



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O QUE PENSAM ESTUDANTES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO
SOBRE A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS?**

Adállyda Messias Alves

Brasília-DF

2018

ADÁLLYDA MESSIAS ALVES

**O QUE PENSAM ESTUDANTES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO
SOBRE A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS?**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª Drª Edileuza Fernandes da Silva.

Brasília/DF

Dezembro – 2018

ALVES, Adállyda Messias

O que pensam estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização sobre a Avaliação para as Aprendizagens? /Adállyda Messias ALVES; orientadora Edileuza Fernandes da Silva. – Brasília, 2018.

Monografia (Graduação - Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2018.

1, I. Silva, Edileuza Fernandes da, oriente. II. Título

ADÁLLYDA MESSIAS ALVES

**O QUE PENSAM ESTUDANTES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO
SOBRE A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS?**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes da Silva (orientadora)
Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a. Dr.^a. Solange Alves de Oliveira Mendes
Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a. Dr.^a. Rosana César de Arruda Fernandes
Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a. Msc. Rose Meire da Silva e Oliveira
Secretaria de Estado de Educação do DF

Brasília, 11 de dezembro de 2018.

“Sem a curiosidade que me move que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”

Paulo Freire

Aos estudantes que virão. Vocês serão as estrelas que clarearão o meu caminhar nessa profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento e valorização por algo ocorrido e durante esses anos dentro da Universidade de Brasília, eu tenho muito a agradecer. Pude vivenciar as mais variadas e inimagináveis experiências, conhecer pessoas, participar de grupos de pesquisa e felizmente encontrei pessoas maravilhosas que fizeram meu percurso ser muito mais tranquilo. Aqui, meu singelo agradecimento.

À minha família, que buscou estar comigo durante esses anos de curso, me auxiliando e apoiando os sonhos que construí na Universidade. Em especial, minha mãe Érika, que teve paciência com o meu mau humor acarretado pela academia, tentando apoiar, me motivando e acalmando para não desistir.

Ao meu namorado, Danillo, que esteve presente no caminhar deste trabalho, me apoiando incondicionalmente, passando tardes procurando livros para a fundamentação das análises, me incentivando nas horas de desespero, cuidando de mim em momentos de euforia ou me fazendo rir nos momentos de melancolia. Apenas gratidão por todo zelo, amor e compreensão que teve comigo.

Aos meus amigos, Antonio, Ana Cláudia, Camila e Érika, vocês vibraram comigo a cada conquista, foram pacientes, compreensivos e prestativos. E olhe só, desde os dezesseis anos! Estamos crescendo juntos! Eu amo muito vocês e quero continuar essa amizade por mais décadas e décadas.

Aos meus amigos do curso, que estiveram presentes desde o início deste percurso, construímos laços, risos, conversas, uma amizade que eu quero levar para fora da universidade. Em especial, agradeço ao Diego, por ser um dos meus companheiros, foram crises, alegrias e muitos ensinamentos. Agradeço a Raí, por todas as conversas e mensagens de motivação nas horas mais oportunas. E Ketlen, Camila e Ana Lídia que de algum jeito, surpreendentemente, sempre estiveram presentes, compartilhando rotinas acadêmicas, conversas, almoços, jantares, voltas para casa.... O carinho de vocês acolheu meu ser.

Aos meus professores da Educação Básica, sou extremamente grata a vocês que contribuíram com a minha formação escolar, minhas primeiras referências. Viraram meus heróis, minha vontade de percorrer o caminho docente nasceu a partir das aulas maravilhosas que me oportunizaram, o encanto de vocês em dar aula tocou meu ser. Em especial, agradeço aos professores: Luís Guilherme, Abimael, Nilo e Laura.

Aos professores da Universidade de Brasília, verdadeiras inspirações, me colocando para refletir através de aulas tão maravilhosas. Em especial, Amon Teixeira, Leila

Chalub, Cristiano Muniz e José Vieira, suas aulas estão marcadas em mim, seus ensinamentos ultrapassam as paredes da universidade, vocês são exemplos de profissionais. É uma honra ter sido aluna de vocês.

Em especial, agradeço à professora Dr^a Edileuza Fernandes da Silva, minha orientadora, que me acolheu desde o meu segundo semestre. Oportunizando espaço como estudante, monitora, pesquisadora de iniciação científica e me auxiliando para que concluísse este trabalho, sendo paciente, atenciosa e prestativa. Acreditando em mim quando nem eu mesma acreditava. Serei eternamente grata à rica formação que me oportunizou na graduação, pesquisa científica e na vida. Espero que nosso laço cresça ainda mais, obrigada por tudo!

Às mestrandas Gilcéia e Débora, que participaram do início desta pesquisa e que contribuíram com a minha formação, com novas percepções e conversas. Vocês são incríveis!

À equipe gestora, professora e crianças da escola que me acolheram, para que eu pudesse realizar a minha pesquisa, aprendi muito com vocês.

Ao Programa de Assistência Estudantil da Universidade, que subsidiou minha estadia durante o curso, não basta dar o acesso, mas garantir a permanência.

E a todos que, com boa intenção, tornaram este trabalho possível, o meu sincero obrigada!

RESUMO

Avaliar as aprendizagens dos estudantes é uma prática histórica no processo de escolarização, seja na educação básica ou na superior. Assim, com o intuito de contribuir para ampliar o debate sobre essa categoria do trabalho pedagógico na escola, parto do pressuposto de que as práticas avaliativas vivenciadas por crianças em processo de alfabetização interferem em suas construções sobre a escola. A partir disso, este estudo tem o intuito de, analisar as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso. Para levantar os dados utilizei observação de aulas para conhecer o campo pesquisado, questionário para caracterizar os estudantes, contação de história seguida da técnica do desenho projetivo, grupo focal e análise do projeto político-pedagógico da escola. Para contribuir com os pilares teóricos deste trabalho, conto com Villas Boas (2008), Derdyk (1989) e as Diretrizes da Secretaria do Estado de Educação, referências para as escolas públicas do Distrito Federal. No transcorrer do texto, com base nos dados obtidos é possível notar que estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, mesmo com proposta pedagógica diferenciada, organização em ciclo para as aprendizagens que pressupõe progressão continuada e avaliação formativa, as práticas avaliativas ainda são fortemente influenciadas pela lógica da seriação.

Palavras-chave: Escola. Avaliação para as aprendizagens. Trabalho pedagógico. Percepção Infantil.

ABSTRACT

Evaluating student's learning is a historical practice in the schooling process, whether in primary or higher education. So, in order to contribute to expand the debate about this category of pedagogical work in school, I assume that the evaluation practices experienced by children in the process of literacy interfere in their constructions on the school. From this, this study has the objective of analyze the perceptions of students in the 3rd year of the Initial Block of Literacy about the evaluation for learning and their influence on the vision they have about the school. The qualitative approach research was developed through Case Study. To collect the data, I used class observation to know the field, questionnaire to characterize the students, story counting followed by the projective drawing technique, focus group, and analysis of the school's political-pedagogical project. To contribute to the theoretical pillars of this work, I have Villas Boas (2008), Derdyk (1989) and the State Department of Education Guidelines, references to public schools in Distrito Federal. In the advancement of the text, based on the data obtained, it is possible to note that students in the 3rd year of the Initial Literacy Block, even with a differentiated pedagogical proposal, a cycle organization for learning that presupposes continuous progression and formative evaluation, influenced by the logic of serialization.

Keywords: School. Evaluation for learning. Pedagogical work. Child Perception.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

- Quadro 1 Produções sobre avaliação e estudantes
- Quadro 2 Coleta de dados em campo empírico
- Figura 1 Desenho Projetivo – Estudante Mariana
- Figura 2 Desenho Projetivo – Estudante Jorge
- Figura 3 Desenho Projetivo – Estudante Pâmela
- Figura 4 Desenho Projetivo – Estudante Ariadna
- Figura 5 Desenho Projetivo – Estudante Márcia
- Figura 6 Desenho Projetivo – Estudante Paulo
- Figura 7 Desenho Projetivo – Estudante Josué

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BCE	Biblioteca Central
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL: O VÍNCULO DE MINHA TRAJETÓRIA COM O TEMA PESQUISADO	16
INTRODUÇÃO	21
1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR	26
1.1 O ato de avaliar	26
1.2 As referências para a educação básica e as diretrizes educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal	29
1.3 A organização escolar no 2º ciclo	32
2 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FAZ NA CAMINHADA	34
2.1 Abordagem, tipo de pesquisa e procedimentos/instrumentos para levantamento dos dados	34
2.2 A escola pesquisada	36
2.3. Os participantes da pesquisa: professora e estudantes do BIA	37
2.4. A observação de aula	38
2.5 Contação de história	39
2.6 O Desenho como instrumento de pesquisa	39
2.7 O Grupo Focal	41
3 O QUE PENSAM ESTUDANTES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS?	43
3.1 A avaliação para as aprendizagens na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola pesquisada	43
3.2 Adentrando a sala de aula	44
3.3 O Olhar das crianças sobre a avaliação	47
3.3.1 O questionário	47
3.3.2 Os desenhos projetivos	49
3.3.3 O grupo focal	54
3.3.4 O visto, o expressado e o falado: dialogando com os dados	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
5 PROJETO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL: PERSPECTIVAS DE FUTURO	62
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES	67
APÊNDICE A	68

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	68
APÊNDICE B.....	69
QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES.....	69
APÊNDICE C.....	70
HISTÓRIA - É FUTEBOL OU DEVER?.....	70

APRESENTAÇÃO

Este é um trabalho final de curso apresentado à Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. A pesquisa decorreu da minha participação no Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (Proic). Edital 2017/2018 que oportunizou minha iniciação científica como possibilidade de formação e constituiu-se em uma rica experiência, cujos resultados têm sido compartilhados em congressos e encontros de pesquisa, como: XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe); IX Seminário de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste (Serex); o 24º Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília; e 15º Congresso de Iniciação Científica do Distrito Federal. Destaco, ainda, a aprovação de um trabalho no VII Congresso Internacional de Educación y Aprendizaje, apresentação em junho de 2019, em Portugal.

Devido a essas ricas experiências, surgiu o desejo de ampliar a análise dos dados levantados no campo empírico. Assim, este Trabalho se estrutura em **cinco partes**. Inicialmente, apresento o memorial para demonstrar o vínculo do objeto de estudo com minha trajetória pessoal e acadêmica, narrando como minhas vivências, potencialidades e fragilidades particulares influenciaram no interesse pela avaliação para as aprendizagens.

No primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica e no segundo, o percurso metodológico desenvolvido: a abordagem e o tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos para levantamento dos dados no campo empírico.

No terceiro capítulo, analiso os dados levantados por meio de: análise documental do PPP da escola pesquisada, observação das aulas, aplicação de questionário, contação de história seguida de desenho projetivo e técnica de grupo focal em uma unidade escolar pública do Distrito Federal, localizada na Cidade de Samambaia.

Por fim, apresento as considerações finais com as minhas perspectivas para o futuro, meus receios, aflições, desejos e ansiedades para a carreira de docência.

MEMORIAL: O VÍNCULO DE MINHA TRAJETÓRIA COM O TEMA PESQUISADO

“Tenho fases, como a lua. Fases de andar escondida, fases de vir para a rua...”

Lua Adversa – Cecília Meireles (1983, p. 197)

Certa vez, ouvi que nos constituímos a partir das decisões que tomamos, sejam elas escolhas, abraços, experiências, conversas... e se hoje, sou como sou, a escola teve um papel extremamente influenciador, pois nela aprendi a ser, dizer e querer. Não somente coisas relacionadas à trajetória escolar, mas, também, em relação à minha vida pessoal. Mas antes, minha família teve um papel ainda mais importante.

Nasci em fevereiro no ano de 1997, na cidade do Gama/DF e só fui registrada em março do ano seguinte, o motivo era porque meus familiares ainda estavam em dúvida em como me chamar, queriam me chamar de Rebeca, mas a pedidos da minha vó materna, recebi o nome de sua mãe, Adállyda Messias Alves, em homenagem a minha bisavó Adálida Suassuna.

Crescer com esse nome foi bem desafiador, eu não gostava e achava que era nome de gente velha, de senhora de idade, precisamente. E era ainda mais dificultoso quando estava na escola, ainda mais quando se iniciou o meu processo de alfabetização, aprender a escrever meu nome foi bastante difícil, eram oito letras só para o primeiro nome e eu só fui entender o papel da consoante “Y” bem depois e, mesmo assim, o professor Rafael teve bastante paciência e carinho para me ensinar a ler e escrever.

Estudei na mesma escola do maternal até o terceiro ano do ensino fundamental 1. Como residente de Samambaia, estudava na própria região, em uma escola particular pertinho de casa. Gostava da escola, dos amigos, das professoras, do diretor, era um lugar que me deixava extremamente bem.

No final do segundo bimestre meu tio, Erich, havia me prometido que me levaria para viajar com ele e sua família se eu passasse em todas as matérias do bimestre, me empenhei bastante para poder ser aprovada e viajar, seria de carro até o Rio Grande do Norte. Iria conhecer a praia e estava encantada com isso. Estudei bastante para ter a recompensa e, no final, fui aprovada em todas as matérias da escola. Foi uma viagem incrível, conheci a praia! Mas, ao retornar à Brasília aconteceu um acidente de carro, causando a morte do meu tio Erich.

Foi tudo muito estranho, eu não tinha vivenciado a experiência de morte na família, ele era minha figura paterna, tudo estava diferente, tive que voltar de avião com uma desconhecida para Brasília, mudei de casa, cidade, escola e eu mudei também... E então, me vi

na fase de andar escondida, era tudo desconhecido e escuro. Lembro-me que passei um mês sem ir à escola devido a tantas coisas que estavam acontecendo, querendo não me deixar mais envolvida, minha mãe me matriculou em uma escola pública perto da casa da minha avó, na Ceilândia, já que estávamos morando lá e nossa vida foi se reconfigurando.

A escola era bem pertinho da casa da minha avó, minha mãe me levou à escola no primeiro dia, entretanto, nos dias seguintes, fui sozinha. Não me sentia à vontade, a professora que dava aula era bastante rígida e gritava muito, isso me deixava com medo, tanto que comecei a mentir para minha mãe e a me esconder cada vez mais, falando que não teria aula em vários dias da semana, porém, um dia minha mãe encontrou a professora, que questionou o motivo da minha ausência em tantos dias. E aí, fui descoberta e tive que me tornar frequente às aulas. Atualmente, analiso essa experiência negativa a partir da reflexão de Villas Boas (2008) se a organização do trabalho pedagógico se dá de maneira chata, o estudante não se sente instigado, provocado a aprender, penso que talvez fosse esse um dos motivos da desmotivação naquele momento.

O tempo passou e consegui terminar o terceiro ano nessa escola pública e com a chegada do ano seguinte, retornei para a escola particular e, por conta disso, voltei a gostar da escola, fiz novos amigos, conheci professores incríveis, alguns mantenho contato até os dias de hoje, viraram amigos. Havia parado de me esconder e voltei para a rua. Era tudo muito tranquilo. Fiquei estudando na escola particular durante três anos, mas, por motivos financeiros, tive que retornar para a escola pública no ano seguinte.

Ao retornar para a escola pública, fiquei apavorada, me senti voltando à fase de me esconder, estava com muito medo de vivenciar a mesma experiência negativa passada, mas, na verdade, foi tudo extremamente diferente, me apaixonei pedagogicamente por muitos professores, cujas práticas de ensino eram encantadoras.

Fiquei nessa escola pública do sétimo ano até mais da metade do oitavo e, mais uma vez, mudei de escola, tendo que recomeçar tudo de novo, estava saindo de uma escola da Ceilândia e indo para uma da Asa Sul. Não queria, pois estava muito bem, mas minha mãe queria que eu cursasse o ensino médio em escola pública do Plano Piloto, pois tinha receios quanto às escolas de ensino médio da Ceilândia, aconteciam muitas coisas à época relacionadas às drogas, e esse medo me fez mudar de escola em pleno quarto bimestre.

Não gostei da escola do Plano Piloto, eram aulas extremamente chatas, algumas professoras que liam os livros, capítulos por capítulos na frente da turma e isso era dar aula ou ficavam sentadas e só diziam para ler o que estava no livro e realizar as atividades, era bem

diferente da minha escola anterior, onde os professores passavam filmes, explicavam a disciplina com desenvoltura e de maneira tão diferente, havia projetos sensacionais, meu favorito era um relacionado à poesia, lembro-me que recitei Lua Adversa da Cecília Meireles, e até hoje está gravado em mim: “Tenho fases, como a lua. Fases de andar escondida, fases de vir para a rua...”. (MEIRELES 1983, p. 197)

Não tinha muitas expectativas em relação ao ensino médio, no primeiro ano, logo no primeiro dia, tive aula de física e, por incrível que pareça, eu me apaixonei perdidamente. Achava bastante mágico como as coisas eram interpretadas pela física e declarei todo meu amor pela disciplina, mas o grande diferencial nessa etapa foi o excelente professor, Douglas. Neste ano da minha escolarização, não havia a oferta de projetos escolares ou extraescolares.

Tudo mudou a partir do meu segundo ano, pois havia conseguido um emprego de menor aprendiz, teria um tempo menor para os estudos e, nesse ano, também começariam os projetos da escola e eram muitos: de identidade e patrimônio; gastronômico; teatro; ciências e tecnologia e muitos deles voltados para o vestibular. Me questionava sobre o porquê de realizar tantos projetos e tantas pesquisas, não via significado algum em realizá-los. No terceiro ano, os projetos só aumentaram em nível de dificuldade e demandas, eram os mesmos do segundo ano, e bem, nesse ano, resolvi que não iria me importar com eles, que não iria fazê-los, pois não via sentido e nem significado para a minha vida, voltei a me esconder, algo que quase me fez reprovar, pois esses projetos davam pontuações bem relevantes em algumas matérias, felizmente isso não aconteceu. E foi nesse momento que comecei a fazer algumas indagações acerca da escola, tais como: por que nós estudantes temos que ser avaliados desta maneira? A falta de significado e apropriação me provocaram a pensar sobre essas questões que, hoje tenho clareza, são partes do processo pedagógico.

Atualmente, reconheço a relevância desses projetos, e afirmo também, como eles falham quando não nos dão o sentido, eles não são motivados pela causa, pelo sentimento de se apropriar e sim, pela consequência, o sentimento de poder reprovar é o grande motivador, obedecendo fortemente a lógica de seriação, na contramão da avaliação como prática que deve ocorrer de maneira coerente para o estudante também. Para isso, o professor precisa estabelecer com clareza a intencionalidade das suas propostas pedagógicas e avaliativas (MORALES, 1998).

Ao concluir o ensino médio, a única coisa que eu sabia é que gostaria de ser professora, estava dividida entre Filosofia, Sociologia, História e Pedagogia, e para tomar a difícil decisão, fiz pesquisas e compreendi que a pedagogia estudava a educação, pois a tinha

como objeto de estudo e devido a isto, a escolhi, pois, antes de seguir qualquer área específica, eu deveria compreender o que é educação. Assim, com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), consegui uma bolsa parcial de estudos em uma Instituição de Ensino Superior particular, no curso que queria, mas bem, não estava feliz nessa instituição, era meu sonho estudar na Universidade de Brasília e o que eu poderia fazer até a chegada do vestibular para o ingresso era estudar rumo à aprovação.

Confesso que não tinha muitas expectativas em relação ao vestibular, ingressar na UnB é extremamente difícil, a concorrência é enorme e ainda que ninguém da minha família houvesse ingressado no ensino superior, oriunda de escola pública, das classes populares e para completar, de baixa renda, mas, felizmente meus esforços para ingressar na universidade foram recompensados, o dia da minha aprovação foi um dia inacreditável.

Comecei a cursar Pedagogia no segundo semestre de 2015, dei adeus à faculdade que estava matriculada e toda feliz, recomecei minha história na UnB estudando o que queria. Entrei no curso de Pedagogia para compreender a educação para, em seguida buscar, áreas específicas, mas posso falar que me encontrei, tenho sentimentos de respeito e amor pelo meu curso, por mais pesados que tenham sido meus semestres, não saí a mesma, me conheci, reconheci, aprendi, me interessei e tenho refletido sobre muitas coisas que meus professores me proporcionaram ao longo da graduação.

No meu percurso acadêmico, aconteceram situações que me fizeram chegar até aqui, em uma das disciplinas cursadas na Pedagogia, me apaixonei pelo uso do desenho infantil como prática e instrumento pedagógico, buscando mostrar que o desenho não é apenas para momentos de ócio como é assumido em algumas práticas escolares, mas também, um instrumento significativo para a pesquisa científica. Ao mesmo tempo desenvolvi um estágio remunerado e iniciei o processo de formação na pesquisa científica por meio do Programa de Iniciação Científica (Proic). E esses três fatores suscitaram inquietações, que reforçaram o meu desejo de querer realizar pesquisa utilizando os desenhos infantis, pois são espontâneos e carregados de conteúdo e têm um forte sentido didático-pedagógico.

Minha ideia de utilizar o desenho e ouvir os estudantes foi acolhida por minha professora de Didática e atualmente orientadora desta pesquisa que tem gerado muitos frutos. E a partir daí minha percepção acerca da avaliação foi mudando, nas disciplinas estudadas, na forma como nossos professores nos avaliavam e na forma como a universidade tratava a avaliação.

Me vendo em Meireles (2013), a universidade e minha vida acadêmica me fizeram correr o risco de me expor, me proporcionaram reflexões e pensamentos sobre a real necessidade de estabelecer contato com os estudantes, em ouvi-los, em saber o que eles têm a nos dizer e como é importante que eles tenham noção de intencionalidade da avaliação, o que é, e para que avaliar.

Durante minha trajetória fui a estudante que indagava acerca do porquê realizar certas atividades avaliativas, que tentava compreender certos comportamentos, ações e atitudes dos meus professores e a organização de suas práticas pedagógicas. Por isso, com a escolha do meu tema, quis dar protagonismo aos estudantes para conhecer o que eles têm a nos dizer sobre a avaliação para as aprendizagens; se são eles que são avaliados e sujeitos dos seus respectivos processos de aprendizagem é extremamente relevante que compreendam a avaliação praticada por seu professor e sua escola. Diante disso, esta pesquisa se orientou pelo desejo de compreender as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão de escola.

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória escolar tive problemas com as avaliações e também pude perceber algumas inquietações dos meus colegas do ensino médio, devido à intensa demanda de projetos sem significados. Essas inquietações me acompanharam também no ensino superior, por causa da pressão para garantir o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) que pondera média e é usado para o aceite de matrículas nas disciplinas do currículo do curso, participação em projetos de extensão, projetos científicos, intercâmbios, obtenção de bolsas e até na garantia para permanecer no programa de assistência estudantil da UnB. Tudo isso, torna a avaliação uma pressão constante para mim.

O interesse pelas percepções dos estudantes acerca da avaliação de sala de aula surgiu pela preocupação em dar a chance a esses sujeitos de se pronunciarem, afinal, são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e ouvi-los pode nos dá indicações do que precisamos ressignificar no trabalho pedagógico que pressupõe o ensinar, o aprender e o avaliar. Esse trabalho ocorre em função das crianças e com elas, portanto, a compreensão de suas perspectivas sobre a avaliação para as aprendizagens é fundamental, procurando vislumbrar como interferem em seus processos construtivos, suas aprendizagens e na visão que elas têm sobre a escola.

Através da pesquisa, foi necessário compreender como a avaliação para as aprendizagens é proposta. Para isso, primeiramente foi realizado um levantamento em bancos de dados para identificar estudos e pesquisas já produzidas sobre a temática. Em seguida, privilegiei a leitura dos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tais como: as Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal¹ (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Encontrei nas Diretrizes de Avaliação Educacional (idem), que a avaliação deve ser primordialmente formativa, ser praticada pelos professores com a função diagnóstica e como instrumento de potencialização e de valorização para as aprendizagens (idem). A perspectiva de avaliação apresentada nesse documento é de centralidade para as aprendizagens dos

¹ No Distrito Federal a organização escolar em ciclos, proposta pedagógica que busca romper com a organização escolar seriada, devido aos altos índices de evasão e retenção. Os ciclos para as aprendizagens são plurianuais e divididos em blocos. A ideia é ampliar o tempo das aprendizagens dos estudantes e respeitar os momentos de suas aprendizagens. A pesquisa acontece no segundo ciclo de alfabetização, no 3º ano do Ensino Fundamental-

estudantes, como forma de o professor usar os resultados e informações sobre o desempenho dos estudantes para conhecer suas fragilidades, potencialidades, bem como para reorganizar o seu trabalho pedagógico em busca pela qualidade da educação.

A avaliação formativa é reforçada no documento como instigadora do processo pedagógico, contempla, ainda, a discussão de três funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A perspectiva formativa embasa as práticas avaliativas nas escolas públicas do Distrito Federal, defendendo-se o “avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada.” (DISTRITO FEDERAL, 2014b p. 12). Ou seja, dentro dessa concepção todos os sujeitos aprendem, ensinam e participam, sendo a avaliação uma categoria importante para que esses objetivos sejam alcançados.

A pesquisa em bancos de dados para conhecer o estado de conhecimento sobre avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorreu no primeiro semestre de 2017 até o segundo semestre de 2018. A pesquisa foi realizada por meio de consulta ao Repositório da Biblioteca Central (BCE) – UnB e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Produções sobre avaliação escolar e as percepções dos estudantes

TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	ANO	FONTE	VIA
O que dizem os Alunos sobre a avaliação escolar?	Beatriz Pedro Cortese	Ressaltar as reflexões feitas por estudantes a partir das práticas avaliativas.	2006	Artigo	BDTD
E agora? Quem me avalia é o aluno: um estudo sobre a avaliação do desempenho docente.	Janine de Lucena Costa	Analisar a avaliação do desempenho docente e compreender a sistemática de avaliação do desempenho dos professores do Curso de Pedagogia.	2007	Dissertação	UNB/ BCE
A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal.	Maria Susley Pereira	Compreender como se desenvolve o processo avaliativo realizado por uma professora do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.	2008	Dissertação	UNB/ BCE
A avaliação sob a ótica do aluno.	Marilene Pinheiro Marinho	Compreender o sentido que os alunos atribuem à avaliação.	2009	Dissertação	UNB/ BCE
Avaliação das aprendizagens: as percepções dos estudantes.	Regina Braga Silva	Apontar as percepções e compreensões de estudantes do 9º do ensino fundamental acerca das	2014	Monografia	BDTD

		avaliações para as aprendizagens.			
A avaliação escolar segundo o olhar das crianças de quarto ano: conflitos e contradições.	Amanda Nogueira Pereira	Expressar os indicadores que ressaltam a participação da avaliação nas relações resultando perspectivas e significados para as crianças do 4º ano.	2014	Monografia	BDTD
Avaliação na Educação Infantil: a participação da Criança.	Cristina Aparecida Colasanto	Indicar como as crianças interpretam as atividades desenvolvidas por elas na escola.	2014	Tese	BDTD

Percebe-se, por meio do levantamento de estudos, que o território investigativo da pesquisa se frutifica, majoritariamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e em seguida, na formação inicial. As autoras dos trabalhos encontrados, ressaltam, em suas produções, a relevância de ouvir o estudante, ter entendimento de seu processo de aprendizagem, propondo para o professor reflexões sobre as práticas avaliativas, interpretar o trabalho pedagógico e o papel da didática.

Dos textos, destaco Marinho (2009) que reconhece a avaliação como prática humana que, essencialmente está presente em nossas relações, e a forma como externalizamos nossas ações, atitudes, práticas ou comportamentos estão correlacionadas às avaliações que realizamos no mundo. Devido a esse processo inerente e intrínseco ao ser humano, a autora estabelece que a avaliação está presente no cenário educativo e que é parte integrante para as aprendizagens. A autora ressalta as narrativas dos estudantes e como as avaliações escolares são pertinentes no trabalho pedagógico.

A temática relacionada às avaliações para as aprendizagens e às perspectivas dos estudantes também está presente na produção de Costa (2007), que estabelece pesquisa no curso de pedagogia, consultando os estudantes quanto às avaliações vivenciadas em seus processos formativos com o intuito de compreender as avaliações realizadas pelos professores.

As reflexões sobre a temática nos trabalhos pesquisados, evidenciaram que esta é um processo com curvas, pedregulhos, quebra-molas e até podendo ter caminhos mais tranquilos, mas, considerando que todo percurso faz parte do processo, que os sujeitos o transitam de formas particulares e que isso deve ser valorizado. As produções elencadas no quadro, mostram ainda, a existência de estudos que contribuem para evidenciar as percepções de estudantes, tanto do ensino fundamental quanto do ensino superior acerca de como são avaliados, de como eles sentem e percebem a avaliação e seus reflexos sobre a visão da escola ou instituição de ensino superior.

Pereira (2014) problematiza a relação do avaliador e avaliado e reforça que, mesmo estudantes em início de escolarização, são capazes de fazer interpretações da maneira como são avaliados, destacando os estudantes como sujeitos centrais da pesquisa, demonstrando interesse em compreender o significado da *avaliação escolar*, como a própria aponta, para crianças de quarto ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa se aproxima desta que apresento, todavia, a metodologia aplicada se firma em grupos focais e entrevistas. Cortese (2006) organiza e reforça que é necessário entender e analisar os sentidos produzidos e compreendidos enquanto os estudantes são avaliados, quais ideias ou determinações são carregadas pelos estudantes no processo avaliativo.

Os estudos contribuíram para pensar sobre avaliação e o trabalho pedagógico, assinalando a relevância de empoderar e escutar os estudantes. Trazem resultados diferentes e enriquecedores acerca das práticas avaliativas e de como refletem na organização do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos estudantes.

O que difere esta pesquisa, que ora apresento das expostas anteriormente, é a escuta ao estudante do terceiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, que se deu por meio dos procedimentos/instrumentos selecionados para levantar os dados e que favoreceram a aproximação ao universo infantil. Foram usadas a técnica do desenho projetivo, a contação de história e outros procedimentos que serão melhor explicados no capítulo metodológico.

Considerando o exposto, destaco a relevância das percepções dos estudantes, o que pode contribuir também para formar sujeitos críticos e requer a adoção de práticas pedagógicas em que a avaliação assume perspectiva formativa.

Na pesquisa, buscou-se compreender as percepções dos estudantes quanto aos instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados e como são por eles afetados. Assim, a pesquisa possibilitou por meio do diálogo com os estudantes, as práticas avaliativas de professores.

Diante ao exposto, esta pesquisa contemplou estudantes do terceiro ano do primeiro bloco do ensino fundamental 1 e teve como **questão norteadora**: *Quais as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização² de uma unidade pública do Distrito Federal acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola?*

² Bloco Inicial de Alfabetização - é uma organização escolar em ciclos para as aprendizagens que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico. A lógica do BIA são as aprendizagens em um processo de progressão continuada. No terceiro ano do BIA admite-se a reprovação, no entanto o processo de avaliação tem a função formativa.

Como **objetivo geral**: Analisar as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola.

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes **objetivos específicos**:

- Discutir as concepções de avaliação retratadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada.
- Identificar os procedimentos e instrumentos de avaliação mais usados pela professora de 3º ano do BIA.
- Compreender as percepções dos estudantes quanto aos instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados e como são por eles afetados

A pesquisa foi realizada em uma Escola Classe vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia (CRE)/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), durante o segundo semestre de 2017.

A seguir será discutido no Capítulo 1 o referencial teórico. No Capítulo 2, a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos e questão norteadora, além de caracterizar a escola participante da pesquisa. No capítulo 3, serão analisados os dados levantados durante a pesquisa. Em seguida, as considerações finais e por fim, as perspectivas futuras da pesquisadora.

1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR

1.1 O ato de avaliar

O ato de avaliar é tipicamente humano e expressa valores, opiniões ou projeções em todos os espaços sociais. A todo momento estamos avaliando, das formas mais diferentes possíveis. Avaliamos a forma como as pessoas se vestem, objetos, os seres humanos, suas ações e suas produções, damos um valor por meio do olhar, fala ou gesto. Avaliações quase sempre informais. Dessa forma, avaliar é compreendido, na maioria das vezes como uma forma de julgar, valorar, emitir opinião, fazemos isso com o mundo que nos rodeia, seja um governo, uma pessoa ou sua fala nos remetendo a tecer impressões muitas vezes com base em indicações superficiais.

Situar historicamente o momento em que práticas avaliativas se fizeram presentes em nosso meio social, não é tarefa simples. Há autores como Brandalise (2010), Oliveira (2012), e Sobrinho (2003), que ressaltam possíveis práticas e ações avaliativas formais organizadas em tempos e culturas divergentes. Brandalise (2010) entende que avaliação é um termo histórico e social, pois cada contexto e sociedade se organizam diferentemente, e nos primórdios da avaliação, se procurou separar os “bons” e os “ruins” por meio de interesse público, com o objetivo de medir desempenho de um cidadão em relação a outro, o que caracteriza a avaliação como classificatória e de seleção.

Segundo Oliveira (2012, p. 125), os antigos gregos e chineses já elencavam métodos e critérios para selecionar indivíduos aptos a funções, ou seja, realizavam práticas avaliativas classificatórias e palpáveis, atuando de maneira ordenada em relação aos saberes de cada indivíduo e formalizadas por instrumentos.

[...] para evitar a constante ameaça de apropriação de cargos, impedir o clientelismo e a formação de monopólios de notáveis, o poder patrimonial da China imperial tomou essas medidas: nomeação a curto prazo, exclusão do cargo onde o funcionário tivesse parentes, vigilância mediante espões, agregando pela primeira vez na história, a exigência de exames. [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 125, *apud* WEBER, 1994, p. 791).

Nessa perspectiva, por conta desses fatores de secessão moral e ética, a mesma autora adianta que, ao avançar a história, os exames ganham caráter de nomeação para ocupação de cargos que exigiam um efetivo trabalho desejado. Então, por meio dos exames, as práticas avaliativas se tornam viáveis, como pode-se apreender das exigências para o trabalhador, decorrentes da Revolução Industrial, bem como a necessidade de controle sobre seu trabalho, para o qual se criam instrumentos específicos.

Evidenciando a fala de Oliveira (2012).

[...] A partir da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, uma nova estrutura surge no mundo da produção, a qual requer disciplina, ordem, conhecimentos específicos para lidar com as máquinas, e, sobretudo, um controle rígido de todas as etapas do trabalho. Sendo assim, os gerentes das empresas precisam criar instrumentos para selecionar mão de obra e controlar a produtividade do trabalhador em cada etapa do trabalho. (OLIVEIRA, 2012, p. 127).

Essas referências, caracterizadas em exames para classificações, resultaram em avaliações, que atendessem à lógica do mercado para contribuir com a produção, por meio de exames havia controle de funcionários qualificados ou não, prezando a eficiência, assim, demandada pelo mercado e suas necessidades econômicas. Caracterizando uma organização meritocrática, utilizando-se da avaliação com fim quantitativo e pontual. Devido a essa estruturação, é perceptível que a avaliação é marcada por interesses e motivações produtivistas. Se avaliava para que modelos e parâmetros ideais fossem alcançados para cumprir com as necessidades de produção.

A avaliação está situada em cada momento histórico de formas diferentes e age de acordo com o espaço onde se realiza e interesses do avaliador. Ainda existem escolas brasileiras que tendem a práticas de avaliações mais formais e classificatórias, sendo que, precisam avançar nas práticas avaliativas formativas. Nas décadas de oitenta e noventa buscou-se formas de organização do trabalho pedagógico mais progressistas e emancipadoras, entretanto, não se pode afirmar que as escolas avaliem formativamente os estudantes.

É notório que a avaliação é uma prática antiga e dialoga com seu meio e interesse social, observando seus interesses e constantemente se atualizando. E, a partir desse entendimento, é pertinente ressaltar que, apesar de variações devido ao contexto no qual está inserida, a avaliação no contexto escolar possui suas marcas, sua estrutura básica, que norteia os processos ou práticas do ensino formal ou informalmente com as funções: *diagnóstica, formativa e somativa*.

A avaliação formal recorre a instrumentos palpáveis como a prova, o dever de casa, a ficha resumo, enquanto a avaliação informal julga o que não é tocável, como o sentido, o comportamento e se efetiva pelo olhar, discursos ou gestos podendo exercer forte influência sobre os resultados da avaliação formal.

As funções da avaliação escolar cumprem finalidades distintas e têm diferentes propósitos: a diagnóstica e somativa são as mais conhecidas pelos professores, e as mais presentes no trabalho pedagógico do docente. A função diagnóstica possibilita ao professor o

conhecimento do desempenho do estudante e pode oferecer informações que favorecem o replanejamento de sua ação didática. Avaliação diagnóstica, de acordo com Veiga (2009, p. 69) “significa diagnosticar as causas das deficiências ou dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem e procurar saná-las” Situando o estágio em que o mesmo se encontra. No Bloco Inicial de Alfabetização, período que foi priorizado nesta pesquisa, o diagnóstico é realizado no início do trabalho pedagógico, para o professor verificar o ponto de partida a ser tomado, a fim de que o processo de ensino seja efetivado ao caminhar, e pode ser realizado por meio do teste da *psicogênese*³ (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

A avaliação com função somativa finaliza a etapa em andamento e o dimensiona, há preocupação com a notação, para expressar numericamente a quantidade do saber obtido pelos estudantes no final do ano escolar ou disciplina cursada, não impede o término das aprendizagens, entretanto, ela é capaz de aprovar ou reprovar o estudante. Por meio da avaliação somativa, se finaliza os processos com um julgamento que pode definir os rumos dos estudantes. Nesse caso, a notação faz parte do processo avaliativo, ela o encerra, não possibilitando correções de percurso. Entretanto, avaliação diagnóstica e somativa podem dialogar entre si, ocorrer de maneira includente ou excludente, contemplando ou não o estudante, sua natureza tem a ver com a intencionalidade do avaliador.

Villas Boas (2008) reflete, ainda acerca da função formativa da avaliação, reconhecendo-a como aquela capaz de promover, contribuir e desenvolver cidadania crítica, pois entende-se que se preza o processo do ensino, importando-se com o percurso, o caminho, com a intenção de *transformar*. É por meio da avaliação formativa que o/a docente articula meios de exercer o ensino, recorrendo a diferentes instrumentos e métodos, a ideia é que todos os estudantes aprendam, a intenção não é medir desempenho, mas estabelecer objetivos, definir processos de intervenção com diferentes e múltiplos procedimentos e instrumentos de avaliação para dar maiores oportunidades a todos os estudantes.

Pensar as funções da avaliação é entender que elas precisam se articular no caminho da aprendizagem, não há como um professor utilizar apenas uma função, o mesmo sentiria falta ou seria cobrado por seus estudantes em algum momento, é necessário conhecer o campo inserido, ressaltar suas fraquezas e potencialidades para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas.

³ O teste da psicogênese possibilita compreender os processos de desenvolvimento da escrita da criança na alfabetização, que informa ao professor como ela constrói hipótese de leitura e escrita. Se desenvolveu a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986).

Por meio da avaliação se orienta o trabalho escolar, seu planejamento, a definição de objetivos, conteúdos e métodos e a própria forma como se dará a relação professor-aluno. Assim, é a intencionalidade do avaliar (HADJI, 2008) que revela os instrumentos a serem usados pelo avaliador e o uso que será feito das informações oferecidas, podendo estar orientados para o julgamento e classificação ou para a aprendizagem e inclusão dos estudantes.

1.2 As referências para a educação básica e as diretrizes educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Alguns importantes documentos tratam de avaliação para as aprendizagens, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9.394/96 - LDBEN, a Lei nº. 8.069/90 referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o Plano Nacional de Educação de (PNE 2014 – 2024).

O artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, inciso V estabelece que:

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. 1996).

A LDBEN ressalta que a Educação Básica possui autonomia em sua organização e sua forma de avaliar, algo que será evidenciado em Projeto Político-Pedagógico, as opções são inteiramente validadas desde que o acolhido valorize as aprendizagens. No art. 24 (BRASIL, 1996) reforça-se que as escolas devem observar critérios de “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). A LDBEN entende que existem formas de organização mais significativas para a escola, destacando que o foco nas aprendizagens deve prevalecer.

Analisando o ECA, 8.069/90, art. 53 (BRASIL, 1990) no inciso três, o estudante tem o “Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores”. Ou seja, a avaliação pode ser contestada pelo estudante junto a instâncias

superiores. Esse inciso do ECA não é algo observado nas escolas, é até desconhecido, entretanto, o inciso alerta ao professor para estar atento à organização de seu trabalho e ao papel que a avaliação cumpre na garantia dos direitos dos estudantes à educação: acesso, permanência e aprendizagem.

O PNE (2014-2024) apresenta metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira e ressalta as avaliações externas que servirão de base para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, colocando parâmetros de qualidade através de seus resultados, fontes de investimento público. Como é possível conferir no PNE o destaque e relevância das avaliações

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles. (BRASIL, Plano Nacional de educação. 2014)

A discussão sobre avaliação contemplada nos documentos é importante para orientar a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, com vistas às aprendizagens dos estudantes, entretanto, há, também, a preocupação em medir o desempenho das escolas por meio de avaliações externas, demonstrando que a avaliação é prática de interesse social, escolar, individual e do Estado, que pode possuir intenções voltadas para o desempenho, que conseqüentemente, reforçam classificações.

Os documentos sobre avaliação que são referências para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, defendem uma educação emancipadora, transformadora e crítica, para formar não somente um estudante, mas também um cidadão. A escola ocupa função social

e se preocupa também em ressaltar o espaço/comunidade do estudante ultrapassando as paredes de sala de aula.

Um desses documentos, as Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014b), explícita que a avaliação formativa deve ocorrer em função das aprendizagens dos estudantes e defende que enquanto se avalia e se é avaliado, também se aprende, possibilitando ao professor repensar seu trabalho pedagógico com ações voltadas às necessidades dos estudantes. Propõe, também, o referido documento, que a escola por meio de seu PPP aponte sua forma de avaliar.

Outro documento a destacar, por ser orientador da organização em ciclos, são as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014a) que orientam as escolas sobre os elementos organizadores do trabalho pedagógico, para que ele ocorra com a finalidade de promover as aprendizagens, dá sentido, também, à avaliação formativa, visando ao desenvolvimento integral do estudante e gerando *feedback* para reorganizar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, as Diretrizes são referências para as escolas do Distrito Federal, logo, espera-se que esta organização seja implementada ou tida como referência principal para os projetos político-pedagógicos das escolas que oferecem o BIA, como a escola pesquisada.

Nas Diretrizes (SEEDF, 2014b, p. 29) é evidenciado que a avaliação formativa tem a função de diagnóstico, de indicações dos níveis de desempenho dos estudantes para que seja possível repensar os processos de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa se compromete a avaliar para as aprendizagens, o que requer do professor organizar o trabalho pedagógico por meio de diversificadas estratégias metodológicas tais como: “reagrupamentos⁴, projetos interventivos⁵”, reforços escolares, entre outras. Requer também, a compreensão de que a avaliação é processual e contínua e se efetiva por sua intencionalidade. É a intencionalidade do avaliador, o uso que se faz das informações que os procedimentos e instrumentos avaliativos oferecem que indicam se a avaliação é formativa ou classificatória. (HADJI, 2008).

Dentro dessa perspectiva, a avaliação consolida sua função no trabalho pedagógico dependendo da intenção do professor e de como ele a utiliza, caracterizando-a como processo formativo ou usada pontualmente para classificar.

⁴ O reagrupamento acontece conforme as necessidades de aprendizagens dos estudantes, por meio de mediação pedagógica do professor que buscam formas de auxiliá-los, possibilitando espaço diferenciado, com socialização de saberes e experiências.

⁵ Os projetos interventivos vão além da sala de aula e, oportunizam aos estudantes diagnóstico prévio de suas aprendizagens e atendimento imediato, considerando diferentes propostas pedagógicas para que ocorra promoção das aprendizagens.

Morales (1998) nos alerta para o fato de que para se desenvolver o ensino é necessário definir objetivos de aprendizagem, tendo a avaliação perpassando todo o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para isso, é necessário expor as bases teóricas e práticas do avaliar, abandonando a ideia que só se faz avaliação por meio de instrumentos pontuais e formais. É preciso recuperar a centralidade das aprendizagens no processo avaliativo, na direção do que propõem os documentos da SEEDF.

1.3 A organização escolar no 2º ciclo

A organização escolar no Distrito Federal se estrutura em ciclos de aprendizagens: Educação Infantil - 1º Ciclo; Anos Iniciais – 2º Ciclo (Blocos 1 e 2); Anos Finais – 3º Ciclo (Blocos 1 e 2). “Os ciclos de formação baseiam-se nas fases de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) e preveem ruptura radical com a lógica da escola seriada, exigindo uma reestruturação profunda do sistema escolar” (SEEDF, 2014a, p. 11). Já os ciclos de aprendizagem propõem uma pedagogia diferenciada, repensando os critérios e avaliando as possibilidades. Nesta proposta, é estimulado o aperfeiçoamento das aprendizagens dos estudantes, por meio de espaço e tempo diferenciados.

Na organização escolar em ciclos de aprendizagens, propõe-se a avaliação formativa e mediadora do ensino, ou como processo do mesmo, ainda que, sejam adotados diferentes instrumentos e procedimentos, a fim de que o estudante tenha a oportunidade de alcançar sua aprendizagem de diferentes formas, além de se fazer uso da autoavaliação, promovendo a *metacognição pedagógica*⁶ (VILLAS BOAS, 2008).

A proposta de ciclos do DF, admite a retenção apenas em casos de 25% de infrequência ou, no fim de cada bloco de cada ciclo, caso os objetivos de aprendizagem do bloco não tenham sido alcançados. Ou seja, o ciclo pressupõe progressão continuada, entendida como: um recurso diferenciado, sendo possível elencar estratégias e intervenções para que os estudantes alcancem, por meio de mediações, suas aprendizagens. Dialogando democraticamente com as várias formas de ensinar e aprender, permitindo que o estudante avance e não fique preso a turmas. A organização escolar em ciclos é ampla, funciona para as aprendizagens. Para isso, propõe mecanismos que venham a auxiliar nos processos de ensino, a intervenção pedagógica é uma delas.

⁶ Metacognição pedagógica é um processo cognitivo, oportunizando ao sujeito que aprende tomada de consciência de seu processo de aprendizagem, por meio das avaliações ou autoavaliações.

Entretanto, a grande problemática referente à organização escolar ciclada é a forma como a escola se apropria de suas concepções teóricas e metodológicas, em que a organização é em ciclos, mas, nota-se que algumas escolas ainda tendem a repetir os modelos avaliativos do regime de organização seriada. O que suscita a necessidade de investimento na formação inicial, continuada e na atuação da equipe gestora e pedagógica na articulação e desenvolvimento de espaços de discussão e estudos coletivos, por meio de colegiados.

O Bloco Inicial de Alfabetização proposta para organização do 2º Ciclo nos seus primeiros três anos propõe avaliar formativamente, ampliando tempo para o estudante aprender sendo acompanhados processualmente durante os três anos, contemplando práticas pedagógicas diferentes para atender às necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, avaliar é para as aprendizagens, para formar, instigar e transformar nossos estudantes em cidadãos críticos, a escola ocupa função social, ela participa e é atuante da sociedade junto de seu estudante. Ela não apenas o escolariza, mas tem o papel emancipá-lo, de desenvolver criticidade e participação nos espaços sociais onde se relaciona e vive... A proposta de ciclos é justamente para fugir de lógicas tradicionais e centradas em notas que já não competem mais com a sociedade e o cidadão do século XXI.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FAZ NA CAMINHADA

Neste capítulo o percurso metodológico é apresentado para o alcance do objetivo geral da pesquisa: *Analisar as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola*. Apresento o caminhar da pesquisa, os procedimentos e instrumentos que foram essenciais para a obtenção dos dados.

2.1 Abordagem, tipo de pesquisa e procedimentos/instrumentos para levantamento dos dados

Para realizar esta pesquisa com crianças no período de alfabetização, a abordagem utilizada foi um diferencial, por se tratar de estudantes, suas vivências e suas apropriações de mundo optei pela abordagem qualitativa com estudo de caso. Essas opções se justificam devido à complexidade que envolve o estudo de sujeitos em suas relações sociais. Minayo (2001, p. 22) ressalta que a pesquisa qualitativa possui questões particulares e se preocupa com resultados que não são quantificados, a intenção é interpretá-los, trabalhar com seus possíveis significados. Assim, procurei ressaltar uma pequena amostra e analisá-la, buscando compreender as perspectivas dos estudantes em relação à avaliação para as aprendizagens vivenciadas, precisamente, em uma turma de terceiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

O estudo de caso, possibilitou compreender o contexto e as dimensões do campo pesquisado, a escola. Para Fortunato (2018, p. 61) “[...]. Um estudo de caso pode incluir momentos parciais de partilha de significados e percepções; de depoimentos compartilhados; de análises coletivas [...]”, ou seja, o tipo de pesquisa e seu desenvolvimento trazem significações ao pesquisador, possibilitando o investigar, o analisar, o avaliar e o se apropriar.

A pesquisa foi desenvolvida no terceiro ano do BIA, primeira etapa do ensino fundamental de uma escola de natureza pública na cidade de Samambaia Sul. Para a escolha da escola, inicialmente foi colocado como critério, ser uma escola da cidade de Samambaia Sul, por questões de pertencimento e identidade pessoal da pesquisadora, como moradora dessa cidade, gostaria de contemplá-los, pois parto do pressuposto que também há fontes de pesquisa e saberes nas comunidades/cidades distantes da região central do DF. O segundo critério, foi ressaltar uma escola tida como referência na cidade, devido a isto, a escola Classe Amalha de Assis⁷ foi escolhida por ter sido uma das primeiras da região a implementar o BIA.

⁷ Nome fictício para preservar a identidade da escola.

Em seguida, para ser possível responder à questão norteadora dessa pesquisa: *Quais as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização⁸ de uma unidade pública do Distrito Federal acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola?* Foi necessário que os participantes da pesquisa tivessem tido algumas experiências com a avaliação, devido a isso, a opção foi pelo terceiro ano do BIA, por ser fim do primeiro bloco do 2º ciclo, momento em que é assentida a retenção dos estudantes que não alcançaram os objetivos de aprendizagem previstos para o Bloco.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida com crianças e para lhes dar protagonismo, conhecer suas falas, expressões e como falam de si e do mundo escolar, foi necessária a utilização de vários procedimentos/instrumentos, ainda que estes fossem reorganizados para tornar possível alcançá-los, com a intenção de ser algo lúdico para as crianças, criando um espaço para a construção dos dados. E, a fim de estabelecer a devida triangulação dos dados, por se tratar de seres constantes em suas relações, foi necessário mais de um procedimento/instrumento para levantar os dados. Devido a isto, alicerçado nos objetivos específicos da pesquisa, na seguinte ordem, contei com os seguintes procedimentos/instrumentos para levantar os dados: a) análise documental do Projeto Político-Pedagógico; b) observações de aula; c) questionário para caracterização da turma e para levantar informações iniciais; d) contação de história dialogada⁹, seguida da aplicação da técnica de “desenho projetivo”; e) técnica de grupo focal. Tais procedimentos/instrumentos aconteceram como exposto no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Coleta de dados em campo empírico

PROCEDIMENTO/ INSTRUMENTO	17/10/2017	24/10/2017	31/10/2017	07/11/2017	TOTAL
Observação de aulas	X	X	X	X	16 horas
Aplicação de questionário			X		1 hora

⁸ Bloco Inicial de Alfabetização - é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico. A lógica do BIA são para as aprendizagens em um processo de progressão continuada. No terceiro ano do BIA admite-se a reprovação, no entanto o processo de avaliação tem a função formativa.

⁹ A história “É futebol ou dever?” Foi criada para a pesquisa, a partir das observações realizadas em sala de aula. Os estudantes foram colocados no papel dos personagens que por meio da contação dialogada e exploração da história que resultou nos desenhos que foram usados com a intencionalidade de compreender as percepções acerca da avaliação para as aprendizagens do 3º ano do BIA.

Contaço de história seguida de técnica de desenho projetivo			X		2 horas
Grupo Focal				X	1 hora

A pesquisa aconteceu às terças-feiras devido a disponibilidade da pesquisadora e as datas foram combinadas com a professora da turma regente. A imersão no campo empírico totalizou 20 horas, vivenciadas às terças-feiras de outubro e novembro no período vespertino, das 13 às 18. As atividades desenvolvidas na turma participante, foram combinadas anteriormente com a professora, para que não a atrapalhasse em sua organização. De fato, os dias em campo empírico oportunizaram observações, que aparecem articuladas aos demais instrumentos/procedimentos. Os dias apenas destinadas às observações foram 17 e 24 de outubro e com o total de 16 horas. Quanto às demais técnicas, ficaram combinadas de serem realizadas no final das aulas, por pedido da professora regente de turma.

Acredito que tais procedimentos/instrumentos foram os mais viáveis e esclarecedores para trabalhar com os estudantes e possibilitaram o alcance dos objetivos da pesquisa. Nas próximas seções, serão melhor explicitados o contexto pesquisado, os participantes da pesquisa e os procedimentos/instrumentos usados no levantamento dos dados.

2.2 A escola pesquisada

A escola Classe Amalha de Assis¹⁰ de Samambaia/DF é vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia, integrante da rede pública de ensino do Distrito Federal, foi criada em abril de 1990 para atender os moradores da comunidade local. Referente à época do contexto pesquisado, possuía 15 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 biblioteca, 1 cantina e 4 banheiros.

O perfil da comunidade escolar é bem diversificado, vai de crianças em situação de risco social até com situação econômica favorável. Na ocasião da pesquisa, cerca de seiscentos estudantes nos períodos matutino e vespertino eram atendidos. Em seus serviços estão disponíveis: orientação educacional, equipe especializada de apoio à aprendizagem e sala de recursos destinada a estudantes com necessidades específicas de aprendizagem. Conta também com os colegiados: conselho escolar, conselho de classe, coordenação pedagógica.

¹⁰ Nome fictício para preservação da identidade escolar.

2.3. Os participantes da pesquisa: professora e estudantes do BIA

Para caracterizar os estudantes e a turma, foi aplicado questionário com questões abertas e fechadas, (Apêndice B). Segundo Gil (1999, p.128), o questionário na pesquisa é “ técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. E aqui aparece, para a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, tendo como objetivo: analisar as percepções de estudantes do 3º ano do BIA acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão de escola.

O estudo foi realizado em uma turma do turno vespertino, inclusiva, possuindo 16 estudantes matriculados, embora em todo o processo da pesquisa, nunca estiveram presentes todos os estudantes, a ausência de três ou mais era constante. Desses 16 estudantes, 7 meninas e 9 meninos, sendo que três repetiam o terceiro ano pela segunda vez. 15 residiam perto da escola ou nas proximidades e apenas uma não era moradora local, saindo da cidade de Santo Antônio do Descoberto para frequentar à escola.

Foi também utilizado o filme da Disney Pixar – Divertidamente, que enfoca as emoções, a alegria, a raiva, o nojo/desprezo, o medo e a tristeza, a fim de realizar associações aos sentimentos causados pelas avaliações. Para que o filme fosse utilizado foi checado se todos os estudantes da turma o conheciam, e felizmente, todos já o tinham assistido. Devido a animação trabalhar com as emoções e as avaliações gerarem emoções, buscou-se tal associação.

A aplicação do questionário foi dirigida e aconteceu no terceiro dia de pesquisa, 31/10/2017, após o intervalo e o “relaxamento”¹¹, entreguei e realizei a leitura de cada questão e, aguardava os estudantes responderem para seguir. Foi ressaltado que eles poderiam responder como bem entendessem e pintar quantas figuras quisessem em relação as avaliações (Apêndice B). Durante a atividade, fui questionada se realizaria uma prova com eles, se valeria nota ou se a professora da turma teria acesso às respostas deles, fato que demonstra a preocupação com a avaliação e com a nota.

Após a aplicação do questionário, no mesmo dia, realizei a contação de história e a produção do desenho projetivo. A história foi elaborada mediante a realidade inserida, buscando contemplar a cidade e conteúdos vistos pelos estudantes nos dias das minhas observações. Antes

¹¹ É comum em algumas escolas do Distrito Federal as professoras realizarem o “relaxamento”, existem outros nomes. Após o intervalo, como as crianças voltam agitadas, as docentes proporcionam uns minutos para que os estudantes se acalmem, no contexto pesquisado, a regente colocou música e pediu para que os mesmos abajassem a cabeça.

de realizar a contação, contei aos estudantes que estava escrevendo uma história, mas não sabia como concluí-la e que precisaria de ajuda dos mesmos, assim, eles contribuíram com seus respectivos desenhos projetivos.

O contato com a professora regente da turma de 3º ano do BIA se deu apenas por meio de conversas informais. Na ocasião da pesquisa, professora de quadro permanente da carreira magistério público do Distrito Federal, há mais de dez anos na educação básica e no BIA há cerca de quatro anos. Formada em Pedagogia em instituição privada de ensino e com pós-graduação *strictu sensu* em educação. A professora era residente na cidade onde trabalhava.

Por ser uma turma de inclusão, havia três estudantes com deficiências física, intelectual e superdotação que eram acompanhados por uma educadora social voluntária.

Foi possível apreender que a turma era bastante participativa e agitada, do mesmo modo que participavam do proposto, também alteravam o comportamento, fazendo com que a professora fosse mais rígida para manter a organização da sala.

2.4. A observação de aula

A observação das aulas foi viabilizada pela equipe gestora da escola, totalizando dezesseis horas e teve como objetivo: Identificar os procedimentos e instrumentos de avaliação mais usados pela professora de 3º ano do BIA em sala de aula.

Antes da observação de aulas, foi feita uma apresentação do projeto de pesquisa à equipe gestora e pedagógica. Os gestores e coordenadores pedagógicos indicaram uma turma usando o critério de ser uma professora mais aberta à pesquisa científica. Destaco que fui acolhida de forma receptiva pela docente da turma e pude realizar as observações com tranquilidade. Ainda que a proposta da pesquisa também foi apresentada para a professora participante.

Mesmo que não seja a intenção do pesquisador, dentro da pesquisa científica é natural que a observação seja um dos procedimentos utilizados, aparecendo sempre “casado” com outro tipo de instrumento, a fim de possibilitar esclarecimentos e análises. Cervo (2007, p.31) depreende que é por meio da observação que se dão os demais processos da investigação científica, sem a imersão na realidade a pesquisa é reduzida à adivinhação. Desse modo, realizei observações para conhecer o campo investigado, ciente de que não basta falarmos ou estabelecermos suposições acerca da realidade, é necessário conhecer sua cultura, seus sujeitos, perceber os elementos que constituem o espaço e as relações entre professora e estudantes no processo ensino-aprendizagem. Observando a realidade da aula, foi possível perceber as

reações dos estudantes às práticas avaliativas inseridas no trabalho pedagógico, inclusive a utilização de modalidades de avaliações formal e informal explicitadas em situações diversas.

Por meio das observações foi possível detectar os envolvidos no processo, os espaços e momentos elencados pelos estudantes, os instrumentos avaliativos adotados pela professora como deveres de casa e provas, bem como as expectativas geradas acerca das práticas avaliativas de sala de aula. Após as observações de aulas e aplicação do questionário, foi realizada a contação de história dialogada, seguida de desenho projetivo como veremos a seguir.

2.5 Contação de história

A contação de história foi etapa preliminar aos desenhos. A história “*É futebol ou dever?*” (Apêndice C) foi criada a partir de elementos percebidos nas observações em sala de aula. Assim, ao construir a narração, estabeleci que faltava um final para a história e que os estudantes precisariam de ideias para completá-la. À medida que eu contava a história, os estudantes desenhavam para completar a história. Os desenhos deveriam expressar o comportamento da personagem da professora, expressando como ela se comportava ao propor atividades avaliativas.

Por se tratar de uma pesquisa com estudantes dos anos iniciais da faixa etária de 8 e 9 anos, foi necessário procedimento adequado ao público pesquisado. Para que ocorresse de forma espontânea, natural e tranquila, a preparação do campo foi essencial, devido a isto, foi escolhida a contação de história seguida da técnica do desenho projetivo.

A contação de história faz parte das atividades dos anos iniciais, é uma forma lúdica de apresentar temáticas, gerar reflexões e, por conseguinte, contribuir com a prática de ensino do educador e as aprendizagens dos estudantes. E aqui, aparece como procedimento de pesquisa.

2.6 O Desenho como instrumento de pesquisa

A história criada procurou contemplar características presentes da turma com a intencionalidade de proporcionar mais significações para os estudantes, se optou pela técnica de desenho projetivo para que expressassem suas apropriações de mundo (DERDYK, 1989) por meio dos desenhos. A aplicação da técnica do desenho projetivo se justificou tendo expectativa de que por meio do desenho, as crianças expressassem suas percepções acerca da avaliação.

O desenho é a forma de linguagem mais antiga, sendo a arte rupestre uma das primeiras formas de comunicação, atravessando séculos contando e registrando nossa história. Os seres primitivos desenhavam para entender e dialogar com o mundo, desenhavam porque entendiam as realidades que vivenciavam.

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados a posterioridade. O desenho linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais [...] (DERDYK, 1993, p.10).

Os desenhos foram as primeiras formas de representação de mundo, essa lógica perpetua a contemporaneidade. É comum traçar rabiscos quando se está entediado ou marcar pelo lápis aquilo que lhe é chamativo. Dentro do universo da criança, o desenho tem destaque, é prazeroso traçar rabiscos, dialogando com várias idades, são expressões livres, com inúmeros materiais, do barro ao lápis ou do chão à folha de papel, derivados de estímulos externos, que foram capazes de dar significados e símbolos às apropriações de realidade. Derdyk (1993) nos esclarece que tudo que a criança observa, enxerga, escuta, se insere... será usado posteriormente em algum momento como inspiração.

Essas inspirações são perceptíveis nas chamadas *experiências gráficas* (OLIVEIRA e TOLELLI, 2010) ou *desenho projetivos* (HAMMER, 1981) termos da psicologia que ressaltam o desenhar como liberdade reveladora, um trabalho inconsciente que resgata o conhecimento de realidade. A partir do visto e vivido a criança internaliza experiência e, por meio do grafismo, denota sua realidade, se não fala, o demonstra expressivamente pelo desenho, desenhar é contextualizar seu meio pela simplicidade do papel.

O desenho como linguagem e forma de expressão se constitui como procedimento clínico na psicologia e, dentro da escola, é preciso ressaltar, que para alguns docentes os desenhos são para ocupar o ócio, são pouco privilegiados com fins didáticos pedagógicos, mas, neste estudo, o desenho aparece como instrumento de conhecimento, de avaliação, por meio do desenho é possível destacar qual a realidade em que a criança está inserida, o que é marcante, o que a perturba, o que aparece em sua realidade e como ela se apropria, esboçando relação de pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1993).

Dessa forma, o desenho torna-se uma apropriação, portanto, possibilitou a compreensão de como o trabalho pedagógico é desenvolvido pela escola e pela professora da turma, mostrando, através de suas aquisições de realidade, o espaço escolar no qual está inserida.

E para realizar a produção dos desenhos foi contado aos estudantes que estava escrevendo uma história e até então, não havia final, e necessitaria do auxílio dos mesmos, eles se dispuseram de bom grado e acharam divertido, contribuindo com os desenhos, preenchendo a lacuna da minha história. Foi combinado o momento em que participariam com os desenhos.

Derdyk (1989) considera as leituras de interpretação a partir dos desenhos projetivos, cheias de significados, consolidação de história em suas formas. A forma de um desenho possui significação e conteúdo, possibilita interpretações a partir de seu desenvolvimento gráfico. A projeção é um processo cognitivo no qual o indivíduo é capaz de perpassar por suas experiências pessoais internalizadas (FERREIRA,1998).

Na pesquisa, ao aplicar a técnica do desenho projetivo, inicialmente as crianças desenharam a professora e questionaram se ela veria os desenhos ou se eu os mostraria a ela, expressão do receio acerca de como suas percepções possam ser entendidas pela docente. O desenho da professora evidenciou traços predominantes e correspondentes à professora real: estatura baixa, cabelos loiros e curtos com adereços.

É possível que as experiências sociais, culturais e históricas internalizadas pelas crianças, expressem significados e deem ênfase a um novo modo de se comunicar, indicando função de fala no próprio desenho realizado. Ou seja, a realidade é percebida, com a ponta do lápis e uma folha em que os estudantes mostram o que vivem e sentem.

Para isso, a atividade de contação de história foi orientada no sentido de que elas ilustrassem experiências com a avaliação formal e informal que vivenciam. Destaco a relevância de compreender como as crianças percebem a avaliação do seu desempenho na escola, a partir do pressuposto de que esta pode influenciar as suas visões acerca da escola: como espaço para as aprendizagens ou como espaço de coerção, frustração e medo.

2.7 O Grupo Focal

Após o desenho, foi realizada a técnica do grupo focal com sete estudantes, tendo como objetivo: Analisar as percepções de estudantes do 3º ano do BIA acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola. O grupo focal foi um espaço de fala para os estudantes expressarem suas percepções acerca da avaliação.

A técnica de grupo focal é um tipo de entrevista em grupo, organizada a partir de uma temática ou ponto de partida/interesse para se conhecer diferentes percepções dentro do mesmo espaço, com si mesmo, com o outro ou a partir do outro o espaço vai ganhando a possibilidade de compartilhamento de ideias sobre a mesma temática. Gondim (2003, p. 151)

nos explica que “um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”.

Adotei o olhar para as observações, o desenho para mostrarem suas apropriações de realidade e fiz a opção pela técnica de grupo focal com as crianças para que fosse possível ouvi-las, permitir suas falas e seus posicionamentos quanto à questão norteadora da pesquisa. A escolha das crianças participantes do grupo focal se deu a partir de critérios: 1) as crianças mais falantes, pois as mesmas não teriam tanto receio em estar em um espaço diferenciado e conversar sobre si e suas ideias; 2) os desenhos mais expressivos da avaliação de sala de aula; crianças que desenharam com legendas instigantes ou marcas diferenciadas. Compuseram o grupo, três meninos e quatro meninas, possuindo, um estudante com superdotação, duas estudantes que já haviam cursado o terceiro ano e os demais estavam dentro da regularidade idade/ano.

O termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) foi entregue a todos os estudantes, mesmo os que não participariam do grupo focal, para que os responsáveis tivessem ciência do projeto e autorizassem a participação. E mesmo com os critérios já estabelecidos, com os estudantes escolhidos e devidamente autorizados por seus responsáveis, muitos faltaram no dia marcado, dos sete estudantes escolhidos, quatro ausentes, foi necessário escolher outros estudantes para compor o grupo focal.

O grupo focal foi organizado com questões-base, como: o que lembravam da história contada por mim?; que tipo de atividades avaliativas mais gostavam ou não gostavam? A partir das devolutivas a essas questões, à medida que fosse aparecendo algo chamativo, também era questionado, como discussões acerca da reprovação, da prova, comportamento e outros elementos, o que rendeu uma hora de discussões.

A partir dos instrumentos e procedimentos para levantar os dados foi possível apreender como está sendo entendida a avaliação para as aprendizagens pelos estudantes, o que foi possível também, de forma moderada, contribuir para atualização de pesquisas semelhantes e/ou abrir caminho para novos questionamentos.

3 O QUE PENSAM ESTUDANTES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS?

Neste capítulo são apresentadas as discussões e reflexões a partir dos dados levantados durante a pesquisa, por meio das observações, procedimentos e instrumentos selecionados para responder à questão norteadora desse trabalho: *Quais as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização¹² de uma unidade pública do Distrito Federal acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola?* Evidenciando o visto, o expressado e o falado.

Para isso, retomam-se os objetivos anteriormente elencados que orientam o desenvolvimento da pesquisa: a). Discutir as concepções de avaliação retratadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada; b). Identificar os procedimentos e instrumentos de avaliação mais usados pela professora de 3º ano do BIA; c). Compreender as percepções dos estudantes quanto aos instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados e como são por eles afetados.

3.1 A avaliação para as aprendizagens na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola pesquisada

A escola expressa no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) a compreensão de que a avaliação do desempenho do estudante deve ultrapassar os limites quantitativos, presumindo que a avaliação supera o ato de medir, quantificar e pontuar resultados. Para a escola, avaliar não é apenas medir e quantificar o desempenho dos estudantes.

A avaliação, conforme o PPP é processo de mediação, entre o saber e o desenvolvimento do educando, ou seja, possibilita ao educador aprender com seu educando e vice e versa, superando o caráter meramente quantitativo e classificatório. O PPP expressa ainda, que a avaliação quando voltada predominantemente a lógica quantitativa, não dialoga com as dimensões das avaliações voltadas para as aprendizagens, em razão disso, as medidas qualitativas devem possuir destaque. O que demonstra alinhamento às Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação que entende que: “Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9).

¹² Bloco Inicial de Alfabetização - é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico. A lógica do BIA são as aprendizagens em um processo de progressão continuada. No terceiro ano do BIA admite-se a reprovação, no entanto o processo de avaliação tem a função formativa.

Está explícito em PPP e documentos norteadores da escola básica do DF, a intenção de que a avaliação seja praticada com vistas à garantia das aprendizagens de todos. Entretanto, no dia a dia escolar, os discursos e as práticas vivenciadas pelos estudantes em sala de aula, mostram possíveis contradições, como pode-se apreender das discussões nas seções seguintes. Isso possivelmente decorre de inúmeros fatores externos: familiares e da pressão exercida pelos exames externos como Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Prova Brasil, que acabam interferindo nas práticas dos professores, comunidade escolar e também nos estudantes, podendo repercutir em suas percepções sobre a escola, como espaço de cobrança, de punição, coerção por meio de testes, entendidos por eles como a própria avaliação.

Reforça-se que, as Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação (2014b) propõem também que a escola por meio de seu PPP aponte sua forma de avaliar. E por meio de análise documental notou-se que a escola participante da pesquisa dedica pouco espaço no Projeto para a sistematização das concepções e práticas de avaliação escolar.

3.2 Adentrando a sala de aula

As observações das aulas ocorreram com a intenção de aproximação às crianças e para conhecer um pouco das experiências de sala de aula. Em seguida foi possível elaborar uma história que seria contada aos estudantes como preparação para a aplicação da técnica do desenho projetivo e do grupo focal. A observação foi importante pois oportunizou observar o espaço em que a avaliação acontecia e as suas manifestações nos comportamentos dos estudantes sempre que a professora utilizava instrumentos e atividades com fins avaliativos.

O espaço de sala de aula investigado apresentava uma decoração bastante lúdica, contando com calendários, tabuada e abecedários fixados nas paredes. As crianças podiam circular livremente para realizar consultas ou pegar seus materiais nas estantes. Quanto à organização da professora, ficava exposta a rotina do dia no canto do quadro, sendo que, no início do dia, contava para os estudantes o que realizariam na aula. Prática interessante, pois demonstra a preocupação dela em compartilhar o trabalho pedagógico com os estudantes.

Os instrumentos de avaliação pela docente utilizados eram cadernos, livros, provas, folhas avulsas e deveres de casa eram bastantes comuns. Dentre esses, o dever de casa e a prova causavam o maior rebuliço, comentários, lamentações e expressões preocupadas dos estudantes. Esses instrumentos foram os que ganharam mais destaque nas aulas, todos causavam um comentário ou comportamento, sendo predominantemente negativos e sempre sendo vinculados a pontuações. Villas Boas (2008) alerta que quando um estudante estabelece

desprazer em participar de atividades escolares, é o reflexo do nosso trabalho pedagógico. É ele que está sendo interpretado como maçante.

[...] Ao falar que os professores eram “chatos”, ela parece dizer que o trabalho escolar era desagradável e sem sentido. Como consequência, a avaliação servia para “repetir todo mundo”. [...] A avaliação mal praticada alia-se ao trabalho escolar desprovido de prazer e de sentido não só para os alunos, mas também para os professores. (VILLAS BOAS, 2008, p. 24)

Outro momento que me remete às reflexões de Villas Boas (2008) é observação feita de um momento de conversa entre duas estudantes, momento em que elas relataram o desprazer às aulas e sobre como suas notas a desestimulavam. Uma delas comemorou o fato não de ter aula no dia seguinte, dizia que se sentia muito feliz, pois não gostava de ter aula, que preferia ficar em casa mesmo, nem que fosse com dever de casa. Fica em evidencia que para a estudante, ficar em casa e com demanda escolar é mais prazeroso do que ir à escola, sinalizando que o trabalho pedagógico de sala de aula, as atividades propostas, podem repercutir na relação que os estudantes estabelecem com a escola, ou seja, sobre as suas percepções sobre a escola.

Foi possível perceber ainda, que os estudantes demonstravam pouca receptividade aos exercícios propostos pela professora, ocasiões em que a professora sempre dizia: “*Vamos fazer o dever?*”. Em uma dessas situações, ouvi de um estudante comentando com o colega: “*Sempre que a tia passa alguma coisa, tem tarefa*”. A fala demonstra que os estudantes entendiam que após uma explicação oral, a sistematização é acompanhada de uso de instrumentos formais de avaliação como testes, uso do livro, exercícios escritos no quadro ou lista de exercícios impressos.

Já em outro momento, uma das estudantes ao ser solicitada a responder a uma questão do livro se sente pressionada e se negou, a professora a intimidou ao dizer: “*Eu preciso saber se está errado!*”, pressionada a estudante responde timidamente, em seguida a professora avalia informalmente: “*Viu tá errado!*”. Destaca-se que essa estudante é uma das que repete o terceiro ano pela segunda vez. E aparentemente, também “reprovou” informalmente pela docente, devido sua afirmação, “*Eu preciso saber se está errado!*”, Villas Boas (2008) reflete que antes de um estudante reprovar na avaliação formal, ele reprova na informal, tal entendimento se reflete na fala da docente. A expressão da professora sinaliza que não há por parte dela a compreensão de que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que devemos sempre olhar para eles como algo que o estudante ainda não sabe, e que compete ao professor providenciar as condições para sanar as dificuldades identificadas no processo. É essa uma das características da avaliação formativa, evidenciar o erro, mas como forma de conferir o que o estudante não sabe e buscar mecanismos para que alcance sua aprendizagem.

É perceptível que o tratamento da professora com algumas crianças é totalmente diferenciado, com algumas não grita e fala carinhosamente, enquanto com outras ela se exalta, eleva o tom da voz: “*Eu já ensinei isso!*”. “*Eu já ensinei escrever família, você está me fazendo perder tempo!*”. Esse modo de se referir aos estudantes pouco contribui para o encorajamento dos estudantes e interfere na relação professor-aluno. A escola é um espaço de acolhimento e, dentro da sala de aula esse acolhimento possui maior destaque, pois ali os estudantes e sua professora irão se encontrar em todos os dias letivos, se não se sentem à vontade em um espaço para as aprendizagens, pode vir a ser problemático efetivá-las. A afetividade também faz parte do processo de ensino para que alcancem suas aprendizagens.

Nessas situações, a professora usava a avaliação informal de maneira desencorajadora e ocasiona receio para um grupo de estudantes. Essas práticas influenciam na visão que os estudantes acabam construindo sobre a escola, da avaliação para as aprendizagens e a professora. Ainda que, em uma proposta organizada em ciclos, os estudantes possuem não somente tempo para alcançar os objetivos propostos pela docente, mas, também devem ser instigados e provocados a aprender com diferentes propostas pedagógicas.

Outro momento significativo presenciado, foi quando a professora entregou as provas, modalidade de avaliação formal e essas causaram a maior expectativa e receios nos estudantes. Ao realizar a entrega, ciente do meu objetivo de pesquisa, pisca em minha direção. Ainda neste momento, os estudantes são surpreendidos por comentários registrados na prova, um dos estudantes perguntou o que significava “*parabéns*”. E a professora disse que era algo muito bom e a ser valorizado, motivadas outras crianças perguntaram: “*E quando tá bom, só ‘bom’?*” Ela responde dizendo que é um quase parabéns. Uma estudante no fundo fala “*Eu tenho três bons*” e uma outra, preocupada replica “*Mas ‘bom’ dá para passar?*”. Essas falas demonstram que já nos primeiros anos de escolarização as crianças reconhecem o peso da avaliação na definição de seu futuro acadêmico: passar ou não passar, eis a questão! Isso ocorre mesmo sem a exigência formal da SEEDF na atribuição de notas ou menções aos estudantes do BIA.

Ainda durante a entrega de provas, outra criança vem me mostrar seus resultados, nas suas provas estavam escritos: “*Precisa melhorar*” e ela me questiona se aquilo dava para passar, quando perguntei se ela aprendeu o conteúdo, ela respondeu que aprendeu só que depois esqueceu. Tais preocupações refletem a falta de significado no processo do ensino e colocando-o como fim de depósito (FREIRE, 1997) tendo em vista o “*Dá pra passar?*”. A função somatória da avaliação ganha destaque. Por meio das observações, ao notar e refletir sobre os

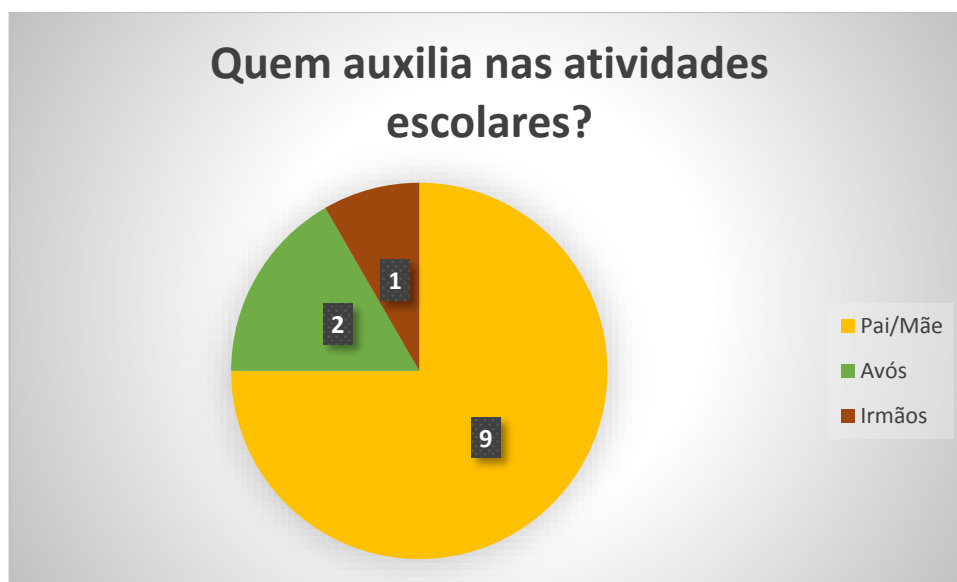
comentários e atitudes dos estudantes, é possível identificar que as classificações, pontuações e receios estão expressivamente presentes em sala de aula. Ou seja, são movidos pela consequência.

3.3 O Olhar das crianças sobre a avaliação

3.3.1 O questionário

Os dados analisados nesta seção foram levantados no decorrer da pesquisa. Inicialmente, apresento os resultados originados do questionário tendo como foco duas questões apontadas nos gráficos 1 e 2 abaixo e que têm relação com a realização de tarefas escolares pelos estudantes participantes da pesquisa. Embora 16 matriculados na turma participante, nem sempre estavam todos presentes, devido a isto, contei com 12 respondentes na aplicação do questionário.

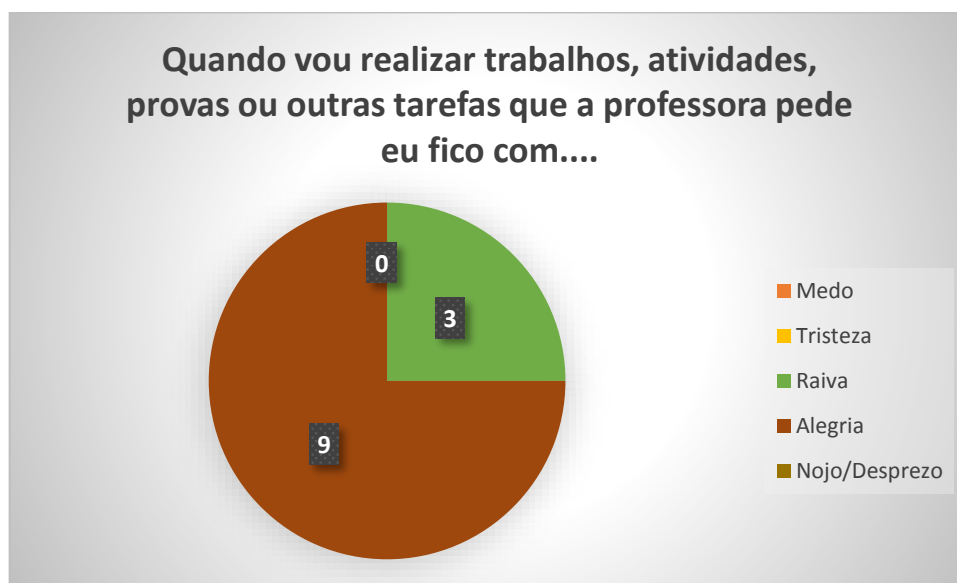
Gráfico 1 – Quem auxilia você nas atividades escolares?



É possível observar no gráfico 1 que dos 12 respondentes, percebe-se que majoritariamente, eram os pais e as mães que auxiliam os estudantes nas tarefas escolares. Em seguida os avós, e apenas um estudante responde que é auxiliado por seus irmãos/ãs. Villas Boas e Soares (2013) sugerem que a participação de pais e mães no acompanhamento e realização de tarefas escolares reafirma a relevância dessas, principalmente as tarefas de casa. Entretanto, as autoras apontam as dificuldades que, na maioria das vezes, as famílias demonstram para realizar tal acompanhamento como: tempo para estar com os filhos e desconhecimento acerca das atividades, o que podem ocasionar atitudes e falas mais severas durante o auxílio e, como consequência, nas percepções das crianças sobre as tarefas e até sobre

a escola, responsável por delegar a familiares a função de ajuda na realização das tarefas de casa. E mesmo com esses contrapontos, Oliveira (2011) aponta que os pais/responsáveis reconhecem a importância e necessidade de estarem vinculados à escola e ainda, se sentem preocupados em contribuir para as aprendizagens de seus filhos, mesmo que retomem a avaliações classificatórias e somatórias.

Gráfico 2 – O que você sente ao realizar atividades escolares?



No gráfico 2, observa-se que 9 crianças responderam sentir alegria quando executavam atividades escolares e apenas 3 respondem sentir raiva, entretanto, ao entregar o questionário a eles, perguntaram se iriam realizar uma prova, se a professora regente teria acesso a ela e se valeria ponto, recordando, que os estudantes estão situados no 3º ano do BIA e a notação não é exigência formal da instituição e do sistema. Essas preocupações podem ter interferido em suas respostas, tendo em vista que em outros instrumentos aparecem respostas divergentes das respostas dos questionários.

Essa situação demonstra, ainda, que as atividades de sala de aula podem interferir na relação professor-aluno, pois apenas por acharem que o questionário da pesquisa seria uma prova, as crianças demonstraram receio de que a professora teria acesso a ele, mesmo sendo perguntas pessoais se sentiram inseguros, sinalizando os sentimento que têm em relação às atividades avaliativas que realizam.

A avaliação formal e informal se fazem presentes na sala de aula, é notório que cada uma dessas modalidades possui suas particularidades teoricamente, e quando expressadas empiricamente também ganham suas formas. A avaliação formal se consolida fortemente pelos

instrumentos utilizados pelo professor e que expressam o resultado esperado dos estudantes em forma de notas, menções, conceitos. E a informal apesar de não ser palpável, mostra-se pelas ações, atitudes, falas, comportamento, demonstrando que o corpo “fala”.

Embora, no BIA a reprovação seja admitida apenas no terceiro ano, final do bloco, ou em caso de o estudante extrapolar o percentual de 25% de faltas, as percepções que o professor possa ter sobre o desempenho dos estudantes é relevante para eles. Isso porque a avaliação é definidora do rumo de suas vidas, de seus percursos escolares a partir dos resultados do processo avaliativo e de como os professores o concebem.

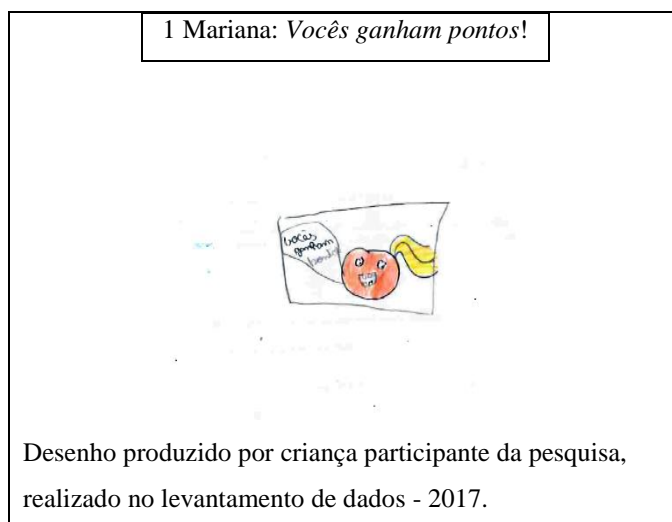
Foi possível constatar, pelas observações de sala de aula, que os estudantes demonstravam insatisfação sempre que a professora iniciava uma nova atividade na aula, como expressa a fala de um estudante: “*Sempre que a tia passa alguma coisa, tem tarefa*”; ou ficavam chateados por saberem que teria atividade para casa: “*Ah não, dever de casa não. Não passa muito não por favor!*”. Eles comemoravam quando era indicada apenas uma página do livro.

Essas falas demonstram que as atividades têm pouco sentido para os estudantes, o que pode fazer com que o “processo e o produto do trabalho não favoreçam as aprendizagens”, sinalizando que a preocupação muitas vezes da professora é ocupar o tempo das crianças em casa ou mesmo em sala de aula para dizer que está tendo aprendizagem (VILLAS BOAS, MORATO SOARES, 2013), quando na verdade se está apenas obedecendo a lógica conteudista. Destaco que é necessário que a escola trabalhe com os conteúdos científicos historicamente acumulados, mas de forma crítica e contextualizada.

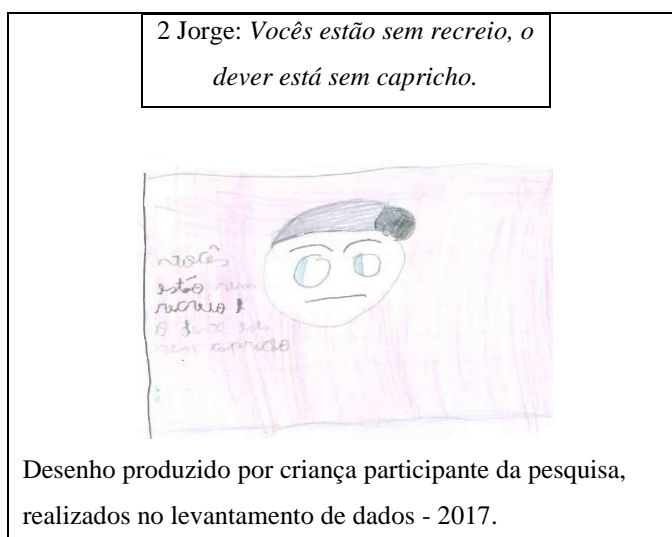
3.3.2 Os desenhos projetivos

Dentro das escolas o desenho é percebido como forma de “alegrar” o ambiente ou de ocupar ócio de um estudante que já concluiu demandas escolares, é um jeito controlá-lo, pois o mesmo, ficará concentrado em sua produção. É certo, que o desenho é prazeroso para as crianças, mas, não é utilizado de maneira consistente e com fins pedagógicos por alguns docentes. Entretanto, segundo Derdyk (1989, p. 64) “Desenhar concretiza material visivelmente a experiência de existir” Depreende-se que desenhar é aquisição de realidade, é usar suas vivências como inspiração e transformá-las em traços. Aqui, mostra-se a não banalização do desenho, ressaltando sua postura e o ressaltando não apenas como percepção de realidade, mas também, como instrumento potencializador dos dados analisados nesta pesquisa.

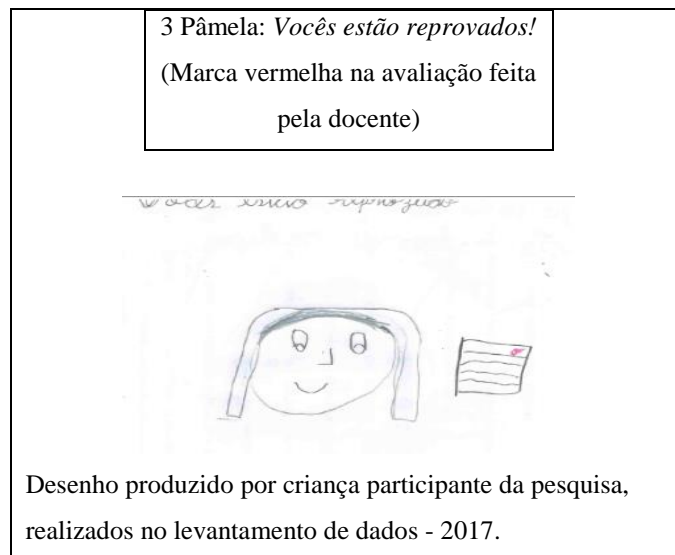
Por meio dos desenhos a seguir, nota-se que a lógica quantitativa e punitiva predomina, os desenhos das crianças abaixo são elucidativos:



Ao desenhar, *Mariana* foi instigada a responder como a professora da história contada avaliaria as atividades dos personagens. Seu desenho remete às suas próprias experiências com a avaliação, a internalização da quantificação, pontuação do desempenho como algo cobrado pela professora. A prática de pontuar as atividades realizadas pode gerar interesse das crianças, mas, também, expressa controle por parte da professora. Os estudantes têm essa percepção, mesmo que não consigam expressá-la de uma forma objetiva e ela acaba interferindo nas suas visões sobre a escola, como espaço em que o trabalho discente tem como recompensa a nota, aparenta fazer parte da ordem social em turma, a aprendizagem ganha significado pela função somatória.



No desenho de *Jorge*, há a expressão da docente com um olhar marcante, característica da avaliação informal. O desenho sinaliza a percepção do estudante de que o olhar e o gesto podem sugerir punições, como pude apreender da frase escrita pela criança: “*Vocês estão sem recreio, o dever está sem capricho*”. Ou seja, elas compreendem que haverá punição caso a atividade não seja realizada como espera a docente, e ficar sem recreio, é tudo o que as crianças mais detestam na escola. Nessa perspectiva, a avaliação tem o poder de interferir nos destinos das crianças e isso ocorre quando a professora usa a avaliação formal – a tarefa que ela considera mal realizada; e a avaliação informal ao julgar a atividade com critérios subjetivos e de forma desencorajadora (VILLAS BOAS, 2008).



No desenho de *Pâmela*, observamos a expressão: “*Vocês estão reprovados!*”. Estar reprovada em uma organização escolar em ciclos, expressa as contradições de uma proposta que tem como base a progressão continuada das aprendizagens. No entanto, no 3º ano admite-se a reprovação, e embora o projeto político-pedagógico da escola e as Diretrizes de Avaliação da SEEDF (2014a) indiquem a função formativa da avaliação, a avaliação ainda é inferida como praticada como coação, como mecanismo de controle das crianças, da disciplina e do silêncio em sala de aula. Nota-se que esta estudante em seu desenho nos remete à avaliação formal, ao desenhar um instrumento que sugere uma folha de caderno ou prova, sendo a cor vermelha emblemática pois comunica a análise feita pela professora sobre a qualidade da atividade. Esta análise pode ser influenciada pela avaliação informal.

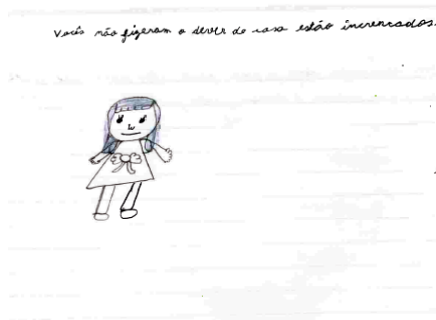
4 Ariadna: *Não fez o dever de casa!*



Desenho por participante da pesquisa, realizados no levantamento de dados - 2017.

O desenho é um projeto de percepção e aquisição de realidade e expressa o entendimento de que a professora se entristece quando a atividade não é realizada, o que pode sinalizar o uso da avaliação informal de forma não muito encorajadora, como elucidada no desenho com semblante triste da professora de Ariadna, acompanhado da frase: “*Não fez o dever de casa*”. Em sala de aula foi possível observar o descontentamento dos estudantes quanto ao dever de casa. Assim como os estudantes se entristecem em receber o dever, a professora também fica entristecida quando a atividade não é feita e esse conflito é demonstrado pelos estudantes a partir do desenho de Ariadna.

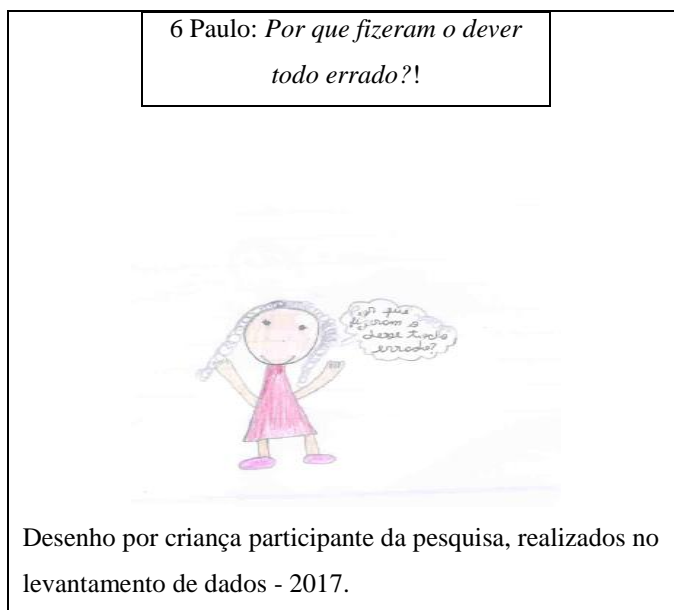
5 Marcia: *Vocês não fizeram o dever de casa estão increncados!*



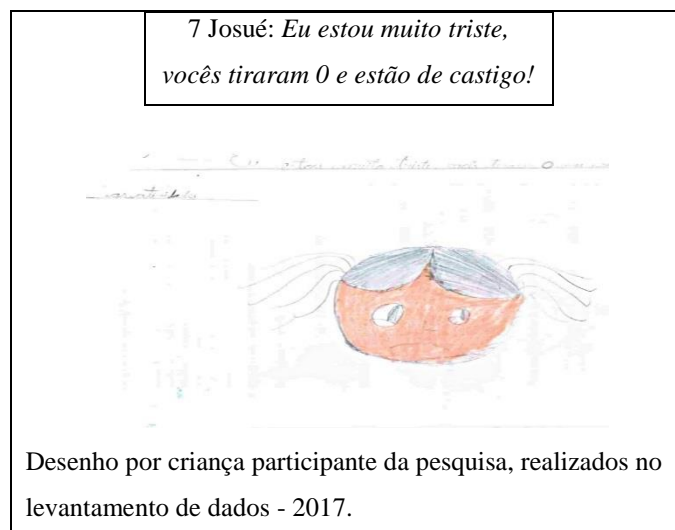
Desenho por criança participante da pesquisa, realizados no levantamento de dados - 2017.

A partir das expressões de Márcia: “*Vocês não fizeram o dever de casa estão increncados!*”, mais uma vez, a não realização de atividades gera insatisfação da professora e os estudantes conseguem perceber isso. Em relação ao dever de casa, Soares e Villas Boas

(2013) ressaltam que as atividades de casa não são apreciadas pelos estudantes, tendo em vista que as crianças possuem outros interesses “*A gente quer é ser feliz*” (2013, p, 70). Interessante que no gráfico 2, 9 estudantes responderam sentir alegria na realização das atividades, talvez porque seja uma forma de cumprirem suas responsabilidades no trabalho pedagógico. O descontentamento com o dever de casa poderia ser amenizado se os resultados dessas atividades fossem usados de maneira afirmativa, encorajadora.



No desenho do estudante Paulo a professora afirma que o dever estava errado, e que ela necessitava vê-lo para confirmar: “*Viu está errado!*” e reafirma o que observei nas aulas acerca da ênfase no erro e não no que o estudante acertou ou ainda não aprendeu e poderá aprender com suas intervenções. A análise do desenho de Paulo, sugere que os comentários orais feitos pela professora interferem na sua percepção sobre a avaliação e o erro: “*Por que fizeram o dever todo errado?*”. Seu desenho retrata projetos e percepções de realidade vivenciados em sala de aula e que podem repercutir na relação que o estudante constrói com a escola. Para Esteban (2002), a forma como o professor considera o erro pode reforçar práticas de exclusão e classificação escolar e tornar a avaliação com sentido restrito para o estudante, pois não consegue considerar a diversidade de processos e formas de apropriação do conhecimento



Derdyk (1989) ressalta que o desenho revela apropriações e conhecimentos, condicionando a percepção de mundo e que, por meio do desenho, a criança tem a chance de se expressar. O estudante Josué expressa a sua percepção sobre a escola em seu desenho com uma pessoa triste retratando a professora que teve suas expectativas não alcançadas: “*Eu estou muito triste, vocês tiraram 0 e estão de castigo!*”. Traz à tona que por meio das avaliações formais é possível traçar punições. Por conseguinte, caracterizam nossa sociedade, que por sua vez exige comportamento padronizados como mecanismo de funcionamento e de equilíbrio social. Como infere Libâneo (1986), o trabalho pedagógico escolar está ligado a seu campo social, ele pode nortear e orientar o papel da escola.

3.3.3 O grupo focal

A partir do grupo focal foi possível levantar um rico conteúdo para compreender as percepções das crianças sobre a avaliação e a escola, aponto aqui as partes mais representativas. É relevante destacar que, antes do grupo focal, foi contada a história “*É futebol ou dever?*” (Apêndice C). E a partir dos desenhos projetivos realizados foram escolhidas sete crianças para compor o grupo focal. Todavia, no respectivo dia algumas crianças faltaram, devido a isto, tive que escolher outras para compor o grupo. Assim, foi estabelecido um diálogo em torno de questões destacadas dos seus questionários, as percepções expressas a partir da história e dos seus desenhos.

A discussão no grupo focal iniciou com o que os estudantes lembravam da história, e a partir de suas falas outros questionamentos foram feitos. A história narrou a experiência de dois personagens e ambos necessitavam fazer uma atividade de casa, e que por conta de uma

partida de futebol, os meninos da história a realizaram de última hora, e ao chegarem na escola para mostrar a atividade à professora [...] e neste momento os estudantes participantes da pesquisa preencheriam essa lacuna da história, sintetizando em seus desenhos o que a professora demonstraria nesta situação.

A partir do reconto da história, foi perceptível que os estudantes lembraram com ênfase da personagem da professora expressando sentimentos raivosos quanto à atividade dos meninos. Sendo que em nenhum momento foi citado ou demonstrado pela história ou reconto como a professora estaria, pois foram nesses momentos que os estudantes atuaram com os desenhos projetivos. Em grupo focal, foi possível compreender seus desenhos e contexto de avaliação inserido.

A seguir, as falas de grupo¹³ focal dialogando com o desenho projetivo do estudante Josué.

Pesquisadora: E quando vocês não fazem o dever, tem consequência?

Estudante Marcelo: Sim!

Pesquisadora: E quais são as consequências?

Estudante Cecília: Aí eu fico com medo...

Estudante Marcelo: Eu fico com medo da tia me dá uma bronca.

Pesquisadora: E a tia dá bronca?

Estudante Cecília: Dá!

Estudante Ludmila: Ela carimba ou deixa sem recreio!

Pesquisadora: Ela dá um carimbo? Como é esse carimbo?

Estudante Cecília: Fala que está muito triste.

(Transcrição 1).

Por intermédio do grupo focal, o desenho de Josué mostrou sua realidade vivenciada, a professora registra por meio de carimbo a *tristeza* pela não realização das atividades, penalizando os estudantes que não realizaram com o castigo, ficar sem recreio, ou marcando em seus materiais. Seu desenho passa do limite do papel, se fez entendido como é organizado o trabalho pedagógico da professora, expressando controle para que a demanda escolar seja realizada.

Isso demonstra que os estudantes possuem conhecimento da realidade vivida e afirmaram que a professora expressaria algum sentimento a partir da atividade, o que foi perceptível nos desenhos retratando a professora. Entretanto, quando questionados: se vocês fossem o professor na história, como reagiriam? As crianças responderam:

Estudante Marcela: “Você não fez o dever não? Agora você vai ficar para fazer dentro da sala” (encenação).

¹³ Nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

Estudante Laura: “Vocês não fizeram o dever de casa? Vocês vão ficar de castigo!” (encenação).

Estudante Matias: “Você vai ficar horas sem o recreio”. (encenação).

Estudante Jonas: “Vocês fizeram o dever de casa de qualquer jeito, vocês estão de castigo por quinze minutos”. (encenação).

Pesquisadora: Por que tem que dá castigo se não fizer o dever?

Estudante Marcela: Ah tia! (A interjeição denota ser uma questão óbvia demais para ser respondida).

Estudante Marcela: Se você não fez dever, aí você fica aqui na sala, sem o recreio, sem o recreio até acabar. Eu sou brava, tia!

(Transcrição 2).

As expressões orais, corporais e encenações refletem as percepções dos estudantes, sobre a avaliação de sala de aula e como veem o professor, uma figura com autoridade e até autoritária, nota-se que está internalizado como o professor deve agir e usar o seu poder. Há um reforço do controle por meio do castigo, considerado como aceitável como expressa Marcela: “*é o adequado*”, ou seja, a professora precisa ser “*brava*” para garantir a realização das atividades escolares.

As falas dos estudantes foram instigantes e para sua melhor compreensão, com a intenção de dialogar com as crianças acerca dos desenhos, questionei ao grupo quais eram as expressões da professora quando não faziam o dever ou quando acontecia algo que não era legal na aula. Ainda que, coincidentemente, as falas vão na direção da encenação de Marcela sobre a professora.

Estudante Marcela: *sinaliza em pé, com as sobrancelhas arqueadas e o dedo apontado* ‘Silêncio!’.

Estudante Matias: Tia, era assim ó (mostra levantando e batendo em uma mesa próxima) ‘Silêncio!’.

Estudante Jonas: É ela bateu na mesa. Ai “Silêncio!”.

(Transcrição 3).

É perceptível que os estudantes possuem experiências com avaliações informais no seu percurso escolar e não apenas com a atual professora. Eles compreendem o que acontece dentro de sala de aula e se apropriam dessas práticas avaliativas, como demonstram em Transcrição 3. E ainda destacam como ideais ou modelos adequados, como o que a estudante Marcela interpretou.

Os estudantes ao encenarem a professora, reproduzem e até expressam juízos acerca da forma ideal de manter a organização do trabalho pedagógico, como demonstra a Transcrição 2. A lógica punitiva é colocada como aceitável na avaliação: “*Eu sou brava, tia*”, como demonstra a estudante Marcela. Nota-se que a compreensão que possuem acerca da avaliação é voltada para práticas tradicionais que reforçam o controle e coerção, expressão da contradição na organização escolar em ciclos, que propõe a progressão continuada e avaliação formativa,

bem como estratégias pedagógicas diferenciadas das tradicionais. Os documentos norteadores do DF (SEEDF, 2014b) ressaltam uma avaliação formativa, avaliar para as aprendizagens, para que nossos estudantes aprendam e aprendam com criticidade, com ideia de transformar e pôr a escola em seu papel social emancipador. O papel da escola não é pôr os estudantes para reproduzir atitudes, vivenciar a coerção em seu espaço ou receio das avaliações. A ideia é contrária, entretanto vemos que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de superar essas práticas, como vemos no diálogo a seguir:

Estudante Marcela: Teve uma prova de matemática que eu fiquei nervosa aí eu falei ‘Mãe eu não vou passar mãe’ Aí eu fiquei nervosa e a tia olhando, tia, e eu tremendo, pensando que eu não ia conseguir fazer a prova. Aí eu consegui, tia. Ainda eu falei “Cecília dá uma ajudinha aí”

Estudante Cecília: Eu nada...

Pesquisadora: Na prova?

Estudante Marcela: É, tia.

Estudante Cecília: Ela quis colar de mim, tia.

Pesquisadora: Agora a Cecília, quando você faz prova?

Estudante Cecília: Eu fico com vergonha, fico assustada, tia. Eu fico nervosa, fico estressada, tipo... com tudo, fico triste e preocupada. Dá medo de não passar de ano. Eu cheguei lá em casa pra minha mãe e eu mostrei minha prova, ela olhou, olhou e “Tem que se esforçar mais”.

Estudante Cecília: A minha mãe diz que tem que estudar mais, pelo menos para tirar nota boa.

Pesquisadora: Agora o Jonas... quando você faz prova, o que você sente?

Estudante Jonas: Raiva! (Exclama).

Pesquisadora: Eu quero saber o porquê, por quê sente raiva?

Estudante Jonas: Porque eu vô errar tudo! (Fala com raiva).

(Transcrição 4).

Nas falas dos estudantes da transcrição 4, são notórios alguns elementos, como a disciplina de matemática ocasionando nervosismo e receios. Os envolvidos no processo, a participação da família significando a importância e preocupação com as avaliações formais, as que classificam e pontuam. Destacando-se também, a tristeza e a preocupação, mexendo com a autoestima da estudante e, a citar uma forma de burlar a avaliação, a cola.

É notório como a avaliação vem contribuindo para excluir os que não aprendem, causar receios e sentimentos aversivos, marcando os estudantes, ao serem classificados e pressionados na escola e por seus familiares. E agindo de acordo com o sistema no qual estamos inseridos, este que está preocupado em julgar, ressaltando a lógica de que o esforço individual basta: “*Tem que se esforçar mais*” ou “*Pelo menos para tirar uma nota boa*” ignorando a singularidade e complexidade de cada sujeito para aprender. Falamos de respeitar as diferenças, mas nossos instrumentos e intenções avaliativas não são pensados para atender as diferenças, mas sim aos que conseguem se adequar. Esteban (2008) dialoga sobre essa lógica mercantil dentro da escola por meio da avaliação e da nota:

[...]. Não foram poucas às vezes em que ouvia, diante de alguma proposta de trabalho:

- Professora, vale nota? Vale quanto?

- Se eu fizer, a senhora vai me dar quanto?

A atitude de barganha era quase diária. Muitas vezes sentia como se estivéssemos em um mercado, onde o conhecimento a ser produzido e partilhado era visto como uma mercadoria que, dependendo, da possibilidade de lucro, valia a pena ou não “Fechar negócio” ou adquiri-la. (ESTEBAN, 2008. p. 146)

Esteban (2008) mostra o significado de avaliar para os estudantes, vendo a avaliação para como um bem de compra e mantida pelos seus contextos: escolar, familiar e social, estes que por sua vez reforçam a “barganha”. É preciso agir meritocraticamente, ter notas altas e se esforçar para ter destaque. Dentro do ambiente que deveria ser emancipador, os estudantes começam a compreender o campo social no qual estão inseridos, se não se esforçarem desde cedo não serão bem pontuados, na escola e fora dela.

Tais interpretações ressaltam que os estudantes reconhecem a avaliação como classificatória, controladora e punitiva e que desde seu ambiente escolar aprendem para viver em sociedade e a ela se adequar. A avaliação escolar acaba se tornando um mecanismo forte de exclusão, de indicação de quem tem méritos para na escola permanecer.

3.3.4 O visto, o expressado e o falado: dialogando com os dados

Ao que foi exposto anteriormente, esta seção possui o intuito de compreender as percepções dos estudantes quanto aos instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados e como são por eles afetados, procurando dialogar e cruzar os dados aqui levantados, evidenciados pela pesquisa. Mostrou-se que os estudantes, apesar de estarem em uma organização ciclada, ainda interpretam lógicas de regime seriado enquanto são avaliados. Denotando uma avaliação centrada em notas, punições e classificações. Em meio aos instrumentos e procedimentos utilizados durante a pesquisa, nota-se que resultaram algumas percepções, para com os estudantes, quanto as avaliações para as aprendizagens. No início desta pesquisa, já em campo empírico, pude notar o espaço em que a avaliação estava sendo situada. E com base nos dados proporcionados nestes instrumentos e procedimentos, discutiremos posteriormente.

Diante as observações, foi perceptível a maneira em que a professora se organizava quanto suas práticas avaliativas e como os estudantes a interpretavam. E ao inserir os variados instrumentos e procedimentos para alcance dos objetivos ora propostos nesta pesquisa, é notório

que o visto, as expressões produzidas pelo desenho projetivo e as falas, conseguem dialogar e tecer compreensões acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola.

Ao retomar o gráfico 2, percebe-se que um número considerável de estudantes ressalta sentir alegria quando deparados as avaliações formais, mas, quando este dado cruza com os respectivos desenhos projetivos, nota-se que estas mesmas avaliações aparecem com o intuito de controlar os estudantes ou puni-los. E afinal, como tal organização pedagógica pode *alegrar* os estudantes? Ainda que, se aproximando com a transcrição 4, em que a estudante Cecília aponta se sentir com vergonha, assustada, nervosa e *triste* perante a uma avaliação formal, precisamente, a prova.

E retomando a entrega do questionário, antes mesmo de tocarem o instrumento, recorro que fui surpreendida com questões que já posicionam o entendimento elaborado acerca da avaliação, cujo estudantes estavam preocupados e receosos se valeria ponto, se a professora da turma regente teria acesso e até mesmo, se seria uma prova.

E as falas dos estudantes, expostas em grupo focal, dão mais visibilidade para uma avaliação voltada para a lógica seriada, em que indicam a forma adequada de ser professor e organizar seu trabalho pedagógico, mais uma vez, retomando a punição, classificação e as notações. Embora em uma organização em ciclos, cujas práticas pedagógicas aparecem de forma diferenciada, enfatizando estratégias que contemplem as diferentes formas de ensinar e aprender, se atenta que não adianta apenas estarem expostas em diretrizes ou documentos que norteiam o trabalho escolar, mas, também se faz necessário atuar junto aos colegiados, propondo reflexões acerca dos propostos e, da avaliação acolhida pela escola.

O peso da avaliação é marcante e, o poder do avaliador é percebido. Os estudantes notam as avaliações, suas denotações em cor, como mostra o desenho 3, o rosto, falas e comportamentos, como interpretaram em grupo focal, ou apenas pelo fato de ser um papel, relembrando a entrega do questionário. Tais acontecimentos e ações situaram e ocasionaram que uma ação avaliativa estava acontecendo ou prestes a acontecer.

As avaliações aparecem na sala de aula e fora dela e, os estudantes a reconhecem, mostrando, que por elas, são afetados. E de fato, aqui neste trabalho, devido a metodologia aplicada os estudantes falaram e expressaram as práticas avaliativas, mas é necessário ressaltar que, eles também apontam experiências positivas quanto as mesmas. Como podemos ver nas falas a seguir.

Pesquisadora: Quais foram as atividades que vocês mais gostaram de fazer?
Estudante Antônio: Tem alguns deveres que eu gosto de português.

Pesquisadora: E quais são esses deveres que você gosta, Antônio?
Estudante Antônio: O de escrever texto!
Estudante Marcela: Eu gostei da cruzadinha.
Pesquisadora: Cruzadinha...?
Estudante Marcela: Eu gostei daquela lá que tinha uma cartinha.... Do texto do macaco imperador.... Da carta.... E dessa prova aqui, tia (Apontando para o questionário aplicado).
permito as intervenções vindas pelos próprios estudantes
Estudante Jonas: Isso aqui é um questionário! (Enfatiza).
Estudante Matias: É um questionário, está escrito bem aqui (Mostra para ela a legenda do instrumento).
Estudante Marcela: Mas eu achei que era prova!
Estudante Jonas: É um questionário está escrito bem aqui (Fala rindo e em tom de zombaria).
Estudante Cecília: Eu gostei dessa tarefa (Retomando ao questionário)!
Pesquisadora: Vocês gostaram? Por causa dos desenhos?
Estudante Marcela: Não tia, é que foi diferente.
Estudante Cecília: A gente gostou porque a gente fez a atividade junto.
Pesquisadora: Foi diferente?
Estudante Cecília: É foi!
Estudante Marcela: Isso!
Estudante Cecília: Foi diferente! (Afirma novamente)
Estudante Marcela: Tia, você não gritou com a gente!

(Transcrição 5).

Tais falas apresentadas na transcrição 5, possibilitam reencorajamento do nosso fazer pedagógico, buscando um percurso que faça com que as avaliações exerçam **sentido** para os estudantes e que busque inquietá-los com os textos propostos, instigá-los por meio dos instrumentos, seja a “cruzadinha” impressa ou outro instrumento, e além disso, mostrando o quanto é significativo exercer avaliações formais de maneira dirigida, se sentem mais próximos e envolvidos no processo, ainda que, a inibição da vozeria elenca uma organização diferente e apreciada. E enquanto nós, avaliadores, não autoavaliarmos nosso trabalho, nossos estudantes ainda irão se encontrar na avaliação que não se é mais defendida para as escolas públicas do Distrito Federal. Eles são os protagonistas do processo de ensino e capazes de avaliar nosso trabalho.

Pesquisadora: Gente, agora eu quero perguntar para vocês, como vocês acham que seria melhor terminar a história?
Estudante Cecília: É... com um final feliz!
Pesquisadora: E qual seria esse final feliz?
Estudante Cecília: Que eles vão passar!

(Transcrição 6).

E o final feliz, evidenciado pela Transcrição 6, mostra que não são os instrumentos em si, mas, a intenção do avaliador (HADJI, 2008).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intuito, analisar as percepções de estudantes do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização acerca da avaliação para as aprendizagens e suas influências sobre a visão que eles têm sobre a escola. E com base nos resultados aqui obtidos e reflexões geradas a avaliação é apresentada no PPP e nas Diretrizes de Avaliação Educacional da rede pública de ensino do DF como formativa, mas, no contexto da escola e da sala de aula, com todos os elementos que interferem nesses espaços, a avaliação ganha um novo significado. O desenho projetivo mostrou ser uma técnica que pode expressar as visões dos estudantes sobre o trabalho do professor, a escola e a avaliação como categoria central da organização do trabalho pedagógico.

É pertinente atentar que a avaliação interfere na relação professor-aluno e proporciona valores e atitudes a seus estudantes. Quando o professor exprime certas ações em seu trabalho pedagógico, precisamente em sua prática, pode vir a caracterizar o ensino marcado pelo medo e que, conseqüentemente, interferirá na aprendizagem. A avaliação ocorre para as aprendizagens, se o medo, a classificação e as notas são destaques na escola e na sala de aula, é necessário rever aspectos de planejamento, método, técnica e currículo, que se articulam com a avaliação e também, repensar concepções e práticas pedagógicas.

A análise das percepções das crianças participantes da pesquisa possibilitou compreender que a avaliação como elemento da organização do trabalho pedagógico, necessita ser formativa para promover as aprendizagens.

Foi possível apreender ainda, dos desenhos, que as práticas avaliativas podem influenciar as percepções que as crianças têm acerca da avaliação, da escola e até da professora. Assim, destaco a relevância de se discutir como a didática, que tem como objeto o ensino-aprendizagem, pode contribuir para que o processo didático: ensinar, aprender e avaliar, possa ser organizado e desenvolvido com respeito aos estudantes, mesmo aos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudantes têm muito a nos dizer sobre o trabalho pedagógico e, especialmente, sobre as nossas práticas avaliativas e sobre como elas interferem em suas percepções sobre a escola. Afinal, eles são os protagonistas do processo de ensinar, aprender e avaliar.

5 PROJETO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL: PERSPECTIVAS DE FUTURO

Entrar na Universidade de Brasília parecia um sonho distante, algo que não era para mim, disseram que era melhor eu ir para uma faculdade particular mesmo, que a UnB era da elite e que mesmo se entrasse teria que arrumar condições de nela permanecer, bem, poderia ter tomado isso como verdade, mas cá estou eu concluindo meu curso formalizado por este trabalho, encaminhada para a profissão que almejo, formada na Universidade sonhada.

É certo que a Universidade ainda parece distante das camadas populares, mas ela está se aproximando dos estudantes oriundos de escola pública, de baixa renda, pretos, pardos ou indígenas. Essas políticas públicas vieram fazer a diferença na minha formação. Aqui, a partir desse lugar, é possível enxergar que realizar e alcançar nossos sonhos são parte do nosso processo de vida e aqui é apenas um começo, para uma grande trajetória.

A UnB me tornou uma outra pessoa, com potencialidades e fragilidades, me acrescentando formativamente, me fez conhecer pessoas, rever meus conceitos, conhecer lugares e me proporcionou mais sonhos. Confesso que estou com um pouco de receio de formar, não sei o que me aguarda, mas saio daqui com o entendimento que sou investimento público e que devido a isso, quero ocupar cargo público, devolver para a sociedade o que foi investido em mim nesses três anos e meio de curso. Tenho interesse de trabalhar como professora na escola pública, em Samambaia, cidade onde resido há mais de 15 anos, quero conhecer à escola, ministrar aulas, amadurecer, reconhecer, avaliar e me refazer para tão logo ingressar em outro sonho, seguir carreira acadêmica, ir para o mestrado, doutorado.... Ser professora no mesmo lugar que me mostrou um mundo de possibilidades.

É preciso ser plural na educação, é preciso investigar, conhecer e ir além.

Mantenha-se sempre em frente!

REFERÊNCIAS

- BRANDALISE, M. A. T. Avaliação educacional: Contextos, Concepções e relações. In: _____. *Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados*. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2010, p. 51-78.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90 – 13 de jul de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.
- _____. *Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.
- CERVO, A. L.. *Metodologia Científica*/ Amado Luis Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. – 6º Ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COLASANTO, C. A. Avaliação na Educação Infantil: a participação da criança. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2014.
- CORTESE, B. P. O que Dizem os Alunos sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 35, set./dez. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2006.
- COSTA, J. de L.. E agora? Quem me avalia é o aluno: um estudo sobre a avaliação do desempenho docente. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo, SP: Scipione, 1989.
- DI LEO, J. H. *A interpretação do desenho infantil*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala*. Brasília-DF, 2014.
- _____. *Currículo em movimento da Educação Básica*. Brasília-DF, 2014a.
- _____. *Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo*. Brasília-DF, 2014b.
- _____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *PPP: Projeto Político-Pedagógico*. Brasília. 2016.

- ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.* – 3. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, M. T. *Escola, Currículo e Avaliação* – São Paulo: Cortez, 2008. – Ed. – (Série cultura, memória e currículo; v.5).
- FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Papirus Educação.).
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FORTUNATO, I. *Método (s) de Pesquisa em Educação / Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto (org.).* – São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire,* São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* 7º Ed. Campinas, Papirus, 1995.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* 6º Ed. São Paulo, Editora Atlas S.A. 2008.
- GODIM, S. M. G. *Grupos Focais Como Técnicas De Investigação Qualitativa; Desafios Metodológicos.* Universidade Federal Da Bahia. Paidéia, 2003,12(24), 149-161.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada.* Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HAMMER, E. F. *Aplicações Clínicas dos Desenhos Projetivos.* São Paulo, SP: Interamericana. 1981.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 3. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1986.
- MARINHO, M. P. *A avaliação sob a ótica do aluno.* 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.
- MEIRELES, C. *Vaga Música.* Rio de Janeiro: Pongetti, 1983. p. 197.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.* 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORALES, P. *Avaliação Escolar, o que é, e como se faz.* 1998, Universidad Rafael Landívar, Vicerrectoría Académica y Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales – PROSFASP.

- OLIVEIRA, A. P. de M. *Breve história da avaliação: da era dos exames à avaliação educacional*. Brasília: Faculdade de Educação/ Liber Livro, 2012.
- OLIVEIRA, F. TONELLI, D. ZAMBALDE, A. *Explorando a técnica projetiva de construção de desenhos: Anotações de uma experiência de pesquisa*. Rio de Janeiro – 25 a 29 de setembro de 2010 – EnANpad.
- OLIVEIRA, R. M. da S. e. Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados. 2011. 251 f.
- PEREIRA, M. S. A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.
- PEREIRA, A. N. A avaliação escolar segundo o olhar das crianças de quarto ano: conflitos e contradições. Monografia (Graduação) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.
- SANTOS, N. SILVEIRA, J.. *O desenho como construção e significação do pensamento infantil*. Faculdade Amadeus. II Encontro Científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus.
- SILVA, E. A. R. da. *Psicogênese Da Língua Escrita: construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental*. Universidade do Rio Grande do Norte. Natal/RN. 2016.
- SOUZA, A. *O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise*. Bol. Psico vol. 61 no. 135. São Paulo, 2011.
- STRAUSS, A. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada/ Tradução Luciane de Oliveira da Rocha*. – 2. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VEIGA, I. P. A. (Org). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus. 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. *A Aventura de Formar Professores - 2ª edição*. Campinas/SP. Papirus. 2009.
- VILLAS BOAS, B.M.de F. *Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação*. Campinas - SP: Papirus, 2008.
- _____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8º Ed – Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M.de F. SOARES, E. R. M. *Dever de casa e avaliação*. 1º Ed.
Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*: [Tradução Jeferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto]. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia).

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Queridos pais ou responsáveis,

Os estudantes são pouco ouvidos quando o assunto é a avaliação para as aprendizagens, quando na verdade, são os principais protagonistas de seu desenvolvimento escolar, devido a isto, a Escola Classe Amalha de Assis está participando de uma pesquisa: como as crianças compreendem e expressam a avaliação escolar? No dia **07/11/17** haverá uma entrevista em grupo com algumas crianças selecionadas, referente a temática.

A pesquisa preservará a identidade dos profissionais e estudantes participantes. Ainda que na certeza de ser atendida e contar com sua valorosa colaboração e compreensão quanto a importância de um estudo dessa natureza, solicitamos seu consentimento para a realização da pesquisa, afim de contribuir para ampliações e novas contribuições à avaliação escolar da Rede de Ensino Público Do Distrito Federal.

Declaro para os devidos fins que eu,
_____, responsável por
_____, do 3ª, **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora **Adállyda Messias Alves** sob orientação da Prof. Dra. Edileuza Fernandes, a realizar os procedimentos que se façam necessários e/ou colher depoimentos.

_____/_____/_____

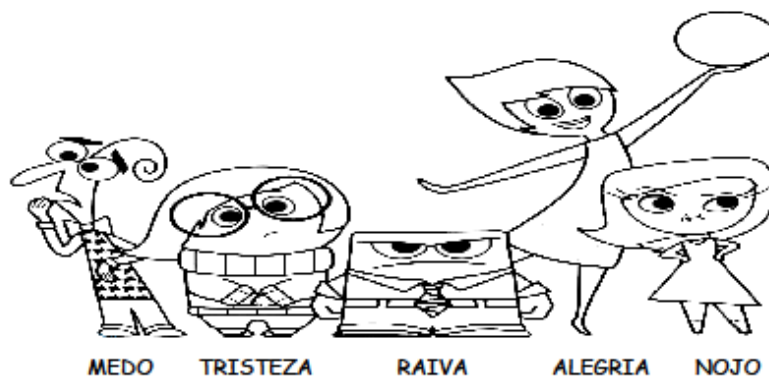
A Universidade de Brasília agradece sua colaboração!

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO

1. Meu nome é _____.
2. Eu tenho ____ anos.
3. Estou estudando no ____º ano do ensino fundamental I.
() Pela primeira vez. () Já fiz outra vez.
4. Estudo nessa escola há _____ ano(s).
5. Sou do turno:
() Manhã. () Tarde.
6. Eu moro em:
() Samambaia.
() Outras cidades: _____.
7. Quem te ajuda nas atividades escolares?

_____.
8. Quando vou fazer trabalhos, atividades, provas ou outras tarefas que a professora pede eu fico com....



APÊNDICE C
HISTÓRIA - É FUTEBOL OU DEVER?

Futebol ou Dever?

Era uma vez, mas só uma vez mesmo. Lá na cidade de Samambaia, bem na 431, bem no Gatumé. Dois irmãos, um chamado Gabriel e o outro Miguel, que nem dupla sertaneja.

E eles não eram nada sinônimos, e sim antônimos um do outro, um alto, o outro baixo, um cabeludo e o outro lhe faltava cabelo, um era bem caprichoso e o outro era bem sem vergonha, mas esses dois eram bem amigos. E esses dois melhores amigos, que também eram irmãos estavam em um verdadeiro par a ímpar.

Porque enquanto Gabriel, que de verdade era menino levado e travesso, também era menino estudioso que só! Queria ir para a casa, aliás, ele nem queria, ele devia ir, para poder fazer a lição da escola, para só depois jogar bola que nem o Guerrero, seu ídolo e inspiração do mundo futebolístico.

Mas lá do outro lado, seu irmaozão Miguel, não estava nem um pouquinho preocupado com a lição de casa e nem um pouquinho de acordo para ir embora, ainda mais sendo começo de tarde, pra quê afinal? Ele era flamenguista nato, um dia ele viria defender o seu time do coração e não poderia perder tempo. Ele precisava era jogar, jogar o dia inteirinho.

Só que o Gabriel conhecia suas responsabilidades e sabia que tinha que ir para casa, mas Miguel era bem esperto, e jogou um monte de conversa no ouvido do menino.

- A gente joga só uma partida, e no primeiro gol a gente vai para casa. Disse Miguel.

E Gabriel, na maior inocência do mundo, se deixou por levar. Era só um gol, uma partidazinha, que mal poderia ter?

Só que mal sabia o menino que o time adversário era muito bom, os meninos eram mais velhos e um pouco maiores... E no time de Gabriel e Miguel, tinha Zeca que era o goleiro do time, e que também era quase um anão da Branca de Neve, de tão pequeno. E os bracinhos pequenos, então? Não ajudaram nadinha na defesa o que facilitou um gol de primeira, de segunda, de terceira e de quarta....

E o jogo? Ah, meu amigo! O jogo acabou assim, no puro desgosto, de quatro a zero.

Gabriel estava danado de raiva, mas muito danado de raiva, porque além de ter perdido o jogo, ter passado por aquele vexame, bem parecido com o Brasil em 2014 quando jogou com a Alemanha.

E vejam só, ainda não tinha feito o dever de casa.

E aí? E aí, que ele puxou o irmão pelo colarinho, correram para casa e fizeram o dever.

No outro dia, chegando na escola a primeira coisa que a professora pediu foram os deveres de casa. Miguel e Gabriel, estavam preocupados, mas com a cara e com a coragem mostraram o dever para a professora.

A professora olhou para o dever dos meninos, olhou para eles, fez uma cara e disse:

... (MOMENTO EM QUE OS ESTUDANTES PARTICIPARAM COM SEUS DESENHOS PROJETIVOS)