

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**PAOLA BERRIA**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

**ERECHIM**

**2024**

**PAOLA BERRIA**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

**ERECHIM**

**2024**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Berria, Paola

PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DOCENTES / Paola Berria. --  
2024.

86 f.

Orientador: Doutor Almir Paulo dos Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2024.

1. Instrumentos Avaliativos. 2. Concepção de  
Avaliação. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. I.  
Santos, Almir Paulo dos, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

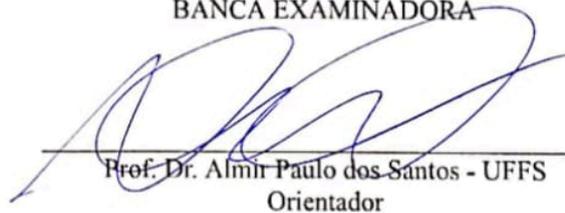
**PAOLA BERRIA**

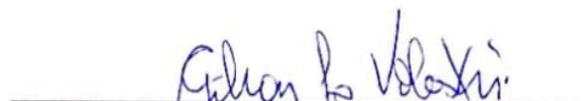
**PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

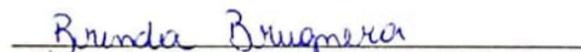
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/06/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos - UFFS  
Orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gilson Luís Voloski  
Avaliador

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Brenda Carolina Brugnera  
Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre se empenharam ao máximo para que eu conseguisse finalizar a minha formação acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo apoio, carinho e dedicação durante a minha trajetória educacional. Este processo foi possível graças à vocês, que apesar de não terem concluído os estudos, sempre me incentivaram a ir além e me proporcionaram estruturas para que eu o fizesse.

À Eloá por ter me acompanhado e vivenciado junto comigo cada sentimento e pensamento desde o início desta pesquisa. Você me deu forças para continuar e será eternamente o meu anjo da guarda.

À todas as crianças que até este momento cruzaram a minha trajetória educacional, me mobilizando a qualificar o meu fazer docente e também minha vida pessoal.

À Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS por tão bem me acolher e proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

À todos os professores que tive a honra de encontrar na minha vida acadêmica e que contribuíram significativamente com a minha aprendizagem, especialmente o Professor Dr. Almir dos Santos, meu orientador.

À Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS, pela acolhida da proposta de pesquisa.

À Equipe Diretiva da EMEF Luiz Badalotti, instituição que atualmente atuo, por disponibilizar tempo e espaço para que este estudo se concretizasse.

Aos professores participantes desta pesquisa por dedicarem o seu tempo a contribuir com este estudo por meio do relato de suas experiências e concepções.

À mim, por não desistir e acreditar no meu processo de construção de maneira constante e permanente.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

(Jung, 1991, p. 5)

## RESUMO

O presente estudo discute a avaliação educacional como um instrumento pedagógico que precisa ser planejado em objetivos, métodos e instrumentos, a fim de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, este que se constitui a partir de uma educação integral. Os resultados expostos pela avaliação servem para descrever os saberes que o estudante já possui e aspectos que precisam ser aprofundados, formando subsídios para o planejamento docente. Assim, está ligada com as práticas educativas, pois se desenvolve no cotidiano escolar, devendo estar pautada em uma educação democrática e dialógica, ou seja, uma avaliação emancipatória, a qual deve ser diagnóstica, processual e formativa, uma concepção de educação humanizadora e integral.. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes a partir do SIM Sistema de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Erechim/RS. É importante ressaltar que a pesquisa também tem como objetivos específicos: descrever um aporte teórico referente às concepções emancipatória de currículo e avaliação e de pesquisas referente ao sistema apostilado; identificar a concepção de avaliação dos professores e a perspectiva emancipatória da avaliação; analisar os instrumentos de avaliação do SIM Sistema de Ensino e as perspectivas emancipatórias a partir dos dados coletados dos professores. A metodologia utilizada para esse trabalho se deu em torno da pesquisa bibliográfica, em que exploramos artigos, TCCs, teses e dissertações. Além disso, aplicou-se a pesquisa documental, sendo feito um estudo sobre os instrumentos de avaliação que o material apostilado indica, especificamente o Manual do Professor. Para finalizar, realizou-se entrevistas com três professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes escolas públicas municipais de Erechim/RS. Diante disso, observa-se, através da análise dos dados, que os professores compreendem a avaliação como um processo contínuo que deve ser desenvolvido no cotidiano escolar em diferentes momentos, métodos e instrumentos. Utilizam o diário de bordo, a planilha e o caderno de planejamento para realizar este acompanhamento e, ditados, prova discursiva, trabalhos escritos, trabalhos orais, maquetes e apresentações teatrais como instrumentos. O Manual do Professor apresenta a mesma concepção sobre avaliação, destacando que o seu objetivo é analisar o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, para isso, sugere quatro tipos de avaliação, diagnóstica, formativa, somativa e autoavaliação, que podem ser desenvolvidas através de prova objetiva, prova discursiva, trabalho em grupo, debate, relatório e observação.

Outro ponto que é possível observar com base na análise é que, a implementação da apostila impactou nos conteúdos trabalhados por uniformizá-los, no curto espaço de tempo disponível para aprofundar conteúdos ou desenvolver propostas práticas, por não considerar as especificidades dos estudantes e, pela aplicação de simulados. Sendo assim, conclui-se que houve avanços na concepção docente acerca da avaliação, devido a formação inicial e continuada dos mesmos, o que acarretou, em alguns momentos, no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferentes daquelas abordadas pelo material. Mas, pelo uso da apostila não ser uma prática neutra, dificulta o desenvolvimento da emancipação, da decisão democrática, da transformação e da crítica educativa.

Palavras-chave: Instrumentos Avaliativos; Concepção de Avaliação; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The present study discusses educational assessment as a pedagogical instrument that needs to be planned in terms of objectives, methods and instruments, in order to monitor an individual's teaching and learning process, which is constituted from a comprehensive education. The results exposed by the evaluation serve to describe the knowledge that the student already has and aspects that need to be deepened, forming subsidies for teaching planning. Thus, it is linked to educational practices, as it develops in everyday school life, and must be based on a democratic and dialogical education, that is, an emancipatory assessment. Therefore, the present work aims to analyze the teachers' conception of assessment and its application in everyday school life based on the SIM Teaching System, and the assessment instruments used in the Initial Years of Elementary Education at two municipal public schools in Erechim/RS. It is important to highlight that the research also has the specific objective of describing a theoretical contribution, referring to the emancipatory conceptions of curriculum and assessment and research regarding the booklet system; identify teachers' conception of assessment and the emancipatory perspective of assessment; analyze the evaluation instruments of the SIM Education System and the emancipatory perspectives based on data collected from teachers. The methodology used for this work was based on bibliographical research, in which we explored articles, TCCs, theses and dissertations. In addition, documentary research was applied, with a study being carried out on the assessment instruments that the handout material indicates, specifically the Teacher's Manual. To conclude, we conducted interviews with three teachers who work in the Initial Years of Elementary School, in different municipal public schools in Erechim/RS. Given this, we were able to observe, through data analysis, that teachers understand assessment as a continuous process that must be developed in everyday school life at different times, methods and instruments. They use the logbook, spreadsheet and planning notebook to carry out this monitoring and, dictation, discursive test, written work, oral work, models and theatrical presentations as instruments. The Teacher's Manual presents the same conception of assessment, highlighting that its objective is to analyze the development of cognitive and social skills, to this end, it suggests four types of assessment: diagnostic, formative, summative and self-assessment, which can be developed through testing objective, discursive test, group work, debate, report and observation. Another point that is possible to observe based on the analysis is that the implementation of the booklet had an impact on the contents worked on by standardizing them, in the short space of time available to deepen the contents or develop practical proposals, by not considering the specificities of the students and, by application of simulations. Therefore, it is concluded that there were advances in the teaching conception regarding assessment, due to their initial and continued training, which resulted, at times, in the development of pedagogical practices different from those covered by the

material. However, because the use of the booklet is not a neutral practice, it hinders the development of emancipation, democratic decision-making, transformation and educational criticism.

**Keywords:** Assessment Instruments; Assessment Design; Early Years of Elementary School.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>15</b>
2.1 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	16
2.2 AVALIAÇÃO A PARTIR DO SISTEMA APOSTILADO.....	23
<b>3 ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>28</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
<b>5 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS.....</b>	<b>45</b>
5.1 O SISTEMA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS.....	45
5.2 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SIM SISTEMA DE ENSINO.....	47
5.3 O DIÁLOGO ENTRE A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE.....	56
5.3.1 O QUE É AVALIAÇÃO?.....	56
5.3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: MOMENTOS, INSTRUMENTOS, DEVOLUTIVAS E AÇÕES POSTERIORES.....	58
5.3.3 INFLUÊNCIA DO SIM SISTEMA DE ENSINO NO PROCESSO AVALIATIVO.....	63
5.3.4 INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.	66
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
APÊNDICE A – Folha de aprovação do comitê de ética.....	78
APÊNDICE B – Questionário da entrevista.....	84
APÊNDICE C – Link de acesso ao SIM Sistema de Educação.....	85

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mudanças sociais vêm impactando a sociedade de forma acelerada, acarretando transformações no modo de ser, viver e pensar dos indivíduos. As influências econômicas, culturais e da ciência ampliaram os compromissos da escola sobre o processo educativo, sendo que esse espaço tem como objetivo alcançar o desenvolvimento integral das crianças e jovens através da apropriação dos saberes produzidos pela humanidade. Para isso, selecionar múltiplos procedimentos didáticos para que tal premissa seja alcançada torna-se fundante, assim como pensar na prática de avaliar, a qual é um recurso pedagógico que de acordo com a concepção do docente e a forma como é aplicada pode acolher e transformar, ou julgar e excluir (Luckesi, 2005).

Nessa perspectiva, este trabalho originou-se das minhas inquietações com a temática avaliação, que se iniciaram durante a Educação Básica. Questionamentos como: “de que maneira o professor está quantificando o meu desempenho? Essa nota representa o meu ensino e aprendizado? Quais os critérios utilizados para sua aplicabilidade?” fizeram-se presentes nesse percurso. Ao realizar o Curso Normal, com dezenove anos me deparei com o compromisso de avaliar os estudantes da minha turma de estágio, tarefa penosa, pois acreditava que a nota das provas não os representava, já que os seus avanços enquanto seres humanos em relação a socialização, resolução de conflitos, empenho e determinação estavam presentes diariamente. Já no Ensino Superior, no componente curricular de Currículo e Avaliação, os textos, os trabalhos e os diálogos despertaram a curiosidade e necessidade de melhor compreender este recurso pedagógico para auxiliar os educandos na construção de si, e do seu modo de ser e dos processos curriculares do ensino aprendizagem. O interesse pela temática se ampliou quando adentrei como professora na rede pública de ensino do município de Erechim, que utiliza como recurso pedagógico o sistema apostilado e, assim, avaliações externas são aplicadas para indicar a qualidade da educação.

Sob a ótica de manipular gestores, professores, estudantes e demais segmentos da comunidade escolar, Saul (2015) destaca que a avaliação de cunho rigoroso, aquela que controla ao invés de promover a emancipação, é aplicada como uma ferramenta para melhorar a qualidade da educação, mas acaba por determinar o que será aprendido pelos educandos, como a metodologia que o docente utilizará e o sistema de avaliação. Esvaia-se a perspectiva de gestão democrática em que a comunidade escolar participa da construção do currículo, define as metodologias de ensino e utiliza da avaliação como ferramenta para oferecer

oportunidades que favoreçam a continuidade do desenvolvimento. Dessa forma, essa pesquisa se define ao seguinte problema: *Quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes a partir do sistema apostilado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Erechim/RS?*

Para apoiar esta pesquisa e as inquietações em torno desta questão, o estudo se baseará no seguinte objetivo geral: *Identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes a partir do sistema apostilado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Erechim/RS.*

Com este interesse, o caminho da pesquisa se desenvolverá nos seguintes objetivos específicos: *Descrever um aporte teórico referente às concepções emancipatória de currículo e avaliação e de pesquisas referente ao sistema apostilado; Identificar a concepção de avaliação dos professores e a perspectiva emancipatória da avaliação; Analisar os instrumentos de avaliação do sistema apostilado e as perspectivas emancipatórias a partir dos dados coletados dos professores.*

Para realização deste trabalho, iniciamos com um processo de revisão de literatura, buscando trabalhos relacionados à temática e identificando as pesquisas já realizadas, os resultados obtidos, onde novos estudos se fazem necessários, além de fontes de estudo que serviram como aporte teórico. Estes referenciais prestaram de embasamento para dialogar com a compreensão dos professores acerca dos instrumentos avaliativos utilizados no cotidiano escolar e a forma como são abordados e aplicados através do sistema apostilado. Para tratar de tais questões, o referencial teórico contou com os estudos de Barreto (1988), Freire (1987, 1980, 2000), Saul (1995, 2015), Luckesi (2000, 2005), Gatti (2003), Amorim (2008), Adrião et al (2009), Nicoletti (2009), Hoffmann (2010), Young (2013, 2021), entre outros.

Além disso, também foi realizada a construção do Estado do Conhecimento, já que fazia-se necessário nos aproximarmos do conhecimento já produzido. A análise ocorreu no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir de dois descritores, “avaliação no sistema apostilado” e “avaliação nos anos iniciais”, especificamente entre o período de 2013 a 2023. Pode-se perceber que o ambiente acadêmico vem explorando sobre a avaliação nos anos iniciais, porém, não sobre a avaliação no sistema apostilado. Essa é uma forma de compreender a relevância dessa pesquisa sobre o conjunto dessas temáticas.

Para finalizar, realizou-se uma pesquisa documental em que foi feita a análise da concepção de avaliação abordada pelo Manual do Professor, um dos instrumentos do SIM Sistema de Ensino. Também, realizamos entrevistas com três professores que atuam nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes escolas públicas municipais de Erechim/RS para identificar a percepção dos docentes sobre avaliação e as mudanças que ocorreram nessa prática a partir da inserção do sistema apostilado.

Desta forma, esse trabalho se justifica pela importância do tema e pela tentativa de ampliar as discussões e expandir as pesquisas sobre a avaliação de caráter emancipatório. Consideramos que desenvolver uma investigação com foco no entendimento dos docentes sobre avaliação e como esta é desenvolvida através do sistema apostilado, pode contribuir para compreendermos como se efetiva este processo e aspectos que interferem na qualidade do trabalho educativo. Este contexto pode fornecer aos docentes estímulos para refletir sobre suas práticas, visando uma avaliação que utilize de instrumentos adequados para coletar dados sobre a aprendizagem e indicar possíveis caminhos a serem seguidos, a fim de contribuir com o conhecimento do educando e sobre sua própria prática pedagógica.

Para que seja possível compreender melhor a linha de pesquisa, após a Introdução, o segundo capítulo teórico está voltado à abordagem sobre a responsabilidade da escola na formação integral dos indivíduos, a qual exige uma avaliação capaz de expressar as diferentes dimensões dos saberes consolidados. Nessa perspectiva, deve-se deixar de lado o ensino pautado na educação bancária e desenvolver uma prática a partir das necessidades e interesses das crianças, da mesma forma que a avaliação embasada na medição do desempenho, seletiva, classificatória e autoritária, precisa ser substituída por uma perspectiva emancipatória e formativa. Na segunda seção deste capítulo será retratado sobre o papel do currículo nas escolas e os fatores que influenciaram na adesão do sistema apostilado no Ensino Fundamental, que foi a municipalização dessa etapa de ensino e a promulgação da Lei Federal nº 9.424, de 1996 (LDB, 1996). Ademais, as consequências da adesão desse sistema, como ensino fragmentado e padronizado, propostas pedagógicas sem afinidade política e pedagógica com a proposta da escola e da realidade dos sujeitos envolvidos, limitação da autonomia docente e delimitação do tempo.

Após a apresentação do Estado do Conhecimento e a Metodologia, o capítulo cinco retrata a relação entre as concepções de avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental abordadas pelo Manual do Professor e da perspectiva docente. Foram analisados aspectos como caracterização do termo, momentos de aplicação, métodos, instrumentos, devolutivas e ações posteriores. Por fim, discorreu-se de como esses pontos associam-se com a prática docente e sua implicação com a adesão do sistema de ensino.

## 2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Pensar sobre a concepção dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca da avaliação é problematizar os objetivos escolares, a formatação curricular, as metodologias das aulas e as teorias de infância e aprendizagem. É investigar os instrumentos utilizados, como são trabalhados os dados obtidos e os impactos que geram na vida dos envolvidos, ou seja, a serviço de quem são pensados, aplicados e analisados.

Por vezes, a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental condiciona rupturas na educação, as quais são causadas pela equivocada percepção que os agentes desse processo passam a ser vistos de crianças à alunos. Entretanto, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade. Assim, crianças são sujeitos detentores de direitos, inseridas na sociedade, recebendo características desse meio, mas também capazes de refletir, criticar, criar, recriar e produzir cultura com seus pares e adultos.

Apesar de haver crianças, não significa que todas elas tenham a mesma infância, visto que, seus modos de ser são diversos, pois envolvem: cultura, tempo histórico, classe social, etnia, gênero e características individuais. Nesse viés, a definição de infância é uma decisão política de cada cultura, envolvendo aspectos ideológicos de acordo com o tempo e formas de viver. Segundo Redin, Gomes e Fochi (2013, p. 10), “ao falarmos de infância, estamos nos referindo a muitos, e não a um único modelo de viver a infância, pluraliza e envida a compreender os modos como tais sentimentos, os das infâncias, são construídos nas distintas sociedades, nos distintos tempos e pelos distintos sujeitos”.

Compreendendo os conceitos de criança e infância que foram concebidos ao longo da história, cabe ao educador do Ensino Fundamental ensinar saberes que são úteis à sua idade, ou seja, que a criança possa relacionar com suas práticas do cotidiano e aplicá-los, levantando hipóteses, testando, afirmando ou negando suas próprias construções. Visto que, para além desta etapa de ensino ter a função de mostrar aos indivíduos os saberes já produzidos anteriormente, necessita pensar que as crianças devem ser estimuladas a elaborarem suas percepções, tornando-se cidadãos ativos na sociedade.

O professor, tendo o papel de mediador, com o olhar e a escuta atenta e sensível, identifica os interesses e as necessidades das crianças, atrelando-os de maneira conexa e contextualizada com os conhecimentos que os mesmos possuem, além de garantir o direito ao acesso a um ensino de qualidade. Sendo a criança o centro do currículo, o trabalho

pedagógico será projetado visando o desenvolvimento integral dos indivíduos, em que através de brincadeiras, interações, investigações, diálogos e problematizações ocorrerá a aprendizagem.

Colocar a criança como quem ‘governa’ a escola não pode ser encarado como ‘deixar que mande e faça tudo que quiser’. Colocar a criança para governar é movimentar o currículo a partir de suas singularidades, seus desejos, suas ideias, suas curiosidades. E levar em conta que aprende por experiências, essa compreendida como um processo que exige ações com brincadeira, interação e continuidade, que envolvem tempo e variedade (Loss; Souza; Vargas, 2019), e não atividades pontuais, sem contexto e desconexas (Loss; Souza, 2020, p. 41).

Nessa perspectiva, não existe uma única definição para o conceito aprendizagem e nem uma única teoria sobre como a mesma acontece. Para Illeris (2013, p. 7), “[...] embora a aprendizagem seja tradicionalmente compreendida como a aquisição de conhecimento e habilidades, atualmente o conceito cobre um campo muito maior, o qual inclui dimensões emocionais, sociais e da sociedade”. Para que ela seja alcançada com êxito, exige que o docente defina e articule os objetivos, ferramentas e ações para atingi-los. Espaços, tempos, materiais e a organização da turma demonstram a intencionalidade pedagógica perante a proposta, esta que deve ser analisada antes, durante e após a sua execução, ou seja, a avaliação é um recurso pedagógico imprescindível, a qual determinará o processo educativo escolar e sustentará o trabalho do professor.

Estão envolvidos nesse processo os docentes e os discentes, sujeitos ativos no ato educativo, que utilizarão da avaliação visando a construção do conhecimento, não objetivando o resultado das aprendizagens com notas. Assim, Saul (2015) sugere a aplicação da avaliação emancipatória, a qual descreverá e analisará criticamente a realidade, a fim de potencializar o protagonismo e a dialogicidade dos estudantes.

## 2.1 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ambiente escolar, acolhendo diferentes pessoas, é caracterizado por um contexto plural, necessitando compreender o sujeito atual da educação e repensar as relações nesse ambiente continuamente, a fim de melhorar a qualidade do ensino e democratizar os conhecimentos, visto que educação e sociedade são indissociáveis.

Na verdade, a escola, como instituição social, estabelece um vínculo ambíguo com a sociedade. É parte dela e, por isso, trabalha para ela, formando os indivíduos

necessários à sua manutenção. No entanto, é tarefa da escola zelar pelo desenvolvimento da sociedade e, para isso, precisa criar indivíduos capazes de produzir riquezas, de criar, inventar, inovar, transformar. Diante desse desafio, a escola não pode ficar presa ao passado, ao antigo, à tradição (Bock; Furtado; Teixeira, 2001, p. 267).

Ao adentrar no espaço educativo, a criança traz consigo aprendizagens que foram construídas através de suas relações e vivências com adultos e seus pares, ou seja, é um sujeito conhecedor. Dessa forma, cabe à escola ampliar os saberes já constituídos pelas crianças, proporcionando o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e também, a possibilidade de mudança. Para isso, a formação do sujeito é constituída por diferentes dimensões - social, cultural, emocional, simbólica, cognitiva e outras -, representando a educação integral, a qual demanda uma avaliação que seja capaz de demonstrar as múltiplas dimensões dos saberes constituídos.

Para realizar a avaliação é preciso compreender as suas finalidades, as quais devem estar pautadas na humanização do ser humano, adquirindo significado e possibilitando evoluções no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Saul (2015) elaborou o paradigma da avaliação emancipatória, em oposição à lógica do controle.

A avaliação pela lógica do controle e medida é o que se entendia por educação de qualidade. Por algum tempo as provas/exames não estavam presentes na escola verificando o nível de desempenho da criança em determinado conteúdo e também, não resultavam na sua classificação em aprovado/reprovado. Essa prática se originou com as escolas modernas tendo influência da burguesia, a qual exclui e marginaliza parte de seus membros. Para Luckesi (2005, p. 171) “em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada”.

A partir de um conteúdo definido pelos teóricos do currículo, o professor utiliza de metodologias educacionais padronizadas como exposição oral do conteúdo pelo docente, leitura e transcrição de textos e posteriormente, responder questionários de interpretação, tudo isso para transmitir os saberes aos estudantes. O professor considera que o seu aluno nada sabe, assim, a sala de aula é organizada em fileiras, dificultando o diálogo e troca de informações entre os pares e o adulto. Essa prática é denominada por Freire (2000, p. 101) como educação bancária, “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo”.

O professor identifica o aluno como banco, depositando fatos e informações e o mesmo não compreende essa prática como conhecimento, pois não consegue relacioná-lo ao

seu cotidiano, colocá-lo em prática ou expor o seu ponto de vista. Em seguida, testes e provas são aplicadas a fim de verificar se memorizaram os conteúdos, selecionando e hierarquizando os indivíduos pelo seu desempenho.

Daí a avaliação educacional tornar-se uma prática que tem como objetivo o resultado das aprendizagens dos alunos comprometido com uma nota. A nota, nessa perspectiva, transforma-se em registro numérico do desempenho do aluno e, em última análise, no ‘produto’ da aprendizagem (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2020, p. 543).

Ao exigir dos sujeitos o domínio de conteúdos quantificáveis, a avaliação torna-se a medição de desempenho. Quando atingido boas notas, os indivíduos são considerados bons estudantes, aqueles que terão condições para um bom futuro profissional e pessoal, pois prestaram atenção nas aulas, treinaram a partir dos exercícios e absorveram os conteúdos. Já aqueles com resultados abaixo do esperado, são classificados como incapazes de aprender, ou seja, os fracassados. Isso marca a desigualdade social, em que injustiças cognitivas são aplicadas para justificar o fracasso escolar da criança através da não aprendizagem do que é considerado importante pela sociedade. Com base em Loch (2000, p. 30), “o que sabemos hoje nos revela que aquilo que se considerava como deficiência ou incapacidade para aprender podem ser processos específicos de desenvolvimento ainda desconhecidos”.

A avaliação possui funções implícitas e explícitas, dentre elas pontua a sua função social, que para o autor “quando se pratica a avaliação na educação obrigatória com traços seletivos e hierarquizados é uma prática antissocial, pois não se trata de escolher os melhores por suas conquistas” (Sacristán, 1998, p. 325) e também, a função de poder de controle. Com o propósito de manter a disciplina, o professor utiliza das provas para comprometer a autonomia do discente, este que será repreendido e ameaçado com retirada de notas ou reprovação quando o seu comportamento não for conforme o esperado pelo adulto, formando seres submissos e deixando marcas de medo e descontrole emocional.

Essa perspectiva classificatória baseada na lógica dominante, em que o docente, detentor do conhecimento, realiza a sua transmissão através de modelos pré-estabelecidos, excluindo os saberes dos envolvidos e visando a linearidade do ensino e aprendizagem, o treino e a memorização, estes que em seguida serão medidos para selecionar os considerados capazes, não é uma prática avaliativa que considera a formação integral dos estudantes e muito menos o que é necessário para alcançar uma educação inclusiva como direito.

Se o sujeito se forma em múltiplas dimensões, é preciso uma avaliação nessa mesma perspectiva, o que não cabe a uma lógica de mensuração e classificação que não potencializa

o processo educativo e acaba a reduzi-lo ao cognitivo e sim, uma avaliação com perspectiva formativa e emancipatória. Saul (1995) define os conceitos de controle e emancipação na avaliação a partir de perspectivas quantitativas e qualitativas. Enquanto a primeira se relaciona com a lógica do controle, a segunda visa a construção crítica para libertar o sujeito.

Uma avaliação possui função diagnóstica, ou seja, analisa os conhecimentos que o estudante já consolidou para saber como avançar, desde quais saberes retomar, quais aprofundar e as propostas cabíveis para fazê-lo, favorecendo o seu autoconhecimento. Em outras palavras, “fazem com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional [avaliação] escrevam a sua ‘própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação” (Saul, 1995, p. 61).

Vygotsky, um dos estudiosos que discorre sobre o conceito de aprendizagem e como a mesma ocorre, afirma que a essência do ser humano é construída nas relações sociais, essa que é constituída a partir do contexto histórico. Assim, propôs uma investigação do desenvolvimento humano por meio do estudo da gênese (sujeito), compreendendo que este se desenvolve a partir de sua apropriação dos significados culturais vigentes, o que forma sua linguagem, consciência e atividade.

O conceito de aprendizagem de Vygotsky (2001, 1989) vem do russo *obuchenie*, termo complexo porque em seus estudos ora é traduzido como ensino e ora como aprendizagem, compreendendo-se dessa forma como processo de ensino e aprendizagem. O autor elenca dois tipos de aprendizagem: a espontânea, a qual ocorre em ambientes não formais e desenvolve-se no cotidiano com membros da família, sendo um exemplo desta aprendizagem desvendar o uso de objetos e utensílios domésticos; já a científica ocorre em ambientes formais como a aprendizagem escolar, sendo um exemplo o domínio da escrita formal.

Para ocorrer a aprendizagem deve-se haver a relação entre esses dois conceitos, o que acontecerá dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa é a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender. De acordo com Vygotsky (2001) em seus estudos, orienta que a aprendizagem é construção ativa do conhecimento, a qual ocorre através da interação com os outros indivíduos – colegas, professores, familiares e sociedade - e o mundo cultural, sendo na escola o professor o elo intermediário que realiza a mediação entre estudantes e conteúdo.

Na sala de aula, acolhemos seres humanos diversos pelas suas características, trajetórias e redes familiares. São essas características que formam seu jeito de ser, por esse motivo, as crianças agem, falam, portam-se, relacionam-se, brincam e expressam-se de inúmeras maneiras, pois são singulares. Com suporte em Loch (2000, p. 30) “cada pessoa é

um ser único e original, com experiências, histórias, conhecimentos, possibilidades e limitações diferentes, que a constituíram como é; a sala de aula é o espaço da diferença, da heterogeneidade”. Nesse sentido, não devemos impor modos de ser, fazer e agir que não são conexos às suas vivências, realidade e desejos, conforme analisamos através da charge de Tonucci (2003, p. 76):

Imagem 1 - O Trabalhinho



Fonte: Tonucci (2003, p. 76)

Ao ser solicitado pela professora molas de roupas, os estudantes, instigados, criam na imaginação inúmeras possibilidades do que esse objeto poderia se transformar. No dia seguinte, com seus prendedores que já possuíam inúmeras utilidades, foram obrigados a produzirem um mesmo porta-lápis. *A professora, ao propor essa atividade, levou em consideração o protagonismo infantil? Em que momento se realizou a escuta do desejo das crianças? A autonomia de colocar em prática suas idealizações foi permitida? Com base em que critérios se analisou as aprendizagens construídas?*

Exemplos como o exposto estão presentes com frequência nas escolas de nosso país. A forma em que o adulto interfere nas atividades das crianças não deve ser de imposição, mas mediação, o que inclui: oportunizar interações com diferentes crianças, para que com seus pares, tenha contato e aprenda valores e estratégias através da partilha; organizar espaços acolhedores, com materiais significativos que permitirão reinventar e reproduzir o mundo; permitir que façam escolhas; desenvolver a escuta atenta e partir de seus questionamentos e inquietações para ir além, buscando juntos as respostas; dispor o tempo que julgarem necessário para suas interações e brincadeiras, pois para elas este não tem medida. Essa deve ser a ação do professor, considerar os interesses das crianças e a partir deles, utilizar do respeito e autonomia para que os mesmos desenvolvam e expressem sua cultura, contribuindo para a formação das identidades.

Temos um nascimento não só biológico e genético, mas também social e cultural. É no grupo que nascemos, que vivemos e convivemos, que aprendemos a falar, que damos significado ao que falamos e fazemos. Ao nascer, começa um trabalho ativo de comunicação, de participação, demonstrando que esse processo de participação é constitutivo da espécie humana. Portanto, ao entrar na escola, já temos conhecimento, e um conhecimento que nos constitui, entranhado em nós mesmos, muitas vezes desprezado ou desconhecido pela escola. A qualidade da avaliação está no diálogo que estabelecemos com esse conhecimento prévio, cotidiano, e a partir dele constituímos novos saberes (Loch, 2000, p. 31).

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação é diferente do julgamento. Enquanto o julgamento, este que é caracterizado pelas provas e exames, seleciona o certo e o errado, exclui e atende os pressupostos da sociedade burguesa, a avaliação acolhe e transforma. Para o autor, “o ato de acolher é um ato amoroso, que traz ‘para dentro’, para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer” (Luckesi, 2000, p. 4). Após acolher, a avaliação tem como primeiro ato diagnosticar, ou seja, o professor coleta dados relevantes que configuram o estado de aprendizagem, atribuindo uma qualidade positiva ou negativa ao mesmo, a partir do padrão estabelecido pelo satisfatório planejamento e sustentado pela clara teoria do ensino. O segundo ato é decidir quais serão as medidas tomadas perante aos resultados positivos e negativos. Luckesi (2000, p. 6) acrescenta que, “a avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso”.

Assim, a avaliação “na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (Luckesi, 2005, p. 174). Para se efetivar essa proposta é preciso deter atenção nas funções da avaliação da aprendizagem -

motivar a progredir, tanto educador quanto educando, utilizando exercícios significativos, os quais assimilam as experiências e formem novas habilidades; os instrumentos utilizados - ser diversificado, contemplando múltiplas habilidades, desde que esteja de acordo com o conteúdo e utilizado no mesmo nível de dificuldade estabelecido em aula; a forma como é realizada as correções e devoluções - evitar a utilização de cores agressivas e rasuras, devendo o professor entregar pessoalmente e analisar juntamente com o educando.

Cada estudante aprende de sua maneira, essa que é diferente e única a partir da interação consigo, o próximo e o objeto de conhecimento. Esse processo se torna mais rico pela socialização e intervenção do adulto, que de forma gradual e complexa amplia as aprendizagens, assim, a avaliação ocorre desde o início dessa construção, não apenas no seu final, fazendo emergir o planejamento e a proposta pedagógica.

Para isso, segundo Hoffmann (2005), é preciso executar três princípios: ético - deter atenção a quem mais precisa, ofertando ações educativas de acordo com os interesses e necessidades; formativo - desenvolver estratégias diversas e desafiadoras a partir da observação e reflexão de suas manifestações; mediador - requer o envolvimento do professor e aluno, em que o primeiro, que é o mais maduro, ofertará desafios que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos do segundo. Nessa perspectiva, a avaliação é ampla e envolve um processo contínuo e evolutivo, este que é singular, pois cada estudante estabelece um vínculo com o professor e conteúdo, sendo que as ações avaliativas devem respeitar as individualidades e serem múltiplas. Conforme Hoffmann (2005), “essa é a intenção do avaliador: conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagens para planejar e ajustar as ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo”.

Os instrumentos avaliativos operam a favor de uma lógica, que na avaliação emancipatória deve ser diagnóstica, processual e formativa, uma concepção de educação humanizadora e integral. Ainda, devem possibilitar o diagnóstico das habilidades a serem desenvolvidas, a fim de potencializar as práticas educativas.

Avaliar nesse sentido só pode ser feito com os estudantes, e não sobre eles, separado deles. Cada instrumento avaliativo diagnóstico utilizado torna-se emancipatório quando possibilita que estes sujeitos participem de sua própria avaliação conjuntamente com os docentes (Ribeiro; Veloso, Zanardi, 2020, p. 16).

A avaliação ocorre por um longo tempo e em diversos espaços escolares, não em etapas delimitadas. Há ênfase no processo e na construção do autoconhecimento do educando,

dado que este é o sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem, que a partir da sua realidade será incentivado a analisar, questionar e expor o seu ponto de vista e então, analisar como ocorreu a construção do seu próprio conhecimento.

Na prática, essa ação se fundamenta através do diálogo, em que as trocas e recepções de mensagens fortalecerão a confiança e o vínculo entre o docente e discente. De acordo com Freire (1987) o diálogo é uma condição intrínseca do ser humano e fundamental na prática pedagógica, na qual o professor utilizará para conhecer o seu educando e respeitá-los pelas suas vivências e aprendizagens já construídas, desenvolvendo a função diagnóstica.

A educação libertadora proposta pelo autor tem como base a relação dialética, em contraposição à educação bancária. O docente constrói conhecimentos junto aos discentes em um espaço democrático, pois ambos possuem espaço de escuta, mas também de fala. O professor, sabendo que possui saberes diferentes daqueles dos estudantes, o tratará com paciência, amor e fé para desenvolver novos saberes a partir daqueles já consolidados.

Sendo o diálogo palavra e práxis, através dele ocorre criação, transformação e liberdade. Com base em Freire (1980, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Ao problematizar o mundo e a atuação dos sujeitos sobre ele, trocas de experiências são realizadas, divergências levantadas e análises contextualizadas, não sendo apenas troca de ideias. Nesse encontro, a curiosidade e a criticidade são aguçadas, corroborando para a transformação do espaço em que vivem.

Praticando esse recurso pedagógico de forma inclusiva, democrática, amorosa e construtiva, a escola estará contribuindo com o crescimento individual dos educandos, estes que compõem o coletivo da sociedade, “assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade” (Luckesi, 2005, p. 174).

Diante desse cenário, passamos a analisar criticamente a avaliação na perspectiva do sistema apostilado como forma de perceber o que esse processo pode ser e, também, o que ele não pode ser.

## 2.2 AVALIAÇÃO A PARTIR DO SISTEMA APOSTILADO

O currículo é definido por Young (2014) como um conhecimento poderoso, pois estabelece os saberes que os estudantes possuem o direito de aprender, assim, “a teoria do currículo precisa de uma teoria do conhecimento” (Young, 2013, p. 233), pois partindo dos saberes produzidos pela sociedade, o currículo deve transmitir o conhecimento acumulado, usar destes para produzir novos conhecimentos e difundi-los entre as pessoas, contribuindo para mudar o sujeito, o tornando crítico e autônomo, e também, o meio em que vive.

De um lado, como educadores, temos a responsabilidade de entregar à próxima geração o conhecimento acumulado pelos anteriores. Por outro lado, o propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir o conhecimento acumulado; também é habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novo conhecimento, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem. (Young, 2013, p. 226)

Dado que a sociedade muda constantemente, o currículo não é algo definido, mas passível de reconstrução, este que atualmente encontra-se em crise. Dentre as origens da crise da teoria do currículo, Young (2013, p. 231), aponta para três fatos: primeiro a “desconfiança na especialização como fonte primária de novo conhecimento em qualquer campo”, sendo que suas teorias de origem o definiram como um objeto de prática e reflexão que funciona sobre poder, política e restrições epistemológicas, ou seja, como o conhecimento é selecionado, organizado e sequenciado; o segundo fator é que a expansão da escolarização fez perder a confiança no seu papel emancipador, detendo “foco nos ‘meios’ e não nos fins da educação” (Young, 2013, p. 232); por fim, a ideia dos pesquisadores da educação que o conhecimento não tem real significado ou validade.

A partir de tais reflexões, nos deteremos a analisar o que pensam os autores que abordam sobre o caminho que está sendo seguido pelas escolas de Ensino Fundamental que adotam o sistema apostilado como metodologia de ensino. A partir de 1990, iniciou-se uma reforma do Estado, em que as ações “[...] concentraram-se na redução do tamanho do Estado por meio das seguintes medidas: i) privatização de empresas públicas; ii) descentralização de funções para os governos locais; e iii) transparência na contratação de servidores públicos” (Pallavicini, 2020, p. 444).

Neste viés, impulsionou-se a reforma educacional no Brasil. Iniciado na década de 1990 e consolidado em 2000, o Ensino Fundamental centralizou-se na rede municipal e promulgou-se a Lei Federal nº 9.424, de 1996 (LDB, 1996), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Vigorando entre 1997 e 2006, o seu objetivo era ampliar o número de vagas, a

qualidade do ensino e reconhecer o trabalho do magistério, destinando-se exclusivamente para o 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, cada rede pública de ensino recebia o valor equivalente ao número de alunos/ano matriculados em suas instituições.

Com suas limitações, de 2007 a 2020 instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Este, amplia o financiamento para as outras modalidades de ensino, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos e permanecendo com objetivos familiares ao Fundef.

Os sistemas municipais, ampliando sua responsabilidade sobre a oferta e manutenção da educação básica, encontram dificuldades para manter sua organização em relação à nova demanda educativa. Barreto (1988) identifica que o despreparo técnico e escassez de recursos acarretaram na introdução da privatização da educação municipal, assim, a municipalização do Ensino Fundamental impulsionou a implantação do sistema apostilado nas redes municipais de ensino.

Todavia, consideramos que o processo de delegação de responsabilidades do setor público para o privado, por meio do aumento da presença deste último na consecução de políticas para a educação pública, na etapa de escolaridade obrigatória, amplia-se no final do século XX, generalizando-se para muito além de modalidades específicas, a partir da profunda reforma do Estado brasileiro, posta em curso na década de 1990 (Adrião et al, 2009, p. 800).

Para Nicoletti (2009, p. 87) os municípios pequenos estão mais suscetíveis a aderir às estratégias financeiras do mercado educacional, o que é reafirmado por Adrião et al. (2009) quando aponta em sua pesquisa que municípios muito pequenos (até 10 mil habitantes) e pequenos (de 10 mil e um a 50 mil habitantes) costumam utilizar esse tipo de sistema.

Quando adotado o sistema apostilado, as gestões municipais não levam em consideração a opinião docente, estes que são os profissionais que atuam diretamente com as crianças, conhecem o seu contexto de vida, interesses e necessidades educativas. Um ensino padronizado em componentes curriculares, conteúdos e módulos, impõem propostas pedagógicas sem afinidade política e pedagógica com a proposta da escola e além do mais, distante da realidade dos sujeitos envolvidos, os quais possuem dificuldade para relacionar tais saberes com o seu cotidiano. Com base em Amorim (2008, p. 42) “o ensino apostilado tende às políticas autoritárias e desenvolvimentistas, pois cuidam para que alunos e professores sejam controlados por esquemas rígidos de divisões de aula”.

Os módulos possuem datas pré-estabelecidas para serem iniciados e finalizados, logo, pouco tempo resta para aprofundar conteúdos que as crianças apresentaram maior interesse ou pouco domínio e ainda, realizar propostas práticas. Segundo Nicoletti (2009, p. 80), “embora se afirme que o professor possa enriquecer o seu trabalho com atividades diferenciadas, diz-se também que ele deve cumprir os prazos determinados pelo sistema privado”.

À vista do exposto, o professor cumpre funções de repassar todo o material da apostila aos estudantes, desviando o seu foco do ensino dos conhecimentos científicos e centrando-se na lógica do mercado. As atividades prontas e a indicação de quais páginas trabalhar diariamente e como abordá-las, dificultam a criticidade e participação do professor na adaptação e formulação de questões, por outro lado, mantém a gestão com domínio sobre o que é desenvolvido em sala de aula.

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar ‘desigualdades’ entre as escolas (Adrião et al, 2009, p. 810).

Posteriormente, provas objetivas são elaboradas pelas próprias empresas do sistema apostilado e aplicadas nas instituições, a fim de aferir o desenvolvimento individual de cada estudante e também, realizar um comparativo entre as turmas. Comprova-se que o conhecimento foi construído com o intuito de formar hanking e não contribuir com a formação do sujeito.

Além das questões pontuadas envolvendo professores e estudantes, a população ao pagar impostos contribui com a produção de livros didáticos dos programas federais, os quais são distribuídos gratuitamente nas escolas públicas, sendo um exemplo o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD). Criado em 2017, o PNLD tem por objetivo avaliar, comprar e distribuir livros didáticos, pedagógicos e literários, além de outros materiais educativos às escolas públicas de educação básica, através do Ministério de Educação (MEC) que destina orçamento ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Enquanto parte do dinheiro destinado à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino deveria estar sendo aplicada à qualificação profissional ou manutenção estrutural e pedagógica das escolas, um percentual deste valor está sendo destinado ao sistema apostilado.

Dentre as análises realizadas sobre o sistema apostilado, os autores citados pouco ou nada adentram acerca da avaliação nestes moldes. Concluímos que, a avaliação envolve todo o currículo e a escola em sua totalidade - objetivos, planejamento e metodologias -, ocorrendo

desde a origem do processo educativo. Os registros avaliativos são instrumentos de sistematização das informações obtidas sobre o desenvolvimento da aprendizagem, que nas perspectivas de “vencer módulos” não se aplica de maneira formativa para o planejamento do ensino e para a aprendizagem dos alunos, pois não há diversidade nos instrumentos avaliativos, a compreensão do erro e o registro do desempenho em relação aos objetivos pedagógicos.

### 3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Utilizou-se do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para fazer a seleção das fontes utilizadas na busca de material de análise. Inicialmente o recorte temporal utilizado foi entre 1996 ao ano de 2007, dado que a municipalização do Ensino Fundamental iniciou em 1990 e se consolidou nos anos 2000, sendo marcada pela promulgação da Lei Federal nº 9.424 (LDB, 1996) que vigorou nesses anos. Entretanto, apenas um trabalho foi encontrado neste período, inviabilizando a coleta de dados. Desse modo, o recorte temporal empregado foi de 2013 ao ano de 2023 por ser um período de um número significativo de pesquisas, a fim de aplicar o Estado do Conhecimento.

Os descritores utilizados para fazer a pesquisa foram “avaliação no sistema apostilado” e “avaliação nos anos iniciais”. Na busca pelo primeiro descritor foram encontrados 52 trabalhos, dos quais apenas um vinha de encontro com a presente pesquisa, intitulado “A reinterpretação curricular no contexto da política de currículo apostilado na rede municipal de ensino de Sorriso - MT” de Maria Eloísa da Silva<sup>1</sup>. A dissertação faz um estudo sobre a aplicação do sistema apostilado no Sistema Público Municipal de Ensino de Sorriso - MT, o qual foi empregado em 2006 sem a opinião dos docentes e apenas em 2009 avaliado pelos mesmos. No estudo de caso realizado, evidenciou-se que enquanto os professores da Educação Infantil ao 5º ano, não eram adeptos ao uso do sistema, este era defendido pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais não seguiam os conteúdos, metodologia e avaliação propostas pelo material, mas de diferentes recursos metodológicos.

Já para o segundo descritor, 3.061 trabalhos foram encontrados, destes classificou-se aqueles que condizem com a temática do presente trabalho. As referências de teses e dissertações que serão utilizadas para análise serão expostas no quadro abaixo:

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/927>. Acesso em: 05 dez. 2023.

Quadro 1 - Estado do conhecimento

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>LINK DE ACESSO</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
1	2020	Silva, Olívia Coelho da	O jogo como parceiro da ação pedagógica de ensino e avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.	repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53349/1/2020_tese_ocdasilva.pdf	Tese	Universidade Federal do Ceará	Estudo de caso	A ludicidade não está presente na prática pedagógica de todas as professoras; contemplação da interdisciplinaridade em alguns casos; são avaliados os conteúdos das disciplinas e não os atitudinais; desenvolveu um instrumento de autoavaliação para ser aplicado após jogos pedagógicos, visando a reflexão do sujeito e aprendizagem ativa.
2	2022	Pereira, Cátia Maria Machado da Costa	O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental : desafios e possibilidades em Matemática	repositorio.unb.br/handle/10482/43941	Tese	Universidade de Brasília	Estudo de caso	Avaliações de larga escala estão sendo importantes para refletir sobre a prática pedagógica; gestores utilizam dos dados para responsabilizar os professores sobre o desempenho dos estudantes; a aceitação ou rejeição dessas avaliações dependem da forma como é utilizada no contexto escolar; dificuldade em acessar, interpretar e trabalhar

								com os dados.
3	2023	Santiago, Reila Garcia	Avaliação da aprendizagem na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental I	<a href="https://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/1168/1/Avaliação%20da%20aprendizagem%20na%20formação%20continuada%20de%20professores%20dos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental%20I_Reila%20Garcia%20Santiago_2023.pdf">repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/1168/1/Avaliação%20da%20aprendizagem%20na%20formação%20continuada%20de%20professores%20dos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental%20I_Reila%20Garcia%20Santiago_2023.pdf</a>	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Estudo de caso	Após a formação inicial, os professores não estão preparados para assumir o papel de avaliadores pela falta de aporte teórico; necessidade de formação continuada em avaliação da aprendizagem.
4	2019	Ferreira, Sergina Maria Xavier Falcão	Delineando relações conceituais entre formação dos professores dos anos iniciais e avaliação em matemática	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34333">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34333</a>	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	Estudo de caso	Os professores entrevistados consideram a aprendizagem um produto do ensino; o papel e responsabilidade de professores e estudantes são bem definidos; impacto das avaliações externas na prática pedagógica.
5	2014	Lara, Viridiana Alves de	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Concepções	<a href="http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prifix/1374">http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prifix/1374</a>	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Estudo de caso	Os professores, em sua maioria, possuem uma concepção de avaliação emancipatória, sobre uma base dialético-crítica; em seus discursos está

			docentes no ciclo de aprendizagem					presente o esforço em romper com as práticas tradicionais de avaliação.
6	2018	Schmidt, Janaina Horn	O processo avaliativo na pré-escola: elo com os anos iniciais do ensino fundamental	<a href="http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5154">http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5154</a>	Dissertação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Estudo de caso	As professoras precisam de maior apoio pedagógico da mantenedora para desenvolver os processos avaliativos; necessidade de um aporte teórico claro sobre o significado da avaliação; discutir na escola sobre a temática e como se dará continuidade à mesma aos Anos Iniciais.
7	2014	Soares, Maria Zuleide Abrantes	A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447</a>	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	Estudo de caso/ estudo documental	As análises apontam avanços no discurso da fala da professora do segundo ano do Ensino Fundamental que estão presentes em sua prática. Entretanto, ainda é preciso avanços para a construção da perspectiva de um ensino reflexivo na produção textual escrita.
8	2016	Oliveira, Kelly Bomfim Alves de Oliveira, Kelly Bomfim Alves de	Práticas avaliativas de professores que ensinam matemática nos	<a href="http://ri.ufmt.br/handle/1/1188">http://ri.ufmt.br/handle/1/1188</a>	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	Estudo de caso/ estudo documental	De acordo com os dados coletados na pesquisa a prática avaliativa acontece cotidianamente com o

			anos iniciais do ensino fundamental em Rondonópolis – MT					objetivo de planejar e organizar as aulas; a avaliação está ligada com o processo de ensino e aprendizagem dos professores e alunos; para que aconteçam mudanças no processo avaliativo é preciso novos estudos e práticas a fim de contribuir na construção de novos conhecimentos.
9	2020	Lovo, Eliane Sborgi	Modelagem matemática e avaliação: uma proposta de trabalho com professores dos anos iniciais do ensino fundamental	<a href="http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4900">http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4900</a>	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Estudo de caso	Importância de apresentar aos professores do Ensino Fundamental a metodologia da modelagem matemática e avaliar todo o caminho percorrido durante a proposta.
10	2015	Llata, Denise de Sousa Gomes	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores	<a href="http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39244">http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39244</a>	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo	Estudo de caso/ estudo documental	Avaliar o processo de ensino e aprendizagem será mais adequado quanto mais baseado nos conhecimentos didáticopedagógicos as informações e as práticas tiverem. Avaliar é um processo complexo e exige diversos conhecimentos do docente.

11	2014	Silva, Diaine Susara Garcez da	A avaliação do movimento de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	<a href="http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7161">http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7161</a>	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Estudo de caso	Identifica que a avaliação é mais do que identificar se o aluno está aprendendo ou não, e sim, o professor refletir sobre suas ações, sobre o aluno e sua própria formação.
12	2017	Campagnolo, Camila	Construção colaborativa de pareceres descritivos nos anos iniciais do ensino fundamental	<a href="http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15542">http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15542</a>	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Estudo de caso/ estudo documental	Construir um ambiente de troca de informações entre os professores para construir parecer descritivos dos alunos foi o desafio da pesquisa. Ao construir parecer descritivos de forma colaborativa é uma forma de refletir sobre o trabalho pedagógico e qualificar os registros de avaliação a fim de instrumentalizar os envolvidos sobre o processo de ensino e aprendizagem.
13	2018	Alves, Eveline Valério	Explorando artes sequenciais: as práticas de ensino e de avaliação com quadrinhos nas aulas de língua portuguesa dos anos iniciais do	<a href="http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34508">http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34508</a>	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Estudo de caso/ estudo documental	Apesar do pouco conhecimento dos professores sobre o gênero textual quadrinhos, o utilizam em suas práticas pedagógicas e avaliações.

			ensino fundamental					
14	2021	Nepomuceno, Carolina Domingues	Inserção profissional de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Mogi das Cruzes e o processo de avaliação da aprendizagem	<a href="https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62494">https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/62494</a>	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo	Estudo de caso	Constatou-se que os professores do estudo apresentam dificuldades em realizar a avaliação, assim como apontam os documentos teóricos, assim como, neste espaço não ocorre a avaliação emancipatória.
15	2023	Melo, Kelli Ivo Barbosa de	O Processo Avaliativo no Ensino de Música na Educação Básica: uma proposta para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<a href="https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5803">repositorio.ufms.br/handle/123456789/5803</a>	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Estudo documental/estudo bibliográfico	Buscou compreender como é abordada a temática avaliação em Educação Musical em documentos e também, propor uma sequência didática que culminará em um portfólio para avaliar os estudantes de forma constante.
16	2014	Santos, Carolina Antonelli dos	A atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental e o sistema de avaliação da educação	<a href="http://hdl.handle.net/11449/110915">http://hdl.handle.net/11449/110915</a>	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Estudo de caso/estudo documental	Ocorreu interpretações divergentes sobre a prática docente e o aporte teórico em relação à adesão aos sistemas de larga escala. Os tópicos e descritores estabelecidos pelo Saeb são importantes para a

			básica					prática docente, mas não devem ser totalmente ignorados ou aderidos de forma restrita.
17	2018	Carvalho, Débora Aldyane Barbosa	As contribuições da ação docente para os indicadores de desempenho dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Jaguaruana-CE	<a href="http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35404">http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35404</a>	Tese	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Estudo de caso/estudo documental	O professor é capaz de contribuir no desempenho do estudante em Língua Portuguesa e Matemática ao proporcionar diferentes práticas pedagógicas em que a criança seja ativa nas propostas. Ainda, há necessidade de aperfeiçoamento sobre metodologias de avaliação.
18	2015	Almeida, Aila Stefania de	Aprendizagens profissionais da docência nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das avaliações em larga escala de matemática	<a href="https://www.atena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/28-05-2015/000830584.pdf">https://www.atena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/28-05-2015/000830584.pdf</a>	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Estudo de caso/estudo documental	Uma professora do 5º ano estimou a correspondência entre as aprendizagens dos estudantes acerca do que abordam as Matrizes de Referência de Avaliação (MRA) do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e as aprendizagens evidenciadas. Após o planejamento, aplicação das aulas e análise das mesmas, evidenciou-se

								que os educandos não atingiram o desempenho esperado, devido às diferentes terminologias conteudistas utilizadas pela professora e a falta de estímulo.
19	2013	Cavaliere, Alessandra Moreira	Análise de incidência do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais sobre o ensino fundamental	<a href="http://hdl.handle.net/11449/97516">http://hdl.handle.net/11449/97516</a>	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Estudo de caso/estudo documental	Analisou-se as práticas de uma professora e sua relação com as diretrizes do SAEB, apontando que há diferenças entre as relações dos aspectos negativos do sistema e o desenvolvimento da autonomia pela insubordinação.
20	2015	Santos, John Kennedy	A compreensão do professor sobre os erros dos alunos, em itens envolvendo expectativas de aprendizagem dos números racionais, nos anos iniciais do ensino fundamental	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16273">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16273</a>	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	Estudo de caso	Investiga como os professores interpretam os erros dos estudantes no conteúdo de números racionais nos anos iniciais do ensino fundamental, devido ao baixo nível de desempenho em avaliações externas. Identificou-se que apenas trinta por cento dos entrevistados compreendem o erro como necessidade de remediação. Assim, não levam em consideração

								todo o conhecimento pedagógico construído.
21	2018	Magalhães, Priscila Maria Vieira dos Santos	As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30885">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30885</a>	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	Estudo de caso/pesquisa bibliográfica	Analisa o contexto de avaliação nas produções acadêmicas e as formas como são colocadas em prática no contexto escolar levando em consideração políticas. Tais práticas resistem ao controle, enaltecendo que esse movimento é marcado por interesses.
22	2016	Benvenutti, Dilva Bertoldi	Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas pelas professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica	<a href="https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/9959d639-5151-417f-a85b-f536546e3b09">https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/9959d639-5151-417f-a85b-f536546e3b09</a>	Tese	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	Estudo de caso/estudo documental	Com egressas do curso de Pedagogia, a pesquisa evidenciou a necessidade do curso retomar as vivências das egressas sobre a avaliação para ampliar a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, visando uma avaliação que acolha.
23	2021	Oliveira, Renata Leite de	Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo	<a href="http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17735">http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17735</a>	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Estudo de caso/estudo documental	Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental buscam desenvolver avaliações com características formativas, realizam o retorno do rendimento ao estudante, utilizam

			sobre o CAP-UERJ					diferentes instrumentos de avaliação e o debate sobre os critérios avaliativos.
24	2016	Santos, Noemia das Graças Rodrigues dos	Práticas avaliativas no contexto dos anos iniciais: acontecimento, circunstâncias e significados para refletir sobre a própria prática	<a href="https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10488">https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10488</a>	Dissertação	Universidade Federal do Pará	Estudo de caso/estudo documental	Reconstitui sua formação docente para refletir sobre suas experiências, estas que contribuíram para sua ação avaliadora dos estudantes. Investigar de forma reflexiva sobre sua própria prática gera transformações positivas às futuras ações.
25	2022	Vasques, Raimundo Coelho	Concepções e práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem	<a href="https://www.univates.br/bdu/items/e8f15f9e-5431-4af1-9900-4c061d9a2ae9/full">https://www.univates.br/bdu/items/e8f15f9e-5431-4af1-9900-4c061d9a2ae9/full</a>	Dissertação	Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado	Estudo de caso/estudo documental	Professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental adotam uma perspectiva emancipatória de avaliação, realizando de forma contínua, diagnóstica e formativa. Também, os professores devem expor suas práticas avaliativas à toda instituição, pois não é o único responsável desse processo.
26	2014	Soares, Maria Zuleide Abrantes	A prática avaliativa na produção textual escrita	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447?locale=pt_BR">repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447?locale=pt_BR</a>	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	Estudo de caso/estudo documental	O discurso teórico dos professores ampliou acerca da prática avaliativa na produção

			dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental					textual escrita. Entretanto, ainda há desafios na execução de um ensino reflexivo e na transposição didática.
27	2014	Silva, Diaine Susara Garcez da	A avaliação do movimento de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	repositorio.ufsm. br/handle/1/7161	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Estudo de caso	Constatou-se que a avaliação deve trazer indicativos das ações dos educandos, sendo que o professor deve refletir constantemente sobre a formação dos estudantes e também, sua própria formação.

Fonte: produzido pela autora (2024)

Dentre os trabalhos utilizados para compor o quadro acima, analisaremos três estudos. Primeiramente, a dissertação “Percepções sobre a avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre o CAp-UERJ” de Renata Leite de Oliveira, tem como objetivo investigar as percepções sobre avaliação de professoras do 3º ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e a sua relação com a avaliação formativa. A partir de entrevistas e questionários realizados com docentes sobre as práticas de avaliação pedagógica conduzidas em suas salas de aula, conclui-se que as professoras desenvolvem avaliações com características formativas, visto que aplicam o *feedback* após o desenvolvimento da proposta com o propósito de debater sobre os critérios avaliativos, além de utilizarem diversos instrumentos e oportunizar espaços de formação de saberes individuais e coletivos. Destaca-se que as condições de trabalho ofertadas pela instituição favorecem o desenvolvimento da avaliação formativa, como o incentivo à participação em grupos de pesquisa, a quantidade de estudantes por turma e o regime de bidocência.

Complementarmente, a dissertação “Concepções e práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem” de Raimundo Coelho Vasques, objetiva conhecer as concepções sobre avaliação da aprendizagem que influenciam as práticas avaliativas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Através de entrevistas semiestruturadas, identificou-se a iniciativa das professoras em desenvolver práticas avaliativas pautadas na concepção diagnóstica e formativa. Essa avaliação ocorre de maneira contínua com diferentes instrumentos, escritos e práticos, sendo utilizada para orientar as ações dos docentes, assim, o erro é considerado um elemento importante. Ainda, os professores reelaboram propostas abordadas pelos livros didáticos por não considerarem as especificidades dos estudantes, por outro lado, se detém a atividades da internet de cunho mecânico e de memorização. Conclui apontando que a avaliação deve ser um debate realizado com toda a comunidade escolar para passar a ser institucional.

Por fim, a dissertação “As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental” de Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães, tem o intuito de investigar as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula e sua relação com os documentos oficiais de avaliação. Por meio do estudo documental e observações, averiguou-se que durante as formações continuadas desenvolvidas pela secretaria de educação municipal, apresentaram-se aos professores os modelos pré-fabricados de currículo e avaliação. Na prática docente, as professoras se distanciam destas orientações, reformulando-as no cotidiano de forma

autônoma. Assim, esse movimento entre a política e prática é desenvolvido com base em interesses, ideologias e traduções, sendo que os professores não são meros aplicadores desses modelos pré-fabricados de currículo e avaliação.

A síntese dos estudos acima foram realizadas dado a proximidade com a presente pesquisa. Os dois primeiros trabalhos evidenciam a análise sobre percepções e concepções de um determinado grupo de professores dos anos iniciais sobre a avaliação. Já o terceiro trabalho, amplia o debate ao relacionar a prática docente avaliativa com as orientações dos documentos oficiais. Neste estudo em questão, nossa abordagem irá contribuir com os trabalhos já realizados, dado que, será realizada a análise da ideologia dos professores sobre a avaliação e a sua relação em um contexto de aplicação do sistema apostilado.

## 4 METODOLOGIA

A produção do conhecimento científico se desenvolve por meio de pesquisas, estas que ocorrem de diferentes métodos, técnicas e análises de acordo com os objetivos a serem alcançados. O presente estudo utilizará da abordagem qualitativa, que para Minayo (1994) trabalha com significados, motivos e atitudes da vida humana, ou seja, são dados não quantificáveis. Para Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características, sendo elas: os dados partem do ambiente natural, assim o pesquisador se dirige até o campo e realiza sua coleta de dados com entrevistas, as fotografias, as anotações, os vídeos e os documentos; os dados são descritos e analisados minuciosamente; o importante da pesquisa está no seu processo e não resultado; decide-se como irá se organizar e agrupar os dados, construindo-se conceitos; leva-se em consideração as crenças, atitudes e valores dos sujeitos envolvidos.

Dentro da abordagem qualitativa, desenvolveu-se a pesquisa bibliográfica de livros, artigos e dissertações, de autores como Barreto (1988), Freire (1987, 1980, 2000), Saul (1995, 2015), Sacristán (1998), Loch (2000), Luckesi (2000, 2005), Amorim (2008), Adrião et al (2009), Nicoleti (2009), Hoffmann (2010) e Young (2013, 2021), os quais fundamentaram a investigação e serviram de base para conduzir a pesquisa. Pesquisa bibliográfica é compreendida por Marconi e Lakatos (2003, p. 158) como “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Com a pesquisa documental, será feito um estudo sobre os instrumentos de avaliação que o material apostilado indica, especificamente o Manual do Professor.

Com base em Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. O Estado do Conhecimento será realizado na área de “Educação” a partir dos descritores “avaliação no sistema apostilado” e “avaliação nos anos iniciais”, no período de 2013 ao ano de 2023.

Também, recorreremos a pesquisa de caso que é a investigação de fenômenos específicos e delimitados de um determinado grupo, permitindo um amplo conhecimento sobre tal realidade. Yin (2001, p. 33), define essa metodologia como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2024. A coleta de dados teve como participantes três professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes escolas públicas municipais de Erechim/RS. A Secretaria de Educação do município recebeu um e-mail informativo e explicativo sobre a pesquisa, para ser encaminhado às instituições e convidar os professores para participarem da pesquisa. As escolas foram selecionadas a partir do maior tempo em exercício na rede, considerando-se que anteriormente as propostas pedagógicas eram desenvolvidas com base nos princípios dos documentos norteadores da escola como Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE), mas atualmente são definidas por pelo sistema apostilado. Neste viés, a percepção dos docentes sobre avaliação e as mudanças que ocorreram nessa prática a partir do sistema apostilado serão importantes para o presente estudo.

Nesta etapa da pesquisa, o projeto foi submetido e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Dessa maneira, as colaborações dos professores serão empregadas com a permissão deles, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).<sup>2</sup>

Os dados do estudo de caso foram coletados através de entrevistas. Com base em Marconi e Lakatos (2003) a entrevista é o encontro face a face entre entrevistador e entrevistado, que verbalmente o primeiro levantará informações acerca do assunto estudado. A entrevista realizada foi a semiestruturada, ou seja, o entrevistador segue um roteiro com perguntas elaboradas previamente, sendo que a forma de perguntar e a ordem podem variar conforme o desenvolvimento da ação, esta foi registrada por meio de áudio gravado com o auxílio do aplicativo de smartphone da pesquisadora, seguindo os critérios éticos, em uma sala em que ficou apenas a pesquisadora e o participante da pesquisa. Para realizar a análise dos dados, as entrevistas foram transcritas. A pesquisadora durante a coleta de dados se comprometeu em respeitar todos os procedimentos éticos da pesquisa, seguindo com rigor os cuidados necessários durante a realização das entrevistas. Segundo Spink (2012, p. 40), “a ética na pesquisa refere-se, primordialmente, à utilidade do conteúdo investigado e para quem ele será direcionado”.

Os dados coletados nas entrevistas foram registrados através da gravação e estruturados e interpretados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), que é definida como,

---

<sup>2</sup> De acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) o trabalho foi protocolado a partir da identificação 78208524.8.0000.5564, sendo o número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS 6.821.014.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Para a autora, a Análise de Conteúdo é estruturada em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados. A primeira fase consiste na organização do material. Inicialmente foi realizada a leitura “flutuante” dos documentos com a finalidade de conhecê-los. Então, se fez a escolha do “corpus”, ou seja, o conjunto de documentos que foram analisados. Em seguida, ocorreu a formulação de hipóteses - afirmações que foram confirmadas ou não após a análise, e objetivos - o propósito pelo qual os resultados passaram a ser utilizados. Indicadores foram construídos para auxiliar na interpretação e realização de inferências. Para finalizar essa fase, realizou-se a preparação do material, isto é, estruturou-se os marcadores e ordenou-se os documentos.

A segunda fase, após a delimitação e exploração do material, consistiu em codificar unidades, amostras relacionadas e categorias já estabelecidas, através da catalogação dos registros. Já estabelecido os objetivos, os dados foram sintetizados em unidades de registro a partir da temática, podendo ser uma palavra, um tema, um acontecimento ou um personagem (Bardin, 2016) e então, enumerados.

A terceira fase é caracterizada pela exposição do material coletado e a análise reflexiva do mesmo. A partir das hipóteses e objetivos elencados, além dos indicadores, inferências entre os dados são estabelecidas para expor as descobertas da pesquisa. Estes resultados contribuíram com os estudos existentes sobre a temática e ainda, fomentaram novas análises.

## **5 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS**

As instituições escolares apresentam objetivos, planos e projetos específicos ao desenvolverem suas atividades, estes que são influenciados pela história da instituição, o local em que está inserida, as culturas e experiências de seus participantes e as legislações vigentes. Nessa perspectiva, o espaço escolar é compreendido pelos lugares em que se realizam as diferentes atividades de uma escola. A forma na qual esse espaço está organizado e estruturado, a distribuição de cargos e funções, as concepções pedagógicas e os propósitos a serem atingidos, dependerão da concepção de gestão adotada, influenciando o método de trabalho dos educadores.

Alguns estudos vêm sendo realizados sobre a avaliação, a fim de contribuir com a construção de uma nova concepção sobre esse processo, o que indica mudanças e novas ideologias sobre as finalidades desse recurso pedagógico e a função da escola. Assim, espaços para a produção científica devem ser construídos para ampliar esse debate com a finalidade de se compreender que a avaliação não ocorre apenas ao final de um percurso de aprendizagem, mas em todo o processo de ensino, sendo um dos quesitos que fundamentam o planejamento pedagógico.

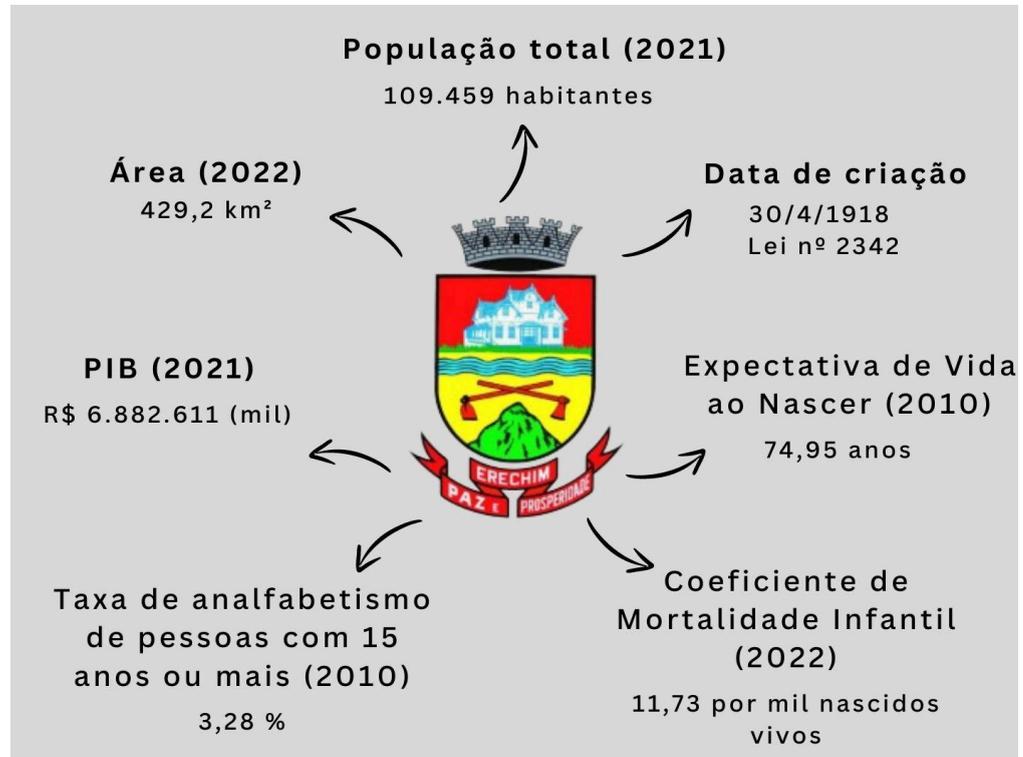
Partindo do princípio que toda prática docente está pautada em uma ideologia e também, influenciada pelas questões de organização curricular da instituição, analisaremos a seguir como ocorrem as ações avaliativas no contexto de escolas públicas municipais de Erechim/RS. Inicialmente faremos um estudo de como está organizado o ensino neste respectivo município, o qual utiliza do sistema apostilado e em seguida, um paralelo entre as concepções de avaliação abordadas pelo Manual do Professor, um dos instrumentos do material e, a perspectiva e prática dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **5.1 O SISTEMA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS**

O município de Erechim localiza-se no estado do Rio Grande do Sul, na região Sul do Brasil. Pertencendo a região do Alto Uruguai gaúcho, é a segunda cidade mais populosa do norte do estado. Apresentamos aqui alguns dados sobre o município onde a pesquisa foi realizada, com informações provenientes da Fundação de Economia e Estatística (FEE, 2022).

A FEE disponibiliza imagem sistemática da situação socioeconômica do estado e seus municípios.

Imagem 2 - Dados acerca do município de Erechim/RS



Fonte: Adaptado de FEE (2022)

A organização da educação conta com a rede municipal, a rede estadual e a rede particular de ensino. A rede municipal atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais e o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), desenvolvendo as atividades em dezenove escolas.

Ao que se refere o Ensino Fundamental, que é o centro desta pesquisa, é ministrado em sete unidades escolares municipais designadas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), atendendo mais de 3000 estudantes.

Em 2022, com a nova gestão da Secretaria Municipal de Educação, a organização curricular passou por uma reestruturação, implementando-se o SIM - Sistema de Ensino, da editora FTD. A FTD Educação é uma editora brasileira instituída em 1902 pelos Irmãos Maristas, religiosos franceses que vieram para o Brasil em 1897, fundando colégios, faculdades e universidades com base nos valores e espiritualidade de Marcelino Champagnat. Sua proprietária é a Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), uma das entidades

jurídicas da Província Marista Brasil Centro-Sul. Atualmente sua sede é em São Paulo e a editora desenvolve conteúdos didáticos que são vendidos para intuições escolares do Brasil.<sup>3</sup>

Em Erechim/RS, cada estudante do Ensino Fundamental - Anos Iniciais recebe no início do ano letivo seu material de uso individual. Este contempla apostilas que estão organizadas em quatro módulos de acordo com o ano escolar, sendo que cada módulo está dividido nas seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além das apostilas específicas de Arte, Educação Fiscal e Diálogos Inter-Religioso. Ademais, é entregue aos educandos dois livros literários com um questionário para ser respondido ao final da leitura.

Os docentes possuem o Manual do Professor com sugestões de como trabalhar a apostila com os estudantes e, além destes materiais físicos, gestores, coordenadores e professores possuem o acesso às apostilas na plataforma digital. Nesta, os docentes também podem lançar tarefas de tema de casa aos estudantes e utilizar de vídeos, jogos ou sondagens diagnósticas com questionários prontos que a plataforma disponibiliza. A fim de realizar um acompanhamento do desenvolvimento escolar, são aplicados simulados duas vezes ao ano do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. As instituições de ensino recebem o caderno de questões que contempla as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática e a grade de respostas. O simulado é aplicado pela professora regente da turma e a grade de respostas é encaminhada à FTD para realizar gráficos sobre o desenvolvimento de cada turma e de cada escola.

Com o intuito de melhor utilizar os materiais que a empresa oferta, as instituições de ensino possuem assessoria pedagógica da editora que presta suporte direto às escolas, a qual auxilia desde o uso de materiais até na formação dos professores.

## 5.2 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SIM SISTEMA DE ENSINO

O Manual do Professor é um material que traz orientações de como o professor poderá trabalhar cada componente curricular - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, de maneira multidisciplinar, a fim de que o seu trabalho seja mais prático e organizado. Após a apresentação do SIM Sistema de Ensino, alguns tópicos são abordados como: a caracterização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aspectos cognitivos e emocionais dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como as crianças aprendem a ler e a escrever, os seus pilares essenciais da alfabetização, a importância do

---

<sup>3</sup> Site FTD Educação: <https://ftd.com.br/sobre-nos/>

incentivo à leitura literária, a estrutura e organização da BNCC, sugestões de práticas para a sala de aula, o uso de recursos digitais na sala de aula e, os processos avaliativos.

Também neste material, é apresentado orientações didáticas e metodológicas por componente e, com o intuito de justificar a forma como o material sugere que o mesmo seja trabalhado, é apresentando a concepção teórica de alguns conceitos. Por exemplo, em Matemática é apresentado a compreensão dos autores embasado em referenciais teóricos sobre o ensino da Matemática - letramento matemático, o desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (1983) e Vygotsky (1987, 1996), competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo ensino de Matemática nos Anos Iniciais, segundo a BNCC, sugestões de dinâmicas para as aulas e como deve ocorrer a avaliação no respectivo componente.

Em seguida, é exposto um quadro com as habilidades da BNCC trabalhadas em cada capítulo conforme os conteúdos e o número de aulas sugerido por conteúdos e módulos. Outrossim, há os objetivos a serem alcançados com o estudo de cada capítulo, a sequência que as páginas podem ser apresentadas aos estudantes, com explicações de como o docente pode aprofundar o assunto através de diálogos e atividades complementares.

Apesar de ser posto como orientações,

A coleção SIM Sistema de Ensino visa possibilitar uma prática pedagógica padronizada e de qualidade, sempre reconhecendo e valorizando o talento pessoal e a responsabilidade do professor, possibilitando flexibilidade no planejamento pedagógico e a liberdade de ação e de criação docente (SIM, 2024, p. 11).

Entretanto, subestima e inibe a capacidade dos docentes de planejar a partir dos interesses e necessidades dos estudantes e ser protagonista de sua prática pedagógica, pois é indicado além dos objetivos, temáticas, número de aulas e sequências de atividades, comentários e diálogos que o mesmo deve abordar. Esvaia-se a perspectiva do professor pesquisador, que formula perguntas claras, busca respostas com rigor e cientificidade e informa as descobertas de forma eficiente, ou seja, aquele que se reconhece como um ser inacabado e através de sua ação, reflete cientificamente para aprimorar os seus conhecimentos, impactando os demais sujeitos envolvidos (Freire, 2006).

Esta análise sobre a própria atuação pode ocorrer através do recurso pedagógico da avaliação, assim, analisaremos de que forma o material sugere que essa prática seja realizada e suas concepções. O Manual do Professor discorre que “o processo avaliativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental conta com diversas ações que buscam acompanhar o percurso

de aprendizagem dos estudantes e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo” (SIM, 2024, p. 56).

Com base no material, a avaliação é um instrumento pedagógico que requer planejamento e envolve um processo contínuo, em que o professor define instrumentos diversificados para identificar os saberes construídos pelos estudantes, propor mudanças ou reforçar o que ainda não foi consolidado. Dessa forma, é realizada a análise do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, dando importância a cada etapa do processo.

Segundo Saul (2008, p. 2), “as histórias de avaliação podem produzir saberes e transformar as pessoas”. Assim, Hoffmann (2005) complementa ao afirmar que a avaliação é ampla e ocorre por um longo tempo e em diversos espaços escolares, não estando restrita à testes, provas ou exercícios (instrumentos) e nem boletins, fichas, relatórios e dossiês (registros). Para que esse instrumento pedagógico proporcione a construção de saberes e de mudanças pessoais, é necessário identificar como os educadores compreendem a avaliação e o seu significado para os mesmos.

Emerge, assim, a necessidade da busca de um paradigma de avaliação comprometido com um processo educativo que é direito dos sujeitos e dever do Estado, da sociedade e da família, invertendo a perspectiva que exige dos estudantes o dever de acumular conhecimentos e reproduzi-los (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2020, p. 3-4)

Para verificar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante é sugerido a aplicação de quatro tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa e autoavaliação. A avaliação diagnóstica deve ser aplicada sempre antes de um novo conteúdo iniciar, tendo como objetivos sondar os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, o significado que os conteúdos têm para si e então, o professor saberá como planejar para dar prosseguimento à aprendizagem. Pode ser realizada através de atividades, investigações, criações e demais produções, estas que valorizam o protagonismo do estudante e estimulam descobertas coletivas. Por fim, complementa afirmando que, “é preciso, diante disso, construir e ajustar os conteúdos predeterminados conforme os interesses e a necessidade da turma” (SIM, 2024, p. 57).

A avaliação formativa ou contínua tem o intuito de, a partir dos objetivos de aprendizagens a serem alcançados, o professor identifique o que deverá ser desenvolvido, aprofundado e reforçado. Pode ser aplicada com diferentes estratégias como, registro, criação, análise, discussão, apresentação de trabalhos, entre outras. Essas táticas podem ocorrer tanto

dentro como fora da sala de aula e, a cada etapa avaliada, o professor fará a devolutiva aos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação somativa ou de resultados deve ser realizada ao encerrar uma etapa de trabalho - bimestre, trimestre, final do ano letivo ou de um ciclo de aprendizagem. Pode ser utilizada como um instrumento que meça o que o estudante aprendeu na prática ou mapear a progressão da turma acerca de um percurso, assim, é realizada a identificação se os objetivos foram alcançados individualmente e se é possível passar para a próxima etapa de aprendizagem. Ainda, é contrário à ideia de considerar a avaliação como critério de classificação ou comparação, pois reconhece cada criança como um ser único e protagonista na construção de seus conhecimentos.

Por fim, a autoavaliação é considerada a ferramenta mais importante do processo avaliativo, pois desenvolve o pensamento crítico do estudante sobre sua aprendizagem e experiência, o tornando responsável e protagonista pelo mesmo ao identificar suas fragilidades e capacidades. Para que ocorra de maneira adequada, cabe ao professor observar se o estudante,

Reflete sobre as etapas vivenciadas durante o processo de aprendizagem;  
Apropria-se dos conceitos desenvolvidos;  
Faz análises pessoais, ou seja, tem consciência do que foi vivenciado como base para a construção de novos questionamentos;  
Apresenta habilidade de argumentar e se posicionar diante do público;  
Apresenta habilidade de se comunicar em diferentes contextos sociais;  
Reconhece seu papel social na turma e ao longo do processo de aprendizagem (SIM, 2024, p. 59).

Como sugestão à aplicação dessa ferramenta é indicado o uso do Semáforo da Aprendizagem. A proposta consiste em o professor formular frases afirmativas acerca de novos conceitos trabalhados ou após revisão de conteúdo e, solicitar que os estudantes as classifiquem a partir da legenda: verde - significa que o estudante aprendeu; amarelo - significa que o estudante tem dúvidas sobre o assunto ou tarefa; vermelho - significa que o estudante tem muitas dúvidas ou dificuldades sobre o assunto ou tarefa. Posteriormente, os educandos serão conduzidos a refletirem sobre as frases classificadas em amarelo e vermelho, levantando sugestões de como podem resgatar estas aprendizagens. Observe abaixo um exemplo:

Imagem 3 - Proposta de autoavaliação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Autoavaliação - Semáforo da Aprendizagem**  
**Conteúdo: Gênero textual - Cartas de reclamação**

Leia as frases e pinte os quadrados de acordo com a legenda.

- ▶ **verde:** significa que você aprendeu.
- ▶ **amarelo:** significa que você tem dúvidas sobre o assunto ou tarefa.
- ▶ **vermelho:** significa que você tem muitas dúvidas ou dificuldades sobre o assunto ou tarefa.

As cartas de reclamação servem para reclamar de um produto adquirido ou serviço prestado.

A linguagem das cartas de reclamação é formal.

Nas cartas de reclamação, descrevemos o problema de maneira objetiva e pedimos uma solução.

Pense nos itens que você pintou de amarelo e de vermelho. O que você pode fazer para melhorar neles? Converse sobre eles com o professor. Ele vai ajudar você.

Fonte: SIM (2024, p. 59)

No campo educativo, Bloom, Hastings e Madaus (1993) defendem que a avaliação pode assumir diferentes funções, sendo elas, diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória). Com base no autor, acompanhe a seguir um esquema com os tipos de avaliação e suas intencionalidades:

Quadro 2 - Os tipos de avaliação e suas intencionalidades

<b>Tipo de Avaliação</b>	<b>Momento da aplicação</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Finalidade</b>
Diagnóstica	Início do processo de aprendizagem.	Testes diagnósticos, questionários iniciais, investigações, criações, etc.	Verificar os conhecimentos e habilidades prévios dos estudantes antes do início do ensino.	Auxilia o professor a realizar o planejamento, elencando os conteúdos e estratégias de ensino a partir da identificação de necessidades individuais dos educandos.
Formativa	Durante o processo de aprendizagem.	Exercícios práticos, projetos em grupo,	Monitorar o progresso dos	Por ser realizada de forma processual e

		registros, discussão, etc.	estudantes durante o processo de aprendizagem.	contínua, as informações coletadas servem para o professor continuar ou reformular a sua prática para o estudante alcançar plenamente os objetivos propostos.
Somativa	Depois do processo de aprendizagem.	Provas e exames.	Avaliar o desempenho dos estudantes ao final de um curso, unidade de estudo ou programa educacional.	Os resultados são usados para atribuir notas, avaliar a eficácia do ensino e do currículo, e fornecer informações sobre o desempenho dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O Manual do Professor também apresenta a autoavaliação, esta como ferramenta mais relevante no processo de avaliação. Saul (1985), ao criar o paradigma da avaliação emancipatória, embasou-se nos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, referência da educação libertadora. Assim,

O paradigma da avaliação emancipatória, tendo como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la (Saul, 2008, p. 21).

Os objetivos básicos dessa avaliação, são, “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (Saul, 2008, p. 21), ou seja, a partir do autoconhecimento crítico do concreto se levanta alternativas sobre o que pode ser mudado, se comprometendo com o futuro. O homem que faz parte desse programa, por meio da consciência crítica, direciona suas ações de acordo com os valores que elegeu e se compromete (Saul, 2008).

O educando, concebido como sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem, é participativo na escolha dos conteúdos a serem abordados e protagonista no desenvolvimento das propostas pedagógicas preparadas pelo professor. Através da prática que deve ser analisada de forma reflexiva, o estudante assume a criticidade da sua história, fazendo e

refazendo a partir das suas percepções e auxílio do docente. Nessa perspectiva, a autoavaliação ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (Freire, 1980, p. 26-27).

Os instrumentos avaliativos operam a favor de uma lógica, assim, “métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido” (Hoffmann, 2005, p. 1). Nessa perspectiva, o material sugere métodos diversificados para realizar a avaliação, levando em consideração identificar os saberes que os estudantes já possuem consolidado, saberes que deverão ser revistos e intensificados, saberes que construíram ou não durante um percurso escolar e o protagonismo do educando durante este percurso.

Porém, para que se tenha êxito na avaliação, desenvolvendo-a conforme os objetivos estabelecidos previamente e mapeando o percurso de ensino e aprendizagem do indivíduo, esses métodos não devem ser trabalhados de forma isolada, mas de forma combinada. Ou seja, durante o estudo de um determinado conteúdo, o docente deverá planejar previamente quais serão os instrumentos utilizados para a avaliação, estes que podem envolver todos àqueles sugeridos pelo Manual do Professor, ou não, e também, para além deles, mas ter claro quando, como, onde e porquê serão aplicados. Caso o docente elenque trabalhar com apenas um instrumento, este não será capaz de representar com clareza os avanços ou aspectos que carecem ser aprofundados, pois retrata de forma isolada uma etapa do desenvolvimento, não contemplando o processo como um todo.

É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas (Gatti, 2003, p. 99).

O material sugere alguns instrumentos de avaliação que podem ser aplicados, assim, algumas das possibilidades e limites dos mesmos, são: **prova objetiva** - perguntas diretas sobre um determinado conteúdo com opções de respostas, sendo apenas uma correta. Ao final, um valor é concebido com base no número de acertos, entretanto, este não representa o

que o estudante aprendeu e não contempla os seus traços individuais; **prova discursiva** - perguntas que exigem além da interpretação, análise, formulação e expressão de ideias. O estudante tem espaço para apresentar de forma escrita os seus pensamentos, opiniões, pontos de vista e conhecimentos. Um valor é atribuído a cada resposta com base na clareza das ideias e argumentação. Este instrumento exige um menor número de questões do que o anterior, além de abordar menos conteúdos, dado o maior número de tempo para pensar e sistematizar as ideias; **trabalho em grupo** - atividades diversas (pesquisa, escrita, oralidade, corporal, gráfica, etc.) realizadas coletivamente. Contribui para a construção do conhecimento de forma colaborativa através das trocas de ideias e saberes. Quando não orientados, pode ocorrer a falta de comunicação, falhas de liderança, extrema divisão do trabalho e individualismo de saberes; **debate** - discussão em que se expõem de forma oral o seu ponto de vista sobre determinado assunto. O estudante aprende a utilizar argumentos para defender sua opinião e, escutar o próximo. Quando não mediado pelo professor, não haverá espaço para a exposição individual de ideias. Todos os estudantes precisam dominar o assunto para dialogar sobre o mesmo; **relatório individual** - texto produzido pelo estudante após uma proposta ou projeto, com o objetivo de averiguar o que este aprendeu e, como expõem tais saberes de forma escrita. Exige que o processo de alfabetização esteja consolidado para discorrer sobre suas ideias; **observação** - análise do desempenho do estudante no cotidiano ou propostas específicas. Compete ao professor realizar anotações que levem em consideração aspectos fundamentais da aprendizagem.

O material afirma que a sala de aula é um ambiente plural e, a avaliação, além de ser diversificada na forma, instrumentos e também, no tempo, visando as individualidades. Quando identificado defasagens, deve-se criar situações para o aluno refletir sobre o erro e desenvolver atividades que pretendam,

Exercitar o diálogo, o debate, a pluralidade de ideias, as reflexões e as argumentações;  
 Estabelecer relações e comparações dos conteúdos trabalhados;  
 Realizar pesquisas, fazer experimentações e levantar e comprovar hipóteses;  
 Incentivar o trabalho em equipe, priorizando o desempenho coletivo;  
 Desenvolver a interpretação de textos, imagens, gráficos e infográficos;  
 Ampliar o raciocínio geográfico;  
 Possibilitar o desenvolvimento de noções espaciais;  
 Propiciar a leitura da paisagem;  
 Utilizar a linguagem cartográfica (SIM, 2024, p. 60).

Dentre as ações sugeridas para superar as defasagens, o diálogo e o trabalho entre os pares é apresentado com maior destaque, dado a abordagem em um tópico nomeado

*Agrupamentos Produtivos*. Esta é uma ação intencional e criteriosa para estimular a aprendizagem e o compartilhamento de ideias (SIM, 2024). Ainda de acordo com o material, o professor deve analisar quem irá compor cada agrupamento para que o mesmo seja produtivo, levando em consideração, os conhecimentos dos estudantes sobre o assunto estudado; as características individuais dos estudantes; repassar com clareza o objetivo da proposta, esta que deve ser desafiadora e promover o compartilhamento de ideias e o defrontamento de pontos de vista.

O diálogo, segundo Freire (1978) é a base para a comunicação e é ele capaz de gerar a verdadeira educação, pois requer um pensamento crítico e também irá gerá-lo. O autor o entende como o “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1980, p. 93). É através do diálogo, da troca de informações, que perguntas e respostas circulam pela sala e cada estudante, de acordo com suas condições no momento, poderá avançar no conhecimento quando enfrentar questões que ainda não havia pensado. Para isso, o professor deve proporcionar um ambiente de interação com os indivíduos, que propostas difíceis, mais possíveis de serem realizadas, sejam lançadas para potencializar os debates e a aprendizagem.

Complementarmente, é preciso ter clareza sobre a concepção de avaliação, os objetivos estabelecidos e a metodologia que será utilizada para que estes estejam de encontro com as legislações vigentes e dialoguem com aportes teóricos, com o intuito de fundamentar a escolha de determinadas concepções e contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes. Em contraponto, o Manual do Professor discorre sobre ideologias, métodos e instrumentos avaliativos, mas não utiliza de aporte teórico para sustentar as escolhas dos mesmos.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas que têm, de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica (Veiga, 2001, p. 57).

Além dos tipos de avaliação e instrumentos, é necessário considerar a relação entre avaliação e a prática docente. Fundado em Saul (2008, p. 19), “a avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentido se forem coerentes com essas práticas”.

O Manual do Professor sugere instrumentos diversificados de avaliação, com múltiplas intencionalidades, estes que podem ser aplicados em diferentes momentos do cotidiano

escolar. Entretanto, o SIM Sistema de Ensino trabalha com apostiladas que apresentam propostas pedagógicas definidas, ou seja, todas as escolas do município utilizaram do mesmo material, independente dos contextos reais e suas histórias individuais. Sob esse olhar, analisaremos no próximo tópico como se relaciona a avaliação e a prática docente.

### 5.3 O DIÁLOGO ENTRE A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Quando se fala em avaliação o debate centra-se nos seus modos e ferramentas, mas é preciso refletir como ocorre na prática docente. Com base em Weisz (2009), por trás de todos os atos há sempre uma teoria e, para compreender a ação de um professor é preciso observar a sua concepção de conteúdo (o que quer que o estudante aprenda), o processo de aprendizagem (os caminhos pelos quais percorre) e o ensino (como será esse caminho).

Nessa perspectiva, realizou-se o estudo de caso com três professores que atuam a mais de três anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes escolas públicas municipais de Erechim/RS, estas que estão a mais tempo em exercício na rede. Através da entrevista semi-estruturada, a qual foi composta por seis questões, analisaremos a concepção de avaliação dos docentes e como a mesma é executada na prática, além das influências do SIM Sistema de Ensino sobre a sua execução. Para realização desta etapa da pesquisa, o presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Com isso, as contribuições dos docentes serão utilizadas com o consentimento de ambos, o que está firmado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, com o objetivo de proteger a identidade dos participantes, as respostas serão mencionadas com as seguintes nomenclaturas: Professor 1, Professor 2 e Professor 3, sendo que, o Professor 1 atua com o primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Professor 2 e 3 com o quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### 5.3.1 O QUE É AVALIAÇÃO?

Toda prática docente está embasada em um paradigma teórico. Assim, os objetivos educacionais, a organização curricular, as metodologias de ensino e os instrumentos pedagógicos, são sustentados por uma ideologia, esta que não deve deslocar-se ao familiar ou mesclar métodos, mas ter embasamento científico. A concepção adotada pelo professor é um dos critérios que caracteriza a qualidade de sua prática pedagógica.

Inicialmente, ao serem convidados a definirem o que é a avaliação, ambos professores caracterizaram como uma prática que deve ocorrer diariamente. O Professor 2 afirma, “é algo que precisamos observar no estudante dia após dia. Não é um momento único que vai defini-lo, mas sim um processo contínuo, diário” e para o Professor 3, “para mim toda aula é avaliativa, todos os momentos são avaliados para analisar o desenvolvimento do estudante”. O Professor 1 complementa expondo,

Eu penso que a avaliação é um instrumento diagnóstico para o professor perceber quais são os conteúdos, as habilidades ou as questões que os estudantes ainda não conseguiram desenvolver. E, que demonstra, faz um diagnóstico do ponto de partida, do que precisa ser retomado, reforçado, revisto ou até mesmo uma forma de perceber como podemos fazer e nos organizar para ir adiante no conteúdo, ou nas explicações, discussões e reflexões na sala de aula.

Dessa forma, a avaliação é um processo contínuo, em que o professor, tendo o papel de mediador, define critérios, instrumentos e tempos diversificados para identificar os saberes construídos pelo estudante, aqueles que ainda não estão consolidados e as novas práticas pedagógicas que serão adotadas. Com suporte em Saul (2008, p. 2), “falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos”.

No século XX, com o progresso da Psicometria (tecnologia da mensuração das capacidades humanas), surgem os estudos de medição da inteligência, em que o teste é usado como instrumento de controle e validade. Assim, originou-se a perspectiva classificatória de avaliação escolar, que expressa o conceito de medida e, de acordo com Soares, (2004, *apud* Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2020, p. 542) “à ideia de que é possível aferir, matematicamente e objetivamente as aprendizagens escolares. A noção de medida pressupõe a existência de padrões de rendimento, a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno ser avaliado e hierarquizado”.

Essa ideia expressa pela avaliação classificatória ainda é utilizada nos dias atuais, conforme expressa o Professor 2, “no final, precisamos dar um número para identificar como está o avanço do estudante, mas na prática essa avaliação é muito mais que isso”. A lógica da mensuração e classificação não são capazes de identificar o processo educativo de um indivíduo que é constituído por diferentes dimensões. Segundo Esteban (2003, p. 14), “a polissemia surge como um traço marcante das interações estabelecidas e entra em confronto com uma estrutura pedagógica que prevê e propõem o pensamento unívoco”. Assim, o instrumento pedagógico da avaliação requer planejamento para que seja capaz de constatar a aprendizagem dos estudantes e proporcionar reflexões à ação docente.

### 5.3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: MOMENTOS, INSTRUMENTOS, DEVOLUTIVAS E AÇÕES POSTERIORES

O contexto plural do ambiente escolar - experiências, objetivos, relações, tradições e vivências - requer uma prática avaliativa vinculada “[...] com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo [...]” (Esteban, 2003, p. 14).

Gatti (2003, p. 99) afirma que, “uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar”. Sendo o docente quem trabalha diariamente com os estudantes e cabe a ele avaliá-los, esse ato não deve estar dissociado das atividades cotidianas, ou seja, “isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço” (Gatti, 2003, p. 99).

Conforme pontuado anteriormente, os três professores entrevistados afirmam que a avaliação ocorre diariamente. Quando questionados se havia uma forma de registro que utilizam para acompanhar o progresso dos estudantes, o Professor 1 recorre ao diário de bordo ao acompanhar crianças no processo de alfabetização. Através de suas observações diárias, registra em seu diário de bordo o nível de escrita que os estudantes se encontram, sequências numéricas já consolidadas a partir da relação número e quantidade e o desenvolvimento de cálculos básicos de adição e subtração.

No diário de bordo eu anoto o que eu vou observando. Procuo tentar ter clareza sobre os níveis de escrita, esse é um critério importante. Para isso, faço as tomas. No demais, são observações que eu costumo colocar a data e ao lado a descrição sobre o desenvolvimento do estudante nesse período (Professor 1, 2024).

As anotações realizadas no diário de bordo partem das “tomas”, análise gráfica utilizada para identificar o nível de escrita de um indivíduo, prática pautada nos embasamentos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Também, quando solicitado para escreverem uma palavra no quadro ou ler um texto, as informações coletadas servem de subsídio para compor este diário e auxiliar no planejamento docente, visando o avanço do estudante, “por exemplo, eu colo uma imagem de um pato no quadro e chamo um estudante para escrever a palavra do jeito que ele consegue. Dependendo o que a criança me mostra, eu consigo propor atividades para ela avançar no nível de escrita” (Professor 1, 2024).

Enquanto o Professor 1 utiliza o diário de bordo como fonte de registros para acompanhar a evolução dos estudantes a partir das propostas do cotidiano, o Professor 3 aplica o seu caderno de planejamento para regular o que os educandos devem ter em seus cadernos, “no meu diário tem tudo que deve ter no caderno dos estudantes, inclusive contas respondidas”. Ainda para o mesmo professor, o caderno e a participação em sala de aula compõem a avaliação qualitativa. Para compor a avaliação quantitativa, dependendo da turma e do conteúdo, realiza três avaliações, podendo ser prova, trabalho escrito e construção de maquete. Portanto, a avaliação deve ser concebida como um instrumento avaliativo e não se resumir a ela.

Acerca das notas qualitativas e quantitativas, o Professor 2 completa expondo que, “a avaliação no sistema Municipal de Erechim é composta de quatro avaliações, três quantitativas e uma qualitativa”, ou seja, é uma organização da rede em que no sistema, ao longo do semestre, quatro notas precisam ser lançadas. Com base neste docente, ambas se complementam, sendo que a primeira avaliação é formada por provas escritas, apresentações de trabalhos, atividades orais, peças teatrais, entre outros recursos, e, a segunda avaliação, através da observação do estudante acerca do seu empenho diário e o seu esforço.

Sobre os instrumentos, embora eu utilize a prova escrita, atividades orais e trabalhos, eu observo muito o aluno de onde ele estava até onde ele chegou. Embora tenhamos o parâmetro do que o estudante precisa saber ao final do determinado ano em que ele se encontra, sempre observo dele para ele mesmo, como ele chegou e como ele está. Até porque, cada um tem um ritmo, um tempo de aprendizado. Assim, eu gosto muito de olhar esse crescimento individual, porque às vezes aquele pequenino crescimento é algo grandioso, que ele se esforçou muito para chegar até ali (Professor 2, 2024).

Para acompanhar este crescimento dos educandos, o Professor 2 recorre à uma planilha, “nessa planilha eu tenho o nome dos estudantes e vários campos como n1, n2, n3, n4, n5 e n6”. Para compor cada campo, há itens como “temas de casa, se eles não fazem ou fazem com qualidade; como está o desenvolvimento das atividades na apostila; se o estudante traz o material; a leitura, se está silabada ou fluente; as dificuldades ortográficas; o nível de escrita”.

Dentre os relatos, fica evidente, principalmente entre os Professores 1 e 2, que suas concepções de avaliação como um processo diário se aplicam em sua prática ao analisarem o avanço dos estudantes em propostas diversas do cotidiano. Com base em Gatti (2003, p. 99), “isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e

integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço”.

Analisar os progressos individuais é uma forma de valorizar o desenvolvimento das aprendizagens, sendo que, além do professor elaborar os instrumentos avaliativos cabe a ele motivar os seus estudantes a serem protagonistas da construção dos seus saberes. Para isso, educador e educando precisam ter um vínculo de confiança, no qual o educando tenha segurança em testar suas hipóteses, expressar o seu ponto de vista e de errar (Lopes; Macedo, 2011).

O Professor 1, ainda utilizando como exemplo a proposta de trazer o estudante até o quadro para escrever o nome de uma imagem, salienta que logo após a realização da mesma, costuma dar uma devolutiva aos estudantes, “por exemplo, se ele escrever pato e colocar P e T, eu vou dizer, ‘Olha só, que legal! Você conseguiu escrever as letras P e T da palavra pato, mas ainda estão faltando letrinhas. Para escrever PA, que letra você ainda precisa?’”. De acordo com o mesmo professor, “o objetivo é eles terem a consciência de que estão aqui para aprender e o que ainda precisam aprofundar”.

Em conformidade com o Professor 2, após uma atividade oral, costuma fazer uma avaliação comentada com a turma, em que os colegas e o próprio educando que estava apresentando, relatem suas observações. São abordados aspectos como a tonalidade da voz; não ficar muito afastado do público; manter o material de apoio longe do rosto no momento da fala; ler menos e expressar mais a sua opinião; enfim, pontos que podem ser aperfeiçoados para as próximas apresentações.

Essa espécie de “retorno” também conhecida como *feedback*, tem a finalidade, de acordo com Fernandes (2014, p. 2014), “informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo classificar o desempenho dos alunos”. No ambiente escolar, opera em uma perspectiva formativa, assim, deve estar direcionado aos processos cognitivos, norteando os estudantes através de orientações e apoio, possíveis melhorias para a ação em curso ou salientando aprendizagens já consolidadas.

Esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem. Além disso, o fato de os alunos reconhecerem suas próprias necessidades, comunicando-as ao professor, faz com que este tenha o seu trabalho facilitado e tempo maior para auxiliar os que precisam de sua atenção. Enquanto os alunos estão ocupados, envolvidos na avaliação das produções dos colegas, o professor pode dedicar-se a observar o desenvolvimento das atividades, refletir sobre elas e fornecer as intervenções necessárias (Black 2003 *apud* Boas, 2014, p. 62-63).

Villas Boas (2014) informa que, além do professor informar a distância entre a aprendizagem atual e a aprendizagem de referência, é preciso definir estratégias para modificar essa distância, efetivando a proposta do *feedback*. Desta maneira, sobre o instrumento da prova, o Professor 2 faz o retorno através da “correção comentada, ou seja, a análise de questão por questão. Após, o estudante leva para casa para observar o que errou e acertou, mostrar para a família e fazer a correção, me devolvendo como uma forma de revisão”. De forma similar o Professor 3 discorre, “eu devolvo a prova para eles verem, comentamos as questões que mais tiveram erros, o porquê que teve o erro, o que eles escreveram que não está certo”.

Acerca das provas, Gatti (2003) salienta que, quando bem planejadas e aplicadas, podem proporcionar que o estudante exprima o que aprendeu em um percurso de aprendizagem. Assim, sugere atitudes que podem ser tomadas para tornar a prova mais positiva: primeiro, preparar a prova com os conteúdos que foram trabalhados durante o percurso a ser avaliado, tendo clareza no que é mais relevante e por quê será cobrado. Preparar os estudantes retomando questões já trabalhadas em sala de aula na forma de síntese e revisão; segundo, aplicar provas com mais frequência para os estudantes se familiarizarem com esse instrumentos, além de facilitar o acompanhamento do professor sobre o desenvolvimento individual; terceiro, utilizar a correção da prova como meio de ensino. Destinar um tempo para discutir detalhadamente cada questão e os meios para chegar até a resposta, proporcionará que os educandos superem suas dúvidas e impulsionem o processo de aprendizagem.

Evidencia-se que os Professores 2 e 3, por atuarem com estudantes que não estão mais em processo de alfabetização, aplicam a prova como um instrumento avaliativo, esta que não fica restrita a apenas sua aplicação e a composição de uma nota, mas, possibilita a sua revisão, a retomada de conteúdos e o diálogo sobre as hipóteses levantadas durante a sua execução. Ainda de acordo com Gatti (2003, p. 103), “estas não devem ser os únicos instrumentos de avaliação que os professores venham a utilizar. É que, em geral, são os instrumentos que têm maior peso na avaliação e os mais comumente usados”.

Entretanto, neste estudo, os professores destacaram a aplicação de outros instrumentos avaliativos como atividades de escrita e oral, leitura, maquetes e trabalhos. Acerca do peso destes instrumentos, para o Professor 3, “todas as avaliações têm o mesmo peso, dez, tanto prova como trabalho, maquetes, participação e o caderno”. Já para o Professor 2, varia conforme o componente curricular e o desenvolvimento do estudante, “observo o quanto o estudante conseguiu compreender do conteúdo, como se saiu nas avaliações e faço uma

somatória disso. Tudo depende do objetivo que queremos atingir”. Assim, de acordo com os relatos, a prova é um instrumento muito utilizado, mas não é o de maior peso.

Outrossim, os Professores 2 e 3 relatam sobre a família ter conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. No contexto do Professor 3, “temos um drive com anotações importantes - comportamento, ausência em momentos avaliativos, desenvolvimento do aluno, interesse. Tudo para comprovar que fiz as observações e no momento que chamamos os pais, colocar onde esse aluno precisa se empenhar mais”. Este professor também solicita que os estudantes registrem na agenda as notas das avaliações para a família ter conhecimento, além de expor que, “os pais, depois que os estudantes vão para o Ensino Fundamental II, meio que param de acompanhar. Como são grandes pensam que sabem se virar”.

O Professor 2 relata sua preocupação em acompanhar a evolução do estudante e registrar em sua planilha para não esquecer nenhum elemento ao repassar à família, pois considera que estes possuem um papel importante nesse processo.

A nota em si, ela é muito importante, mas não resume um estudante. Essa semana eu atendi uma família e falei para o pai, ‘olha, na prova ele ficou com seis, mas eu não enxergo esse estudante como seis. Ele é e tem muito mais potencial do que isso’. O pai me perguntou o que aconteceu com ele. Respondi que, ‘talvez ele leu muito rápido. Talvez ele leu e sentiu dificuldade em alguma palavrinha e não revisitou a pergunta. Talvez ele ficou nervoso. Talvez ele não se preparou o suficiente’ (Professor 2, 2024).

A primeira referência de mundo que as crianças possuem, são seus responsáveis e pessoas próximas. É neste contexto social que sua identidade, vínculos afetivos e primeiras percepções sobre o mundo vão sendo construídos. Sendo complexa a tarefa de educar e ensinar uma criança, família e escola devem trabalhar juntas para produzirem transformações significativas. Segundo Filho (1991), tanto escola como família devem desenvolver estratégias de aproximação. Cabe à escola proporcionar momentos de diálogo, estes que não devem se restringir a eventos comemorativos (Vidotti, 2017) e à família, disposição em se fazer presente. O educador, através de suas experiências e formação acadêmica, repassará as informações sobre o estudante e instruirá os responsáveis quando necessário, estes que auxiliarão com informações complementares do educando e com o incentivo ao mesmo.

### 5.3.3 INFLUÊNCIA DO SIM SISTEMA DE ENSINO NO PROCESSO AVALIATIVO

Do ponto de vista etimológico, a palavra currículo deriva da expressão latina *scurrere*, referindo-se a curso, ou seja, um percurso a ser percorrido. Esse paradigma vem sendo reconstruído ao longo dos anos e através dos estudos, recebendo novas ressignificações. Tradicionalmente, duas tendências marcam as práticas curriculares. Primeiramente a ideia de que o currículo é um conjunto de conteúdos. Por segundo, a perspectiva de que o currículo é formado a partir das experiências vividas na escola ou com o auxílio desta (Santos, 2000).

Ao abordar essa temática, Young (1971) questiona, “o que os alunos têm o direito de aprender na escola?”. Para o mesmo autor, o currículo é uma construção social, sendo que sua função não é apenas transmitir o conhecimento acumulado, mas proporcionar que as próximas gerações construam novos saberes a partir destes.

Além das questões de metodologias e procedimentos, o currículo é capaz de marcar disputas de poder e desigualdades sociais, pois sua seleção de conhecimento está ligada a interesses,

[...] as escolas devem perguntar: ‘Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?’. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares (Young, 2007, p. 1297).

Desse modo, o conhecimento proposto pelo currículo deve partir do conhecimento de especialistas, “todo o conhecimento é socialmente diferenciado” (Young, 2010, p. 228). Cabe à escola transmitir o conhecimento científico, partindo do conhecimento do cotidiano, dado que, “a estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (Young, 2007, p. 13).

Com base no Professor 2, a adesão do SIM Sistema de Ensino trouxe mudanças, “quando planejávamos anos anteriores, fazíamos a partir do que acreditávamos que aquele aluno precisava ter dentro do ano a partir dos conteúdos programáticos. Mas com o sistema de ensino temos um direcionamento melhor e também temos outras formas de avaliar”. Dentre os novos instrumentos de avaliação, destaca-se a Plataforma Iônica, a qual é disponibilizada pelo sistema e permite a realização de avaliações on-line através de trilhas de aprendizagens. Esta revisa conteúdos através de vídeos, textos e perguntas. Assim, a condução é realizada

com as novidades que o sistema trouxe e o que já era aplicado, como as avaliações escritas, objetivas e manuscritas, trabalhos, acompanhamento diário e o incentivo.

O Professor 3 afirma que o material é bom porque todos seguem o mesmo instrumento, no mesmo tempo. Entretanto, “nos deixa muito engessados no conteúdo do material. Eu tenho alunos no quarto ano que tem muita dificuldade em cálculo simples e a apostila já aborda conteúdos mais complexos como perímetro. Como eles não tem uma base consolidada, não vão conseguir compreender”.

Observamos duas ideias contrárias em relação ao material direcionar um conteúdo, visto que, o Professor 2 acredita que o material complementou a sua prática. Já para o Professor 3, dificultou a sua prática pedagógica por conta da padronização. De acordo com Motta (2001), na escola, o sistema apostilado é uma mercadoria que compartimentaliza as informações, dificultando que o indivíduo compreenda o contexto global do saber (causas, processos, consequências, etc.), impedindo a ação reflexiva, a fruição de cultura e se tornando um instrumento de dominação.

A educação precisa ser vista não como uma mera reprodução, mas sim como algo libertador, dinâmico, com a finalidade até mesmo de colaborar em uma eventual mudança na estrutura social vigente. Não deve haver separação entre educação e vida. A vida é antes de tudo uma ação educativa [...]. O ato educacional deve dar ao indivíduo as condições necessárias para que este reflita sobre as experiências vividas e tentar ajudá-lo na ordenação e na sistematização deste processo, tendo a escola todas as condições para estabelecer estas reflexões (Motta, 2001, p. 83).

Complementarmente, o Professor 1 pontua que, “a apostila é um recurso um pouco complicado, porque ela acaba demandando que a gente siga um ritmo que tá nela, não necessariamente o ritmo que eu escolheria enquanto professora para fazer com os meus alunos”. Assim, além da dificuldade na uniformização dos conteúdos, também há o tempo para executá-la, o qual é pré-estabelecido dado os diferentes módulos do material que devem ser trabalhados. Esse fator dificulta que o professor tenha autonomia em retomar ou aprofundar conteúdos conforme a necessidade dos estudantes, impedindo que os mesmos reflitam e se apropriem de maneira crítica acerca destes saberes.

Apesar do material contemplar quatro módulos a serem abordados em sala de aula, os Professores 1 e 3 declararam não trabalhar o mesmo na íntegra devido às especificidades que os estudantes demonstram no decorrer do estudo, demandando a investigação mais detalhada de alguns conteúdos e também, o curto espaço de tempo. Com base no Professor 1, inicialmente havia a cobrança de que todo o material deveria ser trabalhado, mas, atualmente, a apostila é utilizada como recurso, assim como o livro didático que vem do PNLD e os

materiais da Alfabetiza Tchê. Já o Professor 3, deixa claro que os gestores da escola na qual trabalha permitem que alguns conteúdos não sejam abordados, pois conhecem a realidade local.

Agora, se eu falar para um formador da FTD, ele vai me dizer o que já disseram: ‘Não, você tem que separar estes estudantes, dar material diferenciado para aqueles cinco ou seis e trabalhar o material da FTD com o restante’. Mas em uma sala de vinte e dois estudantes, muitas vezes com inclusão, cinco ou seis é um número muito grande para estar fazendo atividades e seguir outro conteúdo com os outros quinze que estão no nível de quarto ano. Dentro da escola a gente consegue expressar as nossas dúvidas e angústias, mas dentro de um sistema, muitas vezes eles não querem saber se tá fácil ou não.

Percebe-se que este é um material imposto de cima para baixo de forma autoritária, pois tentam controlar professores e estudantes ao apresentar esquemas rígidos de trabalho. Se por um lado a gestão das escolas compreendem que cabe ao professor selecionar conteúdos e adaptá-los com base nas percepções expostas pelo grupo de educandos, pelo outro, há a cobrança do sistema que realizou grandes investimentos financeiros. Para Amorim (2008), ao longo dos anos se estabeleceu uma relação entre o comércio e o ensino público, devido ao status criado às apostilas. Com isso, ao invés do foco da empresa estar ligada a fatores educacionais, a preocupação está na expansão de seus negócios.

Este status criado ao produto editorial pode ser percebido nesta pesquisa, dado o fato que escolas privadas do mesmo município aderiram ao mesmo sistema anteriormente. Entretanto, Adrião *et al* (2009) destacam que o material vendido às escolas públicas é de menor custo, ou seja, a abordagem do conteúdo não é a mesma, pois se assim fosse, haveria uma grande transferência de matrículas do ensino privado ao público, causando ampla concorrência.

Ainda sobre a influência do sistema de ensino, o Professor 1 declara que as suas práticas avaliativas não sofreram alterações, pois ao trabalhar com o primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é a gestão municipal quem exige o parecer do estudante e, por utilizar o diário de bordo por escolha própria, as suas observações diárias servem de subsídio para elaboração deste documento. Outrossim, acrescenta que o trabalho dos professores é impactado, especialmente dos docentes dos outros anos escolares.

Por outro lado, o Professor 2 ressalta a pressão que ele e os demais docentes sofrem sobre os simulados que são aplicados pelo sistema de ensino semestralmente e expõem, “as questões dos simulados elas não são questões para ver o quanto o aluno aprendeu e sim, questões com pegadinhas, de estilo de vestibular, que já estão feitas para induzir ao erro”. O

mesmo docente acredita que este não deve ser o papel da avaliação, mas sim identificar o que o estudante compreendeu sobre determinados conceitos.

De certa forma, o Professor 3 declara sua insatisfação aos simulados por abordarem questões de conteúdos que ainda não foram trabalhados por conta da sequência dos módulos, erros ortográficos e questões que a pergunta não condizia com as alternativas. Com base no mesmo, estes apontamentos foram realizados ao sistema, mas não obtiveram retorno, às questões apenas foram anuladas.

Carmagnani (1999) realiza críticas ao material apostilado indicando as qualidades defendidas por autores e usuários, dentre elas, a adaptação ao exame vestibular. O material passa a ser usado para treinar e não induzir a reflexão. Espera-se que o estudante reproduza as informações e realize com excelência um teste de perguntas fechadas.

[...] a questão do treinamento é uma das maiores limitações que encontramos nos materiais. É nítida a preocupação em adestrar o aluno a responder perguntas (em sua maioria de múltipla escolha) de forma ‘objetiva’, isto é, restringindo-se ao que foi informado (nomes, datas, itens pontuais). Isso mais uma vez, não leva o aluno a uma análise mais aprofundada de conteúdos ou à internalização de conceitos (Carmagnani, 1999, p.53).

Esses entraves impedem que o indivíduo reflita sobre sua ação aprendiz e condição de cidadão. Outrossim, não reconhecem o educando como sujeito do seu processo de aprendizagem, além de não propor práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos, fatores que são princípios da avaliação emancipatória.

#### 5.3.4 INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem é desenvolvido pelo estudante, o qual é resultado da ação do aprendiz. Já o processo de ensino, pelo professor, que deve ofertar condições para que o educando participe ativamente de exercícios mentais. Para adotar modelos de construção de conhecimento, é preciso entender o que lhe dá sustentação, assim, o trabalho docente deve ser guiado pela ciência, não por intuição, dado que, “é fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações. Ou melhor, de quais são as nossas teorias em ação” (Weisz, 2009, p. 59).

Ainda com base em Weisz (2009), boas situações de aprendizagem precisam ser planejadas, propostas e dirigidas. Com esse objetivo, cabe ao professor proporcionar que os educandos coloquem em prática tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo a partir de problemas a serem resolvidos e decisões a serem tomadas.

O aprendiz chega na escola com conhecimentos já construídos. Cabe ao professor identificá-los e ampliá-los, ofertando contextos de aprendizagem que o educando participe de desafios difíceis, mas possíveis de realizar. O educando utilizará as suas próprias construções de conhecimento para dialogar, levantar hipóteses e enfrentar contradições, aumentando o saber (Weisz, 2009).

Segundo o Professor 1, uma proposta desenvolvida em sua prática é o trabalho em grupos a partir dos níveis de escrita, ora são agrupados pelo mesmo nível, ora por nível diferente. O Professor ainda complementa apontando que essa dinâmica contribuirá para o processo avaliativo, desde que “eu saiba onde eles estão, o que eles estão me mostrando. Que eu vá percebendo o que eles vão aprendendo para que eu possa ir acompanhando essa aprendizagem no decorrer do tempo”.

Com o espaço da sala de aula organizado de forma que permita a circulação de perguntas e respostas, os estudantes se informarão de diferentes formas. Cada educando fará com a informação recebida o que poderá no momento e avançará no conhecimento quando enfrentar questões que ainda não havia pensado. Fundado em Weisz (2009, p. 73), “a interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: ela é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem”.

Fundado em Weisz (2009), boas situações de aprendizagens necessitam de conteúdo com significado social. Ou seja, toda ciência ao ser convertida ao ensino escolar sofre modificações. O cuidado deve estar em manter as características reais do objeto sociocultural, sem transformá-lo em objeto escolar vazio de significado social, mas que os educando coloquem em ação os seus conhecimentos prévios para construir este novo saber. Lopes e Macedo (2011, p. 74) contribuem com esta ideia ao afirmar que, “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos possíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola”.

Acerca do material apostilado, o Professor 3 discorre sobre algumas insatisfações, por exemplo, ter pouco tempo para desenvolver a apostila, pois há muito conteúdo principalmente em Língua Portuguesa e Matemática; textos extensos que propõem questões de interpretação que não condizem com o nível de desenvolvimento atual dos estudantes, devido às lacunas de aprendizagens que apresentam; propostas centradas em questões e respostas, não contemplando atividades lúdicas.

Este relato constata a limitação imposta pela apostila, o que também é apontado por Motta (2001) acerca do conhecimento fragmentado, conteúdos que necessitam de maior aprofundamento, aulas sequenciadas, abordagem com maior ênfase de conteúdos que o sistema considera importante e, a perspectiva de que somente a apostila é capaz de contemplar todos os saberes que o estudante necessita.

O Professor 2 relata a dificuldade que encontra ao utilizar a apostila e, apesar de atuar no quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ter estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização. Para realizar as avaliações, “até o ano passado eu fazia uma avaliação diferente, inclusive lia as questões porque temos alguns estudantes que oralmente conseguem responder de forma correta [...]”. Entretanto, a partir deste ano, “como orientação da nossa escola, como nas provas da FTD elas não podem ser lidas para o estudante, então nem nas provas que nós professores elaboramos elas também não podem ser lidas. Eu particularmente discordo”.

A partir deste relato, evidencia-se que a apostila, por abordar conteúdos fechados, não contempla as especificidades dos estudantes e, o curto espaço de tempo para desenvolver propostas para além deste material, dificulta a ação docente para que auxiliem os educandos no desenvolvimento de suas lacunas de aprendizagens.

Assim, podemos entender os sistemas de ensino como as torres que vigiam a todo o tempo os que lhe foram segregados, as escolas são as celas, os alunos e professores são os prisioneiros, e, por fim, as apostilas são as janelas que trazem a luz do saber, ao mesmo tempo em que revelam a silhueta dos vigiados, proporcionando um alto nível de controle, tanto sobre a aprendizagem discente, quanto sobre o trabalho docente (Amorim, 2008, p. 43).

Por fim, o Professor 2 ao afirmar a influência da avaliação no processo de aprendizagem, complementa, “a gente precisa avaliar o estudante porque a avaliação nos dá parâmetros de onde o estudante está e o que eu como professor tenho que fazer para que ele avance, para que ele supere tal dificuldade”. O Professor 1 acrescenta que dependendo do instrumento e forma de aplicação, a proposta avaliativa passa uma mensagem,

Se lá no quinto ano eu faço uma prova com uma lista de conteúdos, eles vão estudar o que está naquela folha para ir bem na prova. Não que crie uma lógica de aprendizagem, a consciência de ‘eu preciso aprender isso porque isso é importante’. É mais uma aprendizagem para que na avaliação eu consiga ir bem do que uma avaliação no sentido de diagnosticar o que eu preciso para aprender.

Nesta perspectiva do estudante compreender a importância dos estudos, o Professor 3 pontua, “se a gente não avaliar, principalmente os maiores, eles não vão estar preocupados em

querer fazer e aprender. Então, de certa forma, precisamos obrigar eles a estudar porque hoje a gente tem uma geração que tudo interessa menos o estudo”.

Ao avaliar, o professor aplica o seu juízo de valor e, a sua atitude influenciará neste processo. Com fundamento em Gatti (2003, p. 110), “a avaliação dos alunos é atividade que adquire um sentido específico, orientada pelo papel da escola”. Ao ser expresso aos estudantes que a avaliação será utilizada como uma ferramenta de controle à aprendizagem, não se constrói a reflexão sobre o conhecimento e o interesse em criar conexões com o contexto real. Assim, a avaliação perde o intuito de auxiliar o estudante e o professor a compreender onde é necessário o aprimoramento para consolidar a aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática avaliação é um assunto atual e relevante ao trabalho dos educadores, dado que faz parte do cotidiano escolar. Compreendendo a dimensão do seu impacto para o progresso do estudante, aperfeiçoamento das práticas docentes e organização do currículo, torna-se fundante apoiar-se em embasamentos científicos para proporcionar avanços a este recurso pedagógico.

A pesquisa realizada objetivou identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes a partir do SIM Sistema de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Erechim/RS, além de analisar a concepção dos docentes e do material apostilado acerca da avaliação e sua relação com a perspectiva emancipatória. Através da análise de documentos e de entrevistas conduzidas com docentes, é possível observar a compreensão em relação ao assunto pesquisado.

A partir do que foi discutido e analisado, podemos concluir que os professores entrevistados utilizam diferentes instrumentos avaliativos, não restringindo-se a aplicação de provas. Entretanto, encontram algumas dificuldades em relação ao SIM Sistema de Ensino devido a falta de autonomia para adaptação de conteúdos e forma de ensino, o que acaba por impactar o processo avaliativo.

O Manual do Professor é um material que aborda orientações de como o professor pode organizar sua prática pedagógica. Ao ser analisado os aspectos sobre a avaliação, a prática avaliativa é compreendida como um instrumento pedagógico que requer planejamento docente. Ainda, um processo que ocorre através de diferentes métodos com o objetivo de acompanhar o percurso de aprendizagem do estudante, ou seja, não deve ser utilizado apenas ao final do estudo de um conteúdo. Também, sugere quatro tipos de avaliação, sendo elas, diagnóstica, formativa, somativa e autoavaliação.

Os docentes deste estudo compreendem a avaliação como um processo contínuo que tem como objetivo diagnosticar os saberes prévios dos estudantes, aspectos que precisam ser retomados e aprofundados, fornecendo subsídios para o planejamento pedagógico. Para realizar este acompanhamento que afirmam ser diário, cada professor utiliza de uma ferramenta, sendo elas, diário de bordo, planilha e caderno de planejamento. Analisam aspectos como nível de escrita, dificuldades ortográficas, realização de temas de casa, desenvolvimento da apostila, participação, comprometimento, entre outros.

Além de avaliarem as propostas do cotidiano, desenvolvem avaliações dirigidas como ditados, prova discursiva, trabalhos escritos, trabalhos orais, maquetes e apresentações teatrais. Estas, possuem pesos diferentes, conforme o objetivo a ser alcançado, não sendo a prova o instrumento de maior valor. A partir do desempenho dos estudantes e as observações do docente, por orientação da mantenedora, no final do semestre é realizado o parecer pedagógico (este documento é utilizado por um docente deste estudo por atuar com o primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e o registro de quatro notas, sendo uma qualitativa e três quantitativas (o lançamento da nota no sistema é utilizado pelos outros dois docentes por atuarem com turmas de quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Observa-se que a avaliação não é realizada em um momento estanque, e também, há a diversidade de instrumentos que são utilizados como ferramentas a favor da avaliação. Ademais, especialmente os Professores 1 e 2 realizam atividades em grupo por acreditarem que o diálogo e o trabalho em pares é capaz de proporcionar a construção de conhecimento. No relato dos docentes, evidencia-se a preocupação em atribuir uma nota ao estudante, afirmando-se que esta não representa o mesmo.

Entretanto, apesar de relatarem a função diagnóstica da avaliação, a sua importância para o processo de aprendizagem e que a mesma é capaz de auxiliar o professor no planejamento de suas ações, a utilização da apostila dificulta a aplicação destas concepções. Apesar do Manual do Professor indicar que o conteúdo seja ajustado conforme a necessidade e interesse da turma, o material direciona o conteúdo, uniformizando-o. O curto espaço de tempo para trabalhar com os quatro módulos não possibilita ao professor aprofundar ou retomar conteúdos, além de que, não leva em consideração os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Outrossim, a forma como propõem as atividades é reduzida a textos, perguntas e respostas, não abrindo espaço à propostas práticas.

Observa-se a resistência dos professores em lutar pela sua autonomia, que através do apoio das instituições que atuam, buscam outros materiais, abordagens metodológicas, formas e instrumentos de avaliar. Dessa forma, evidencia-se a importância de uma boa formação inicial e continuada dos docentes, pois somente isso possibilita não se reduzirem a meros aplicadores de materiais produzidos pelo mercado.

A implementação da Plataforma Iônica pelo sistema, a qual é um recurso digital de revisão de conteúdo, é vista como algo positivo. Por outro lado, os simulados semestrais pressionam os docentes devido a necessidade dos estudantes terem um bom desempenho e também, apresentam alguns erros.

Essa pesquisa explicita que muitos avanços já ocorreram sobre o processo avaliativo, o que inclui a sua concepção e formas de desenvolvê-lo pelos professores, dado os processos formativos dos mesmos. Todavia, a implementação de um sistema de ensino limita a atuação docente, o que influencia diretamente nas práticas avaliativas, pois estas não estão distantes das ações pedagógicas do cotidiano escolar. Quando não se tem tempo para aprofundar e retomar conteúdos ou desenvolver propostas práticas, não se leva em consideração a função diagnóstica da avaliação, o educando como centro do processo de ensino e aprendizagem, a relação democrática entre professor e estudante e a participação do educando. O desenvolvimento da avaliação emancipatória requer que a escola seja democrática, a análise e reformulação da própria prática pedagógica, pautando-se no conhecimento científico.

Para finalizar, é possível identificar a intencionalidade dos professores ao se deter no planejamento dos métodos, procedimentos e instrumentos da avaliação e como parte de suas ações são barradas pelo uso das apostilas, dado que estas impõem uma prática neutra, não contemplando a realidade local, a análise crítica e a criação coletiva. Sendo assim, novos estudos podem ser realizados sobre o desenvolvimento das práticas avaliativas em outros contextos e ainda, outros impactos do sistema apostilado no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma Modalidade Peculiar de Privatização de Educação Pública: A Aquisição de Sistemas de Ensino por Municípios Paulistas. **Cadernos Cedes**, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/?ing=pt>. Acesso em: 25 nov. 2023.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões Críticas Sobre os Sistemas Apostilados de Ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e82a2ddd-811f-41c2-878b-5500afc9ed4b/content>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLOOM, Benjamin Samuel.; HASTINGS, Thomas.; MADAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, s/v, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A Escola. *In*: BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi (org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 261-275.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Dados Qualitativos. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (org.). **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.147-202.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Descentralizar e redistribuir nos sistemas de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 73-78, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/827/835>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 17 nov. 2023.

CARMAGNANI, Ana Maria Grammatico. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 45-55.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003. p. 7-28.

FILHO, Luciano Mendes Faria. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **A memória e a sombra**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 1999. p. 117-136.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel da escola. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **[Município: Erechim]** Porto Alegre, 2022. Site: FEE - Fundação de Economia e Estatística. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Erechim>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, s/l, s/v, n. 27, p. 97-114, jan/ju. 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179>. Acesso em: 14 fev. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** *In*: HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13-26.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **Estudos Sobre a Psicologia Analítica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação: **Uma Perspectiva Emancipatória**. Espaço Aberto, s/l, s/v, n. 12, p. 30-33, 2000. Disponível em: [qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de. Criança nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e desafios a partir do trabalho com projetos. *In*: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. s/l: CRV, 2020, p. 37-54.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 168 - 180.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, s/v, n. 12, s/p, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 9-29.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 09 fev. 2024.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, s/l, n. 54, p. 82-89, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Lw9dFwTPbjrdwhqDfprGtGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino Apostilado na Escola Pública**: Tendência Crescente nos Municípios da Região de São José do Rio Preto-SP. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2009. Disponível em: [agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1691.pdf](http://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1691.pdf). Acesso em: 18 nov. 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PALLAVICINI, Violeta. Contexto e trajetórias de reforma e modernização do setor público na América Latina (1995-2019): dilemas e desafios. *In*: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; SILVA, Mauro Santos (org.). **Reformas do estado no Brasil**: Trajetórias, inovações e desafios. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. p. 443-476.

REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. As crianças e as infâncias: singularidades e pluralidades. In: REDIN, Marita Martins (org.). **Infância e Educação Infantil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. p. 9-14.

RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 541-563, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 24 out. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez (org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, s/v, n. 25, p. 17-24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/90>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, 2015. Disponível em: [scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?lang=pt](https://scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?lang=pt). Acesso em: 10 out. 2023.

SIM. **Manual do Professor**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, Peter Kevin. Ética na pesquisa científica. **GVexecutivo**, s/l, v. 11, n. 1, p. 38-41, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://hml-bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/view/22798/2156>. Acesso em: 09 fev. 2024.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-66.

VIDOTTI, Larissa Schutte. **Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-25062017-224701/pt-br.php>. Acesso em: 12 fev. 2024.

YIN, Robert. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em: 23 fev. 2024.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: [https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/279/pdf\\_5](https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/279/pdf_5). Acesso em: 21 nov. 2023.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>. Acesso em: 16 nov. 2021.

## APÊNDICE A – Folha de aprovação do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DOCENTES

**Pesquisador:** Almir Paulo dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 78208524.8.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.821.014

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação do protocolo de pesquisa intitulado " PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DOCENTES", para o qual, o pesquisados responsável respondeu de forma adequada as pendências indicadas no parecer número 6.732.027

#### Transcrição do resumo

"Resumo:

A presente pesquisa discute a avaliação, num sistema apostilado de ensino e suas implicações para o ensino aprendizagem. Tem por objetivo identificar os instrumentos de avaliação do SIM (sistema de ensino), são utilizados para diagnosticar os processos de ensino aprendizagem dos alunos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas no município de Erechim/RS. A metodologia é qualitativa de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Num primeiro momento será analisado o conteúdo expresso do SIM, que trata especificamente da avaliação e suas orientações. Após, serão convidados três professores de três escolas municipais (com maior número de alunos), um de cada escola que trabalha nos Anos Iniciais, a mais tempo em sala de aula e que utilizam esse

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECÓ

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

Continuação do Parecer: 6.821.014

sistema avaliativo para identificar os instrumentos avaliativos e se propiciam diagnosticar e qualificar o ensino aprendizagem dos alunos. O critério de escolha dos docentes para a entrevistas, são os professores com maior tempo de serviço nos Anos Iniciais. Quanto a análise dos dados coletados, utilizaremos a análise de conteúdo (Bardin, 2016). O período de realização das entrevistas semiestruturadas ocorrerá a partir de aprovação da pesquisa pelo comitê de ética. Após, realizaremos entre os meses de junho e julho de 2024. Ao final da pesquisa, espera-se obter um diagnóstico referente aos instrumentos utilizado pelo SIM, identificando qualificar os processos de ensino aprendizagem dos alunos. A avaliação é um dos instrumentos significativos que propiciam, apresentar caminhos para a melhoria da educação, nesse caso, escolar."

**Objetivo da Pesquisa:**

Transcrição dos objetivos

"Objetivo Primário:

Identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes a partir do SIM - Sistema de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Erechim/RS.

Objetivo Secundário:

a) Descrever um aporte teórico, referente às concepções emancipatória de currículo e avaliação e de pesquisas referente ao sistema apostilado; b)

Identificar a concepção de avaliação dos professores e a perspectiva emancipatória da avaliação; c)

Analisar os instrumentos de avaliação do SIM -

Sistema de Ensino e as perspectivas emancipatórias a partir dos dados coletados dos professores."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Transcrição dos Riscos e Benefícios

"Riscos:

Para evitar ou minimizar os riscos oferecidos, adotaremos medidas como: Informar a mantenedora sobre os objetivos da pesquisa, assim como as

gestões das escolas em que se realizará a coleta de dados, caso algum risco venha a ocorrer; Garantir o sigilo em relação as respostas dos

professores(as), as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECÓ

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.821.014

científicos, garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas; Informar que em casos de dados vazados, a direção da escola será avisada e os dados não serão utilizados na pesquisa; Realizar a entrevista em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados; Garantir a não identificação nominal no arquivo, nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato, havendo a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; Garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção da entrevista e da observação participante, caso desista de participar da pesquisa; Garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; Oferecer ao participante, caso necessite, apoio emocional e psicológico, numa tentativa inicial realizada pela pesquisadora, caso seja preciso, a pesquisadora se compromete a colaborar com o participante a procurar um profissional especializado junto ao serviço público de saúde, bem como, estabelecer uma constante relação de acompanhamento, de profundo respeito e diálogo, não somente enquanto participante da pesquisa, mas também como pessoa humana presente no processo. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de trabalho ou na vida do participante; garantir ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas para uma tomada de decisão informada; Garantir às escolas e aos participantes da pesquisa o direito de acesso aos dados analisados.

**Benefícios:**

Desenvolver uma investigação com foco no entendimento dos docentes sobre avaliação e como esta é desenvolvida através do SIM - Sistema de Ensino, pode contribuir para compreendermos como se efetiva este processo e aspectos que interferem na qualidade do trabalho educativo. Este contexto pode fornecer aos docentes estímulos para refletir sobre suas práticas, visando uma avaliação que utilize de instrumentos adequados para coletar dados sobre a aprendizagem e indicar possíveis caminhos a serem seguidos, a fim de

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.821.014

contribuir com o conhecimento do educando e sobre sua própria prática pedagógica."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de reapresentação do protocolo de pesquisa intitulado " PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DOCENTES", para o qual, o pesquisados responsável respondeu de forma adequada as pendências indicadas no parecer número 6.732.027

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O pesquisador responsável anexou os documentos indicados a seguir:

- TCLE ajustado
- Carta de resposta às pendências

**Recomendações:**

# Sugere-se atentar à data prevista atualmente no cronograma para início da coleta de dados, pois a depender dos trâmites éticos ainda necessários para resolução das pendências emitidas neste parecer, seria prudente o/a pesquisador/a cogitar sua postergação, já que a data de início da coleta de dados deverá ser, necessariamente, posterior à emissão do (futuro) parecer consubstanciado de APROVAÇÃO;

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa e vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECÓ  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.821.014

001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento *Deveres do Pesquisador*.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a central de suporte da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2290026.pdf	25/04/2024 07:48:49		Aceito
Outros	TCLE_Modificado.pdf	25/04/2024 07:48:26	Paola Berria	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2290026.pdf	15/04/2024 19:33:26		Aceito
Outros	Carta_Pendencias.pdf	15/04/2024 19:32:55	Paola Berria	Aceito

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECÓ

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.821.014

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/03/2024 08:36:40	Paola Berria	Aceito
Outros	Questionario.pdf	14/03/2024 08:36:32	Paola Berria	Aceito
Outros	comprovante_secretaria_erechim.pdf	13/03/2024 12:48:59	SUIANNY FRANCINI LUIZ MICHELON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TCC_Projeto.pdf	08/03/2024 16:39:32	Paola Berria	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/03/2024 16:37:15	Paola Berria	Aceito
Declaração de concordância	Ciencia_e_Concordancia.pdf	08/03/2024 16:37:07	Paola Berria	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/03/2024 16:34:42	Paola Berria	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 13 de Maio de 2024

Assinado por:  
**Renata dos Santos Rabello**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

## APÊNDICE B – Questionário da entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM/RS**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Este questionário faz parte de um estudo de caso, cujo objetivo é identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes a partir do SIM Sistema de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Erechim/RS.

Abaixo estão estruturados alguns questionamentos que serão realizados durante a aplicação da entrevista.



1. Para você, o que é avaliação?
2. Como você realiza as práticas avaliativas com sua turma (momentos, instrumentos, devolutiva aos estudantes, ações após sua realização...)? Elas são estabelecidas por você ou pelo SIM - Sistema de Ensino?
3. Você acredita que as práticas avaliativas adotadas interferem no processo de aprendizagem dos estudantes? Por quê? De que forma?
4. Como o sistema de ensino interfere no processo avaliativo dos estudantes?
5. Na sua prática pedagógica, houve mudanças no processo de avaliação após a implementação do SIM - Sistema de Ensino? De que forma?

**APÊNDICE C – Link de acesso ao SIM Sistema de Educação**

<https://app.souionica.com.br/>