

CONCEPÇÃO E PRÁTICA AVALIATIVA NO COTIDIANO DE ENSINO MULTISSERIADO: VOZ DE UMA PROFESSORA, NA ILHA DE PAQUETÁ - PARÁ¹

LUIZA NAKAYAMA

Doutora em Genética e Biologia Molecular. Professora associada IV do Instituto de Ciências
Biológicas (ICB-UFPA), Coordenadora do Programa Sala Verde POROROCA – Espaço
Socioambiental Paulo Freire, convênio MMA/UFPA. lunaka@ufpa.br.

MAYRA DA SILVA CORRÊA

Mestre, especialis em educação classe II da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PARÁ),
professora licenciada. maysilcor@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é o recorte de três das categorias de análise da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA) no ano 2014, cujo objetivo foi o de investigarmos a concepção e a prática da avaliação, Ciclo da Infância 1, na escola rural multisseriada da rede de ensino (Escola X), situada na Ilha de Paquetá/PA. Realizamos entrevista com perguntas semiestruturadas e observação de quatro aulas da professora responsável pela turma, com registros fotográficos de suas ações didáticas. Verificamos que a professora realiza uma avaliação tradicional nos registros escritos dos desempenhos dos alunos, com pouca clareza e de forma sucinta. Concluimos que embora a professora revele dificuldade em seus registros de avaliação, em sua prática pedagógica busca valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e se esforça para desempenhar uma avaliação contínua, utilizando diferentes parâmetros como formas de conhecer o nível de aprendizagem individual e coletiva.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino-Aprendizagem. Multissérie. Educação do Campo.

DESIGN AND EVALUATION PRACTICE IN EVERYDAY MULTIGRADE TEACHING: THE VOICE OF A TEACHER, IN PAQUETÁ ISLAND – PARÁ

Abstract

This article is the excerpt from one of the categories of analysis of Master's Dissertation submitted to the Graduate Program in Education at the Federal University of Pará (PPGED-UFPA) in the year of 2014, whose purpose was to investigate the conception and the practice of evaluation, childhood 1 Cycle, at the multigrade field school from education network (School X), situated on the Paqueta Island, Para. We conducted an interview with semi-structured questions and observation of four lessons from the teacher responsible for the class, with photographic records of her teaching actions. It was found that the teacher performs traditional assessment of the written records of students' performance, with little clarity and succinctly. We concluded that although the teacher reveal difficulties in their assessment records in their practice; seeks to develop the students' prior knowledge and strive to perform a continuous evaluation, using different parameters such as forms of know the level of individual and collective learning.

Keywords: Evaluation of Learning. Teaching-Learning. Multigrade. Field education.

¹Este artigo é parte da dissertação de mestrado da primeira autora, defendida em 24.06.2014.

Introdução

Atualmente o processo educativo vem sendo debatido nas várias instâncias governamentais, e, em se tratando mais especificamente das práticas de avaliação, estas têm refletido, principalmente, nas ações entre professores e alunos. Nesse sentido, a avaliação do aluno deve ser contínua e integral, buscando formas diferenciadas de avaliar e conseqüentemente, promover o bom desempenho dos alunos. Entretanto, ainda é considerada uma polêmica no processo de ensino-aprendizagem, pois vem assumindo uma postura excludente no âmbito escolar, por meio de conteúdos cansativos e sem sentido para a vida cotidiana dos alunos (SILVA *et al.*, 2014; DANTAS, SANTANA, NAKAYAMA, 2014).

Na educação do campo, as formas de avaliação ainda vêm sendo pouco discutidas, embora sejam de grande importância para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e inquietem muitos educadores, os quais estão em constante busca de alternativas metodológicas que enriqueçam seu fazer pedagógico.

Nesta realidade, sentimos a necessidade de investigar as concepções e práticas de avaliação no ciclo da infância ¹na escola rural multisseriada da rede estadual da Ilha de Paquetá/PA, buscando a construção/renovação de uma forma de avaliação que considere os alunos nas suas necessidades individuais e globais do desempenho escolar.

Educação no Campo: Perspectivas e Desafios

Ao longo da história, a educação no meio rural era negada a classe trabalhadora, sendo oferecida apenas com o propósito de adaptar o homem ao mundo do trabalho urbano. Nesse sentido, buscou-se uma educação que garantisse o acesso e a permanência desse homem no campo, e assim surge a educação do campo em contraposição a concepção de educação rural. Dessa forma, alguns avanços foram conquistados, a partir da década de 1990 como: conferências e fóruns por uma *Educação Básica no Campo*; o Parecer nº36/2001; a Resolução nº1/2002 e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPT/2003; a criação da SECADI/MEC a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Decreto nº7352/2010, que institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo, cujos espaços

²O foco do estudo corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, oferecendo oportunidade de qualificar as vivências das crianças de 06 a 08 anos de idade por meio do processo da alfabetização e do letramento (PARÁ, 2010, p. 18).

contribuíram para a garantia de seus direitos no campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Esse reconhecimento também foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no Art.28, quando propõe a adequação da escola à vida do campo.

Resultante a estes paradigmas relacionados às origens do homem do campo, há necessidade de conhecer quem são essas populações do campo, definidas no Decreto n. 7352/2010, como:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (ART. 1º, INCISO II).

No contexto educacional de lutas destes povos é fundamental compreendermos a que conceito de escolas multisseriadas estamos nos referindo, uma vez que há várias percepções. Neste sentido, embasamos na compreensão de Hage (2011, p. 99-100) que defini essas escolas como o “lugar onde um único professor atua em várias séries e, são espaços localizados em pequenas comunidades rurais, afastadas da sede do município, apresentando infraestrutura precária e a população atendida não atinge uma demanda suficiente para formar turmas por série”. Dessa forma, pensar a escola do campo (EC) é considerar o que existe em seu entorno, como “um espaço de socialização dos conhecimentos e formadora de todos os seus sujeitos - educandos, educadores, pais e comunidade” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p.130-131). Nesta condição, a aprendizagem na perspectiva do ciclo rompe com a lógica de que todos aprendem a mesma coisa, do mesmo jeito e ao mesmo tempo, respeitando os ritmos de cada aluno, o que não significa abandoná-lo, mas possibilitar mais tempo para aprender. (AGUIAR, 2011).

A Prática da Avaliação Ciclada em Escola Multisseriada

Esteban (2008) ressalta que “as práticas avaliativas em sala de aula ainda estão restritas a atribuição de uma nota, que avalia apenas o que o aluno aprendeu e não aprendeu do conteúdo didático” (p.11). Fato que Hoffmann (2011) cita que acontece devido ser dada ênfase no ponto de vista do professor, em contraposição ao agir e pensar dos alunos, evidenciando os resultados finais, em vez da análise das formas de aprendizagens.

Nesta condição, Arcas (2008) ressalta que a progressão, nos ciclos, tem levado uma discussão para a escola sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem. E para esta nova concepção de avaliação a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) propõe novos instrumentos a serem utilizados no registro avaliativo do ciclo da infância¹: diário de classe, registro avaliativo e o histórico escolar (PARÁ, 2010, p.26-27). Cabe ressaltar, que quando se trata da avaliação em escolas multisseriadas, as dificuldades são maiores. Entretanto Azevedo (2010, p. 99) destaca que:

[...] não é a organização em multissérie que determina a qualidade da educação oferecida no meio rural, mas as condições materiais, político-pedagógicas e de infraestrutura em que funcionam as escolas e se desenvolvem os processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Assim, avaliação é considerada um entrave pelo professor, pela dificuldade de encontrar formas de avaliação condizentes com o nível de aprendizagem e da realidade de cada aluno. Para tratar deste assunto, consideramos indispensável conhecer a próprio conceito de avaliação, que pode divergir, de acordo com diferentes autores. No presente trabalho consideramos o de Wachowicz (2006) para o qual avaliar:

[...] quer dizer não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não* e a palavra *valiar* significa atribuir um valor, portanto se o estudo da etimologia estiver certo, devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações e nunca atribuir-lhes um valor. (p.135).

Esta afirmação é interessante porque coloca a avaliação no lugar de sua ação, a qual perfaz uma síntese do aprendizado do aluno sem nenhum julgamento. Neste sentido, a avaliação passa a ser um ato investigativo da qualidade do desempenho dos alunos, a fim de corrigir os rumos da ação (LUCKESI, 2011). Fernandes (2009) complementa, valorizando a avaliação formativa no âmbito escolar, como forma de melhorar e regular deliberadamente o ensino-aprendizagem.

No contexto das escolas do campo, Barros (2005) afirma que é necessário construir um sistema de avaliação escolar próprio para esta realidade.

Caminhos Metodológicos

A comunidade da Ilha de Paquetá está situada na Baía de Guajará, apresenta características comuns a maioria das comunidades ribeirinhas. Possui aproximadamente 171 casas e um pouco mais de 600 habitantes. A energia elétrica é obtida por geradores

caseiros e os moradores precisam atravessar de barco para ilha de Cotijuba para buscar água potável; esta viagem dura em torno de 10min.

O meio de sobrevivência dos moradores é o açaí (no verão – de junho a novembro) e quando chega o período da chuva (dezembro a maio) começa a temporada de pesca de peixe e de camarão. A tradição da ilha era o festejo de São Sebastião, que hoje não existe mais (informação obtida de um morador da ilha-32 anos).

Realizamos a pesquisa em uma escola rural multisseriada, aqui denominada de Escola X, situada na ilha de Paquetá/PA, no Distrito de Icoaraci pertencente à jurisdição da Unidade SEDUC na Escola – USE 12³. A estrutura administrativa, responsável pela escola sede e a escola anexa⁴, é formada pela gestora da USE 12 e pela diretora da escola sede.

Escolhemos a Escola X, devido aos seguintes critérios: 1. Por terem sido atendidas pelos materiais pedagógicos do PEA⁵, porém, em razão da falta de recursos financeiros estadual, esta escola não recebeu acompanhamento pedagógico, pelos técnicos em educação da equipe da Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas CECAF/SEDUC⁶; 2. Pela pouca produção de estudos acadêmicos que enfocam a avaliação em escolas multisseriadas na rede estadual de ensino paraense e 3. Pela proximidade da Escola X com a região metropolitana de Belém, tornando viáveis visitas frequentes de acompanhamento pedagógico, em particular, a prática avaliativa da professora responsável.

Trajetória do Estudo.

³As Unidades Regionais de Educação (URE's) são representações da SEDUC/PA, inseridas nos municípios pólos, para atuar nas atividades técnico-pedagógicas e administrativas das Unidades Escolares. A divisão regional é formada de 20 URE's, cada uma responsável por um grupo de municípios; tendo a URE-19A (Belém) divididas em 20 USE's, as quais são responsáveis por um conjunto de escolas, dentre as quais se encontra a USE 12, lócus da pesquisa. http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em 18.05.2014.

⁴As escolas ou salas de aula isoladas recebem a qualificação de Escolas Anexas e a unidade escolar que centraliza e coordena é denominada Escola Matriz. (RES. N. 485/09 Art.35).

⁵O Programa Escola Ativa (PEA) foi coordenado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas (1º ao 5º ano do EF/9), reconhecendo e valorizando todas as características do meio rural brasileiro. (PROJETO BASE, 2010, p. 22). O programa, na segunda versão, que teve sua vigência de (2007-2011), e em 2014 está sendo substituído pelo Programa Escola da Terra.

⁶Criada desde 2007, pela SEDUC/PA com o intuito de pensar, elaborar e efetivar propostas pedagógicas que considerem os traços identitários dos povos da Amazônia Paraense e suas ações tem contribuído na solução de problemas relevantes das comunidades e para a melhoria na qualidade de vida e do saber do homem da região. (CECAF, 2013).

Inicialmente realizamos uma reunião com a gestora da USE 12 para a apresentação e autorização do estudo. E na ocasião, fizemos o levantamento do diagnóstico qualitativo das escolas multisseriadas (anexas) do município. A gestora sugeriu que essas informações, poderíamos obter com mais precisão com a diretora da escola sede, devido ao tempo de atuação profissional e ter contato direto com as escolas anexas da ilha.

Em seguida, reunimos com a diretora da escola para expor a importância da pesquisa e na ocasião, visitamos a Escola X acompanhada da professora sujeito da pesquisa. Para manter a privacidade denominamos de P1.

Tivemos a oportunidade de acompanhar quatro aulas ministradas pela P1, e nas ocasiões registramos fotograficamente as atividades e realizamos anotações em caderno de campo. Cabe destacar que para observação, em sala de aula, nos embasamos em André (2011) a qual enfatiza que esse processo acontece basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno. Após as aulas, tivemos conversas informais com a P1, no sentido de verificar os desafios enfrentados em sua prática pedagógica cotidiana e o significado da aprendizagem para o contexto local.

Consideramos a pesquisa primordialmente de abordagem qualitativa. Para Bogdan; Biklen (1994) esta abordagem “é designada por **naturalista**, porque o investigador frequenta os locais em que se verificam os fenômenos no qual está interessado, incidindo os dados recolhidos no comportamento das pessoas: conversas, visita, observação”. (p. 17, destaque nosso).

Resultados e Discussão

A Escola X oferece o Ensino Fundamental (EF) 1º ao 5º ano (ciclo da infância 1 e 2). A turma, do ciclo da infância 1, é composta de 13 alunos; sendo quatro alunos do 1º ano, cinco do 2º ano e quatro do 3º ano, com faixa etária está entre 6 a 12 anos de idade. O quadro de pessoal é formado da P1, uma professora que atua no ciclo da infância 2, um servente e dois barqueiros.

A Escola X (Figura 1) possui duas salas de aula, uma secretaria, uma área de lanche, uma cozinha e um banheiro. Consideramos o quadro de pessoal, como insuficiente, pois além do professor exercer sua função de docência, verificamos que é comum

encontrá-la desenvolvendo outras tarefas, como, por exemplo, servindo a merenda dos alunos. Lima; Figueira (2011) citam outros desvios de função, comum em escolas do campo como: preparar a merenda, fazer faxina e apontar caminhos de melhoria para a comunidade. Esta fragilidade presente na infraestrutura das escolas do campo é bastante comum no Brasil e compromete a qualidade do ensino. Nesse sentido Azevedo (2010) enfatiza que o que compromete a qualidade do ensino são as condições materiais e político-pedagógicas em que funcionam essas escolas e que repercutem na gestão e no ensino-aprendizagem, e não o fato da organização em multissérie.

FIGURA 1. Escola X, localizada na Ilha de Paquetá-PA.
A=vista posterior e B=vista lateral.



A P1 nos relatou alguns entraves como: a falta de transporte, as longas distâncias entre a escola e a residência dos alunos e, principalmente, a falta de merenda. Associado a estes fatores diferentes autores (HAGE; BARROS, 2010; DANTAS; SANTANA; NAKAYAMA, 2014; BEZERRA et al., 2010) citam a sobrecarga de trabalho dos professores, a falta de investimento de propostas pedagógicas específicas para o campo, além de conteúdos cansativos e sem sentido para a vida cotidiana dos alunos e da indubitável necessidade da interação escola-comunidade. O argumento estabelecido também se reflete na questão da retenção, ou seja, dos treze alunos matriculados, nove encontram-se em distorção idade-série, portanto, de acordo com Rodrigues (2009) o cenário é resultante também de um percurso formativo que pouco atende à realidade do ensino multisseriado; assim, é necessário que os professores adaptem os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica à realidade onde atuam. Este complicador é um dado preocupante, pois o Estado do Pará, de acordo com o Grupo de Estudo e Pesquisa em

Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ (2013) ocupa o terceiro lugar em números de turmas multisseriadas, totalizando 11.479.

Práticas Pedagógicas de uma Professora de Escola Rural Multisseriada.

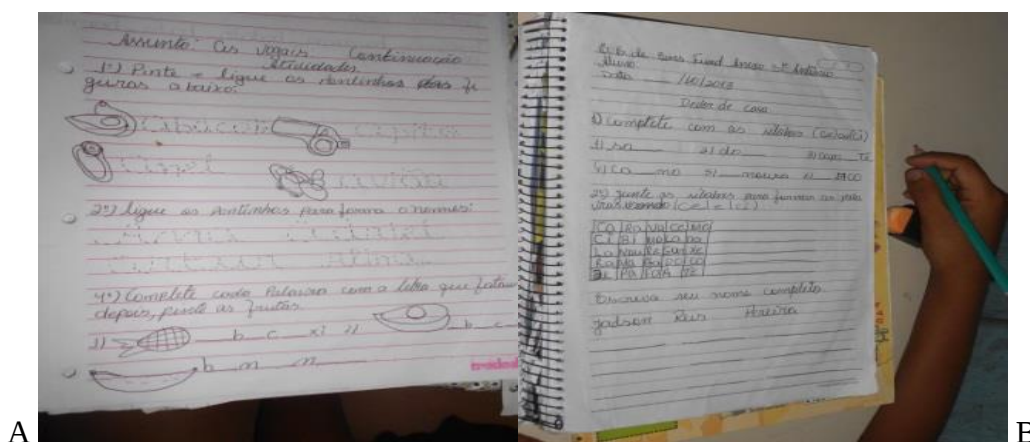
A primeira visita à Escola X aconteceu no dia 23/04/2013. Neste contato, apresentamos à P1 os objetivos e a importância do estudo na e para a localidade. Quando questionada sobre seu perfil profissional, ela salientou que é temporária, atua no primeiro turno de aula, é formada no curso de Magistério e possui experiência de aproximadamente 20 anos com escolas multisseriadas. Com base neste perfil, concluímos que apesar de sua vasta experiência, apresenta dificuldade de desempenhar um ensino condizente com a realidade dos alunos e, conseqüentemente, de utilizar metodologias de ensino que facilitam o avanço na aprendizagem, principalmente na questão da leitura.

Quanto ao seu planejamento, a P1 relatou a seguinte situação: *faço diário e não semanal [...] eu não fazia planejamento, eu pegava o livro e retirava as atividades.* Verificamos que os conteúdos pedagógicos trabalhados pela professora vêm sendo retirados, basicamente, dos livros didáticos. Esta constatação não é surpreendente, pois diferentes autores (LAJOLO, 1996; BIZZO, 2000; SOUZA et al., 2014; DANTAS; SANTANA; NAKAYAMA, 2014) atribuem o livro didático como fonte primária de conhecimento, mas sugerem que o professor recorra a outras fontes (jornais, internet, revistas). Em se tratando de escolas multisseriadas, Damasceno (2010) verificou que o livro didático ainda é o principal recurso de ensino, deixando na maioria das vezes, o trabalho restrito ao uso deste instrumento. Portanto, esta deficiência do planejamento de ensino, baseada apenas no livro didático, não está presente apenas nas escolas multisseriadas, mas no ensino brasileiro, em geral. Quanto aos desafios enfrentados, ela desabafa: *a dificuldade principal é a falta de material didático [...] Aqui tudo que a escola necessita é custeado por nós (do lápis ao papel). Se vem alguma coisa da SEDUC, não chega até nós*, obrigando-a a custear até os materiais básicos, para o bom andamento de suas atividades docentes. Nestas condições, o ensino-aprendizagem pouco contribui para uma formação crítica dos sujeitos e condizente com a realidade local.

Quanto às formas de alfabetizar desenvolvida pela P1, consideramos que ainda se apresenta de forma mecânica, por meio do processo de silabação, como podemos exemplificar por meio de algumas atividades de re-escrita automática de palavras do

quadro para o caderno, sem mesmo os alunos reconhecerem todas as letras do alfabeto. Nossa percepção se manteve nas outras atividades, de cobrir letras (Figura 1^a) e construir palavras a partir das consoantes e das sílabas (Figura 1B) apresentadas.

FIGURA 1 – Atividades desenvolvidas por uma professora de escola rural multiseriada da Ilha de Paquetá/PA. A= cobrir letras pontilhadas; B= formar palavras a partir das sílabas apresentadas.



Portanto, a prática da P1 pouco condiz com uma aprendizagem significativa para os alunos, limitando o ato de alfabetizar somente pelo trabalho de reconhecimento de letras, sem contextualizar o ensino com a vivência dos alunos, fato que dificulta e desmotiva a aprendizagem. Esse ato tradicional de alfabetizar, para Teberosky; Ferreiro (1999) tem sido reduzido:

[...] à escolha do “melhor método” do que nas concepções implícitas e explícitas da aprendizagem, portanto trata-se de adquirir primeiro a técnica para depois decifrar o texto. Todavia o método mais eficaz é quando o processo de escrita está de acordo com os princípios alfabéticos.

Embora a P1 apresente dificuldades com o processo de alfabetização, demonstra preocupação em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Ela direciona o trabalho de identificação das letras a partir das próprias letras formadas pelos nomes dos alunos e sempre prioriza em suas aulas a leitura, uma vez que considera uma das maiores dificuldades dos alunos. E por ser uma turma diversa, a P1 diferencia as atividades na sala de aula, propondo uma atividade específica para os alunos do 1º ano e procura uma mesma atividade para compartilhar com os alunos do 2º e 3º ano e sempre procura estimular um aluno ajudar o outro.

Outra preocupação da P1 é com a aprendizagem a partir do concreto, e pontua: *peço para os alunos trazerem rádio/telefone de casa*. Também no trabalho de reconhecimento dos numerais, ela tenta estimular os alunos por meio de materiais concretos, os quais os utilizam para diferentes atividades relacionadas à quantidade. A P1 acredita, que quando o cotidiano escolar é farto de objetos que representam o meio social dos alunos, facilita a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente melhora sua prática de ensino. Consideramos pertinente a forma de trabalho desta professora, pois a manipulação de objetos é prazerosa, e neste sentido facilita a fixação de conceitos. Dessa forma, recomendamos que o trabalho pedagógico nas séries iniciais deva iniciar a partir de materiais concretos, e, posteriormente, seguir para a forma abstrata, trabalhando conjuntamente numa relação prática seguida da teoria. E nesta interação conceitos científicos/conceitos do ambiente cultural, na relação professor-aluno, Vigotsky (2007) já afirmava que os conhecimentos gerados são originários da própria experiência de vida das crianças, e ao ser adquirido de forma espontânea, passam a serem mediadores de novas aprendizagens. A conduta da professora é considerada positiva na percepção de Freire (1996) uma vez que valorizam as experiências e as condições de existência dos educandos, quando chegam ao espaço escolar.

Como forma de valorizar a história de vida dos alunos, a P1 comenta que realizou o trabalho de reconhecimento da localidade, onde os alunos vivem, a partir da seguinte atividade:

Primeiro eu conto toda a história da ilha [...] peço para eles recontarem, oralmente ou escrito, e se eles não me repassarem como eu acho que deveria ser eu fico me perguntando se o que eu passei para eles foi compreendido. Fico sempre me questionando, e tenho que voltar a rever tudo de novo, às vezes a gente perde um pouco de tempo, mas ganha naquilo que se vai aplicar quando nos dá o retorno esperado.

Apesar da professora, dinamizar os conteúdos didáticos, expressando a cultura local dos alunos, sentimos na sua fala certa insegurança quanto ao seu procedimento de ensino, uma vez que considerou a aprendizagem aquém de suas expectativas. No entanto, acreditamos que o aprender nem sempre acontece como um “passe de mágica”, mas de acordo com a evolução cognitiva de cada indivíduo, o que representa uma aprendizagem qualitativa deste ensino, e não apenas uma aprendizagem a partir do binômio

conteúdo/nota, sem considerar os caminhos que os alunos percorrem para atingir determinado objetivo. Arroyo (2011) enfatiza esta percepção, considerando a pouca compreensão da escola em saber lidar com a organização dos tempos de formação e de aprendizagens dos alunos, um fator que ameaça muitos percursos da aprendizagem. Verificamos que a prática pedagógica da P1 está de acordo com Caldart; Paludo; Doll (2006), quando afirmam que o ensino no campo deve ser pensado a partir das relações que existe em seu entorno, considerando as relações dos sujeitos envolvidos neste processo. Dessa forma, apoiado em Kuhlmann (1998), acreditamos que as instituições de ensino devem atender às necessidades individuais e coletivas das crianças de forma holística.

Cabe ressaltar que a P1 participa do percurso formativo do PNAIC⁷, o qual apresenta oito unidades temáticas específicas para a Educação do Campo, são elas: 1. Currículo no ciclo da alfabetização: perspectivas para uma educação do campo; 2. Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; 3. Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; 4. Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; 5. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; 6. Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar; 7. Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida; 8. Organizando a ação didática em escolas do campo.

Durante os encontros, a P1 relatou as seguintes percepções, sobre o programa, relacionando-as com sua vivência: [...] eles dizem que as maiores dificuldades dos alunos são nas letras F e V (Figura 2A) eu acho que não, que é o RR porque no som do R da palavra carro, o aluno ouve o som de um R e a palavra é escrita com RR.[...]. Comenta que: Podemos trabalhar uma pequena música, mas só que no PNAIC eles não querem que trabalhe texto reduzido. Outro exemplo mencionado pela P1 é referente ao texto que fala sobre a fruta “manga” (Figura 2B) [...] mas eu ainda não trabalhei porque eu acho que ele não está no padrão dos meus alunos, de ler e de entender.

⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Suas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas e 4. gestão, controle social e mobilização. Dentre estas ações terá como foco discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. (Caderno de Apresentação, 2012, p.05).

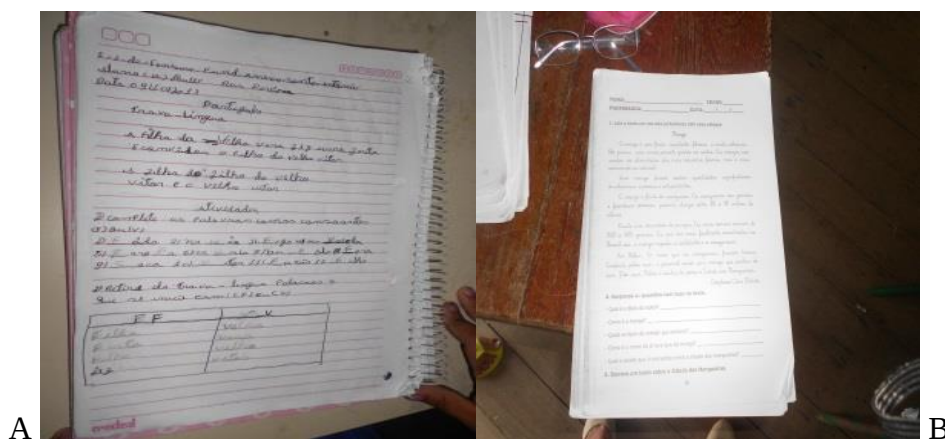
É evidente que é necessário à formação a nível nacional, pois ajuda a redimensionar a prática educativa docente. No entanto, mesmo adquirindo o conhecimento teórico, a P1 vê a necessidade de analisar as nuances específicas de seus alunos, no intuito de construir uma aprendizagem condizente com a localidade vivida, relacionando o utópico com a realidade. Como diz a professora P1: *Eu acho que a formação do PNAIC está muito avançada para os níveis de nossos alunos*. Dessa forma, procura dinamizar sua didática, trabalhando pequenos textos a partir de letras de música, conhecidas pelos alunos, como forma de motivar o interesse deles pela leitura.

O anseio da professora é pertinente uma vez que reconhece os direitos e os ritmos de aprendizagens dos povos do campo, verificamos que a sua didática reforça o Art.7 da Res. Nº2/08 quando estabelece que a formação docente deve estar comprometida com as especificidades da educação no campo, considerando na visão de Pianovski (2012), as condições de existência das crianças envolvidas na luta pela terra e que vivem suas infâncias no contexto rural.

Cabe destacar, que durante minha participação em alguns destes encontros, percebemos que não existe formação específica para educadores que atuam nas escolas do campo, limitando as discussões por grupos de trabalho (GTs), formados por professores que muitas vezes desconhecem os princípios que norteiam a educação no campo, resultando pouca consistência teórico/prática do conhecimento, o que acaba dificultando um ensino condizente à realidade local. Nesse sentido, acreditamos que a vivência do professor é fundamental, uma vez que eles conseguem discernir a melhor forma para transmitir os saberes aos seus alunos, estando de acordo com Rodrigues (2009) que afirma que os professores precisam peneirar os conhecimentos da formação acadêmica, e adaptar à realidade que atendem.

Apesar desta aparente dicotomia entre o que é ensinado no PNAIC e na prática da professora, a P1 admite que sua participação nos encontros, ajudou a aprimorar o planejamento em sala de aula e a definir objetivos que atendam às suas reais necessidades. Além disso, a percepção da professora é de que passou a ministrar suas aulas com mais segurança e domínio dos conteúdos didáticos corrobora com o pensamento de Lopes (2013, p. 154) quando privilegia o desenvolvimento da reflexão, defendendo uma articulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas.

Figura 2 – Atividades desenvolvidas por uma professora de escola rural multisseriada da Ilha de Paquetá/PA. A= retirar palavras que iniciam com as letras F e V do trava-língua; B= texto sobre a fruta “manga” trabalhado no PNAIC.



No que se refere ao currículo, a forma de trabalho desenvolvida pela P1 prioriza a aprendizagem de leitura, uma vez que esta é considerada a maior dificuldade dos alunos, e comenta: *diferencio as minhas aulas só com os alunos do 1º ano [...] juntei o 2º e 3º ano para fazer as mesmas atividades [...] quando os alunos do 2º ano passarem para o 3º eles já terão mais noção do desenvolvimento dos conteúdos*. Ao refletimos sobre esta solução de trabalho didático que a P1 desenvolve, nos parece ser a mais viável para a troca de informações em turmas heterogêneas, sendo uma solução também proposta por Martins; Marsiglia (2010) que sugerem momentos de coletividade para facilitar a aprendizagem entre os alunos.

Cabe ressaltar, que quando se trata da avaliação em escolas multisseriadas, as dificuldades são maiores, devido estes espaços escolares apresentarem condições mínimas asseguradas e não por serem consideradas rurais ou multisseriadas. (SMOSINSKI, 2014).

Consideramos que uma das palavras indispensáveis, que traduz a concepção de avaliação citada pela P1, é *evolução*, pois no processo de avaliação esta palavra se revela como desenvolvimento/avanço dos alunos durante o ano letivo. Dentro desta concepção, foram citadas outras palavras, como: *participação, interesse, motivação*. Entendemos que todas essas palavras estão relacionadas à interação professor-aluno. Este aspecto afetivo-social é enfatizado por diferentes autores como: Luckesi (2005), Esteban (2008), Hoffmann (2009), Arroyo (2010), Christofari; Santos (2012), portanto, os parâmetros traçado pela P1 ajudam no padrão de qualidade daquilo que está sendo ensinado e na identificação de limitações e de potencialidades dos alunos.

Quanto às formas de avaliar, a P1 ressalta: *Eu não informo para os alunos quando eles estão sendo avaliados*. Consideramos que informar ou não informar os alunos em sala de aula é relativo, pois chegamos à conclusão que na prática a professora adota uma avaliação contínua, estimulando os alunos a adquirir hábito diário de estudos e chamando atenção destes para a importância do aprender. Em relação à concepção de prova escrita a P1 vê como um instrumento que vai direcionar sua prática docente, buscando identificar o grau de desempenho do alunado, pois ela passa a prova, *para ver se o aluno realmente aprendeu. Eu anoto tudo que eles fazem e o que eles deixaram de fazer [...] Aquilo que eles não aprenderam eu volto a trabalhar, em outro momento, de outra maneira*. Consideramos que a percepção de prova adotada pela P1 reflete uma perspectiva construtiva de aprendizagem, uma vez que busca conhecer os alunos em suas individualidades, valorizando os conhecimentos adquiridos.

Cabe ressaltar, que instrumentos de avaliação são necessários para que seja garantida a continuidade de aprendizagem dos alunos, pois segundo a Res. nº7/2010, se estas providências não forem adotadas o combate à repetência pela promoção automática se transformará em descompromisso com o ensino-aprendizagem dos alunos. Sobre este assunto, destacamos os registros escritos do desempenho dos alunos que a P1 comenta: *devemos pegar o relatório dos alunos para observar o que ele não avançou para trabalhar no outro ano*. E complementa que muitos professores registram da seguinte forma: *o aluno não vai passar, mas não esclarecem qual a dificuldade que o aluno apresenta*. Além disso: *a diretora não repassa os documentos formais da SEDUC (Registro Avaliativo) e nem orienta como fazê-los*. Nesta fala, transparece a dificuldade da professora na elaboração dos registros escritos, devido principalmente ao não repasse de orientações pedagógicas, nas várias instâncias superiores, uma vez que a SEDUC estabelece instrumentos novos a serem utilizados na avaliação dos alunos, como: diário de classe, registro avaliativo e o histórico escolar. (PARÁ, 2010). Como cita a P1 *Nem a secretaria e nem o professor tiveram a cautela de dizer, esse é o caderno de parecer dos alunos*. E para dificultar mais esta situação, percebemos que não há uma troca de informações entre os professores e a equipe técnica pedagógica no sentido de encontrar uma forma viável de construir os registros que atenda aquela realidade; esta não cooperação faz com que muitos professores prejudiquem seus alunos, por desconhecer os percursos de sua aprendizagem. No entanto, acreditamos que alguns professores têm essa preocupação com o desempenho dos seus

alunos, como cita a P1 a respeito de alunos que vieram de outros professores: *precisei fazer uma diagnose, para eu conseguir chegar e saber onde estava a dificuldade dos alunos*. E nesse sentido, ela comenta que registrar as dificuldades dos alunos é fundamental na prática avaliativa, portanto, sem estes indicativos do desempenho escolar *o professor não tem como trabalhar*, por isso ela conclui: *eu registro a atividade (dos meus alunos) e digo o que ele conseguiu e o que ele não conseguiu* (complementação nossa). Cabe destacar, que nos Registros Avaliativos, os espaços para descrever o desempenho escolar dos alunos são considerados limitados pela professora, e muitas vezes ela não consegue sintetizar o que é essencial, conseqüentemente, acaba deixando lacunas para posteriores avaliações.

Cabe lembrar, que informando ou não informando aos seus alunos que os avaliam diariamente, não nos parece que seja o ponto crucial da avaliação da professora. Chama nossa atenção a fala da P1: *eu faço as anotações por semana*, alegando que o professor *não tem tempo para fazer a mesma coisa todo dia*. Enquanto professora da educação básica refletindo sobre esta situação, sabemos o quanto é difícil para o professor, diante de uma sala numerosa, com alunos de diferentes séries/anos e idades, ter tempo para fazer as anotações e por este motivo também acaba não exercitando o hábito da escrita. Percebemos que este pode ser considerado o fator principal pelo qual a professora afirma que *os ciclos deixaram a desejar e prefere avaliar a partir do método tradicional, baseado nas notas*. No entanto, nesta forma de avaliação, para o ciclo da infância 1 o próprio Parecer CNE/CEB nº4/2008 cita ser indispensável o acompanhamento contínuo, a partir do registro e da reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Consideramos que apenas pela observação direta detalhes podem passar despercebidos e se um professor registrasse o mínimo possível sobre o desempenho escolar de cada aluno diariamente, poderiam perceber os pequenos avanços cotidianos, que podem fazer grandes diferenças.

Mesmo que a P1 considere o Registro Avaliativo como sua *avaliação maior na sala de aula*, ela realiza também as avaliações nacionais: Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁸, e cita que continua *fazendo a provinha (que ela mesma*

⁸Provinha Brasil e ANA: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 25.06.2014.

elabora) como antigamente. (complementação nossa). Portanto, consideramos que não faz tanta diferença quando ela comenta que ainda não conhece a ANA, pois continua avaliando seus alunos continuamente, considerando os diferentes parâmetros de avaliação como formas de conhecer o nível de aprendizagem de seus alunos. Verificamos que as avaliações em nível nacional, pouco têm avançando na efetivação da aprendizagem dos alunos. A nossa percepção, com base nestas avaliações, é que houve apenas redução na repetência dos alunos, corroborando com o parecer de Sá; Mesquita; Leal (2012), no qual há diminuição nos índices de repetência e os alunos, conseqüentemente, prosseguem seus estudos, sem adquirir o pleno domínio da leitura e da escrita. Consideramos estes fatos preocupantes, que poderão estar associados à falta de clareza e à insegurança dos professores quanto aos pré-requisitos necessários, no ciclo da infância 1, para que os alunos dominem os conhecimentos linguísticos, considerado um dos principais entraves das retenções no final do referido ciclo.

Na correlação série/ciclo, embora a P1 considere positiva a forma de avaliar no regime de ciclos, ela comenta que este *deixou a desejar, porque você não pode prender o aluno, ele tem que avançar.* E comenta que considerava boa a avaliação no sistema seriado porque *o aluno não avançava, para ser trabalhado (no próximo ano) aquilo que ele teve mais dificuldade* (complementação nossa). Verificamos que para a professora a repetência é a alternativa mais viável, para os alunos aprenderem os conhecimentos que ainda não foram absorvidos. Se por um lado a professora ressalta *que o objetivo (no ciclo) não é cumprir o conteúdo*, mas fazer com *que o aluno aprenda.* (complementação nossa), ela reconhece que o aluno passa para o próximo ano necessitando “aprender o que não aprendeu” e mais os novos conhecimentos, e de certa forma, Sá; Mesquita; Leal (2012) enfatizam que o sistema de avaliação em ciclos ainda não alcançou seu objetivo maior: que os alunos adquiriam pleno domínio nas suas práticas de letramento, na saída do ciclo da alfabetização. Portanto, seja a avaliação no sistema seriado ou ciclado das escolas, os professores necessitam ter clareza de quais metas/objetivos precisam ser ensinados longo do ciclo, que consolidem de forma contextualizada a aquisição do letramento. Dessa forma, poderemos alcançar a meta estabelecida pelo MEC de alfabetizar até 80% de todas as crianças até oito anos de idade, no final do ciclo básico de alfabetização (TOKARNIA, 2014).

Considerações finais

Consideramos que para se refletir sobre a prática de avaliação da aprendizagem da P1, precisamos compreender sua própria concepção de avaliação, a qual foi traduzida em uma única palavra: *evolução*, ou seja, para ela não importa o que o aluno aprenda, se houver avanço nas práticas de letramento, já é uma aprendizagem significativa. Dentro dessa concepção de avaliação qualitativa, outras palavras foram citadas, como: *compromisso, amor, paciência, participação, interesse, motivação*, que são parâmetros também relacionados à interação professor-aluno em sala de aula, e, certamente, contribuem para o padrão de qualidade do que a professora ensina.

Em relação à prática pedagógica, percebemos que as formas de alfabetização da P1 em sala de aula vêm sendo baseadas nas atividades dos livros didáticos e a partir da reescrita mecânica de palavras. Entretanto, a professora valoriza o conhecimento prévio dos alunos, e se esforça para desenvolver uma prática de ensino, a partir de materiais do cotidiano, buscando aproximar o ensino que aplica à realidade local.

Em se tratando de formas de avaliar, a P1 propõem atividades diferenciadas para os alunos do 1º ano, e as mesmas atividades para os do 2º e 3º ano, as quais são solucionadas coletivamente. Embora esta prática, não seja considerada ideal, é uma forma comum de se trabalhar em turmas multisseriadas, dada as condições precárias de infraestrutura física e de pessoal inerentes nestas instituições de ensino.

Destacamos a prova, como um instrumento utilizado pela P1 que lhe ajuda a redimensionar sua prática docente. Verificamos, pertinente a compreensão da P1, uma vez a avaliação na perspectiva dos ciclos, não significa extinguir a prova, mas utilizá-la como forma de identificar o nível de conhecimento dos alunos.

Cabe ressaltar que a P1 realiza as avaliações em nível nacional (Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), mas continua elaborando suas próprias formas de avaliação, buscando valorizar a heterogeneidade presente na sua sala de aula.

A P1 procura registrar suas atividades didáticas semanalmente, mas cita que sente dificuldade para elaborar os pareceres escritos dos alunos, e, dessa forma, os documentos acabam mostrando uma avaliação mais genérica do que qualitativa do desempenho escolar. No entanto, ela acredita que a avaliação, a partir dos ciclos de formação, ajudam os alunos a progredirem, se caso forem enfatizadas as dificuldades dos alunos nos pareceres escritos.

Em vista das carências observadas neste estudo, sugerimos a imediata melhoria na infraestrutura do espaço físico e dos recursos materiais e didáticos da escola. Mas estas

medidas mitigadoras só fariam sentido se a P1, que pode ser considerada uma heroína, por trabalhar nesta realidade tão carente, participasse de formação continuada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. R. C. **A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino**: contribuições de Paulo Freire. 2011. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.

ARCAS, P. Progressão continuada e avaliação: O que dizem os alunos? In: FETZNER, A. R. (Orgs.). **Avaliação**: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Waked, 2008. p. 101-115.

ARROYO, M. Escola: terra de direito. In: HAGE, S. M.; ROCHA-ANTUNES, M. I. (Orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 17-20.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARROS, O. F. A organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, S. M. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 132-162.

BEZERRA, Z. F. et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, Curitiba - PR, n. 37, p. 279-291, 2010.

BIZZO, N. M. V. Falhas no ensino de Ciências. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro – RJ, v. 159, p. 26-31, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 4 de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos**. Brasília, 2010.

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.

CHRISTOFARI, A. C.; SANTOS, K. S. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 17, n. 50, p. 399-500, 2012.

DAMASCENO, H. L. C. A leitura e as classes multisséries: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura. **Revela**, Itaetê – BA, n. 6, p. 1-16, 2009-2010.

DANTAS, O. M. S.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Teatro de fantoches na formação continuada docente em Educação Ambiental. **Educação e Pesquisa**, n. 3, p. 711-

726, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022012000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jul. 2014.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGE, S. M. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 42-60.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília - DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011.

HOFFMANN, J. M. **O jogo do contrário em avaliação**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. M. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília - DF, n. 69, p. 40-49, 1996.

LIMA, A. C. S.; FIGUEIRA, M. R. S. O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA I, 2011, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa: EDUFPB, 2011. p. 10.

LOPES, W. J. F. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO I, 2010, Brasília. **Anais ...** Brasília: UNESP, 2010. p. 9.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Caderno de Orientações**. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação do Ensino Fundamental. Belém: DEINF/CENF, 2010.

PIANOVSKI, R. B. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SÁ, C. F.; MESQUITA, R. G. M; LEAL, T. F. Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo**. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 33-41.

SILVA, L. C.; CONCEIÇÃO, L. C.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Projeto Sábado Esperto: educação ambiental no Bosque Rodrigues Alves - Jardim Botânico da Amazônia. **Educação Ambiental em ação**, n. 40, p.1-15, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaea.org>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SMOSINSKI, S. **Brasil tem mais de 45 mil escolas multisseriadas**: educadores veem vantagens no modelo. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/15/brasil-tem-mais-de-45-mil-escolas-com-turmas-multisseriadas-educadores-veem-vantagens-no-modelo.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SOUZA, S. S. P.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Aprendizagem significativa no ensino de ciências: o sistema locomotor no cotidiano dos estudantes. **Dynamics**, Brasília, p. 1-13, 2013.

TOKARNIA, M. **Ano letivo tem meta de alfabetizar crianças até 8 anos em 90% dos municípios**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/02/14/ano-letivo-tem-meta-de-alfabetizar-criancas-ate-8-anos-em-90-dos-municipios.htm>. Acesso em: 20.jul.2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Lições de didática**. São Paulo: Papirus, 2006. p. 135-160.

Recebido em: 3.07.2014

Aceito em: 05.05.2015