenciatura, observado que se aborda pouco sobre a multisseriação e a Educação do Campo, criando um abismo na qualificação de futuros professores. (Martins, Morais, 2021, p.5).

Concluimos este bloco de perguntas, conhecendo em primeiro lugar como a formação do professor tanto inicial quanto continuada é de suma importância para o desenvolvimento dos trabalhos realizados em salas de aula multisseriadas uma vez que isso permite a eles refletirem sobre a prática e realizar as alterações necessária.

Além disso, percebemos ainda a enorme carência de trabalhos e discussões relacionadas às salas multisseriadas tanto nas universidades quanto nas formações continuadas ofertadas pelo município, demonstrando assim um descaso com essa modo de ensino. No mais, constatamos a ausência das disciplinas relacionadas à avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação que as professoras entrevistadas realizaram

prejudicando assim a forma como as mesmas avaliam.

Relacionando o que foi dito pelas professoras com o primeiro momento de observação realizado com as professoras reiteramos novamente o momento de estudo da professora que foi encontrada escondida em um amontoado de papel em uma mesa ao preparar a culminância de um projeto justamente no dia que seria seu momento de estudo, isso indica que elas não possuem o tempo necessário para pesquisar ou conhecer mais sobre salas multisseriadas ou avaliação, dessa forma o processo de formação continuada dessas docentes acabam sendo prejudicados.

Terminado estas discussões iniciará o terceiro bloco de questões, onde constam 6 indagações, nelas a preocupação é em conhecer sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas salas multisseriadas, esta pergunta responde parte do objetivo principal da pesquisa aqui apresentada.

A primeira pergunta, deste bloco, estava escrita da seguinte maneira: *A avaliação apresenta-se como um momento importante do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que direciona a ação do professor. Diante disso, como se dá a avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas regidas por você?*

Os motivos que levaram a esta pergunta estava em perceber de que maneira essas professoras fazem uso da avaliação nessas turmas principalmente ao considerar a diferença idade e série, conteúdos, ambiente entre os demais fatores e como as professoras percebem ou não o avanço de seus alunos.

As respostas obtidas pela entrevistas apresentavam termos variados, onde falavam sobre a dificuldade em realizar avaliação, a importância que a prova escrita desempenha nestas turmas e como ela se apresenta de forma contínua. No entanto, se faz necessário atentar-se às entrelinhas dos discursos, uma vez que em muitos momentos foram confundidos o processo avaliativo com apenas a prática de aplicar a prova escrita. Confirmando isso, uma das docentes disse: “as avaliações realizadas na minha sala, são feitas normalmente como feita em uma sala seriada, cada série com a sua avaliação e com a atenção necessária que eles precisam. (Margarida).

Constatamos nesta fala que a docente está se referindo ao momento da prova que como foi dito é realizado de forma individual e com atenção, outro trecho importante é que a mesma afirma que este momento é realizado da mesma maneira que acontece em uma sala seriada, no entanto outra docente respondeu a mesma pergunta da seguinte maneira

Difícil também, é contínua. As observações, atividades e avaliações. Aí a

gente tem que atribuir nota a eles e tem que ter, mas como eles estão em processo de alfabetização você de certa forma, e outra coisa ainda tem o sistema não é? Que não ajuda aí de uma certa forma você avalia por tudo, por que se você for avaliar por nota, principalmente ainda mais nesses casos, porque assim, hoje até a gente falou sobre fatores, nesses casos que, geralmente, nessas escolas essas salas multisseriadas são de distritos, sítios, a realidade deles é bem difícil o acesso à escola é difícil a estrutura familiar nem se fala aí assim tudo dificulta e se eu for falar tudo, é tudo isso que me angustia. (Rosa).

Observamos pelo discurso que essa professora pensa diferente da primeira, uma vez que cita as inúmeras dificuldades em avaliar um aluno, mostrando a diferença entre as turmas multisseriadas e seriadas, talvez a motivo para a primeira apresentar mais tranquilidade seja o fato dela lecionar a anos nestas turmas enquanto que a segunda está começando, talvez também por isso a mesma apresente esta angústia.

Também se constou que a mesma ainda indica que sua avaliação é contínua e o uso de diferentes instrumentos avaliativos como as atividades e as observações. Já entre as dificuldades citadas por ela o fato de atribuir nota ao aluno e lidar com esse sistema aparenta ser o que causa mais angústia.

Neste caso devemos lembrar que a “classificação e as notas fazem parte da avaliação pedagógica e, nesse sentido, é importante que sejam pensadas e organizadas para apoiar a realização das aprendizagens dos alunos”. (Fernandes, 2021, p.7) É bem verdade que por anos a mesma ganhou conceito negativo, mas não se pode simplesmente extingui-la do processo avaliativo uma vez que a mesma contribui para que o aluno e o professor obtenha informações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Fernandes explica que.

Tradicionalmente, as notas eram pensadas e organizadas para separar os alunos que aprendiam dos que não aprendiam e, neste sentido, não tinham como um dos seus objetivos contribuir para que todos alunos aprendessem. Nas últimas décadas, com a emergência do cognitivismo, do construtivismo, das perspectivas socioculturais da aprendizagem e das concepções de avaliação como processo pedagógico cujo principal propósito é distribuir feedback para que os alunos possam aprender mais e melhor, emergiu igualmente a ideia de que as notas deveriam estar mais focadas nas aprendizagens, isto é, mais baseadas nos níveis de consecução dos critérios de avaliação. Neste sentido, as notas significam até que ponto é que os alunos aprenderam o que tinham de aprender e, por isso, elas referem-se “ao que os alunos aprendem e não ao que merecem” (2021. p.11)

Não se pode deixar de imaginar que talvez a dificuldade da professora em atribuir uma nota ao aluno possa ser reflexo de uma má preparação para tal função além das numerosas demandas exigidas pelo próprio sistema de ensino que impõem que sejam dadas

notas, muitas vezes sem compreender o processo. Outra docente ainda explicou sobre esse sistema de notas em seu processo avaliativo.

Prova primeiro, comportamento, atividades realizadas, os trabalhos de casa, que a gente recebe, os trabalhos que tem apresentação deles. Junta tudo, soma e dá uma nota e os escritos. Por que a gente tem que dá, por que tem uns, que a gente sabe que tem menino que não tem capacidade mas a gente tem que dá. (Jasmim).

A professora explicou exatamente como ocorre seu processo avaliativo e os instrumentos que usa, no entanto notamos mais uma vez a importância dada a nota, a tal ponto que inclusive professores precisam atribuí-las independente se o aluno aprendeu algo ou não. Novamente se recorda que as notas são fonte de informação ao professor e se não for atribuída de maneira realista só irá prejudicar os alunos.

Outra docente também explicou sobre como se dava o processo avaliativo na classe que leciona, ao contrário das anteriores ela explicou a diferença entre realizar um processo avaliativo em uma turma multisseriada com turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º ano.

Geralmente assim, quando eu trabalhei com turma de terceiro, quarto e quinto eles já são mais maduros, já sabem ouvir, já participam mais aí você explica pra uns deixa eles fazendo, vai pra outra turma deixa eles fazendo. Você passa atividade de casa e complementar por que eles tem. Por que o tempo da escola é pouco, por que você tem três turmas, eu tenho terceiro, quarto e quinto, são três turmas aí como o tempo da escola é pouco eu passava trabalho pra casa por que não tinha como, mas as avaliações bimestrais escritas é de praxe, tem que ter. Você avalia o aluno atividade de casa, participação nas aulas, trabalhos em equipe, individuais, porque também tem as apresentações de seminário, eles vão na frente pra apresentar ficar desinibido, se expressar melhor, aprender a falar e defender seu ponto de vista, não é só prova escrita, mas a prova escrita tem que ter, bimestrais, todo semestre tem que ter prova escrita. (Cravo).

Este é um ponto muito importante a ser discutido, uma vez que realizar um processo avaliativo em uma turma multisseriada, já é considerado difícil mesmo que sejam com alunos de 4º e 5º ano do ensino fundamental que são mais maduros, alfabetizados e por consequência são mais independentes nas atividades propostas.

No entanto, os alunos de 1º a 3º ano do ensino fundamental ainda não são alfabetizados, inclusive a maioria ainda estão iniciando este processo e por isso demandam dos docente mais atenção, sendo assim, nestes casos, o indicado é que “o processo de aprendizagem não pode ser avaliado pontualmente, pois o desenvolvimento cognitivo do estudante depende do processo de equilíbrio, no qual o sujeito constrói o conhecimento

em ritmos diferentes”. (Sasaki, 2014, p. 79)

Sobre isso, Sasaki (2014) ainda explica que para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem em turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental sejam realizados de maneira eficaz é preciso considerar três fatores sendo primeiro deles de natureza orgânica que seria o desenvolvimento neurológico, o segundo de natureza social que se caracteriza como o processo de interação com o meio e outros indivíduos e por fim o de natureza interacionista.

Se percebe com isso, que a dificuldade apresentada pelas professoras assim como suas angústias são justificáveis e de certo modo existe sim uma diferença entre o como se dá o processo avaliativo nessas duas turmas.

A outra pergunta feita aos docentes durante a entrevista foi: *A avaliação da aprendizagem deve ser realizada de maneira diferente de como é feita nas classes seriadas atualmente? Justifique sua resposta.* O principal motivo desta pergunta resulta de perceber que estamos nos deparando com um contexto diferente, com uma realidade própria e que por isso merecem um olhar que enxerguem as especificidades dos alunos.

As respostas dadas foram em sua maioria indicando que as avaliações não devem ser realizadas de maneira diferente, uma delas inclusive argumentou que: “Não. Porque estamos tratando de seres humanos com direito de igualdade, nas nossas avaliações, não é diferente, avaliamos de acordo com a série de cada aluno” (Margarida)

Outra ainda alegou que: “não, por que eu acho que a avaliação, como eu disse deve ser contínua independente de ser ou de estar em uma multisseriada ela tem que ser realmente continua, você tem que está avaliando elas constantemente. (Rosa)

Apesar das frases ditas acima, em momentos da entrevista as docentes acabaram por entrar em contradição já que indicaram que alguns pontos devem ser ajustados nas avaliações das turmas multisseriadas principalmente no momento da prova escrita. Uma delas justificou da seguinte maneira: “Acho que pode ser tudo igual não é? Agora o nível de aprendizagem deles é menor” (Cravo) Ela ainda continuou explicando sobre o contexto social dos alunos e como isso exige que as provas possuam certas modificações.

Tem umas avaliações que o nível é bem assim, até a linguagem é bem, a maneira das questões é diferente então você tem que mudar algumas coisas sim, aí tem as questões dos multisseriados muitas vezes é no sítio e tem muitas palavras que não é do convívio deles, pegar essa avaliação, então no momento de ler você tem que adaptar à realidade deles. Já teve uma questão uma vez, já faz muitos anos que tinha uma estante, eles não sabiam o que era uma estante pra colocar o nome(Cravo)

Outro ponto usado pelas docentes para justificar os ajustes ou mudanças que deveriam acontecer refere-se ao acompanhamento familiar, de acordo com as mesmas muitos alunos não possuem esse apoio dificultando a realização das atividades de casa que são utilizadas como instrumento avaliativo.

Por que assim a realidade é diferente mas apesar disso tem crianças com potenciais excelentes, como têm as famílias que não tem estrutura que são desestruturadas, [...] eu recebi uma mãe essa semana, ela foi dizendo que ele estava faltando, e eu disse que até queria falar com ela e aproveitei. Por que ele tem muita dificuldade muito grande, também já fui professora de alguns irmãos dele e percebi essa dificuldade, aí ela falou ah... aí eu disse em relação às atividades, ele tem dificuldade de fazer, já está no segundo ano tem dificuldade em fazer e até em sala e as de casa ele não faz, aí ela disse: eu não sei, só sei assinar meu nome e o pai dele trabalha aí quando chega, ah meu Deus é triste demais. (Rosa)

Por meio dos discursos acima constatou--se que na verdade a realidade em que as classes multisseriadas estão presentes exigem sim modificações nas avaliações que são realizadas, seja na linguagem usadas nas questões ou na maneira que é realizada o acompanhamento das atividades de casa, isso na verdade se configura como um direito dos indivíduos, serem pensados e considerados como únicos.

Outro ponto, é que os docentes estão considerando as avaliações como a etapa final do aprendizado, quando na verdade elas são as responsáveis por modificar a trajetória do processo de ensino e aprendizagem oferecendo informações importantes tornando esses ajustes ainda mais necessários.

Ainda sobre isso, outra professora indicou que as provas escritas são enviadas pela secretaria e que apesar de poderem ser modificadas de acordo com a realidade de cada turma não é isso que acontece, a mesma ainda indica que melhor seria exatamente um planejamento diferenciado.

A gente já recebe tudo pronto né, como a formadora coloca, aí devido ter esse acompanhamento e essa cobrança a gente tem que fazer igual as séries, mas acho que tinha que ter uma diferença, eu acho que se tivesse um planejamento diferenciado com as três formadoras para ver o que poderia ser resgatado, melhorado nas múltiplas a gente não ia ter tanto trabalho (Jasmim)

Por fim, não podemos deixar de recordar que a avaliação deve respeitar as especificidades de cada um, em outras palavras, o “que temos que entender é que existem diferentes parâmetros e possibilidades para avaliar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos” (Pletsch, De Oliveira, 2014, p. 10)

A pergunta seguinte do bloco foi apresentada aos docentes da seguinte forma: *É dado algum suporte pela secretaria de educação do município, da rede que você faz parte, em relação ao processo avaliativo que acontece nas salas multisseriadas?*

Três das quatro entrevistadas afirmaram que sim, que o município oferece suporte por meio da presença do professor formador com palestra, modelo de prova e formações sobre o assunto. Uma delas proferiu as seguintes palavras: “Dá, sim. Tipo, questão das avaliações, como as rotinas elas são seguidas assim como uma, todas seguidas como um padrão, ela dá tipo um modelo, uma sugestão, e a gente vai usar de acordo com nossa realidade. E também, é questão de como ela diz que tem que avaliar não só pelas provas, atividades, trabalhos”. (Rosa)

Verificamos com isso o valor existente na presença do professor formador no desenvolvimento do trabalho dos docentes entrevistados, visto que muitas vezes estes são o único contato e auxílio que se tem nas escolas.

Sobre isso, podemos dizer que, estes indivíduos são aqueles profissionais que já estiveram em sala de aula, sendo assim, conhecem a realidade do ambiente escolar, em sua grande parte são professores que se destacaram em suas funções e que ficam responsáveis por organizar encontros com os demais sejam eles de forma mensal, bimestral ou semanal. Budin e Sarti explicam sobre o assunto da seguinte maneira.

O professor-formador atua assim como “líder” diante dos professores que compõem o Grupo, favorecendo com sua atuação uma construção coletiva no trabalho formativo, de modo que os professores elaborem um sentimento de pertença a esse grupo profissional. (2017, p.11)

Um dado também importante nas respostas analisadas indica que o modelo de prova enviado pela a secretária de educação dos municípios seguem um padrão e devem ser analisados pelas professoras que definirão se podem ou não ser utilizadas em sala de aula, no entanto como indicado nas próprias entrevistas o que acontece é o contrário e as salas multisseriadas acabam sendo tratadas como uma sala seriada.

A próxima pergunta ainda neste bloco expressa-se da seguinte maneira: *Compreendendo-se que o contexto das classes multisseriadas apresenta inúmeras dificuldades, dentre eles podemos citar, as crianças com idades e séries diferentes, a falta de apoio financeiro por parte das políticas públicas além da pouca informação sobre o assunto. Nesse sentido, quais as principais dificuldades encontradas por você ao realizar avaliação da aprendizagem, nesse tipo de classe?*

Reconhecer as dificuldades é o primeiro passo para se chegar a uma solução, a

intenção com a pergunta é compreender por meio das falas das próprias professoras de que maneira elas enxergam o processo avaliativo nessas salas.

Com a análise realizada foi possível constatar que as principais dificuldades apresentadas referem-se principalmente à organização destas turmas e ao fato de não ser possível oferecer aos alunos a atenção necessária especialmente por se tratar da junção de turma em processo de alfabetização. Os docentes alegam por exemplo o barulho e a impaciência dos discentes.

Justamente a questão do barulho, são muitos, são turmas diferentes, conteúdos diferentes e a idade diferente. O primeiro ano assim, ele ainda não tem noção do ouvir, do saber a hora de falar e atrapalha muito as vezes até na hora de você fazer uma leitura, chama de um por um, aí muitas vezes atrapalha eles não sabem esperar a vez de falar entendeu aí isso na leitura, na prova escrita também tem esse tempo que você não tem pra dar mais assistência aquele aluno, dar mais atenção que ele necessita para ele pensar (Cravo).

Outra docente ao responder a mesma pergunta também relatou a dificuldade de lidar com alunos que não possuem esta independência em sala de aula, sendo apenas um professor para atender um número considerável de discentes, além da falta de apoio e cuidado familiar.

Justamente a dificuldade de trabalhar aquele conteúdo com eles, porque ainda é só praticamente eu em sala, eles não sabem, aí na hora que eles vão fazer eles têm muita dificuldade. Aí eu sozinha pra realizar aquela prova, e num é fácil não. As fichas de leitura eu ainda não iniciei esse ano mas elas ajudam bastante, mas a maior dificuldade era receber, eles rasgarem o irmão jogar fora, justamente a questão familiar, alguns, não são todos. Mas em compensação tem uns que são excelentes o retorno que você tem, que você vê num tem explicação.(Jasmim)

Pelos discursos proferidos acima, conseguimos constatar que isso acontece em primeiro lugar porque os alunos das salas analisadas, principalmente do 1º ano ainda estão se adaptando à nova rotina uma vez que acabaram de sair da pré escola, sendo assim de fato eles exigem uma atenção maior do professor esteja ele em uma sala multisseriada ou não.

Um tópico que também se deve perceber nos discursos acima diz respeito ao fato de que apesar de citarem as dificuldades nas atividades de casa e no recebimento das fichas de leituras, o maior problema ainda está presente principalmente em exigir do docente que o mesmo cumpra uma série de planejamentos e métodos que muitas vezes não se encaixa na realidade vivida por ele, em outras palavras acabam por transformar uma sala multisseriada em uma seriada sem considerar seus aspectos únicos.

Que seja explicado com clareza que na maioria dos casos existe uma cobrança para que isto aconteça inclusive nos processos avaliativos, lembremos por exemplo da pergunta anterior onde foi explicado que é sugerido o mesmo modelo de prova para todas as turmas do município, sendo elas multisseriadas ou não.

O fato é que as salas multisseriadas necessitam de um currículo próprio e por consequência um processo avaliativo que respeite e considere a realidade de cada escola, caso contrário o trabalho do professor se tornará cada dia mais difícil e o aprendizado dos alunos cada vez mais prejudicado.

Em concordância a isso, Martins e Moraes explicam sobre esse descaso com as especificidades das salas multisseriadas pelas secretarias de educação.

Um ponto importante é a despreocupação dos gestores do município e a Secretária de Educação com as escolas dessa modalidade, começando a falar que o planejamento é desenvolvido pelo corpo docente e direção de escolas urbanas, focando somente nas necessidades desta. Após o planejamento é encaminhado às áreas rurais, assim não podendo que corpo docente rural exponha suas necessidades pedagógicas, sendo que a realidade das multisseriadas é distinta das seriadas. Desse modo o professor deve criar seu próprio planejamento e metodologia que se aplique melhor em sua turma (2021, p.5)

Ainda refletindo sobre o assunto uma das entrevistadas reafirma a fala acima, explica que avaliar é difícil independentemente do tipo de turma, no entanto se focarmos no nível dos alunos é possível realizar esse trabalho.

Não é uma sala fácil de se trabalhar, mas com boa vontade podemos realizar um trabalho voltado para um bom aprendizado. Quero lembrar aqui que, nas salas seriadas temos alunos de vários níveis de leitura e escrita, então se o professor não focar no nível de cada aluno o resultado não será satisfatório. O mesmo acontece em uma sala multisseriada, focamos em um ensino de acordo com a necessidade do aluno, para assim os avaliarmos de forma correta, não diferenciada de qualquer outra sala. (Margarida).

Aqui novamente a professora recorda algo muito importante do processo avaliativo, ela indica com suas palavras que cada turma é única e por isso exige cuidado ao escolher os métodos e instrumentos que serão usados, seja essas salas multisseriadas ou não. Dessa forma notamos mais uma vez que a avaliação não segue um processo retilíneo responsável por apenas classificar os alunos em bons ou ruins, mas como uma “prática de investigação e como instrumento de formação da professora como profissional reflexivo.” (Esteban, 2002, p. 07).

Todos os estudiosos da educação são conhecedores que o processo avaliativo não termina na entrega de notas ou conceitos aos alunos que na verdade em sua grande maioria

esse é o início do processo, pensando nisso foi feita a seguinte pergunta as entrevistadas: *Percebendo-se que avaliação da aprendizagem não tem seu fim nas notas/conceitos dos alunos, o que pode ser feito os resultados dessa avaliação somativa?* Por meio das respostas dadas não ficará claro apenas o que acontece depois, podemos concluir qual o papel que a avaliação desempenha dentro do processo de ensino e aprendizagem das salas de aula e se a mesma assume o papel classificatório ou não.

De acordo com elas as notas servem como um indicador do que será realizado depois, em outras palavras o planejamento das atividades é feito por meio dos resultados das avaliações

Avaliação é justamente para você replanejar sua aula, eu errei onde eu preciso melhorar, o que eu posso fazer aqui pra que esse aluno avance, que foi que ele errou, aí você vai trabalhar na intervenção, nas atividades interventoras dentro das questões que eles tiveram mais dificuldade não é. (Cravo)

Eles auxiliam no planejamento das atividades que serão realizadas depois, só que outra coisa que voltando para as notas é a questão do sistema que é horrível, que de uma certa forma não lhe ajuda, você se preocupa com a aprendizagem dos alunos e eles não, se preocupam com o só passar, tirar nota boa (Rosa)

Por meio dos discursos anteriores é possível ver que a avaliação quando realizada de maneira a buscar informações dos alunos acaba por oportunizar uma melhor aprendizagem deles. Se nota também na fala da professora Rosa que ainda existe uma preocupação por parte da secretária do município com o sistema de notas causando uma sensação de angústia na mesma e prejudicando o estudante. Em relação a isso Sousa explica que

O papel de destaque da avaliação é o de propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno, fornecendo elementos para o aperfeiçoamento das condições de ensino e aprendizagem e, assim, retroalimentar o planejamento escolar. Não deve servir, portanto, exclusivamente, para fins de decisão com relação à promoção ou retenção do aluno, de uma série para outra (2009, p.9).

No momento da entrevista no mesmo discurso a professora Rosa ainda apresentou de que maneira esse momento depois das notas ou conceitos aconteciam.

Com uma turma complicada, você tem que conhecer o aluno para saber de que maneira o meu aluno vai absorver isso aqui então você vai um meio mais ou menos, você não vai seguir só aquilo, o pessoal a rotina não é engessada não, estou trabalhando o mesmo conteúdo só que de uma forma

diferente, então eu tenho que facilitar, procurar meios que eu veja que o meu aluno vai aprender, não adianta fazer o arrodeio todinho e ele não aprender.

Verificamos em vários momentos dos discursos das professoras as preocupações em propiciar o aprendizado dos alunos, muitas vezes as mesmas acabam usando de maneiras desenvolvidas por si próprias para que isso aconteça, no entanto como foi dito desde o início as salas multisseriadas são únicas em muitos aspectos e por isso mesmo precisam que os docentes que vivem esse dia a dia saibam encontrar maneiras para que a aprendizagem aconteça.

A última pergunta deste bloco tinha como intuito saber, na opinião das entrevistadas, *quais as principais necessidades em relação à formação sobre avaliação da aprendizagem? Quais sugestões você daria de acordo com suas vivências profissionais?*

Todas as entrevistadas concordaram que se faz necessário momentos formativos, no entanto estes devem ser direcionados apenas para as professoras das salas multisseriadas, uma vez que de acordo elas o contexto é diferente.

Era com formações, justamente. Por que se você parar pra pensar até assim para mim responder é difícil justamente por que avaliação não é uma coisa fácil, não é, e assim a gente diz a gente é preparado mas a gente não é de verdade, por que a gente nunca participou de nenhuma formação, e assim as avaliações que a gente faz é essas, mas assim eu acho que a gente deveria ter uma preparação, essas formações seria só para as professores dos multisseriadas porque é diferente. (Rosa)

É necessário ressaltar a importância desse processo de formação continuada sobre determinados temas e assuntos e como estes auxilia no trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que através deles os professores “consigam perceber e abstrair as melhorias partindo da prática e aliando-a à teoria, tornando dos momentos de ensino- aprendizagem mais claros e interessantes aos educandos”. (Mileo, Kogut, 2017, p.6)

Além de melhorar o processo de aprendizagem as formações podem oferecer ao professor mais segurança em suas ações foi o que explicou a professora Cravo: “a gente precisa muito também de capacitações para trabalhar nessas salas multisseriadas, porque por mais que a gente tenha um pouco de experiências a formação deixa a gente mais segura” sobre isso, Mileo e Kout afirma.

Os professores, após manterem um processo de qualificação e atualização, podem mais seguramente desenvolver uma reflexão diante da sua prática pedagógica, analisando todos os pontos ocorridos durante a execução de sua aula, repensando pontos positivos e negativos apresentados durante esse período. (2017, p.6)

Em outros momentos da entrevista é possível perceber que as docentes acabam por confundir avaliação apenas com o ato de aplicar uma prova escrita e por isso indicam que além das formações deveriam “separar por nível, assim nessas avaliações como tu diz eu acho que nem te avaliação que a gente se estressa de mais eu acho que eles tinham que dividir por nível” (Jasmim). Devemos lembrar que isso é algo muito comum no nosso país, muitos professores minimizam o processo avaliativo apenas a aplicação de provas.

Terminando este bloco de questões é possível agora relacionar com o segundo momento de observação das escolas, onde foi analisada uma aula de uma das professoras, com o intuito de identificar de que maneira as falas das entrevistadas iriam de encontro ao dia a dia da sala de aula

A observação foi realizada no dia 15/06, nesta data participaram da aula apenas nove alunos, sendo 4 alunos do segundo e 6 do primeiro ano do ensino fundamental, isso se deu devido à falta de transporte escolar que de acordo com a coordenadora estava quebrado, os alunos que estiveram em classe neste dia eram aqueles que moravam nas proximidades da escola podendo ir andando.

A aula em questão era da disciplina de Português, ao chegar na sala a professora fez a acolhida com a música peixe vivo, depois disso com os alunos em círculo começou a atividade, em primeiro momento foram apresentados dois personagens que seriam usados para a apresentação do projeto dos alunos do primeiro ano, projeto este desenvolvido pela a secretária de educação do município.

Após a apresentação dos personagens, a professora colocou as crianças em círculo e começou a cantar a música o sapo, os alunos a acompanharam, uma vez que eles apresentariam a canção para toda a escola na culminância do projeto. A professora aproveitou o momento para trabalhar formação e escrita de palavras onde ela iria retirando algumas palavras de uma caixa e os alunos deveriam ler.

Percebi no momento que apesar das crianças do primeiro ano ainda não serem totalmente alfabetizadas, os demais colegas auxiliam na atividade proposta, oportunizando assim que a dinâmica acontecesse como esperado.

Neste momento consideramos alguns pontos importantes, o primeiro deles refere-se ao controle da sala de aula, notei que os alunos gostaram das atividades propostas pela professora e se divertiram com ela, outro tópico significativo é o fato da professora conseguir avaliar os alunos através da dinâmica apresentada, por meio dela foi possível perceber quais alunos tinham mais dificuldades, por exemplo, em dizer palavras com determinadas letras ou

reconhecê-las, não podemos esquecer também que no momento descrito acima todos os alunos participaram independente no ano em que está matriculado, neste momento não tínhamos uma sala multisseriada mas crianças aprendendo a ler e se ajudando mutuamente nesta tarefa.

Diante do exposto percebemos, como as professoras explicaram no momento da entrevista que a avaliação acontece a todo momento, nas dinâmicas da sala de aula, na resolução das atividades e nas apresentações dos alunos, no entanto é possível perceber que a prova ainda é o principal instrumento avaliativo mesmo que as crianças ainda não sejam alfabetizadas.

O próximo bloco de perguntas refere-se aos instrumentos avaliativos usados pelas professoras, por entender que essas escolas influenciam os resultados dos alunos e consequentemente as decisões que serão tomadas.

A primeira pergunta foi: *No seu trabalho como docente de classes multisseriadas, que instrumentos avaliativos de aprendizagem você utiliza?*

Todas as professoras, sem exceção, informaram que utilizam vários instrumentos avaliativos para compor a nota dos alunos, como por exemplo jogos em salas, fichas de leitura, atividades de sala de casa e caderno de registros. Podemos ver isso pela fala da docente Jasmim, “provas, trabalhos, apresentações, joguinhos o dia a dia deles, observação. Tudo a gente vai aproveitando e eles surpreendendo a gente, às vezes você coloca uma coisinha e ele vai lá e faz uma coisona.

Outra professora ainda indicou que avalia os alunos com “os mesmos instrumentos de uma sala seriada, exemplo: avaliações bimestrais, atividades realizadas em sala e em casa, participação na sala durante a atividade e durante os jogos, diagnóstico de leitura e escrita (por minha sala ser do fundamental I) entre outros”. (Margarida)

Em outro momento, outra professora indicou ainda a importância da prova bimestral para compor a nota, de acordo com a mesma, “o instrumento mesmo é a avaliação. Que é a prova, mas como eu disse tem ficha de leitura, tem as atividades que eles realizam na sala, às vezes também essa questão das atividades de casa como uma forma de cobrar a participação da família né” (Rosa)

É bem verdade que apresentar uma variedade de instrumentos avaliativos é o mais indicado, quando o professor busca compreender de que maneira está o aprendizado do aluno, no entanto não podemos esquecer que o mesmo “precisa ter clareza a respeito da informação que deseja coletar, porque não se pode aplicar qualquer atividade, mas aquela que venha ajudar o professor a atingir o objetivo desejado” (Nascimento, 2017, p.155)

Desse modo podemos entender que mesmo com variáveis instrumentos avaliativos a forma como essa professora irá avaliar é o que importa, de que maneira o mesmo irá analisar os dados e quais passos serão tomados a seguir, em relação Nascimento indica:

A diversificação dos instrumentos avaliativos oportuniza ao professor maior clareza para agir, por possibilitar uma visão mais detalhada da realidade. Ainda, a análise detalhada dos instrumentos avaliativos utilizados viabiliza a efetivação dos processos de regulação e autorregulação, referindo-se o primeiro aos ajustes no processo de ensinar, estando assim relacionado às ações do professor e, o segundo, vinculado à atitude do aluno para organizar o próprio processo de conhecer (2017, p.156).

Ainda em relação a esta pergunta observa-se que uma das entrevistadas declarou a importância da prova enquanto instrumento avaliativo, com isso supõe que mesmo com os variáveis instrumentos usados a prova ainda ocupa lugar de destaque.

A segunda questão deste bloco questionava as professoras sobre a confiabilidade dos instrumentos avaliativos, uma vez que os mesmos interferem na aprendizagem dos alunos e nas informações dadas aos docentes. Dessa forma perguntamos: *Os instrumentos avaliativos contribuem para que o processo avaliativo aconteça de maneira mais fidedigna. Qual sua opinião sobre tal assertiva?*

Sobre isso, é necessário recordar que um instrumento avaliativo necessita de certas características para que realmente desempenhe seu papel na coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno, entre eles pode-se apresentar a validade que “refere-se ao fato de ele realmente medir aquilo que se propõe” (Bittencourt, 2013, p. 08) A mesma ainda pode ser classificada em três categorias de acordo com

A primeira é chamada do conteúdo, que se caracteriza-se como o resultado do “julgamento de juízes ou pessoas reconhecidas na área de estudo que analisam a representatividade dos itens em relação aos conceitos que se pretende medir” (Bittencourt, 2013, p. 08). A segunda é denominada de validade de critério e está “relacionada a capacidade de o instrumento ou teste funcionar como um preditor, presente e futuro, de outra variável operacionalmente independente chamada de critério” (Bittencourt, 2013, p. 08) Por último temos a validade de constructo está “relacionada ao grau com que o instrumento mede o que lhe foi designado medir” (Bittencourt, 2013, p. 08)

Além da validade existe outra característica necessária aos instrumentos avaliativos, sendo a fidedignidade que em outras palavras significa dizer que as “medidas deles derivadas devem ser consistentes, precisas e estáveis”. (Bittencourt, 2013, p. 09) Isso quer dizer que se por acaso o instrumento fosse aplicado repetidas vezes em um mesmo grupo de pessoas o

resultado deverá ser sempre o mesmo.

Explicado sobre isso, podemos agora indicar que de acordo com as respostas percebemos que em alguns momentos as entrevistadas confundiram avaliação externa com processo avaliativo que ocorre em sala de aula, uma delas respondeu da seguinte maneira

Tem vezes que não, assim às vezes tipo até essas provas, voltando nessa prova eu acho que não. Porque querendo ou não é focado tanto, é falado tanto, que às vezes cria, sei lá uma expectativa ou as crianças ficam preocupadas, num tem? e às vezes eu acho que faz mal. E por mais que próximo das avaliações você passe aquela segurança, mas eu acho que ainda deixa passar, porque criança é assim, principalmente quem é preocupado. (Rosa).

Outra nos indicou que o “Sim, Através das avaliações podemos conhecer o aprendizado dos nossos alunos e fazer uma reflexão sobre uma forma de melhorar o ensino dos conteúdos para levar um aprendizado de excelência, como eles merecem e têm direito”. (Margarida).

Notamos dessa maneira que por não conseguirem separar o processo avaliativo das provas escritas sejam elas internas ou externas as professoras acabam por minimizar este momento e consequentemente não conseguir analisar os resultados dos instrumentos avaliativos de maneira abrangente.

Buscando relacionar isso, decidimos observar a aplicação de um dos instrumentos avaliativos que são utilizados pelas professoras, optamos pela prova escrita visto que foi a mais citada durante a entrevista.

A observação aconteceu no dia 7 de dezembro de 2023, ao chegar na escola fui recepcionada pela professora em sua sala, neste momento ela foi de uma enorme simpatia, notei que havia poucos alunos e ao perguntar o motivo a mesma explicou que os estavam com problemas nos transportes sendo assim aqueles que moravam mais distante acabaram não tendo condições de estarem na escola nesta data.

Notei os alunos agitados e com o intuito de melhorar a professora os dividiu em pequenos grupos de três alunos, tendo sempre algum aluno do 2º ou 3º ano, uma vez que leitor e assim iria auxiliar aqueles que ainda não conseguiam ler. Depois de organizar a sala de aula as crianças se organizaram para o lanche, eles iam buscar e voltavam a sala, como era dia de prova não teriam intervalo e nem poderia ficar no pátio.

Depois disso, iniciaram a prova escrita, naquele dia aconteceu uma prova de religião e outra de educação física, ambas as avaliações a professora informou que conseguiu pesquisar pela internet, infelizmente, nosso objetivo era observar uma prova de português, visto que são

provas com mais questões e também são aquelas enviadas pela secretária, isso não foi possível porque os alunos tinham acabado de realizar a prova do SPAECE e esta seria a prova utilizada para a nota da disciplina de português.

As avaliações foram entregues e a professora lia questão por questão para os alunos e caso algum deles apresentasse alguma dúvida o colega mais adiantado acabava ajudando indicando o que deveria ser feito, após realizar a prova de religião foi realizado a de educação física também da mesma maneira, por fim, os alunos iam terminando e saindo e depois voltaria com os pais para receber as demais provas e as notas no último dia de aula.

Percebi que em muitos momentos enquanto a professora fazia a leitura da prova, os alunos ficaram impacientes, aqueles que já conseguiam ler e responder sozinhos queriam ir embora, enquanto os demais que não conseguiam fazer queriam que a professora fizesse a leitura mais rápido.

Pude notar com isso que talvez uma prova escrita não seja o melhor instrumento avaliativo para ser usado em uma sala multisseriada, uma vez que mesmo sendo a mesma prova para todos os alunos em muitos momentos os mesmos se desconcentraram, ficavam inquietos e pediam para ir embora.

Outro ponto que devemos perceber é o fato da prova ter sido retirada da internet sem uma breve análise, notei que era algo muito simples para os alunos do 3º ano que já realizam leituras e por isso acabavam ficando entediados, enquanto que aqueles que eram do 1º tiveram dificuldades e também por isso acabaram ficando inquietos e não fazendo o que conseguia por pressa de ir embora com os demais.

Se faz necessário novamente recordar a importância do professor escolher bem o instrumento que será usado em sala, além de analisá-lo de maneira a torná-lo fiel ao aprendizado do aluno.

Por fim, último bloco de questões refere-se ao contexto social ao qual a escola está inserida, uma vez que a mesma influencia e é influenciada pelo meio, diante disso a primeira pergunta foi feita as entrevistadas da seguinte maneira: *Pode-se dizer que as classes multisseriadas são influenciadas pela realidade social na qual estão inseridas. De que maneira você percebe isso?*

Em relação a essa questão, todas as entrevistadas disseram que sim que o ambiente influência nas salas multisseriadas, e grande parte delas indicaram a questão do pouco número de alunos que obrigam o município a inserirem as classes multisseriadas. Uma delas inclusive indicou que os familiares buscam que essas turmas sejam divididas, no entanto querem que a escola permaneça na comunidade.

Assim na comunidade que eu trabalho, os pais querem muito que dividam pra ter um resultado maior para a aprendizagem do filho, e eu disse pro pessoal ir tentando que o que eu pudesse fazer que eu posso fazer eu faço, seja com alfabeto móvel orientando as famílias de como fazer as atividades em casa, muito querem que dividam mas eles querem ali perto de casa, querem manter os alunos naquela comunidade, eu quero que fique aqui, que fiquem perto de mim (Cravo).

Ao ouvir a fala da professora se faz necessário recordar tudo que foi dito e o que os autores falam sobre educação do campo, os pais buscam o aprendizado dos filhos mas querem que os mesmos continuem lá, em seu lugar, em sua terra, e este é um direito assegurado a eles.

Devemos recordar ainda que a maioria das dificuldades apresentadas nas classes multisseriadas são referente a falta de políticas públicas para a mesma, seja em relação a falta de material, a falta de formação continuada para professores que lecionam nessas turmas entre outros.

Ainda sobre o assunto outra professora, indicou que “a influência e no transporte, se não tiver transporte, não tem aula, mas em questão dos horários os pais são responsáveis”

Percebemos com esse fato a necessidade de uma educação do campo que incluam o modo de vida desta população, com currículo próprio que respeitem sua cultura e sua forma de viver, isso é uma luta constante de quem vive e conhece essa realidade

[...] na luta nacional de educadoras e educadores do campo tem sido pautado que, a organização do trabalho pedagógico das escolas campesinas, partem e partirão dos modos e das práticas de vida e formação humana em espaços campesinos como referenciais metodológicos para se ensinar e aprender a partir do campo e de posturas e opções de vida a partir do campo ou para alguém ou além dele. (Lopes, 2016, p.125).

Diante do exposto notou-se as dificuldades enfrentadas por professores, mas não se pode deixar de refletir acerca dos inúmeros estudantes e familiares que tem como único sistema de ensino essas classes, por isso a última pergunta deste bloco referia-se ao aprendizado dos estudantes.

Sendo assim, indagamos às professoras: *Sabendo-se que a aprendizagem pode acontecer nos mais diversos espaços educativos formais e/ou não formais, de que maneira ela é oportunizada nas salas multisseriadas?*

Cabe aqui lembrar que o aprendizado das crianças não acontece de maneira igual a todos, independentemente de estar em uma sala seriada ou não, cada aluno aprende de uma forma, assim como cada um pode apresentar pontos fortes ou não. Sobre isso os docentes

indicaram que sim, existe aprendizado nas salas multisseriadas. Uma delas proferiu as seguintes palavras

A aprendizagem não advém de ser uma sala seriada ou multisseriada, mas sim de uma educação em geral responsável, comprometida, humana, que tenha como objetivo a aprendizagem. O ensino na sala multisseriada é realizado com base em uma rotina adequada para um bom aprendizado, com um esforço a mais em relação ao professor, pois o mesmo não irá se centrar em atender apenas uma série, mas sim várias. Na sala multisseriada, o que deixa a desejar é o tempo corrido, com essa falta de tempo por parte do professor, se tem a carência de um melhor desenvolvimento dos alunos, mas, sem trazer tanto prejuízo no aprendizado dos mesmos, afinal, quando se faz um bom trabalho o resultado vem (Margarida)

Fica claro novamente que o maior problema nestas turmas é a falta de políticas públicas ou como a professora disse acima a falta de uma educação comprometida e responsável que enxergue essas turmas da maneira que elas são, únicas. Em outro momento a docente informou um exemplo de aprendizado que aconteceu em sua turma

Eles aprendem. Aprendem porque assim eu tenho prova que aprende, aprendem que a família é preocupada, tem família que é boa, como Miguel, mulher eu chamei a mãe dele e dei as fichinhas, ele só precisava de um empurrãozinho do reforço, hoje tá lendo tudo. (Rosa)

Na fala acima é perceptível que o aprendizado irá acontecer em uma sala multisseriada desde que a família ajude a escola, o professor tenha apoio das secretarias de educação e todos trabalhem em busca de um bom aprendizado dos discentes

Em relação a maneira que o contexto social influencia nas salas multisseriadas não podemos esquecer que nos dias de observação a maioria dos alunos haviam faltado devido à falta de transporte, informamos também que em momentos que buscamos fazer as observações fomos indicados que não havia transporte por cerca de um mês.

4 CONCLUSÃO

Depois das pesquisas analisadas e discutidas alguns pontos devem ser observados, a iniciar sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras das classes multisseriadas entrevistadas, em primeiro lugar deve-se lembrar alguns tópicos interessantes para que entender as conclusões.

Primeiro ponto o fato de que a maioria delas não se recordarem de ter cursado uma disciplina sobre avaliação da aprendizagem nas universidades, isso como a literatura nos mostra influência na maneira como a mesma avalia; II. De acordo com as respostas as professoras não possuem um processo formativo adequado sobre avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas, na maioria das vezes o apoio dado pela secretária refere-se a formações realizadas a todas as professores do município sem abordar de maneira específica a avaliação da aprendizagem, além disso, são entregues modelos de provas escritas as professores de toda a rede ficando a critério do professor fazer as modificações necessárias de acordo com o contexto da turma em que lecionam. III. Os instrumentos avaliativos são diversificados, no entanto, a prova escrita ainda ocupa lugar de destaque. IV. Na opinião das professoras entrevistadas as não deve existir diferença entre as práticas avaliativas de uma sala seriada ou multisseriadas. No entanto, todas as entrevistadas citaram necessidades de alguns ajustes, dentre eles, mudanças na linguagem usada na prova escrita e organização das salas no momento da prova escrita. V. Elas acreditam que uma formação adequada e diferenciada pode auxiliar no processo de avaliação destas turmas.

Com isso, é possível notar que apesar das docentes apresentarem muita vontade de fazer melhor, inclusive em muitos momentos vimos as angústias das entrevistadas, a prática avaliativa desenvolvida nessas turmas ainda apresenta a prova escrita como principal instrumento avaliativo mesmo compreendendo que a mesma não é o suficiente principalmente ao consideramos que estamos falando de alunos em período de alfabetização. Além disso, nota-se uma cobrança externa pelo sistema de notas que acabam por angustiar as professoras e classificar os alunos. Por fim, é perceptível que em muitos momentos na tentativa de garantir os direitos dos estudantes as professoras acabam por ignorar as especificidades da turma prejudicando assim o processo avaliativo.

Dessa maneira, se conclui que é impossível melhorar o aprendizado nas classes multisseriadas sem considerar as especificidades da comunidade a qual elas pertencem, isso seria possível por meio da união de todas as esferas da educação, inclusive a universidade, uma vez que a mesma tem a possibilidade de promover o despertar do sentimento de

pertencimento das classes multisseriadas ao reconhecimento, valorização e defesa da própria cultura por meio de programas, debates acadêmicos e trabalhos.

Apesar de ter como objetivo de pesquisa identificar as práticas avaliativas presentes nas classes multisseriadas investigadas, nos detemos a relacioná-las com uma determinada concepção de avaliação visto que é impossível determinarmos que nestas salas exista apenas uma maneira de avaliar.

Sendo assim depois das observações realizadas e entrevistas feitas foi possível identificar algumas características importantes que permitem constatar que em muitos momentos o processo avaliativo desenvolvido nessas escolas acaba por classificar os alunos, principalmente por considerarem a prova como principal instrumento avaliativo em uma turma de alfabetização, notamos ainda que em determinados momentos o conhecimento de mundo trazido pelos estudantes acabam por ser ignorados na tentativa de padronizar os saberes das turmas multisseriadas e seriadas.

Sendo assim, estas ações acabam por se aproximar de uma tendência tradicional. No entanto, em muitos momentos é possível constatar a tentativa por parte das professoras de desenvolver uma prática avaliativa emancipatória seja com a entrega de fichas de leitura para casa, com as correções das provas e conversas com os pais, essas frases foram inclusive muito comum nas falas das entrevistadas.

Além disso, é possível perceber que apesar da avaliação ter se tornado assunto corriqueiro em discussões sobre educação e em trabalhos sobre o tema justamente por compreendermos que a mesma interfere na aprendizagem do aluno por fornecer informações importantes ao professor e ao aluno sobre o processo de aprendizagem e assim redefinir os passos que serão dados.

Durante a pesquisa realizada notou-se em muitos momentos que a avaliação realizada nas salas multisseriadas impactou no desenvolvimento dos alunos, de maneira negativa quando eram realizadas avaliações padronizadas que conseqüentemente acabavam classificando os alunos destas turmas como aqueles que não aprendem uma vez que não alcançavam muitas vezes os resultados esperados em uma avaliação pensada para salas seriadas.

A avaliação também impactou de maneira positiva quando por meio das observações feitas pelas professoras juntamente com o apoio da família e comunidade foram pensadas e realizadas intervenções que possibilitava o melhor aprendizado dos alunos dentro das condições impostas.

Dessa forma ficou evidenciado que existe um impacto positivo, mas apenas quando a avaliação utilizada respeitava as especificidades do sistema de ensino das classes

multisseriadas, caso o contrário o único impacto refere-se ao preconceito e classificação destes como incapazes.

Por fim, a pesquisa aqui discutida e apresentada tinha como principal objetivo refletir sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores das classes multisseriadas no Município de Campos Sales- CE, após finalizadas é possível perceber a necessidade urgente de políticas públicas por parte do próprio município enquanto Secretária de Educação.

Visto que em muitos momentos do trabalho notamos as angústias, cansaço e o descaso com essas turmas, inclusive na falta de transporte, impossibilitando aos alunos a participarem das avaliações.

Então podemos concluir a necessidade de pensar em políticas públicas municipais para a educação, seja processo formativo, seja separar as turmas, seja uma auxiliar de sala, conversas com a comunidade ou até uma mudança do currículo respeitando as especificidades deste espaço. O fato é que devermos lembrar das necessidades destas turmas e recordar que os alunos dessas salas são sujeitos de direitos que necessitam serem vistos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin ; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, N.º 9394 de 1996.
CNBC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em junho de 2024

BITTENCOURT, Hélio Radke et al. **Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior**. Estudos em Avaliação Educacional (Online), 2013. Disponível em:
https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10744/2/Desenvolvimento_e_validacao_d_e_um_instrumento_para_avaliacao_de_disciplinas_na_educacao_superior.pdf. Acesso em setembro de 2023.

BUDIN, Clayton José; SARTI, Flavia Medeiros. **O professor da educação básica como formador de seus pares**: possibilidades para a profissionalização docente. Perspectiva, v. 35, n. 2, p. 578-597, 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Crítica a crítica ao paradigma da educação do campo**. Práxis Educacional, v. 13, n. 26, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2820>. Acesso em maio de 2024.

CAMPOS SALES. **História do município**. Disponível em:
<https://secultcampossales.blogspot.com/p/campos-sales.html#:~:text=Em%201858%2C%20por%20influ%C3%Aancia%20de,%2C%20tornou%2Dse%20efetivamente%20munic%C3%ADpio>. Acesso em junho de 2024

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria RM. **Considerações sobre as escolas multisseriadas**: estado da arte. Educere et Educere, Cascavel, PR, v. 5, n. 9, p. 267-290, 2010. Disponível em:
[file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/fabiobidu,+Gerente+da+revista,+Educere+9+-+267-290%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/fabiobidu,+Gerente+da+revista,+Educere+9+-+267-290%20(4).pdf). Acesso em setembro de 2023.

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; BENFATTI, Xênia Diógenes; SILVA, Henrique Barbosa. **A avaliação educacional como componente curricular na formação de professores**: um estudo documental a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. 2016. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36214/1/2016_eve_aopcarvalhoxdbenfattihbsilva.pdf. Acesso em setembro de 2023

COSTA, Bárbara Fernandes. **Entre imagens e relatos: um mapeamento das salas multisseriadas com o olhar para o ensino da matemática no Rio Grande do Norte-Brasil**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31684/1/Entreimagensrelatos_Costa_2020.pdf. Acesso em agosto de 2023.

DA ROSA, Ana Cristina Silva. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades**. Educação

& Linguagem, v. 11, n. 18, p. 222-237, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/116/126>. Acesso em agosto de 2023.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto; DIAS, Ana Maria Iório. O estado da arte sobre a pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998–2015). 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3682>. Acesso em novembro de 2023.

DE OLIVEIRA PINTO, Rosângela et al. **A avaliação formativa**: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. Estudos em Avaliação Educacional, v. 22, n. 50, p. 553-576, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1970/1946>^a. Acesso em março de 2024

DE OLIVEIRA, Silvaney; GUIMARÃES, Orlinay Maciel; DE LIMA FERREIRA, Jacques. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação**. Revista Linhas, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em junho de 2024

DO CARMO, Gabriela Fernanda; DE ARAÚJO PASSOS, Vânia Maria. **Avaliação Classificatória X Avaliação Mediadora**: A Busca Por Um Avaliação Que Potencialize A Construção Da Aprendizagem. Humanidades & Inovação, v. 9, n. 22, p. 273-281, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/8070-Texto%20do%20artigo-27662-1-10-20230206.pdf>. Acesso maio de 2024

DOS SANTOS SANTANA, Uilian; SEDANO, Luciana. **Ensino de Ciências em classes multisseriadas: relatos de uma professora**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 13, n. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4663>. Acesso em maio de 2024. Acesso em outubro de 2023

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem**: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. Revista brasileira de Educação, p. 129-137, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LzrRLxY6MqFdv5cs8JqRK8z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso maio de 2024

FERNANDES, Domingos. **Avaliação pedagógica, classificação e notas**: perspectivas contemporâneas. Practice, v. 10, n. 1, p. 35-36, 2021. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha10_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%2C%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Notas_Perspetivas%20Contempor%C3%A2neas.pdf. Acesso em abril de 2024.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista portuguesa de educação, p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>. Acesso em abril de 2024.

FERRAZ, Maria José; PORTUGAL. **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem**. 1994.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
 GASPARIN, João Luiz, ANTONIO, Rosa Maria 2008. **Teoria histórico crítica-cultural e pedagogia histórico-crítica**. Disponível em
<https://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pdfs/arquivos2290-6pdf> > Acesso em março de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBATO, Ana Tatiana Staine Cardoso; NETO, Luiz Bezerra. As Propostas Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra–Mst-**Para A Educação Do Campo: Há A Necessidade De Uma Formação Específica?**. Cadernos da Pedagogia, v. 4, n. 7, 2010. Disponível em:
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/174/100>. Acesso em novembro de 2023

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em junho de 2024

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho et al. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. Disponível em:
https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/14740/1/Tese_Gustavo%20Goncalves.pdf. Acesso em outubro de 2023.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: as intenções aos instrumentos**. Porto editora ltda, Porto Codex. Portugal ,1994.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi) serialização como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação & Sociedade, v. 35, p. 1165-1182, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em novembro de 2023

HAGE, Salomão. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 87, n. 217, 2006. Disponível em:
<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1443/1182>. Acesso em março de 2024

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v35n2/2175-795X-rp-35-02-00578.pdf>
<https://revistahom.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasespesquisa/article/view/2212/1468>. Acesso em março de 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Censo escolar 2023. Rio de Janeiro. 2023. IBGE. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em junho de 2024.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Educação & Realidade, v. 40, p. 685-704, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edrFal/a/syCgqHPMfmYQN8QtggrfqVt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso setembro de 2023

JUNIOR, Cardoso; DOS SANTOS, Waldemar. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó.** 2009. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=CARDOSO+E+JUNIOR+2009+CLASSES+MULTISSERIADAS&btnG=. Acesso em maio de 2024

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória).** Universidade de Brasília, 1999. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=por+uma+educa%C3%A3o+basica+do+campo+molina+&btnG=A cesso em novembro de 2023

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **"A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer."** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) 10.02 (2005): 137-147. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v10n02/v10n02a09.pdf> Acesso em maio de 2024

LABURÚ, Carlos Eduardo; DA SILVA, Dirceu; VIDOTTO, Luiz Carlos. **Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 26, n. 1, p. 27-42, 2005. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3795>. Acesso em maio de 2024

LEWMAN, Joseph. Dominando as técnicas de ensino. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBANEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE, v. 3, p. 11-19, 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7443961/mod_resource/content/0/Texto%201%20-%20tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em maio de 2024

LOCKS, Geraldo Augusto; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; PACHECO, Simone Rafaeli. **A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo.** GEPEC, UFSCAR, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=nas+regi%C3%B5es+Norte+e+Nordeste%2C+onde+se+concentra+o+maior+n%C3%BAmero+de+escolas+multisseriadas+brasileiras+%2880%25%29%2C+&btnG=A Acesso em novembro de 2023

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. SANTIAGO, Stella Márcia de Moraes (orgs). **Formação de professores e identidades docentes em questão: o que nos ensina os 30 anos de pedagogia no alto sertão paraibano.** Fortaleza : Impreco, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Denis Pereira; MORAIS, Leandro. **Educação do campo**: salas multisseriadas e as dificuldades que elas apresentam para o (a) professor (a). [L&P]-Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE, v. 1, n. 1, p. 123-135, 2021. Disponível em: <https://revistahom.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasepesquisa/article/view/2212> Acesso em março de 2024.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica**. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba (PR): EDUCERE. 2009. p. 4943-4952. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>. Acesso em abril de 2024

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

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54648986/PESQUISA_QUALITATIVA_CARACTERISTICAS_USO-libre.pdf?1507390118=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPESQUISA_QUALITATIVA_CARACTERISTICAS_USO.pdf&Expires=1720630954&Signature=b9kzkUZI1T~Ig2USFsZ1dIMpCpuun~virtOMl6fAqtOzBvTXAqTLuzsxzRkkQ2QB6SHa0TkWw0FU4N1nBDclFh6LhZXEwziZ4Qxewyf2F3CsJseFFK6w2fzvARLyZEOi~OpaPHBtX0lWzO5J5EU6tndAI3ADeNfKhmcCjVD8NgNG-5x5614GO3teCIj~TLqFkYhbIp66eCVq3TpWNvVJYteaMRPfbzheiCdM2VVtplK-zR85Q9naUJtRZTE~a08JGEwr16bc8ZqKmXc6b0yWod5c58bAQ6cmbZ~1KgYBh29uFPjyQkAmmUmonYjHxNPJLr4Fu-TgMZcupOKo413YtA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em junho de 2024

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. **Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia**: atuação docente em foco. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, p. 87-111, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TcmFgtppr9rHCQWMMdb8wSh/?lang=pt>. Acesso em março de 2024

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; DE ALMEIDA TRONCON, Luiz Ernesto. **Avaliação do estudante – aspectos gerais**. Medicina (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 314-323, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86684>. Acesso em março de 2024

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Escolas multisseriadas**: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, p. 57-88, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em abril de 2024

PLETSCH, Márcia Denise; DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. **Políticas de educação inclusiva**: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência

intelectual. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846/4190>. Acesso em maio de 2024

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf> Acesso em maio de 2024

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017. Acesso em; <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf> Acesso em: maio de 2024

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTANA, Eurivalda; SERRAZINA, Lurdes; NUNES, Célia. **Contribuições de um processo formativo para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.** Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, v. 22, n. 1, p. 11-38, 2019. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362019000100011&script=sci_arttext Acesso em abril de 2024

SANTOS, A. T.; MIRANDA, E. F. **Educação do rural versus Educação do campo: paradigmas e controvérsias.** SEMINÁRIO GEPRÁXIS, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 6, n. 6, p. 134-146, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7206/6990>. Acesso em maio de 2024.

SANTOS, M. R; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. Revista Eletrônica de Educação, Londrina, v.01, n. 01, 2007. p.01-14 Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53773749/A_AVALIACAO_COMO_UM_INSTRUMENTO_DIAGNOSTICO-libre.pdf?1499304407=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_AVALIACAO_COMO_UM_INSTRUMENTO_DIAGNOST.pdf&Expires=1721134335&Signature=PVOskJPpkB-PKsWqKOHeCn2Mm5rsCtA3w~d6RBpRhdm7Rn~dbaLnNCBocOijooEZXLbwUv1ocHytuaju1I~bMEXYSujTglo05e5f~cdH8MINZV1JJRoVl~HCWIM7tsFq74o7cISzq4D4hgwIgVtVU6xgU~LS94MERw1JvugngU8Y75YqjX88DR~LDON5F5huv~FVh14ReNk4skuAuHqKV3OjicO3XtHxidGoW5M-42chdoFrWA9zk6dyV17HasUMDIonmu0-SYAHVENihLNF3IOoSPUB9Jk6DUrlvLeceZE1IgKqaUmSOKiJ1kW0fVaSO2LDgjrUTl5F~c-InJhcng__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em maio de 2024

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo:** Pronera, Procampo e Pronacampo. Revista Eletrônica de Educação, v.

10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v10n2/1982-7199-ree-10-02-135.pdf>. Acesso em novembro de 2023

SASAKI, Karen et al. **Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 77-86, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/fpwmjdPNQZsnG3QGVxVkJRB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em fevereiro de 2024

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. Diálogo, p. 26, 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Simone-Gontijo-2/publication/375269086_Dicionario_de_avaliacao_educacional/links/6544f3683fa26f66f4d25ac8/Dicionario-de-avaliacao-educacional.pdf#page=26. Acesso em fevereiro de 2024

SAUL, Ana Maria. **Referenciais freireanos para a prática da avaliação**. Revista de educação PUC-Campinas, n. 25, p. 17-24, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n25/n25a02.pdf>. Acesso em novembro de 2023

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; BATISTA, Elisa Pozzatto. **Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 457-465, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dnJczNw4VcsNFB577ppk6Wz/>. Acesso em abril de 2024

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213838/000728731.pdf>. Acesso em junho de 2024

TAVANO, PT. **Práticas de Avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FdwXEAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=TAVANO,+PT.+Pr%C3%A1ticas+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o.+S%C3%A3o+Paulo:+Editora+Senac+S%C3%A3o+Paulo,+2021.&ots=c7lmReJ_tG&sig=Kfv2EX8A9ITsfnaXuUbyvzBkdvY#v=onepage&q=TAVANO%2C%20PT.%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.%20S%C3%A3o%20Paulo%3A%20Editora%20Senac%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%202021.&f=false. Acesso em abril de 2024

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: prática de mudança – por uma práxis transformadora**. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2008. (coleção cadernos pedagógicos do libertad)

VEIGA; Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino, por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991. (coleção magistério: formação trabalho pedagógico)

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação**. Revista Histedbr on-line, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296> Acesso em outubro de 2023.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1 - É notória a importância do processo formativo para o exercício do papel docente, desse modo, pode-se compreender que tal processo influencia no trabalho desenvolvido em sala de aula? Justifique sua resposta.
- 2- Durante seu processo formativo, algumas disciplinas/componentes curriculares podem ter oportunizado aprendizagens significativas, dentre aquelas com temas em educação infantil, educação de jovens e adultos, alfabetização e letramento, dentre outros. Nesse sentido, você já teve oportunidade de cursar disciplina/componente curricular relacionada(o) à avaliação da aprendizagem? Justifique sua resposta.
- 3 – É possível encontrar produções acadêmicas sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e os vários aspectos que o envolvem, no entanto, tem-se pouco acervo produzido sobre o processo de aprendizagem dos estudantes de classes multisseriadas e suas implicações. Qual sua opinião sobre isso? Justifique sua resposta.
- 4-Considerando o que foi abordado no item anterior, em sua trajetória profissional como professor/professora, já teve a oportunidade de conhecer algum assunto relacionado às classes multisseriadas? Justifique sua resposta.
- 5- A avaliação apresenta-se como um momento importante do processo de ensino e a aprendizagem, uma vez que direciona a ação do professor. Diante disso, como se dá a avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas regidas por você?
- 6 - A avaliação da aprendizagem deve ser realizada de maneira diferente de como é feita nas classes seriadas atualmente? Justifique sua resposta.
- 7 - É dado algum suporte pela secretaria de educação do município, da rede que você faz parte, em relação ao processo avaliativo que acontece nas salas multisseriadas?
- 8 - Os instrumentos avaliativos contribuem para que o processo avaliativo aconteça de maneira mais fidedigna. Qual sua opinião sobre tal assertiva?
- 9 – No seu trabalho como docente de classes multisseriadas, que instrumentos avaliativos da aprendizagem você utiliza?
- 10 -Compreendendo-se que o contexto das classes multisseriadas apresenta inúmeras

dificuldades, dentre eles podemos citar, as crianças com idades e series diferentes, a falta de apoio financeiro por parte das políticas públicas além da pouca informação sobre o assunto. Nesse sentido quais as principais dificuldades encontradas por você ao realizar avaliação da aprendizagem, nesse tipo de classe?

11 – Percebendo-se que avaliação da aprendizagem não tem seu fim nas notas/conceitos dos alunos, o que pode ser feito os resultados dessa avaliação somativa?

12 – Na sua opinião, quais as principais necessidades em relação à formação sobre avaliação da aprendizagem? Quais sugestões você daria de acordo com suas vivências profissionais?

13 – Sabendo-se que a aprendizagem pode acontecer nos mais diversos espaços educativos formais e/ou não formais, de que maneira ela é oportunizada nas salas multisseriadas?

14 – Pode-se dizer que as classes multisseriadas são influenciadas pela realidade social na qual estão inseridas. De que maneira você percebe isso?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) por Antonia Mônica da Silva como participante de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar para que todos os procedimentos da pesquisa sejam esclarecidos.

Trata-se da pesquisa para uma dissertação de mestrado intitulada *Avaliação da aprendizagem em classes multisseriadas: Educando o olhar*, sob responsabilidade da pesquisadora Antonia Mônica da Silva. A presente pesquisa tem por objetivo analisar as práticas avaliativas presentes nas classes multisseriadas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para a realização do trabalho, serão utilizados dados primários, coletados a partir da pesquisa de campo, que darão suporte à pesquisa, a qual será com abordagem qualitativa. Para atender às necessidades do presente estudo, serão realizados os seguintes passos: coleta de dados pertinentes por meio de uma entrevista semiestruturada composta de questões relacionadas a formação dos entrevistados e também ao processo avaliativo nas salas multisseriadas com tempo média de 60 minutos, totalizando 14 questões, depois serão realizadas observações nas salas multisseriadas.

As entrevistas serão gravadas com um gravador mp3 ou celular para facilitar a posterior transcrição e análise dos dados coletados. Após a conclusão da pesquisa, o material gravado será destruído, não restando nada que venha a lhe comprometer agora ou futuramente. Suas respostas deverão ser dadas da forma mais fidedigna possível às suas próprias ideias sobre o assunto, evitando, assim, utilizar citações ou opiniões da literatura. Você deverá emitir apenas suas próprias opiniões ao responder às perguntas.

É importante deixar claro que serão resguardados o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da pesquisa, pois todo o material coletado será tratado de forma impessoal e para fins estritamente científicos. Esse material será trabalhado apenas pela pesquisadora supracitada. Os depoimentos receberão um código e serão guardados sob a proteção de senha em arquivo no computador da pesquisadora, sem qualquer possibilidade de identificação por terceiros. Os trechos que venham a ser citados serão realizados com a utilização de um código.

É importante esclarecer que não haverá nenhum pagamento ao(à) senhor(a) por participar da presente pesquisa. Convém destacar também que a participação na pesquisa lhe implicará um *risco* de grau mínimo. Os *riscos* consistem em um possível incômodo em

responder às questões da pesquisa. Faz-se pertinente ressaltar que não será utilizado nenhum tipo de intervenção fisiológica, psicológica ou social, resumindo-se apenas à entrevista semiestruturada, como já mencionado. Tais instrumentos não caracterizam nenhum tipo de abordagem invasiva à sua intimidade ou à sua identidade profissional.

Os *benefícios* esperados com o resultado da pesquisa são: maior compreensão das práticas realizadas nessas salas em prol da melhoria do aprendizado dos estudantes; reflexões sobre o acompanhamento da aprendizagem dos alunos viam Secretaria Municipal de Educação, o que contribuirá para uma melhoria das práticas desenvolvidas no universo pesquisado no tocante às avaliações da aprendizagem.

O(A) senhor(a) terá os seguintes direitos: garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; garantia de que a qualquer momento poderá se recusar a continuar participando da pesquisa, podendo também retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo; garantia de que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Caso haja gastos adicionais, serão absorvidos pela pesquisadora, uma vez que o(a) senhor(a) não receberá nenhum valor referente a pagamento financeiro pela participação na presente pesquisa.

Em caso de dúvidas e esclarecimentos, procure a pesquisadora.

Nome da pesquisadora: Antonia Mônica da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Nossa Senhora Aparecida, n.102, Barragem- Campos Sales, Ceará

Telefone para contato: (88) 999115720

Atenção: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética da UFC, situado na rua Coronel Nunes de Melo, n. 1000, Rodolfo Teófilo. Telefone: 3366.8344. Horário de funcionamento: das 8 às 12 horas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, concordo em participar da pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Dessa forma, rubrico todas as páginas (TCLE com mais de uma página) e assino este termo, juntamente com a pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e a outra em poder da pesquisadora.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante

Antônia Mônica da Silva
Pesquisadora