

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA – PARFOR  
CURSO DE LICENCIATURAPLENA EM PEDAGOGIA

VALDECIRA CAVALCANTE CARNEIRO

**UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES  
NAS MULTISSÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO  
CAMPO JOANA DA CONCEIÇÃO LIMA, NO MUNICÍPIO DE  
ABAETETUBA – PA**

**ABAETETUBA - PA  
2018**

VALDECIRA CAVALCANTE CARNEIRO

**UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES  
NAS MULTISSÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO  
CAMPO JOANA DA CONCEIÇÃO LIMA, NO MUNICÍPIO DE  
ABAETETUBA – PA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Universidade Federal  
do Pará, como requisito para a  
obtenção do Grau de Licenciado Pleno  
em Pedagogia, sob a orientação do  
Prof. Me. Petrônio Medeiros Lima  
Filho.

ABAETETUBA - PA  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C289a Carneiro, Valdecira Cavalcante.  
Uma análise das práticas de avaliação dos professores na  
multissérie do ensino fundamental da escola do campo Joana da  
Conceição Lima, no município de Abaetetuba / Valdecira  
Cavalcante Carneiro. — 2018.  
70 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Me. Petrônio Medeiros Lima Filho  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de  
Pedagogia, Abaetetuba, 2018.

1. Educação. 2. Multisséries. 3. Avaliação. I. Título.

CDD 370

---

VALDECIRA CAVALCANTE CARNEIRO

**UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES  
NAS MULTISSÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DO  
CAMPO JOANA DA CONCEIÇÃO LIMA, NO MUNICÍPIO DE  
ABAETETUBA – PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Me. Petrônio analisado e aprovado pela Banca Examinadora formada pelos professores.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Me. Petrônio Medeiros Lima Filho – UFPA  
(Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Mestranda Marcilene Calandrine de Avelar -UFPA  
(Membro)

---

Prof. Thaís Pinheiro Abreu Vasconcelos-UFPA  
(Membro)

Abaetetuba - Pa  
2018

À minha família com todo meu amor

## AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante em minha vida, que me ensina mesmo nos momentos mais difíceis a superar os obstáculos e junto dele e meus familiares alcançar a tão sonhada graduação.

No entanto, essas oportunidades não seriam possíveis se não tivesse colocado pessoas especiais em minha vida. Refiro-me à minha família que não mediu esforços para que eu pudesse traçar essa jornada e hoje poder agradecer.

À minha querida mãe, pela paciência, dedicação e amor que sempre dedicou a mim.

Aos meus queridos irmãos e amigos por me apoiarem em todos os momentos de dificuldades e de alegria.

Agradeço a todos os professores, pela troca de informações e conhecimentos, em especial a Professor Me. Petrônio Medeiros Lima, pela dedicação, compromisso e paciência para o desenvolvimento desse trabalho

## RESUMO

O trabalho buscou estudar as práticas de avaliação realizadas pelos professores nas classes de multisséries. O lócus da pesquisa é a escola Joana da Conceição Lima, a qual está localizada no ramal da Brasília, na comunidade nossa Senhora do Bom Remédio. Para o desenvolvimento do trabalho foram tomados como sujeitos da pesquisa os professores atuantes nas multissérie, com o intuito de obter informações acerca da realidade escolar e do processo de avaliação realizados. Para alcançar essa proposta, foi adotada a metodologia de pesquisa qualitativa e estudo de caso, que através de pesquisas bibliográficas, consultas a trabalhos acadêmicos relacionados com o tema e aplicação de questionário aos professores com perguntas semiestruturadas, as quais permitem uma maior flexibilização das respostas.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO. MULTISSÉRIES. AVALIAÇÃO.

## ABSTRACT

This work aimed to study the evaluation practices carried out by teachers in the multiseries classes. The locus of the research is the school Joana da Conceição Lima, which is located in the Brasília branch, in the community Nossa Senhora do Bom Remédio. For the development of the work, the teachers working in the multiseries were taken with research subjects, in order to obtain information about the school reality and the evaluation process carried out. In order to reach this proposal, the methodology of qualitative research and case study was adopted, through bibliographical researches, consultations to academic papers related to the subject and questionnaire application to teachers with semi-structured questions, which allow a greater flexibility of responses.

KEYWORDS: EDUCATION. MULTISSERIES. EVALUATION.

## LISTA DE FIGURAS



<b>Figura 1:</b> Regiões dos FPEC .....	23
<b>Figura 2:</b> Relação entre população do Campo e Urbana .....	25
<b>Figura 3:</b> Vista frontal de escola Joana da Conceição.....	35
<b>Figura 4:</b> Vista aérea da escola( indicado na seta) e comunidade Nossa Senhora do Bom Remédio.....	37
<b>Figura 5:</b> Avaliação segundo Ballester .....	43
<b>Figura 6:</b> Avaliação diagnóstica.....	45
<b>Figura 7:</b> Teste diagnóstico de leitura e escrita .....	46
<b>Figura 8:</b> Avaliação somativa .....	47

<b>CCP</b>	<b>CENTROS DE CULTURA POPULAR</b>
<b>CFRS</b>	<b>CASAS FAMILIARES RURAIS</b>
<b>CPC</b>	<b>CENTRO POPULAR DE CULTURA</b>
<b>EFAS</b>	<b>ESCOLAS-FAMÍLIA AGRÍCOLAS</b>
<b>FPEC</b>	<b>FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>
<b>GPT</b>	<b>GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO</b>
<b>IBGE</b>	<b>INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA</b>
<b>LDB</b>	<b>LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO</b>
<b>MEC</b>	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b>
<b>SECADI</b>	<b>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>PROBLEMÁTICA</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1- A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	13
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTRUÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO.....	13
1.2 CONCEITO E PRÉ-CONCEITO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	17
1.3 EDUCAÇÃO RURAL OU DO CAMPO? .....	18
1.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ .....	21
<b>1.4.1 Realidade da educação no meio rural do Pará</b> .....	24
1.5 A QUESTÃO DA MULTISSÉRIE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARAENSE....	26
<b>1.5.1 A realidade do dia a dia nas turmas de multissérie no Pará</b> .....	27
<b>1.5.2 A avaliação nas escolas multisseriadas</b> .....	29
<b>CAPITULO 2 - METODOLOGIA</b> .....	33
2.1 ESTUDO DE CASO E PESQUISA QUALITATIVA .....	33
2.2 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA .....	35
<b>2.2.1 Características da Comunidade em que a Escola Está Inserida</b> .....	36
<b>2.2.2 Aspecto Social da Comunidade Escolar</b> .....	37
<b>2.2.3 Aspecto Econômico da Comunidade Escolar</b> .....	38
<b>CAPITULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55
<b>APÊNDICES</b> .....	58

## INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva identificar as práticas de avaliação realizada na escola Joana da Conceição Ferreira Lima.

Acredita-se que avaliação não é apenas informar sobre o desempenho e aprendizagem do aluno, mas sim é uma das maneiras de acompanhar, dá suporte, conhecer, acolher percursos individuais dos estudantes como aprendizagem usando este conhecimento nas práticas que desenvolvi as necessidades de formação de cada indivíduo.

Faz-se necessário rever os métodos de avaliação utilizada pelos professores, pois avaliação classificatória ainda se faz presente no cotidiano dos professores, e percebe-se que ela não é benéfica para um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Luckesi (1997, p.76) num trecho de seu livro avaliação é formulado a partir das determinações de condutas de atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação... que por si implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliativo.

Assim com Luckesi, Jussara Haffmam expõe em seu livro avaliativo: Mito e desafio (1997, p. 13) que em algumas reuniões com os professores dialogando sobre avaliação pode-se entender que os educadores expressão caráter classificatória em torno da avaliação.

Por esse fator se faz necessário esclarecer que a prova não pode decidir a aprovação ou reprovação dos alunos e que existem outras formas de se avaliar o aluno.

A avaliação classificatória ainda é predominante por parte dos professores e a intenção é que a mesma seja substituída pela avaliação diagnóstica pois ela se dá no dia a dia na sala de aula permitindo que o professor faça intervenções privilegiando a aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação ajuda o aluno a desenvolver tanto cognitiva como o emocionalmente auxiliando a formação do cidadão reflexivo.

Por essa razão que este estudo não de ser entendido como crítica aos professores, mas um convite ao estudo e reflexão sobre avaliação diagnóstica levando em consideração a realidade que cerca os docentes do ensino fundamental.

O professor precisa conhecer seu aluno e fazer um processo de ensino aprendizagem para constatar que o aluno aprendeu e não usar a avaliação como medida de aprendizagem, pois a avaliação serve para saber onde está a falha e buscar caminhos seguros para uma aprendizagem, e mostrar que é errado atestar que tais

notas ou conceitos bastam por si só, explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou reprovação sem que seja analisado o processo de avaliação. Desse modo o processo de avaliação tem que ser contínuo, ou seja, é indispensável que o professor avalie outros aspectos do educando.

Assim, devido a importância da avaliação no processo de aprendizagem, a questão central dessa pesquisa é: quais as práticas de avaliação os professores realizam com os alunos do ensino fundamental de turmas multisseriadas da escola Joana da Conceição Ferreira Lima

## **PROBLEMA**

Quais as práticas de avaliação os professores realizam com os alunos do ensino fundamental de turmas multisseriadas da escola Joana de Conceição Ferreira Lima?

## **CAPÍTULO 1- A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo é abordado os aspectos referentes à educação do campo juntamente com a multissérie, isso se faz necessário para que haja uma melhor compreensão do trabalho, já que a escola onde foi aplicado o questionário está localizada em área rural, o que torna evidente uma compreensão das escolas situadas nesse ambiente. Tal abordagem inicia por uma identificação histórica, perpassada por seus princípios e organizações da política educacional para a Educação do Campo e o fenômeno presente nelas, a multissérie.

### **1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONSTRUÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO**

Tornar a educação nacional homogênea em sua aplicabilidade em todos os contextos geográficos, culturais e sociais é uma meta que toda nação que possui responsabilidade com a educação assume em suas práticas. A concepção dessa forma mais ampla de educação encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que afirma em seu artigo 1º que:

“A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (LDB, p. 56)

Quando nos referimos ao Brasil, que possui dimensões geográficas gigantescas, tem-se várias visões e interpretações especificamente em relação à educação do campo, fruto de um modo empírico que visualiza que a única dificuldade que a educação enfrentaria em relação ao campo seria o fator geográfico.

Mas, o contexto histórico nos apresenta outros fatores que perpetuaram desde o período de colonização praticada por Portugal, os quais foram decisivos para que a educação implantada nessas regiões se apresentasse como pontos de singularidades educacionais no espaço geográfico, que de acordo com a SECADI:

Paralelamente, o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país - de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas - geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. (SECADI, 2007, p.10)

De modo direto, essa prática atingiu a educação do campo, pois para o governo vigente não fazia sentido investir na educação em uma região em que os alunos tinham que percorrer grandes distancias para chegarem nas escolas, e sendo que o número de alunos era demasiadamente reduzido em relação aos alunos da cidade. Essas realidades tiveram consequências diretas nos governos, pois estavam atingindo as finanças, já que para eles era dispendioso a manutenção da educação no contexto rural e como consequência a educação do campo deixa de ser prioritária, uma pura contradição quando analisada através do direito universal à educação:

Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra. (SECADI, 2007, p.10)

É essa educação instrumental a principal dificuldade hoje enfrentada pelos educadores que ao se inserirem no ambiente da educação do campo se deparam com uma realidade que precisa ser reparada, devido a tantas investidas contrárias à sua existência.

Foi muito tardia as ações organizadas em defesa de uma educação que fosse homogênea e que garantisse direitos a todos, independentemente do local geográfico que se encontrava. Em termos históricos, a visão de uma nova educação ocorreu em 1882 quando Rui Barbosa a implanta aqui no Brasil, mas foi somente em 1932 que primeiro ato de luta a favor da democratização da educação ocorreu quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que entre outras coisas:

Buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas. (SECADI, 2007, p.10)

Um entrave que merece ser lembrado nesse processo educacional foi a separação entre a educação das elites e a das classes populares a qual foi claramente exposta nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, e confirmadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal para as elites seria “formar as elites condutoras do país”, para os operários seria o ensino profissional para que houvesse “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Não existiu uma preocupação com a educação desenvolvida no campo e novamente ele passa a ser excluída do cenário de prioridades do Brasil.

Após esse período, especificamente na década de 60, a elite juntamente com o poder governamental faz algumas modificações em termos de conter o fluxo migratório que estava ocorrendo do campo para a cidade, o qual estava aumentando o número de favelas, a educação rural foi dada como responsabilidade do Estado. Nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, destaca em seu art. 105, que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Quando observado nos seus detalhes o enfoque instrumentalista e de ordenamento social veio a caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias, ou seja, novamente o campo é visto como apenas fornecedora de mão de obra para o processo produtivo, desse modo foram implantadas as Escolas-Fazenda no ensino técnico agropecuário, e os centros dos currículos oficiais foram elaborados de maneira tecnicista, isso porque supriria o processo de industrialização em curso. Em contrapartida, reivindicações ocorreram contra esse modelo educacional que não favorecia em nada as populações do campo com uma educação igual das cidades. Como consequência:

Ações como essas foram sufocadas com o golpe militar de 1964 e as organizações que lutavam para a mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil – sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas. (SECADI, 2007, p.11)



No período militar o índice de analfabetismo registrado no país era muito elevado e para combater essa situação o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mas conhecido como Mobral, com o objetivo de realizar uma alfabetização em massa, no entanto sem compromisso com a escolarização e sem vínculo com a escola. Tratava-se de uma medida paliativa para contornar a situação apresentada no ambiente educacional brasileiro.

Um fato interessante e imprescindível destacar é que entre as ações de lutas que haviam sido realizadas pelas entidades no processo de redemocratização do país, isso na primeira metade da década de 1980, foi a inserção da educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Isso traz um interesse de implantação de uma nova educação, redefinida a partir do povo e de suas realidades culturais, sociais e especialmente as necessidades próprias à vida dos camponeses.

Foram várias entidades que em uma união Inter setorial como sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores com novas visões de pedagogia ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária que fundamentaram uma meta para que houvesse uma efetivação concreta no sistema público de ensino voltado para o campo, todas essas ideias eram fortalecidas baseadas na confirmação de que o modelo pedagógico parte de elementos do contexto cultural.

É bastante enfatizada a utilização da denominada pedagogia da alternância que considera os saberes dos alunos do meio rural, na construção do currículo escolar:

A metodologia foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados, em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. (RODRIGUES, 2009)

O modelo pedagógico da alternância é foco de muitos estudiosos que veem através de sua implantação uma ação mais coerente com a realidade dos alunos do campo, ou seja, educar a partir do contexto onde os alunos estão inseridos.

Complementando as conquistas trazidas pela Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96) torna, pelo menos em lei, a educação mais homogênea em todas as regiões do país, com intervenções do sistema federal, estaduais e municipais de ensino, enfatizando que as ações educacionais favoreçam as práticas, as quais partem de uma adequação do currículo e calendário à vida rural e de cada região. Fruto desse processo, que:

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECADI, 2007, p.12)

Foi somente em 2004 que foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI. Essa secretaria está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, que em termos práticos inclui na estrutura estatal federal um órgão responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

## 1.2 CONCEITO E PRÉ-CONCEITO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para a obtenção de um olhar mais apurado, clínico, sobre a educação do campo, é necessário de princípio o enfrentamento dos estereótipos criados ao longo da história brasileira, especialmente aqui no Pará, pois foram muitas as ideias e conceitos distorcidos acerca da educação do campo, que praticamente ficou no conhecimento da sociedade em nível de senso comum.

De um modo geral, as pessoas apresentam um pré-conceito em relação à educação do campo. Na compreensão delas, a educação do campo é um ambiente que não necessita de investimentos, por isso as prioridades para esse ambiente são secundárias, principalmente quando se referem às políticas públicas de educação, já que tais políticas estão direcionadas ao ambiente de caráter urbano, de presença das classes dominantes que ali são instaladas.

É notório observar que praticamente todos os conceitos e ações pedagógicas desenvolvidas na educação do campo direcionam para que haja um serviço, ou seja, a educação do campo à serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Esse fato pode ser verificado analisando a seguinte descrição:

A constituição de núcleos escolares para as populações camponesas nos perímetros urbanos, locais onde em geral estão concentrados os bolsões de pobreza das cidades, associada à organização de um sistema de transporte de estudantes da zona rural para esses núcleos, revela a ideia subjacente a essas políticas de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade. (SECADI, 2007, p.13)

Existe um antagonismo de ideias e práticas quando se refere a educação do campo e cidade que deve ser vencido pela visão da complementaridade e não da exclusão. Deve-se superar essas mentalidades alienantes, que afirmam que o existe uma suposta superioridade do urbano sobre o rural, o que tristemente repercute na criação dos mais variados modelos de organização da educação e da escola.

No contexto mundial atual, é extremamente relevante a criação de um modelo de desenvolvimento social, ecologicamente sustentável e economicamente honesto. Neste cenário, a escola do campo tem um papel específico para sua realização, pois reafirma a realização do cumprimento do direito de acesso universal à educação.

### 1.3 EDUCAÇÃO RURAL OU DO CAMPO?

De princípio é fundamental descrever a diferença entre educação rural e do campo, que em muitos casos são usados como sinônimos e que dependendo do contexto pode ser empregado de modo inadequado. Inicialmente, é preciso destacar qual o papel do Estado no processo de desenvolvimento do ambiente rural e sua realidade educacional que carregava características de abandono e atraso no Brasil no início do século XX. A partir dos anos 60, surge uma nova maneira de ver e agir no contexto educacional inaugurado por Paulo Freire, esta ação: "(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos" (LEITE, 1999, p. 43). Na abordagem realizada por Antônio, temos que:

A possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras, sob o princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico, tornou-se uma referência para pensar a educação popular. A inserção da proposta de Freire nos anos de 1960 sobreviverá à intensa repressão sofrida pelo povo brasileiro no período da ditadura militar, até porque as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), organizadas e mantidas pelo setor progressista da Igreja Católica, continuam a existir e a atuar. (ANTONIO, 2007, p. 181)

Como mencionado acima, com exceção das práticas desenvolvidas por Paulo Freire, das Escolas-Família Agrícolas (EFAs), das Casas Familiares Rurais (CFRs), os fatos históricos apontam que a educação brasileira viveu em um predomínio de uma educação que objetivava “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do rural. Posteriormente na década de 80, com as ações realizadas pelo movimento dos sem-terra onde foram adquiridas grandes quantidades de assentamentos, implicaria em levantar reflexões de todas as questões rurais, especialmente da educacional dos camponeses.

A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista. (SOUSA, 2008. p. 1094)

Para Fernandes et al. (2004, p. 25), a questão do termo rural perde sentido diante da nova configuração estabelecida. Assim, a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “(...) sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

A questão está centrada na pessoa do camponês que em detrimento de sua desvalorização faz-se necessário resgatar:

(...) o lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...). (Fernandes et al., 2004, p. 137)

Nesse sentido, a educação teve grande repercussão dentro do movimento sem-terra que passou a ter prioridade, ao lado das estratégias políticas e das ocupações.

Segundo Fernandes, (1996) as reflexões sobre práxis educativas foram ocupando espaço e gerando formulações sobre o movimento social como espaço educativo.

Depois de muitas lutas e articulações entre as entidades sociais, que cobrando uma nova forma de conceber a educação do campo, que em 1998 é lançado o Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária, este fato demonstra o quanto foi fortalecida a educação do campo na política educacional. Assim, a partir da LDB 9394/96, no artigo 28, exprime a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizando a organização escolar, com adequação do calendário escolar. Desse modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destaca que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

É notório expor que ainda nas Diretrizes, existe a possibilidade de elaboração de

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, p. 25)

Outro grande avanço foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), na qual em um dos seus setores há uma coordenação de educação do campo, no mesmo sentido, no MEC foi criado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) que trabalha sobre a educação do campo, que já elaborou um documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”, o qual destaca os princípios e fundamentos da educação do campo:

- a) A superação da dicotomia entre rural e urbano;
- b) A educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo;
- c) A educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo;
- d) A educação do campo enquanto produção de cultura;

- e) A educação do campo na formação dos sujeitos;
- f) A educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável;
- g) A educação do campo e o respeito às características do campo.

De toda a abordagem desenvolvida até agora fica evidente que a educação do campo é fruto de muita luta de vários grupos sociais que partilham a ideia em comum de que a educação deve ser um direito de todos, independentemente do ambiente onde esteja localizada. É como diz Sousa (2013):

Assim, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, como já foi dito, ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a “cultura camponesa” e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro.

Para concluir este capítulo é pertinente realizar um paralelo da educação rural do início do século XX, a qual estava mais preocupada com o ensino técnico no meio rural por considerar que esse ambiente era demasiadamente atrasado, com a educação do campo carregado de lutas expressas através de sua ideologia que busca uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

#### 1.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ

Seguindo o mesmo processo ocorrido nas grandes regiões do Brasil, a implantação de uma educação voltada para o campo no Pará está vinculada as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, através do Movimento Paraense de Educação do Campo, que em termos cronológicos possui 14 anos de desenvolvimento, que de acordo com Hage e Cruz (2015, p.3):

As origens desse Movimento no Estado do Pará remontam ao ano de 2003, quando em reunião na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, um conjunto de atores, entre eles movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e instituições da sociedade civil, decidiram pela organização de um evento mais ampliado para pautar os desafios enfrentados pelos sujeitos para acessar a escolarização no meio rural do Estado. Meses depois, em fevereiro de 2004, em um evento realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia surge a carta de criação do FPEC, cuja coordenação geral deveria assumir a mobilização do coletivo de movimentos, organizações e instituições que aderiram a esse processo e construir coletivamente a arquitetura e a dinâmica de articulação da rede. (FPEC<sup>1</sup>, Carta de Belém, 2004)

A proposta da existência do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), é a luta pela garantia, implantação e conservação, de uma educação do campo com qualidade em um estado que possui uma extensão de 1.248.042,515 km<sup>2</sup>, organizado em 144 municípios, sendo que é o segundo maior estado do país, com a característica de ser o mais populoso da região norte.<sup>2</sup>

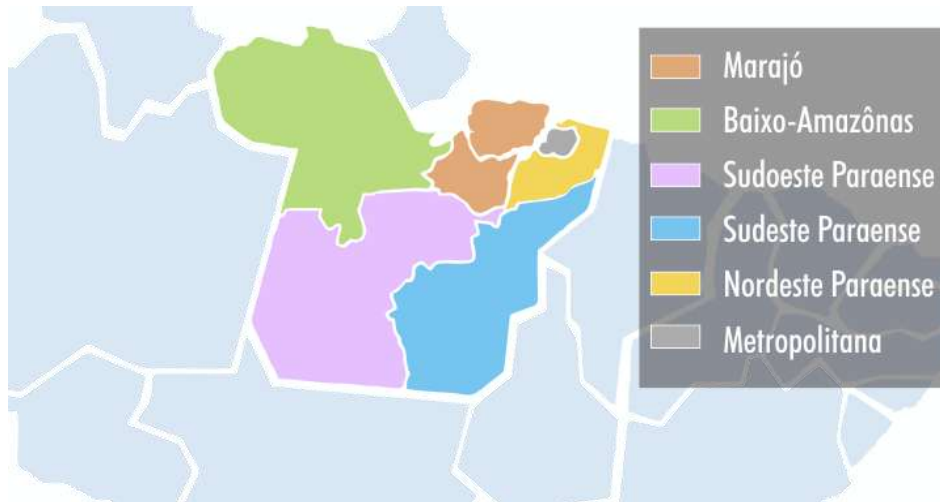
Devido a extensão geográfica do Pará, os Fóruns Regionais de Educação do Campo no Pará estão organizados em regiões para assim obter uma melhor efetivação em seus objetivos. Assim estão organizados os Fóruns por região:

- I. Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará.
- II. Fórum de Educação do Campo da Região Tocantina.
- III. Fórum de Educação do Campo de Altamira e Xingu.
- IV. Fórum de Educação do campo do Marajó.
- V. Fórum de Educação do Campo do Baixo Tocantins/ GEPECART.
- VI. Fórum de Educação do campo do Caeté/ GEPEBRID.
- VII. Fórum Regional de Educação do Campo do Guamá

---

<sup>1</sup> Neste contexto, surge o Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo que reúne, através do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), Entidades da Sociedade Civil, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino, Pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político pedagógicas buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, respeitando as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e étnicas dos povos da Amazônia.

<sup>2</sup> Cf. [http://www.pa.gov.br/O\\_Para/opara.asp](http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp)

**Figura 1:** Regiões dos FPEC

Fonte: Portal educação do campo. Disponível em: [educampo.miriti.com.br/pagina.php?cat=156&noticia=457](http://educampo.miriti.com.br/pagina.php?cat=156&noticia=457). Acesso em: 28 de set. 2017

Quando analisada a constituição do FPEC fica em evidência a constituição complexa e diversificada de cada um dos integrantes que o formam, nesse sentido os movimentos, as organizações, as instituições, os órgãos governamentais e não governamentais traçam a complexidade das relações existentes nas ações em rede que se efetivam para construir o Movimento de Educação do Campo no Pará. Acima de tudo, segundo Hage e Cruz (2015), essa complexidade favorece quando:

...suas afinidades e particularidades em termos de natureza, agenda, identidade, ideologia, campo de atuação e participação no movimento, para torná-lo: propositivo, ao compartilhar e produzir saberes, conhecimentos, experiências e tecnologias sintonizados com a realidade e diversidade dos sujeitos do campo; reivindicativo, ao mobilizar os sujeitos para demandar do Estado ações de gestão para o coletivo, para atender as necessidades das classes trabalhadoras do campo; e de controle social, para acompanhar e intervir na definição e implementação das políticas e investimentos públicos, visando à garantia da universalização dos direitos humanos e sociais aos sujeitos do campo. (Hage e Cruz, 2015, p.4)

Vista do a partir das políticas públicas, a educação do campo sempre aparece à margem, isso porque é entendida como irrelevante, e mesmo quando a educação do campo foi inserida nas discursões das políticas públicas, foi entendida de modo equivocado e generalizada, não considerando suas particularidades e singularidades onde está alicerçada. Desse modo, é pertinente considerar que apesar de haver:



...tensões e contradições, conflitos e convergências, consensos e dissensos que se manifestam nas ações em rede, uma vez que cada um desses sujeitos coletivos possuem particularidades em termos de concepção, intencionalidades e participação no movimento, que devem formar uma sinergia para lutar pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. (Hage e Cruz, 2015, p.5)

É essa interação que faz do Fórum ser o instrumento de implantação e conservação da educação do campo enquanto cumprimento da política pública permanente, pois a construção se dá em meio de um projeto popular de educação, que visa o desenvolvimento das comunidades beneficiadas o que repercute na sociedade.

Essa sinergia dos movimentos sociais, segundo Warren (2006), fortalece seu caráter propositivo, alarga os projetos dos sujeitos, e torna os processos de inclusão social mais abrangentes, não se restringindo às conquistas socioeconômicas apenas, mas incluindo demandas por direitos de participação política, à diversidade cultural, qualidade de vida, e ambiental e ao conhecimento, gerando redes de colaboração solidária de dimensões locais, regionais e internacionais que fortalecem a democracia. (Hage e Cruz, 2015, p.5)

São as parcerias com setores públicos e privados, organizações e movimentos que cria essas relações, especificamente aqui no Pará, as quais é liderada pelo FPEC que se efetiva nesse contexto hegemônico e elitizado, é relevante considerar que apesar da existência de projetos dominantes de educação o FPEC enfatiza uma nova abordagem das políticas públicas e do contexto do campo na existência de uma nação como o Brasil.

#### **1.4.1 Realidade da educação no meio rural do Pará**

De um modo geral, a educação brasileira se desenvolve em pequenos passos, mas quando olhada de modo específico para o campo é a realidade educacional que mais sofre com o descaso e falta de políticas efetivas na educação, pois é no campo que se encontra os maiores índices de analfabetismo, escola sem uma infraestrutura digna,

altos índices de evasão e exclusão escolar, altas taxas de professores sem formação adequada, geralmente seus vínculos empregatícios estão subordinados a questões políticas, os famosos currais eleitorais.

Quando analisado o currículo escolar é percebido que não é valorizado o conhecimento local e é bem comum o fechamento de escolas por falta de alunos matriculados. Segundo os estudos realizados pelo professor Hage, a educação no Pará, especialmente no campo está assim configurada:

Os estudos que temos desenvolvidos no âmbito de nosso Grupo de Pesquisa sobre a realidade educacional paraense revelam que 30% da população do Pará reside no campo (2.407.700 pessoas) (IBGE, 2011), das quais somente 28,43% acessa a escola no ambiente em que vivem, pois existem somente 685.264 pessoas matriculadas nas escolas do meio rural (MEC/INEP, 2011). Do total da população do Pará acima de 15 anos (1.526.230), 11,7% é analfabeta (178.570), sendo, entretanto, desigual a distribuição desse contingente segundo a localização, pois no meio urbano a taxa de analfabetismo é de 8% em contraste com 20,6% no meio rural (IBGE, 2011).

Existe uma discrepância entre o número de atendimentos e a demanda na educação do campo, o que indica a ausência de organização sistemática da educação, que com o passar do tempo tende a piorar se não houver uma intervenção rápida e efetiva.

**Figura 2:**Relação entre população do Campo e Urbana



Fonte: Portal educação do campo. Disponível em: [educampo.miriti.com.br/pagina.php?](http://educampo.miriti.com.br/pagina.php?). Acesso em: 03 de out. 2017

Os números assustam, pois mostram a deficiência generalizada da maneira como está sendo gerenciado o sistema educacional, especialmente no campo.

...do total de sujeitos que estudam no campo (685.264) na Educação Básica, 55.540 (8,1%) são crianças que possuem entre 0 e 5 anos e estudam na pré-escola, em turmas próprias de educação Infantil, ou nas escolas “isoladas”, unidocentes, **multisseriadas** existentes nas pequenas comunidades. No Ensino Fundamental estudam 448.719 (65,48%) são crianças e adolescentes que possuem entre 6 e 14 anos. Encontra-se, ainda, 181.005 (26,41%) pessoas com 15 anos ou mais matriculados nas escolas do meio rural no Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano, no Ensino Médio, na EJA, no Ensino Modular, na **multissérie**, em turmas ou escolas isoladas, anexas, polos, nucleadas que se localizam nas comunidades rurais, nos distritos ou sede dos municípios<sup>3</sup> (IBGE, 2011)

Esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas (HAGE, 2014, p. 8)

Esses dados numéricos nos apontam a complexidade do cenário da educação do campo, e o que o profissional recém-formado irá encontrar dentro de sua atuação profissional. É um cenário que favorece uma reflexão e ação, pois diante deste sistema fica clara que existe muita coisa a ser feita ou corrigida.

## 1.5 A QUESTÃO DA MULTISSÉRIE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARAENSE

Sob uma ótica a nível nacional a Educação do Campo está vinculada a lutas por direitos de assegurar uma educação presente nas comunidades, não de qualquer forma, mas que tenha a capacidade de recriar a partir da realidade local o indivíduo através do processo de ensino aprendizagem.

---

<sup>3</sup> O negrito e o itálico são nossos.

### 1.5.1 A realidade do dia a dia nas turmas de multissérie<sup>4</sup> no Pará

De fato, a realidade da maioria das escolas com turmas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo, evidenciando o quadro dramático em que se encontram essas escolas, exigindo uma intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas (HAGE, 2014, p. 10)

De acordo com o livro de *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará-2005*, na página 38 o professor José Luiz<sup>5</sup> destaca em sua exposição, que tem como tema: *Mística: As vozes silenciadas das professoras e professores das classes multisseriadas*, a dura realidade enfrentada no cotidiano do exercício de professor na multissérie:

Caros amigos como vocês perceberam sou professor de classes multisseriadas e meu maior problema com as turmas multisseriadas não se limita somente em ter o controle de turma, mas nos seguintes aspectos:

- Merenda escolar;
- Apoio dos governantes;
- Falta de material didático;
- Super lotação;
- Espaço físico;
- A falta de secretário, diretora, supervisor;
- Deslocamento da cidade para a escola.

O mais engraçado é que somos, sem medo de falar “tudo” na escola, trabalho como pai, mãe, psicólogo, diretor, servente, merendeiro, como disse anteriormente somos tudo. É muito difícil conciliar minha prática na sala de aula, tendo uma turma superlotada, fazendo merenda, pagando fretes da merenda, e atirando as formalidades impostas pela secretaria de educação, a qual não conhece nem um pouco a realidade do professor, mas impõe suas regras sem nenhum fundamento.

Assumir o papel de educar a partir das multisséries não é tarefa simples. Primeiro porque existe a falta uma organização das secretarias de educação para que o ensino seja desenvolvido de modo coerente com o ambiente das multisséries. O que acontece de fato é a existência de pressão sobre o professor, que tem de responder as

<sup>4</sup>A multissérie é uma organização de ensino nas escolas rurais para agregar educando de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um (a) professor (a), historicamente as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo.

<sup>5</sup> Educador de escola multisseriadas em um município do Pará.

imposições impostas pelas secretarias. O que de fato essas secretarias buscam são dados quantitativos, pois segundo o professor José Luiz:

assim que começa o ano letivo somos agredidos verbalmente e devemos dar presença a alunos que não frequentam a aula, e ter muito cuidado em não reprovar a metade de uma turma, ou seja, o aluno tem que ser aprovado sem saber o suficiente para mudar de série (HAGE, 2005, p. 38)

São oferecidas soluções fora do contexto multisseriado o que implica em um processo degradativo de desconfiguração da educação nas escolas do campo. Para Toledo (2005), esse fato perpassa por várias gerações sem nada ter sido mudado:

Essa realidade tem gerado ao longo dos anos, a situação de precariedade em que viveu e ainda vive a escola do campo, seja em relação a estrutura física, seja pelo insuficiente grau de formação dos professores. Constituída essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo. (TOLEDO, 2005, p.06)

Quando descritas as causas que podem estar interferindo no desenvolvimento da Educação do Campo, é possível elencar alguns fatores de ordem material, política, pedagógica, logística e humana.

Diante desses fatos é que a escola do campo passa a ganhar estereótipo, primeiramente pelos membros da comunidade, seguida da comunidade escolar com os pais, alunos e professores, e no ambiente externo. É por isso como comenta Hage, que a escola multisseriada é entendida como um “mal necessário”, já que é a única forma dos alunos moradores da região terem acesso a um mínimo de dignidade educacional. Para quem observa de fora, o fenômeno das escolas multisséries e suas problemáticas apresentam soluções, as quais ocorrerá somente quando as escolas seguirem o modelo do meio urbano, como modelo abrangente e eficaz.

Aparentemente essa proposta desperta interesse, mas é uma inverdade. O modelo estabelecido no meio urbano não contempla as realidades do campo, pelo contrário distancia o campo de seus valores, sua identidade, estilo de vida, pois esses elementos passam a serem ignorados descaracterizando o ambiente natural da escola e dos alunos. É imprescindível que o professor, como destaca Freire (1996, p. 37), desenvolva sua ação com comprometimento, se inserindo na vida, no contexto e na realidade do aluno:

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

A proposta então é uma mudança de paradigma, primeiramente na forma de abordar a Educação do Campo, seguida de metodologias próprias capazes de darem respostas concisas, mediante é claro a valorização do profissional que perfaz a vida da escola, juntamente inserindo a capacitação, a formação continuada e o aparato pedagógico coerente com o campo de atuação.

### **1.5.2 A avaliação nas escolas multisseriadas**

A ideia central destacada quando se aborda a questão da avaliação é comparar, estabelecer relações capazes de quantificar ou qualificar. Historicamente o sentido pelo qual a avaliação é usada na sociedade ou no campo da aprendizagem é relacionar entes que ao serem medidos, podem ser classificados. A partir desse enfoque fica claro que a avaliação não é uma ação somente do processo educacional, outras esferas da sociedade a utilizam como resposta ao processo adotado na indústria e empresas.

Nesse sentido, a grande preocupação hoje é a forma de como é desenvolvida a avaliação no ambiente educacional, que em muitos casos pode ser comparado a uma indústria que objetiva lucros, resultados, eficiências, ... é como se o método avaliativo aplicado nas escolas estivesse sob influência de princípios de uma racionalidade cartesiana positivista, segregadora e excludente, cuja preocupação sempre esteve voltada para o interesse econômico e não para os trabalhadores (GUIMARÃES e FILHO, 2015, p.3).

A nível nacional foi adotado uma postura tradicionalista, que até hoje tem a capacidade de influenciar o sistema educacional, e cuja intenção principal é medir o quociente de inteligência<sup>6</sup> (QI) dos alunos.

---

<sup>6</sup> Durante grande parte dos séculos 19 e 20, acreditou-se que a inteligência podia ser facilmente medida, determinada e comparada através de testes, como o famoso teste de QI, por exemplo, que determinava a inteligência da pessoa em números. No entanto, com o tempo, o teste de QI foi caindo em descrédito, pois pouco a pouco foi se notando que nem sempre as pessoas mais inteligentes e bem-sucedidas obtinham

Neste tipo de avaliação não é considerado o conhecimento do aluno, mas sim é adotado como referência apenas o conhecimento do professor o qual deve ser decorado e respondido, sem se preocupar com a aprendizagem. Fruto desse processo é o famoso “Aprovado” e “Reprovado” dando como resultado estereótipo de ‘Gênio” ou “Burro”, sobre isso Vasconcellos destaca:

[...] ao controle, a fiscalização, ao disciplinamento, a medida, a verificação, a ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os “aptos” e os “inaptos”, ou seja, aqueles que merecem ou não prosseguir nos estudos, por “não terem condições” ou por “não saberem aproveitar as iguais oportunidades dadas a todos”. Seu papel na avaliação fica muito mais para distributivo (dar prêmio ou castigo) (VASCONCELLOS, 2005, p. 51).

Também o autor Álvarez Méndez (2002) em seu trabalho ratifica que muitas das terminologias e conceitos relacionados ao campo da avaliação surgiram nos anos 60 e 70 em contextos ideológicos bastantes conservadores, nos quais primava a preocupação por soluções técnicas que garantiam respostas eficazes para a seleção diante do aumento da escolarização (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Em contrapartida muitos teóricos passaram a adotar uma postura opostora à maneira que o pensamento positivista, presente na educação, tinha sobre avaliação. O novo paradigma avaliativo esteve sustentado num caráter mais dialético, numa perspectiva mais reflexível e crítica, libertadora e emancipadora (GUIMARÃES e FILHO, 2015, p.4).

Fruto desse processo, elencados pelos teóricos construtivistas<sup>7</sup>, surgem novas formas e maneiras de se realizar os processos avaliativos. Como consequência natural o papel do professor é redefinido a partir de uma nova concepção sobre educação, aluno,

---

os melhores resultados. Os psicólogos e pesquisadores começaram a notar que havia alguns casos de pessoas que obtinham resultados medíocres nos testes de QI, mas que se davam bem na vida, pois eram determinadas, disciplinadas, persistentes e carismáticas. Pesquisas mais recente apontam que existem sete tipos de Inteligência Linguística, Inteligência Lógica, Inteligência Motora, Inteligência Espacial, Inteligência Musical, Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal. Disponível em: <http://www.guiadacarreira.com.br/carreira/7-tipos-de-inteligencia/>. Acesso em: 20 de out. 2017.

<sup>7</sup> O Construtivismo pode ser caracterizado como uma corrente de pensamento que ganhou espaço, especialmente no campo das teorias pedagógicas, inspirada na obra de Jean Piaget (1896-1930), biólogo suíço reconhecido por dedicar sua obra ao entendimento dos processos de aquisição do conhecimento humano. Os conceitos piagetianos mais fundamentais fazem referência aos mecanismos de funcionamento da inteligência e a constituição/construção do sujeito a partir de sua interação com o meio. Nessa perspectiva as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas, motivo pelo qual o conhecimento repousa em todos os níveis onde ocorre a interação entre os sujeitos e os objetos durante o seu processo de desenvolvimento. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/construtivismo/>. Acesso em: 25 de out. 2017.

professor e processo de ensino-aprendizagem. Tudo deve ocorrer de maneira inerente à educação, ou seja, a avaliação deve ser entendida e executada como uma atividade natural do dia a dia da escola.

O ato avaliativo inculcido na perspectiva emancipatória, democrática e libertadora, insensatamente propagada pelo construtivismo, à questão da avaliação e qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo do educando, a aprendizagem deve ser oportunizada a partir que o meio lhe oferece. A mesma autora afirma, ainda, que a escola, portanto, nessa concepção torna-se [...] responsável pelo possível à medida que favorece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento (HOFFMANN, 2009, p. 31).

Assim, o trabalho docente pode ser desenvolvido de forma colaborativa, haja vista que o profissional ao construir suas estratégias avaliativas tem a possibilidade não somente de saber o conhecimento que o educando construiu, mas também refletir sobre sua própria prática pedagógica. Nesse novo horizonte, o ato avaliativo permite que o processo de ensino seja ancorado na ação-reflexão-ação, ou seja, as educadoras podem refletir sobre suas práticas docentes através dos resultados das avaliações dos discentes e a partir daí tomar uma nova postura em relação a sua prática docente (GUIMARÃES e FILHO, 2015, p.4).

No ambiente das multisséries devido sua organização apresentar diferentes séries em único espaço torna exigente do professor novas concepções sobre a avaliação do processo ensino aprendizagem.

As classes multisseriadas apresentam algumas especificidades. Essas especificidades, segundo Rosa (2008, p. 224), “exigem do educador saberes necessários para se trabalhar com a diversidade.” Assim, se faz necessário ao professor, considerar que não existem classes homogêneas e que o planejamento das atividades deve contemplar todos os estudantes independentes de seu nível de conhecimento.

As especificidades identificadas nas classes multisseriadas não trazem apenas dificuldades para o trabalho docente, elas trazem também possibilidades para a formação de grupos na sala de aula. Rosa (2008, p. 228) explica ainda que:

Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem no desejo dos alunos de ter acesso a um sistema de educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis; pela certificação de seu curso; e na EJA, especificamente, pela vontade de recuperar o tempo perdido.



O professor deve ter a capacidade de olhar e verificar que nas multisséries a avaliação ganhou uma nova configuração que envolve mais as semelhanças do grupo que as diferenças. Essa capacidade de olhar o todo com o único objetivo deve ser prioridade a fim de planejar e executar melhor as atividades relacionadas à avaliação.

## CAPITULO 2 - METODOLOGIA

### 2.1 ESTUDO DE CASO E PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo adotou a metodologia da pesquisa qualitativa visando a prática de avaliação de professores na escola Joana da Conceição Ferreira Lima, localizada na zona rural do município de Abaetetuba.

A obtenção dos dados através dos questionários no contexto da escola Joana da Conceição Ferreira Lima de Ensino de Abaetetuba – PA, em que ocorre a atuação dos Professores em multissérie, partilha da pesquisa qualitativa, pois:

- O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”;

- Os dados são predominantemente descritivos;

- A preocupação com o processo maior que com o produto: “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”;

- O significado é foco de atenção: “nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”;

A análise dos dados por processo indutivo: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente. As abstrações são realizadas e se consolidam a partir da análise dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE, 1986. p. 11-13).

Segundo Antônio Chizzott, na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeito que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam pressupõem-se pois que ela tem um conhecimento prático, de senso comum e representações relevantes elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais.

Isto não se significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico e que relacione esses saberes

particulares com a totalidade, as experiências individuais como contexto geral da sociedade.

Todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos. A constância da manifestação, frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, permanecendo únicos e todos os seus pontos de vista são relevantes... do oculto e iletrado, do delinquente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais.

A pesquisa de campo aconteceu na escola municipal Joana da Conceição Ferreira Lima. Na escola do campo, tais práticas avaliativas não podem fazer parte da dinâmica de sala de aula, pois reforçam as desigualdades sociais a partir dos chamados “privilegiados” (os que sabem mais) e também mantém o clima de insegurança tanto no ato de aprender e quanto de ser avaliado pelo que foi ensinado pelos professores.

Um processo de desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da vida escolar dos alunos é a prática de avaliação a partir do “errado”, isto é, com base nos objetivos que não foram alcançados pelos alunos. O que foi aprendido é o que se deve mover a avaliação, pois os conteúdos não assimilado pelos alunos serve de referência para o planejamento de novas práticas de ensino que possibilita aquisição de novos aprendizados.

É importante que o educador tome como prática os registros diários e semanais no desenvolvimento dos alunos, anotando as dificuldades, os avanços, as aprendizagens adquiridas e os conteúdos e competência não alcançada por eles. A avaliação como uma regulação das aprendizagens devem contar com esses registros, para que o docente tenha em mão dados do desenvolvimento de cada aluno e as intervenções realizadas ao longo do processo ensino aprendizagem.

## 2.2 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Joana da Conceição Cardoso de Lima, foi iniciada no ano de 1979, no barracão da comunidade, recebendo este nome de outra escola que funcionava na localidade do Itacuruçá.

**Figura 3:** Vista frontal de escola Joana da Conceição



Fonte: Acervo pessoal da autora

Tendo à frente do trabalho, o professor Cláudio de Sousa Maciel, já tendo feito a doação desde 1999 de um terreno de 40 m de largura com 100 m de comprimento. O mesmo atendia uma clientela de 20 alunos. Por motivo estrutural, uma de suas filhas preocupada com a situação onde as crianças estudavam, resolveu denunciar através de cartas ao programa Barra Pesada, onde o apresentador sensibilizado com a notícia chamou atenção dos governantes do município aonde vieram à escola o prefeito Luís Lopes, Adelino e seus secretários, marcando compromisso com a comunidade pela construção da escola no dia 15 de agosto de 2006 onde nenhuma construção foi realizada.

Insatisfeita com a situação, a moradora Natalice de Jesus dos Santos Maciel, filha do Sr. Cláudio, no ano seguinte (2007) resolveu escrever novamente a carta ao programa onde finalmente foi atendido seu pedido.

Então, neste mesmo ano foi edificada a Escola Municipal Joana da Conceição Cardoso de Lima. Somente em 04 de setembro de 2007, a escola foi finalmente concluída e dado início às aulas com direito a cerimônia de inauguração. A mesma, funciona com 2 salas de aula, 01 copa-cozinha, 01 pequeno depósito de merenda 01 secretaria 01 diretorias e dois banheiros, sendo 01 masculino e 1 feminino, e com o seguinte quadro de funcionários: os professores Aldiléia Corrêa Moraes, Benedita Iranete Almeida Corrêa, Josiane Pantoja da Costa, Brenda Neves Pinheiro e Manoel Raimundo Cabral da Fonseca e duas serventes, as Srs. Maria Helena de Sousa Pinheiro e Simone dos Santos Barbosa, 01 Responsável; Maria Tonilda dos Santos Ribeiro. Sendo que todos os professores possuem nível superior e atualmente estão concluindo cursos de pós-graduação.

Atualmente, a escola é denominada como Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Joana da Conceição Cardoso de Lima, sendo que esta atende 05 turmas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a escola conta com uma clientela de 90 alunos, sendo 12 da Educação Infantil, 61 do Ensino Fundamental e 17 da Educação de Jovens e Adultos.

### **2.2.1 Características da Comunidade em que a Escola Está Inserida**

A comunidade em que a escola está inserida, denominada Brasília, apresenta casas residenciais térreas em alvenaria e madeira. Os tipos de comércio são vistos como mercearias, botecos, lanchonetes e bares.

A escola encontra-se localizada entre duas igrejas: Igreja do Evangelho Quadrangular e Igreja Nossa Senhora do Bom Remédio, uma evangélica e uma católica, respectivamente, o que demonstra que a comunidade se divide entre as duas religiões.

Os meios de transportes mais utilizados pela população são ônibus, moto-táxi e bicicletas. Vale ressaltar que, não há posto médico para atender as necessidades dos moradores.

**Figura 4:** Vista aérea da escola (indicado na seta) e comunidade Nossa Senhora do Bom Remédio



Fonte: Google maps. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-1.9166284,-48.8975328,2236m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 12 de dez. 2017.

A comunidade dispõe de 01 campo de futebol para a recreação local, um estabelecimento escolar predominante, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Joana da Conceição Cardoso de Lima que além de atender a clientela com Educação Infantil e ensino Fundamental, atende também com EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os centros de lazer existentes na comunidade são: o igarapé da Brasília e o campo de futebol, localizado atrás da escola sendo propício para a diversão da população.

### **2.2.2 Aspecto Social da Comunidade Escolar**

A Comunidade da Brasília não recebe incentivo, nem apoio no sentido de viabilizar os trabalhos necessários, não possui água encanada e nem tratada. A água para o consumo é retirada de poços que na maioria das vezes não tem proteção alguma.

Vale lembrar que, há um inter-relacionamento entre escola e comunidade, sendo que sempre há participação da comunidade nas reuniões e atividades promovidas pela escola. A escola também participa de eventos promovidos pela comunidade, como a festa de Nossa Senhora do Bom remédio.

### **2.2.3 Aspecto Econômico da Comunidade Escolar**

Em relação ao aspecto econômico, verifica-se que as pessoas da comunidade apresentam baixa renda. Há inúmeros trabalhadores que exercem suas atividades, garantindo assim o sustento da família. Há um grande projeto onde algumas famílias vivem do trabalho assalariado no plantio e colheita do dendê, outros vivem dos roçados cultivando mandioca para fabricar farinha, têm também aqueles que possuem pequenas plantações de coqueiros, açaí e outros frutos que, dependendo da época, serão vendidos, outras vivem de pequenas rendas como: Chopp, pastéis, sucos de frutas etc. Muitas famílias recebem o benefício do Programa Bolsa Família. Algumas mulheres da comunidade são empregadas domésticas, manicures e pedicures trabalho do qual elas tiram o sustento de suas famílias.

### CAPITULO 3 – ANALISE DOS DADOS

As práticas de avaliação em interface com a realidade sociocultural devem estar relacionadas à medida que a concepção curricular apresentada pela escola esteja voltada para uma educação que possa abranger as questões sociais, políticas, econômicas e culturais presentes pelos sujeitos que constituem esse processo. Que no caso deste estudo em específico, no espaço escolar do ramal da Brasília, essa concepção deve estar atrelada aos elementos socioculturais vivenciados pelos alunos.

As duas professoras da referida escola que trabalham com multissérie foram entrevistadas, todas elas possuem Licenciatura Plena em Letras e pós-graduação, com atuação profissional há mais de nove anos. Para análise dos questionários, foram adotadas as identificações de Professora 1 e Professora 2. Assim sendo, serão transcritas as perguntas e as respostas apresentadas pelas professoras seguidas de análises.

Como as questões 1 a 3 são de identificação e formação, serão analisadas as questões a partir da quarta.

#### 4. Há quanto tempo você trabalha com multissérie?

*Tenho dez anos de trabalho com a multissérie (Professora 1)*

*Já trabalho a 9 (nove) anos (Professora 2)*

Pelo tempo de trabalho apresentado pelas professoras, o fenômeno das multisséries tem uma aparência atemporal, ou seja, pouco mudou em relação à uma nova proposta educacional direcionada ao campo. Nesse sentido, a multissérie continua sendo o meio pelo qual a educação escolar se faz presente no campo, é a forma de concretizar o processo educacional nas escolas que vivem a realidade complexa do campo.

#### 5. Como se dá a participação dos pais com você na multissérie?

*Alguns pais acompanham seus filhos, ajudam nas tarefas de casa, dos trabalhos e participando das reuniões e eventos na escola, o que ajuda muito no desenvolvimento das crianças, outros infelizmente são mais ausentes (Professora 1)*



*Alguns pais são bastante participativos, procuram saber da vida escolar dos filhos, outros são poucos participativo, quase não aparecem nem nas reuniões da escola (Professora 2)*

Uma realidade recorrente nas multissérie é a ausência dos pais na vida da comunidade escolar, essa participação é muito limitada o que faz quebrar o tripé família – escola – comunidade. No lócus desta pesquisa, por meio de observações da vida da comunidade escolar são encontrados diversos fatores relacionados com essa problemática, entre eles a falta de tempo devido ao trabalho dos pais, o qual influencia diretamente em sua participação na vida escolar de seu filho e julgamento de alguns pais que não sabem como auxiliar seus filhos nas atividades escolares, que segundo eles se justifica pela baixa escolaridade que possuem, mas reconhecem que sua participação deve ser mais presente.

#### 6. Qual a importância da avaliação?

*O momento da avaliação é muito importante, pois através dessa verificação de aprendizagem podemos identificar progresso ou dificuldades dos educandos, contribuindo assim, com ações futuras (Professora 1)*

*Ela é importante, pois, está associada a aprendizagem do aluno (Professora 2)*

É imprescindível que a compreensão de avaliação se transforme e assim se enquadre de acordo com o ambiente em que o aluno está inserido. Para Hage (2006):

*Os que existem se atêm às questões de avaliação do rendimento discente, com pelo menos duas funções irrelevantes: A primeira consiste na avaliação do aluno, ou seja, à verificação de seu desempenho através de provas, hipervalorizando as notas e conceitos, como se isso pudesse garantir a apreensão do conhecimento por parte dos mesmos. A segunda tem sido o de reunir com os pais para jogar a culpa do fracasso escolar sobre o aluno, sob a alegação de que este “não quer aprender”. (HAGE, 2006, p.109)*

Ainda é pouco visível nas escolas do campo uma preocupação em redirecionar o processo de avaliação. Como nos apontou Hage (2006) existem essas duas interfaces que são utilizadas para a compreensão e execução da avaliação. Mas essas maneiras não conseguem traduzir de fato toda a relevância e dinâmica do processo educacional

no campo. Nesse sentido, faz-se necessário um rompimento com essas mentalidades e práticas excludentes que atingem a dimensão social, cognitiva e pessoal do aluno.

7. Como você pratica (aplica) a avaliação na multissérie?

*A avaliação na multissérie acontece através de provas, de verificação contínua e diária e através de trabalhos, tem o objetivo de verificar o que já se conseguiu avançar e como se vai vencer o que não foi superado (professora 1)*

*Pratico avaliação com meus alunos no dia a dia, todos os dias eles são avaliados em sala (Professora 2)*

É fato que a avaliação em turmas de multissérie é efetivada, na maioria das vezes, no cumprimento dos conteúdos propostos para tal realidade. E ainda existe a preocupação por parte dos professores em formular provas e trabalhos para uma mesma turma de séries diferentes. Ressalta-se que essa afirmação não é generalizada, pois de acordo com a fala e experiência das professoras 1 e 2, é possível perceber que existem professores preocupados e comprometidos em dar uma nova roupagem na aplicabilidade da avaliação em turmas de multisséries para que os alunos evoluam no processo da aprendizagem.

8. Você utiliza algum teórico para planejar suas aulas? E suas avaliações?

*Não tenho um teórico específico, mas procuro ler muito sobre multissérie e participar dos cursos de formação como o pacto, para desenvolver um trabalho significativo com minhas crianças (Professora 1)*

*Conheço alguns teóricos, leio artigos sobre o assunto, porém, procuro selecionar e trabalhar aquilo que considero importante para o aluno, não tenho teórico específico para planejar as aulas e/ou avaliações (Professora 2)*

A relevância dessa pergunta está no fato de que todo conhecimento teórico tem que contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, conhecer as concepções dos teóricos sobre determinado assunto favorece uma aquisição de conhecimento que será usado nas práticas realizadas em sala de aula.

Nas palavras da professora 1 é nítido que ela busca novas formas de conceber o ensino não somente em um teórico, isso torna sua visão ampliada e também contextualizada, pois cada série ou multissérie é uma realidade específica. Nas palavras

da professora 2, ela adquire conhecimento e tenta levá-lo para os alunos, essa preocupação de selecionar as ideias descreve a relevância da realidade dos alunos que deve ser usada para o ensino.

9. O que é avaliação para você? Qual sua concepção de avaliação?

*Avaliação é instrumento avaliativo tendo como objetivo a verificação da aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos repassados pelos professores. No meu entendimento a avaliação é muito importante para o professor, mas não para avaliar apenas o desempenho intelectual dos alunos mais também outros aspectos, sem contar que em uma avaliação, o professor não avalia apenas o aluno, mas também se avalia (Professora 1).*

*É um meio de obter informações sobre os avanços e dificuldades de cada aluno. Em minha concepção, avaliação é um processo que avalia o conhecimento adquirido pelo aluno, mas deve avaliar também a prática pedagógica do professor (Professora 2)*

As professoras possuem uma prática diferenciada em relação à avaliação, pois desenvolvem atividades diferenciadas em relação ao método tradicional. Um exemplo dessas ações, verificada de modo empírico, são as atividades desenvolvidas fora da sala de aula, pois elas acreditam que tais atividades possuem um papel motivador. Essa ideia se fundamenta no fato de que os alunos, por meio dos assuntos teóricos em sala de aula, são capazes de analisar a realidade por meio dos assuntos estudados. Nesse sentido, são propostas ações como os torneios esportivos para a avaliação em educação física e diário de viagem para avaliar os assuntos em geografia ou história.

Nas palavras das professoras fica evidente a necessidade de uma autoavaliação enquanto docente, tal abordagem permite que se analise todas as ações e inclusive se as formas de avaliações desenvolvidas estão sendo capazes de aferir os conhecimentos dos alunos. Cada turma de multissérie tem suas peculiaridades e por isso não pode ser enquadrada em uma única maneira de avaliar. A maneira de como as professoras estão entendendo a avaliação já se enquadra em nova perspectiva de ensino no contexto das multissérie.

10. Como avaliar estudantes da multissérie?

*Primeiro faço uma avaliação diagnóstica para observar o nível de aprendizagem dos educandos e depois faço avaliação somativa e avaliação contínua (Professora 1)*

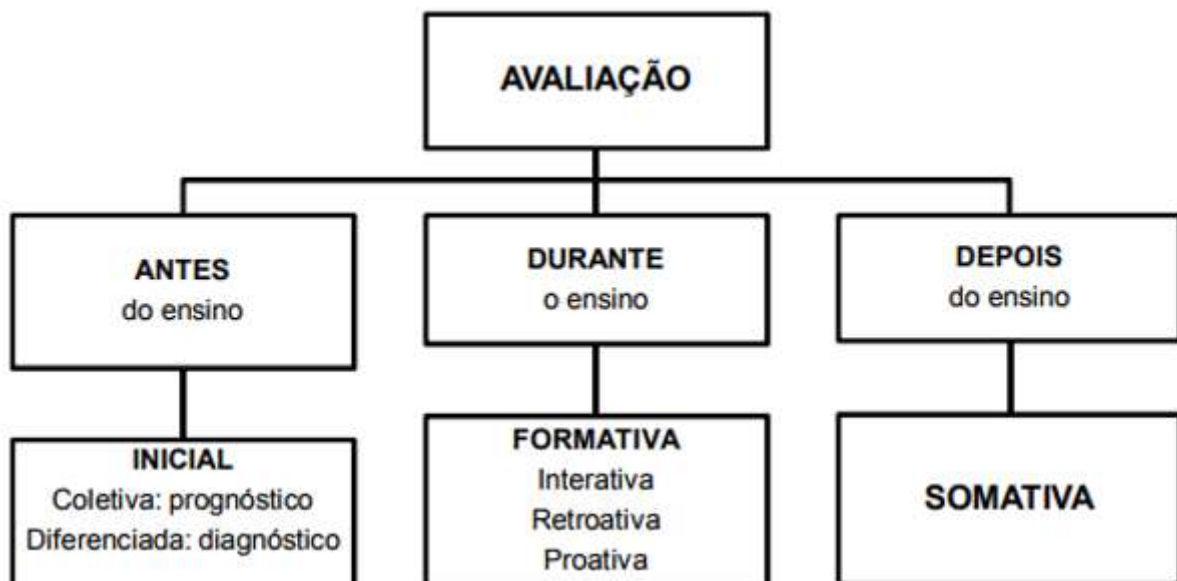
*Através da avaliação diagnóstica, formativa e somativa (Professora 2)*

Pelo fato de muitos alunos de diferentes séries estarem reunidas em uma mesma sala de aula para estudar dificulta de modo prático a avaliação individual dos alunos. Diante desse cenário, conhecer maneiras claras e eficientes para avaliar os alunos se torna imprescindível para as professoras. Vale ressaltar que o modelo utilizado pelos professores nas séries normais não fará o mesmo efeito em uma multissérie, isso é claro quando se analisa a diversidade de idades, séries e desenvolvimentos individuais de cada aluno.

Pelas descrições das professoras é possível verificar que elas detêm conhecimento de várias formas de avaliar os alunos. As professoras não utilizam apenas uma maneira para avaliar, as professoras são capazes mesclar tipos de avaliação para se obterem maior êxito em suas ações.

A avaliação está contemplada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 e deve acontecer em diversos momentos durante o ano letivo, por isso ela deve ser diagnóstica (Inicial), formativa e Somativa, conforme a Figura 5.

**Figura 5:** Avaliação segundo Ballester



Fonte: Ballester (2003)

As professoras descrevem a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa e avaliação contínua. Não é utilizado apenas uma única forma de avaliar, pois para se garantir uma avaliação contínua e verificar o grau de aprendizagem do aluno, são necessários também outros meios avaliativos, como mencionados pelas professoras.

Segundo Lorencini (2013, p. 14), a Avaliação Formativa ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem essa função é perceber quais conhecimentos os educandos já adquiriram, para a partir dos dados levantados, “ajustar” o trabalho docente como finalidade de superação das dificuldades que eles apresentaram durante este processo. Ela pode ocorrer por meio da interação professor-aluno ou pela análise das produções dos alunos, seja em tarefas, provas ou atividades diferenciadas (jogos e desafios). Está focada no processo e não nos resultados, podendo analisar os erros ou até mesmo os pontos em que os alunos se saíram bem.

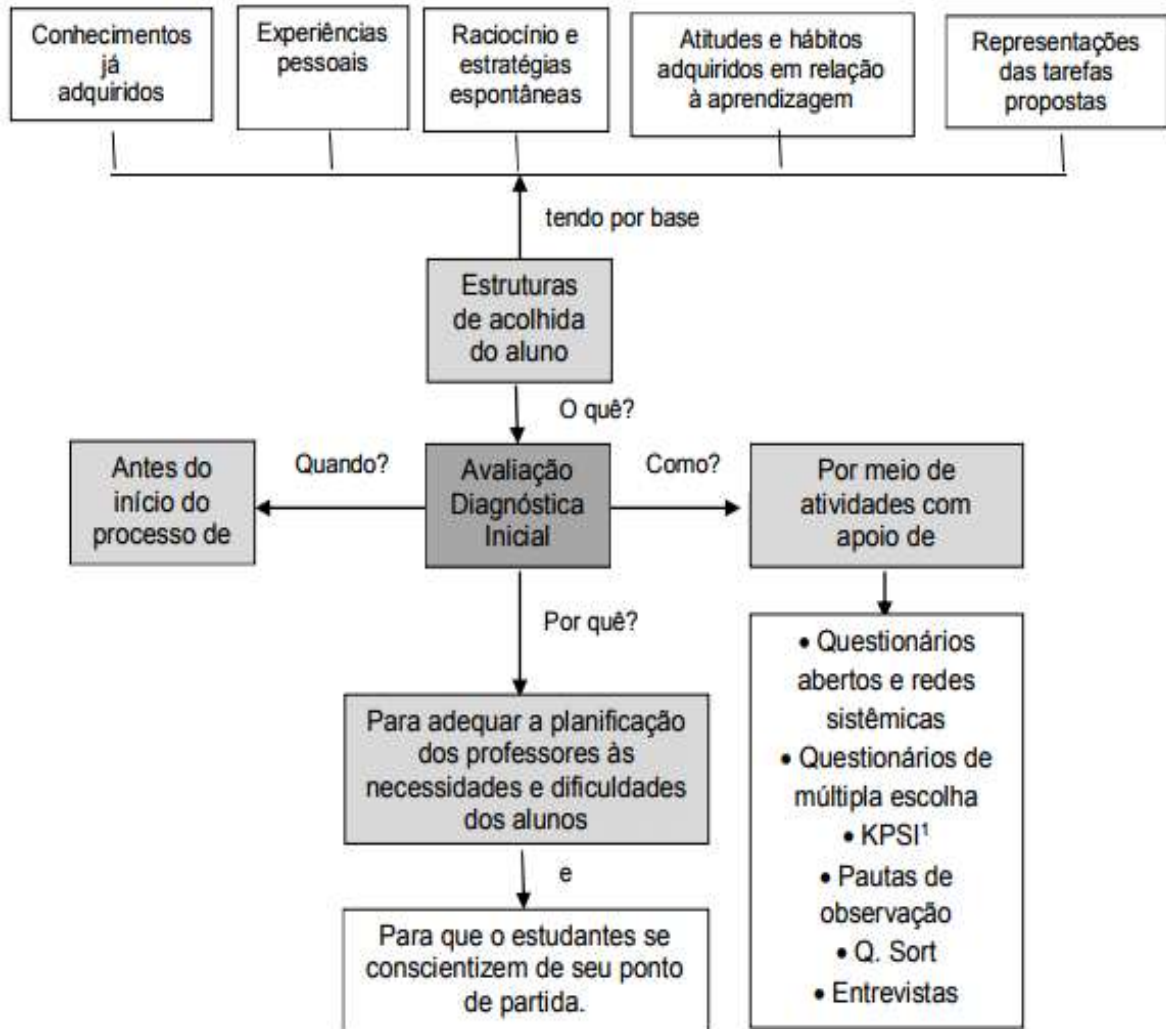
11. O que é avaliação diagnóstica? Como você aplica a avaliação diagnóstica na turma multissérie?

*É um instrumento muito importante para verificar o aprendizado e o nível em que o aluno se encontra. Eu aplico sempre no início do ano para diagnosticar como está o aprendizado dos alunos em relação as suas séries se os mesmos correspondem em conhecimento de acordo com as suas séries. Aplico apenas aos alunos do 1º e 2º ano, exemplo: linguagem, pois esta vai demonstrar qual o nível de alfabetização que o aluno se encontra se será necessário fazer algum trabalho diferenciado para que o aluno avance ainda mais (Professora 1).*

*É um instrumento que visa verificar o conhecimento prévio adquirido pelo educando, tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências (Professora 2)*

A Avaliação Diagnóstica, como denomina alguns autores, entre eles Bloom(1983), Kraemer (2006), Blaya (2007) e Ballester (2003) é também chamada de Avaliação Inicial e ocorre no início do ano letivo, ou, antes de um determinado conteúdo.

**Figura 6:** Avaliação diagnóstica



Fonte: Ballester (2003)

Sua função é identificar a presença, ou a ausência, de conhecimentos, inclusive buscar detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem que ocorrerão ao longo do ano letivo, para que se possa então planejar e/ou replanejar a ação docente, em função dos resultados apresentados pelos educandos. Por meio da Avaliação Diagnóstica, busca-se:

Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetórias percorridas, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”. (HOFFMANN, 2008, p. 68)

Na figura 7 temos o teste realizado pelas professoras da escola Joana da conceição aos alunos de multisséries. Com essa avaliação é possível conhecer o nível educacional dos alunos e estabelecer quais as estratégias metodológicas a serem adotadas para que o processo de ensino aprendizagem se realize.

Figura 7: Teste diagnóstico de leitura e escrita

E. M. E. F. Joana da Conceição

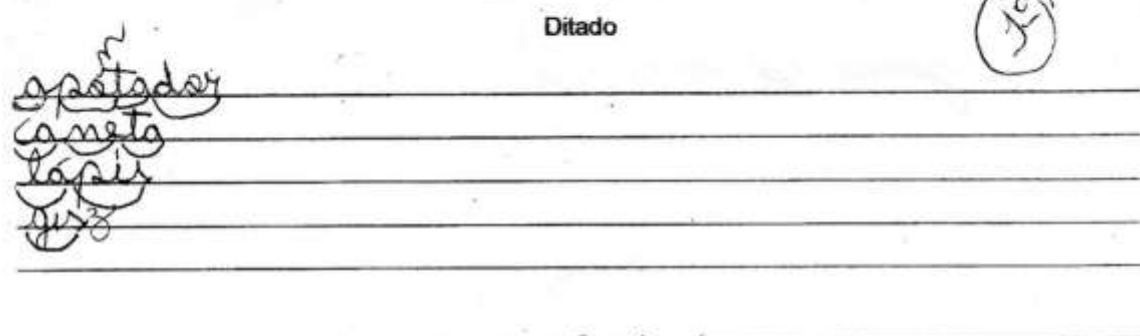
Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano: 3<sup>o</sup> *ordem*

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado

*gratador*  
*caneta*  
*lapis*  
*uso*



*Nível silábico-alfabético, com dificuldades em ortografia...*

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano: 3<sup>o</sup> A

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado

*usa-se a letra (s), embora seja o som da letra (z)*

*Camibala*  
*vestido*  
*blusa*  
*lã*

*usa-se o acento til (sem nasal)*  
*emprego de letras maiúscula em nome próprio*  
*usa-se acento til na*

*vestido de (m) (s) de (lã) letra (z) da palavra (s)*  
*palavra trissílaba*



*Nível alfabético com algumas dificuldades ortográficas observadas acima.*

Fonte: Direção da escola Joana da Conceição

As professoras ao usarem a avaliação diagnóstica para avaliar a evolução do processo de aprendizagem consideram a produção espontânea de uma lista de palavras, sem apoio de qualquer fonte e nem intervenção da professora, e pode ser seguida ou não pela produção escrita de alguma frase.

Segundo as professoras faz-se necessário criar um ambiente que proporcione uma tranquilidade para que os alunos não se sintam pressionadas em desenvolver a atividade avaliativa. As palavras usadas fazem parte do contexto das crianças.

As palavras pertencem ao mesmo campo semântico onde são ditados nessa ordem: primeiro uma polissílaba, depois uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Na prova acima as palavras usadas são de matérias escolares, como apontador, caneta, lápis e giz.

Na figura 8 é apresentada a avaliação somativa realizada na escola Joana da Conceição Cardoso de Lima.

Figura 8: Avaliação somativa

Escola: Joana da Conceição  
 Diretora: \_\_\_\_\_  
 Professora: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_

1º Trabalho Avaliativo de Português  
 Ditado

Trab: 2.0  
 Conc: 3.0  
 Leit: 0.5  
 Escrit: 4.0  
 Total: 8.5

1- Vamos responder lendo o anúncio

DESENHE A BICICLETA:

a) O que o anúncio deseja vender?  
Vende uma bicicleta

b) Qual a cor da bicicleta?  
Com vermelha e azul

c) Qual o nome do proprietário da bicicleta?  
Rsmata

Fonte: Direção da escola Joana da Conceição



Esse tipo de avaliação é mais administrativo do que pedagógica, pois está interessada em classificar os alunos de uma série para outra de acordo com o aprendizado nas matérias estudadas. Nesse sentido, a avaliação somativa se torna um estímulo para que o aluno adquira uma promoção de uma série para outra.

Entretanto, para o aluno que fica reprovado várias vezes, ele não encontra estímulo para dar continuidade nos estudos, se torna indiferente ao processo educacional. Esse fato pode atingir os professores, já que os alunos repetentes tem características de apáticos, revoltados ou indisciplinados. Para esses alunos a escola não é um lugar de realizações pessoais de conhecimento, mas sim um lugar de opressão psicológica.

Por isso não se deve utilizar apenas uma modalidade de avaliação, mas as três combinadas devem favorecer um rendimento satisfatório na sala de aula, principalmente de multissérie.

## 12. O que deveria mudar para melhorar a avaliação?

*Deveria mudar o objetivo da avaliação que não deveria ser apenas para medir o conhecimento dos alunos, sobre determinados assuntos. Mas que este instrumento fosse diário abordando outros aspectos como o social, o cognitivo e afetivo. A avaliação deveria ser diariamente, não uma única vez a cada bimestre com o objetivo apenas classificatório. As instituições de ensino deveriam repensar essa forma de avaliar e fazer novas mudanças tanto para o bem-estar do aluno como também para o professor. Pois, quando um aluno em determinado momento não realizou uma boa avaliação isso não quer dizer que não aprendeu nada, mas as condições em que ele realizou esta avaliação influenciaram para não atingir uma boa nota. (Professora 1)*

*A maneira que a avaliação é realizada serve para medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos. No entanto, é fundamental que a avaliação possa contribuir para a construção do conhecimento e para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. (Professora 2)*

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2003).

Com base nas colocações das professoras e na ideia defendida por Estreban (2003) é possível organizar e direcionar o processo de avaliação do seguinte modo:

-Realizar no início do ano letivo uma avaliação diagnóstica que permita conhecer a realidade dos alunos, seus níveis de aprendizagem como pré-silábico, silábico e alfabético.

- A partir disso direcionar nas turmas de multissérie cadernos de atividades, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, para serem realizadas em casa. Para que isso aconteça, faz-se necessário uma organização que envolva a presença dos pais ou responsáveis que possam acompanhar essas atividades.

-Enquanto isso na sala de aula os conteúdos são desenvolvidos de maneira que favoreça, principalmente nos temas em comum, o envolvimento de todos os alunos.

-Outro fator que pode ser considerado é o cotidiano, que no contexto de avaliação tradicional é entendido como uma prática contida na previsibilidade, na repetição e no saber. Quando o cotidiano não é levado em consideração as avaliações tornam-se homogêneas e para que se tenha um novo direcionamento faz-se necessário abrir mão da homogeneidade.

- Realizar trabalhos em grupo garante a cooperação e inserção da prática social de construção do conhecimento.

No trabalho desenvolvido por Ribeiro e Sousa (2014) é adotado o mapa conceitual como ferramenta de avaliação e de aprendizagem.

Segundo as contribuições de Novak (2003, p. 31) o mapa conceitual é uma ferramenta para organizar e representar conhecimento. E segundo Ausubel (2000, p.19), um mapa conceitual “é uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes”. O uso de mapas conceituais pode auxiliar os professores manterem-se mais atentas aos conceitos chaves e as relações entre eles. Os mapas podem auxiliá-lo a transferir uma imagem geral e clara dos tópicos e suas relações para seus estudantes, inclusive para alunos de matemática.

Outra possibilidade do uso dos mapas conceituais pode ser no processo de avaliação, pois o professor pode solicitar que o aluno elabore o seu mapa conceitual sobre o assunto abordado, o que requer muita atenção por parte do professor (e habilidade para acompanhar a elaboração) e por parte do aluno, que deverá saber ler e interpretar, resumindo os conceitos chaves e suas ligações, permitindo que se visualize a sua aprendizagem e assim alcançar os objetivos, os conceitos e suas interligações. Para isso acontecer, é necessária uma formação sólida. Formação técnica: que o

habilite a ler, interpretar textos e transformá-lo em mapas conceituais e uma formação teórica, pois os mapas conceituais são claramente baseados nas postulações de Piaget sobre a construção e representação do conhecimento.

13. Quais as principais dificuldades de realizar avaliação dos estudantes da sua turma de multissérie?

*As principais dificuldades são por ser multissérie e todos terem que realizar a avaliação juntos. O que complica muito o entendimento dos alunos, pois antes de se resolverem eu exponho a prova na lousa e explico e nessa explicação percebo que os alunos se confundem, pois, querendo ou não eles dão atenção a todas as avaliações que estão sendo explicadas (Professora 1).*

Para estas dificuldades, tem-se a avaliação contínua, que não está fundamentada em notas, mas ao comportamento assumido durante as aulas, ou seja, sua assertividade, interesse e pontualidade e a utilização da autoavaliação visa colocar o aluno como construtor e, como coautor do seu processo de aprendizagem.

Na escola Joana da Conceição não foi observado um apoio pedagógico que viabilizasse a superação dessa dificuldade. Em muitos casos, o professor a partir do contexto de sala de aula cria meios pessoais de desenvolver seu trabalho. Entretanto, o que ainda é bastante influente na atuação profissional são as cobranças da secretaria de educação, que apenas deseja o resultado final onde o professor e alunos estão sempre em segundo plano. Nessa questão as notas devem ganhar novas significações, deve-se dar prioridade principalmente nas avaliações contínuas. Hage (2006) corrobora com essa análise quando destaca que:

*No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão de multissérie e tem a elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem, as series reunidas na turma; ação está fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados. (HAGE, 2006, p.4)*

Em alguns casos as Secretarias de Educação mandam o professor para a sala de aula simplesmente com um giz, um quadro branco e uma pilha de livros velhos e ultrapassados, e lá o professor que se vire para desempenhar um bom trabalho e muita

das vezes tem que tirar do seu regrado salário para comprar materiais pedagógicos, que facilite o desempenho do professor e para que o aprendizado dos alunos seja favorável.

14. Você gosta de trabalhar com multissérie?

*Preferia o trabalho com uma série, mas independente disso procuro me esforçar ao máximo para desenvolver um bom trabalho (Professora 1)*

*Gosto, pois já estou adaptada (Professora 2)*

Os professores enfrentam uma sobrecarga de trabalho, sendo forçados a assumir outras funções, além da docência, a saber: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. Nesse sentido Hage descreve sucintamente a dura realidade da escola do campo, entre elas pode-se:

[...] destacar que em termos físicos a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo (HAGE, 2014, p. 12)

Eles também enfrentam interferências no trabalho advindas das secretarias de educação, como reflexo das relações políticas que envolvem o poder local, mudando constantemente de escola em função da instabilidade no emprego. (GEPERUAZ, 2004).

15. A escola na qual você trabalha tem outro tipo de avaliação, sem ser a prova?

*Temos auto avaliação e avaliação através de observação (Professora 1)*

*Apenas atividades orais (Professora 2)*

Estes acompanhamentos de etapas feitos pelos professores são o processo de coleta e análise de dados usando recursos os quais chamamos de instrumentos de avaliação segundo Haydt (2010, p. 296) “para avaliar o aproveitamento do aluno existem três técnicas básicas: observação; autoavaliação e aplicação de provas, e uma

variedade de instrumentos de avaliação” (registro da observação: fichas caderno; registro da autoavaliação: prova oral, prova escrita: objetiva e dissertativa). Ou seja, ao selecionar as técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem o professor precisa considerar os seguintes aspectos:

- Os objetivos visados para o ensino-aprendizagem (aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes);
- A natureza do componente curricular ou área de estudo;
- Os métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem;
- As condições de tempo do professor;
- O número de alunos da classe.

A seleção das técnicas e dos instrumentos de avaliação deve ser realizada durante o processo de planejamento de ensino, para que haja melhor adequação dos recursos de avaliação aos objetivos previstos, aos conteúdos estabelecidos e as atividades propostas para o processo de ensino-aprendizagem (HAYDT, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho foi possível verificar que em relação à avaliação realizada pelas professoras nas multisséries da escola Joana da Conceição, foi possível constatar que as elas possuem uma compreensão diferenciada em relação ao conceito de avaliação. Essa constatação se deu por meio de atividades diferenciadas executadas em comparação ao método tradicional de avaliar.

Por meio da pesquisa bibliográfica adotada neste trabalho ficou evidente que a Educação do Campo é o resultado de um processo histórico que não pode ser negado, já que a este termo (Educação do Campo) ainda se encontram compreensões carregadas de pré-conceito. Esse conhecimento foi imprescindível para que houvesse maior compreensão da Educação do Campo no Pará, para isso foi de grande utilidade os trabalhos do professor Hage nessa área, especialmente o dia a dia nas escolas de multissérie no Pará. Também foi possível constatar que as multisséries, apesar das limitações no ambiente escolar, as vezes é a única ferramenta disponível e usada por comunidades do Campo.

Sobre os questionários aplicados às professoras, constatou-se que apesar das dificuldades apresentadas no contexto das multisséries, elas estão sempre, à procura de meios mais eficazes de avaliar seus alunos e não descartam o contexto em que eles estão inseridos. As avaliações usadas com os alunos são diagnóstica, somativa e contínua. Dentro dessas avaliações as professoras procuram meios de tornar cada avaliação realizada o mais perto da realidade de cada aluno, pois cada aluno ou alunos se encontram em séries diferentes.

Após a análise dos questionários foi proposto que nesse ambiente de multissérie fosse adotada a utilização de mapas conceituais, vinculados a outras modalidades de avaliação, já que pode ser utilizada de maneira bem natural em turmas de multissérie, pois possibilita que o entendimento do assunto estudado em sala de aula possa ser visualizado por meio da construção de um mapa conceitual. O interessante do mapa conceitual é que se trata de uma proposta de avaliação personalizada, este fato pode ser observado quando se entende que dois alunos nunca vão construir mapas conceituais iguais sobre o mesmo assunto, diferentemente de outras avaliações.

Dada à importância do assunto, e a limitação do tema, torna-se necessário um aprofundamento nessa área de conhecimento que venha contribuir para que pesquisas nesse sentido sejam desenvolvidas de maneira significativa em estratégias de avaliação

nas multissérie. Desse modo, a proposta aqui apresentada é uma parte de um todo que ainda está em desenvolvimento e precisa ser aprimorado.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANTONIO, Clésio Acilino. LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. – Brasília: 2012

FERNANDES, B.M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. **Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

GEPERUAZ. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda. 2005.

GUIMARÃES, Eliana Campos. FILHO, Mateus de Souza Coelho Artigo científico: **Avaliação em classe multisseriada: concepções de educadoras e educandos de uma escola ribeirinha do município de Parintins-Am**. Disponível em: [educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22045\\_9271.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22045_9271.pdf). Acesso em: 10 de out. 2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Artigo científico: **Transgressão do paradigma da(multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf). Acesso em: 10 de out. 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, Mitos e Desafios: uma perspectiva construtivista**. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.



HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação 2000.

LORENCINI, Priscila Basílio Marçal. Monografia de especialização: **Métodos e técnicas de ensino avaliação diagnóstica: um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino da matemática para os alunos do 8º ano.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 30 de nov. 2017.

LEITE, S.C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

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

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. pp. 11-13.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7ª edição. Porto Alegre(1998), Artes Médicas.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993.

ROSA, A. C. S. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades in educação & Linguagem.** Ano 11, nº 18, 222-237. Jul.- Dez. 2008

SANTOS, Edineide da Cunha. Artigo científico: As classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo. Disponível em: [www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contexto-da-educacao-do-campo/124765#ixzz4x2RwUhQe](http://www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contexto-da-educacao-do-campo/124765#ixzz4x2RwUhQe). Acesso em: 154 de set. 2017.

SANTOS. Edineide Cunha. JÚNIOR, Hélio Loiola dos santos. Artigo científico: **Classes multisseriadas: desafios, possibilidades e realidade da educação do campo.** Disponível em:

SOUZA, M. A. **Educação Social. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de jul. 2017.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. Dissertação de mestrado(Mestrado em Ciências Humanas) : **O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara - GO.**) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2006

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, Ronise. SOUZA, Nadia Aparecida de. Artigo científico: Da avaliação à aprendizagem: o mapa conceitual no ensino de ciências. Disponível em: [www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/04/Mapas-004.pdf](http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/04/Mapas-004.pdf). Acesso em: 15 de mar. 2018.

## APÊNDICES



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA –  
PARFOR  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ declaro estar ciente da minha participação no trabalho de conclusão de curso de Valdecira Cavalcante Carneiro, desenvolvido no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, curso de licenciatura plena em pedagogia, intitulado “UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NAS MULTISSÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS RURAIS SÃO MIGUEL E JOANA DA CONCEIÇÃO LIMA, MUNICÍPIO DE ABAETETUBA – PARÁ”.

Sendo assim, eu autorizo a gravar imagem em vídeo ou fotografia e vincular minha imagem e depoimentos e mencionar meu nome em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições. Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direito de vinculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Abaetetuba (Pa) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2017



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA –  
PARFOR  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE MULTISSÉRIES**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

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

Escola que trabalha: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho nesta escola: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na educação: \_\_\_\_\_

**2. FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO**

Graduada em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Início/Término: \_\_\_\_\_

**3. PÓS-GRADUAÇÃO**

Pós-Graduação (Lato Sensu) (    )

Pós- Graduação (Stricto Sensu) (    )

Instituição: \_\_\_\_\_

Início/Término: \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo você trabalha com multissérie?

---

---

---

5. Como se dá a participação dos pais com você na multissérie?

---

---

---

6. Qual a importância da avaliação?

---

---

---

7. O que é avaliação para você?

---

---

---

8. O que é avaliação para você? Qual sua concepção de avaliação?

---

---

---

9. Como avaliar estudantes da multissérie?

---

---

---

10. O que é avaliação diagnóstica? Como você aplica a avaliação diagnóstica na turma multissérie?

---

---

---

---

11. O que deveria mudar para melhorar a avaliação?

---

---

---

---

12. Quais as principais dificuldades de realizar avaliação dos estudantes da sua turma de multissérie?

---

---

---

---

13. Você gosta de trabalhar com multissérie?

---

---

---

---

14. A escola na qual você trabalha tem outro tipo de avaliação, sem ser a prova?

---

---

---

---





## AVALIAÇÕES

E. M. E. F. Joana da Conceição

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: 3<sup>o</sup>

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado

(2<sup>o</sup>)

*→ não concluiu*

LAMINADO → foi falado para o aluno localizar cada sílaba  
VESTIDO → marcou as sílabas, conforme ia falando as letras  
BITOLA →  
JA → sem nasal, disse que era o risco (agudo)  
OLVESTIDODENARRIATEDIDA → Na escrita da frase falou  
 o aluno ia associando a letra estava cansado, não queria mais.

a imagem ditada pela professora. Mesmo assim o mesmo procurava entre o alfabeto ilustrado do vocal, assim leu a imagem das letras no alfabeto-móvel. O aluno também a inquietação do aluno, agitado durante o teste...

Nível silábico sem valor sonoro.

E. M. E. F. Joana da Conceição

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: 3<sup>o</sup>A

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado

(5)

AB - V - R - O - J → apertador  
AB  
IN - AR - N → caneta  
EN - D - I - V - O → lápis  
X - I - Z → giz

Nível pré-silábico

Obs: ditou letra a letra para o educando  
 ... a palavra

ESCOLA Joana da Conceição

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

1- Algodão

2- Barafu

3- maxila

4- laxi

5- gii

FRASE:

Alaxi e colorido

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ESCOLA Joana da Conceição

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

1- MANJEDORA

2- PANETONE

3- PRESETE

4- JEUS

5- NAJAL

FRASE:

No natal festejamos o nascimento

de Jesus.

\_\_\_\_\_

ESCOLA Joana da Conceição

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

1- Bicicleta

2- corrinha

3- Amabile

4- Dama

5- pião

FRASE:

A corrinha gira de Baixo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ESCOLA Joana da Conceição

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

1- Jaluticala

2- lananja

3- melancia

4- caju

5- uva

FRASE:

A lananja está azeda.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E.M. E. F. Joana da Conceição

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: 3<sup>o</sup> ano

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado

(3)

apetado

cameta

lapi

gisi

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: 3<sup>o</sup> ano

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado

(2)

amela

estido

lana

lana

estido amela lana lana

E. M. E. F. Joana da Conceição

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: 3<sup>o</sup>A


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

de \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_

## Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado


  
 apontador  
 caneta  
 lápis  
 giz



Nível pré-silábico (o aluno se distrai com facilidade, não dando devida atenção...)

E. M. E. F. Joana da Conceição

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: 3<sup>o</sup>A


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

de \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_

## Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado


  
 camiseta  
 vestido  
 blusa  
 saia



O vestido de Maria é de lã.

Nível pré-silábico, falava que não lembrava das letras, não sabia.

E. M. E. F. Joana da Conceição

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano: 3<sup>o</sup> *ordem*  
Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado



*apetador*  
*caneta*  
*lapis*  
*gus*

*Nível silábico-alfabético, com dificuldades em ortografia...*

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano: 3<sup>o</sup> A

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Teste Diagnóstico de leitura e escrita

Ditado

*usa-se a letra (b), embora seja o som da letra (2<sup>o</sup>)*  
*Camisola*  
*vestido*  
*blusa*  
*lã*  
*usa-se o acento til (sem nasal)*  
*emprego de letras maiúscula em nome próprio*  
*usa-se o acento til na*  
*vestido de (lã) de (lã) letra (a) da palavra (i)*  
*palavra trissílaba*

*Nível alfabético com algumas dificuldades ortográficas observadas acima.*

OLA Joana da Conceição  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 ALUNO: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

**DITADO AVALIATIVO DA ESCRITA**  
**(DIAGNÓSTICO)** DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

TEXTO

la mhesiona do pismo  
 lei un copo veneno  
 quei bebeu morreu  
 o culpado não foi eu

**DITADO AVALIATIVO DA ESCRITA**  
**(1º BIMESTRE)** DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

TEXTO

quei corixa  
 ataba lopiça  
 came pau  
 com lagatixa

**DITADO AVALIATIVO DA ESCRITA**  
**(2º BIMESTRE)** DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

TEXTO

Uma dudu-t  
 bala amarela  
 um boquete calado  
 a localidade foi vece

**DITADO AVALIATIVO DA ESCRITA**  
**(3º BIMESTRE)** DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1- Castimbo
- 2- Peteca
- 3- Branco
- 4- Pião
- 5- Lrala

TEXTO

maca soldado  
 Cabeça de Papel  
 quem não maca direito  
 vai preso no quateu