

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS REPRESENTAÇÕES DE  
LICENCIANDOS INDÍGENAS, PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA, EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA – AM**

**JOSIANI MENDES SILVA**

**SÃO PAULO**

**2016**

**JOSIANI MENDES SILVA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS REPRESENTAÇÕES DE  
LICENCIANDOS INDÍGENAS, PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA, EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA – AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito necessário à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin

**SÃO PAULO**

**2016**

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA  
FINS DE ESTUDOS E PESQUISAS, DESDE QUE CITADA A FONTE**

FICHA CATALOGRÁFICA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS REPRESENTAÇÕES DE LICENCIANDOS  
INDÍGENAS, PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM SÃO  
GABRIEL DA CACHOEIRA – AM**

**JOSIANI MENDES SILVA**

**Banca Examinadora**

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin - USP

**Membros Titulares:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarilza Prado de Sousa - PUC-SP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Santos - UFRRJ

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Maria Zakia Lian Sousa - USP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elba Siqueira de Sá Barretto - USP

**Membros Suplentes:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carlota J. M. Cardozo dos Reis Boto - USP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valentina Assumpção Galian - USP

Prof. Dr. José dos Santos Souza - UFRRJ

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Bahuer - USP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Teresa Valdemarin - UNESP

**FINANCIADA PELA  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS  
– FAPEAM –**

## DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Luiz Braz da Silva e Elza Mendes da Silva (*in memoriam*), por terem ajudado a transformar minha vida, fazendo-me acreditar que isso só poderia acontecer por meio da educação.

À minha tia Ailde Mendes Polari, grande mestra, que sempre acreditou no meu potencial, incentivando-me pelo seu exemplo.

Aos meus irmãos e todos os meus familiares, por me apoiarem nesta empreitada.

Ao meu amor, João Batista Ferreira Souza da Silva, que sempre superestimou minha capacidade e incentivou o meu aperfeiçoamento.

Dedico a todos com muito amor!

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, sinceramente, a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização e êxito desta pesquisa:

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por desenvolver o Programa de Pós-Graduação em Educação do qual pude participar.

À Professora Doutora Sonia Teresinha de Sousa Penin, por sua presença, dedicação, competência, profissionalismo em orientar e partilhar seu saber em prol da minha formação, assim como pelo seu apoio ao me conduzir no decorrer deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Clarilza Prado de Sousa e Sandra Maria Zákia Lian Sousa, pela generosidade nas orientações no exame de qualificação e por aceitarem o convite para participarem da banca de defesa da minha Tese.

Aos Professores Doutores Mirian de Oliveira Santos, Elba Siqueira de Sá Barretto, Carlota J. M. Cardozo dos Reis Boto, Cláudia Valentina Assumpção Galian, José dos Santos Souza, Adriana Bahuer e Vera Teresa Valdemarin, por aceitarem participar da banca de defesa e por contribuírem com suas considerações.

A todos Professores Doutores da FEUSP que contribuíram com a minha formação através de suas disciplinas.

Aos profissionais da secretaria da pós-graduação, que contribuíram, direta ou indiretamente, com a minha caminhada.

A todos os companheiros do doutorado e mestrado da FEUSP, em especial a Maria Vitória da Silva, com quem partilhei um momento muito especial da minha vida acadêmica.

Aos meus alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do IFAM - *Campus São Gabriel da Cachoeira*, que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesta caminhada.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, que me apoiou nesta empreitada permitindo meu afastamento para realizar meus estudos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pelo apoio na concessão de uma bolsa de estudo, por 40 meses, de seu programa de RH Doutorado.

## **MENSAGEM**

**“Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade.**

**O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário.**

**Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola.**

**Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada”.**

**Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM.**

## RESUMO

SILVA, Josiani Mendes. **Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciandos indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira – AM.** 2016. 200 p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho resulta de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, realizado com estudantes indígenas de um curso de licenciatura, professores em exercício na educação básica em São Gabriel da Cachoeira, município do Amazonas. O estudo aqui proposto teve por objetivo analisar as representações e possíveis modelos de avaliação da aprendizagem que emergiram das manifestações desses estudantes, coletadas por meio de entrevista semiestruturada. O estudo das representações teve como referência a teoria das representações de Lefebvre, a qual nos permitiu perceber como o fenômeno poderia ser elaborado e vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, com base nas informações que nos revelaram da realidade social investigada e da compreensão que tinham do contexto onde se inserem. Dessa perspectiva e em diálogo com a teorização a respeito da avaliação de cunho formativo, procuramos distinguir contradições e tendências relacionadas ao fenômeno, conforme formulações de autores como Barlow; Fernandes; Hadji; Perrenoud; Lopes & Silva. Desses autores, detivemo-nos, sobretudo, na distinção que pontuam quanto a dois modelos diferentes de avaliação da aprendizagem: um, que atende a um aspecto de quantificação e classificação, e outro, que envolve a ideia de emitir um juízo qualitativo e aproximativo da realidade. Como resultados relevantes deste estudo, destacamos que a avaliação da aprendizagem é concretizada pela preocupação dos licenciandos com a aprendizagem dos alunos, pela necessidade de constantemente rever seu trabalho pedagógico, e, principalmente, pelo compromisso assumido com e por toda a comunidade, pais, lideranças indígenas, alunos e professores, com uma educação diferenciada, contextualizada e que atenda suas necessidades. Concluímos que as representações dos licenciandos a respeito da avaliação da aprendizagem, apesar de não assumirem ainda grande estruturação e sistematização, estão, numa tendência relevante, intensamente, ancoradas em elementos característicos da perspectiva formativa da avaliação.

**Palavras-chave:** Formação de professores indígenas, Avaliação da Aprendizagem, Representações.

## ABSTRACT

SILVA, Josiani Mendes. **Learning assessment in the representations by indigenous undergraduates, teachers working in basic education, in São Gabriel da Cachoeira – AM.** 2016. 200 p. Dissertation (PhD) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This work results from an exploratory study in a qualitative approach conducted with indigenous undergraduates pursuing a teaching degree, teachers working in basic education in São Gabriel da Cachoeira, a small town in Amazonas. The study herein proposed had the purpose of analyzing the representations and possible models of learning assessments which arose from the discourse of such students upon being collected through a semi-structured interview. The reference for the study of representations was the theory of representations by de Lefebvre, which allowed the perception of how the phenomenon could be developed and experienced by the subjects of the research, based on the information that revealed the social reality investigated and the understanding those students had about the context they are an integral part of. From this perspective and in dialogue with the theorization concerning assessment of formative nature, I intended to distinguish the contradictions and tendencies related to the phenomenon, according to the concepts by authors such as: Barlow; Fernandes; Hadji; Perrenoud; Lopes & Silva. Using these authors I have highlighted, above all, the distinction they point out regarding two different models of learning assessment: one that meets a requirement of quantification and classification, and the other involving the idea of passing a qualitative and approximate judgment of reality. As a significant outcome of this study, I argue that learning assessment is materialized in the concern of undergraduates with their students' learning, in the need of constantly review their pedagogical practice and, mainly, the commitment undertaken with and by the entire community, parents, leaders, indigenous people, students and teachers, towards a different, contextualized, quality education that meets their needs. I concluded that the representations of undergraduates about learning assessment, despite the fact that they are not yet well structured and systematized, are in relevant tendency, intensely anchored in elements that are characteristic of viewpoint of assessment as formative.

**Key words:** Indigenous teacher education, Learning Assessment, Representations.

## RESÚMEN

SILVA, Josiani Mendes. Evaluación del aprendizaje en las representaciones de futuros maestros indígenas, profesores en ejercicio en la educación básica en São Gabriel da Cachoeira – AM (Brasil). 2016. 200 p. Tesis de Doctoramiento. São Paulo: Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, 2016.

Este trabajo es el resultado de un estudio exploratorio, de enfoque cualitativo, que se llevó a cabo con estudiantes indígenas de un curso de formación de profesores, que ya actúan en la educación básica en São Gabriel da Cachoeira, ciudad de Amazonas (Brasil). El estudio propuesto tuvo por objetivo analizar las representaciones y posibles modelos de evaluación de aprendizaje que surgieron de las manifestaciones de estos estudiantes, recogidas a través de entrevista no estructurada. El análisis de las representaciones tuvo como referencia la teoría de las representaciones de Lefebvre, la cual nos ha permitido reconocer como el fenómeno pudiera ser elaborado y experimentado por los sujetos de la investigación, teniendo por base las informaciones que nos revelaron ellos sobre la realidad social que se investigó y sobre la comprensión que tenían del contexto en el cual se insertan. Desde esta perspectiva y en diálogo con la teorización sobre la evaluación de carácter formativo, buscamos distinguir contradicciones y tendencias relacionadas con el fenómeno, según formulaciones de autores como: Barlow; Fernandes; Hadji; Perrenoud; Lopes & Silva. De estos autores nos detuvimos, sobre todo, en la distinción que establecen en relación con dos modelos diferentes de evaluación del aprendizaje: uno, que dice respecto a un aspecto de cuantificación y clasificación, y el otro, que involucra la idea de emitir un juicio cualitativo y aproximativo de la realidad. Como resultados relevantes de este estudio, destacamos que la evaluación del aprendizaje se concreta por la preocupación de los futuros maestros con el aprendizaje de los alumnos, por la necesidad de revisar constantemente su trabajo pedagógico, y, principalmente, por el compromiso que se asume con y por toda la comunidad, padres, líderes indígenas, alumnos y maestros, con una educación diferenciada, contextualizada y que se ajuste a sus necesidades. Concluimos que las representaciones de los futuros maestros a respecto de la evaluación del aprendizaje, aunque no asuman todavía una gran estructuración y sistematización, se basan de manera relevante en elementos característicos de la perspectiva formativa de la evaluación.

**Palabras clave:** Formación de profesores indígenas, evaluación del aprendizaje, representaciones.

## LISTA DE ABREVIACÕES

- AEITYM - Associação das Escolas Indígenas Tukano Yepa Mahsã
- APIARN - Associação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- APM - Associação de Pais e Mestres
- CAAÉ - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEE/AM - Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas
- CEEI/AM - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas
- CEFET-AM - Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
- CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
- COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COPIAR - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
- COPIARN - Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- EIBC - Escola Baniwa e Coripaco, no Rio Içana
- FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas
- FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- FEPI - Fundação Estadual de Política Indigenista
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio
- IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IER - Educação Rural do Amazonas
- IFAM-CSGC - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus São Gabriel da Cachoeira*

ISA - Instituto Socioambiental

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MJ - Ministério da Justiça

OD - Operação Um Dia de Trabalho

OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues

OIB - Organização Indígena da Bacia do Içana

ONGS - Organizações Não Governamentais

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC JR - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior

PIR - Plano de Implementação da Reforma da Educação Profissional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRDIS - Programa Regional de Desenvolvimento Sustentável do Alto Rio Negro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RFN - Rainforest Foundation da Noruega

RCNE/Indígena - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC/AM - Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica

SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

TEEs - Territórios Etnoeducacionais

TEE Rio Negro - Território Etnoeducacional do Rio Negro

UC - Unidade de Contexto

UEA - Universidade Estadual do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UR - Unidade de Referência

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1: SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO BRASIL.....</b>	<b>170</b>
<b>FIGURA 2: SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO ESTADO DO AMAZONAS.....</b>	<b>171</b>
<b>FIGURA 3: ALTO E MÉDIO RIO NEGRO: POVOADOS.....</b>	<b>172</b>
<b>FIGURA 4: ESCOLAS INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO .....</b>	<b>173</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: O QUE ENTENDE POR AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	85
GRÁFICO 2: FINALIDADE PARA AVALIAR.....	90
GRÁFICO 3: A BOA AVALIAÇÃO.....	93
GRÁFICO 4: QUEM DEVE AVALIAR.....	96
GRÁFICO 5: SOBRE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	100
GRÁFICO 6: NOTAS COMO REFLEXO DA APRENDIZAGEM.....	103
GRÁFICO 7: FINALIDADE DA RECUPERAÇÃO.....	105
GRÁFICO 8: A AVALIAÇÃO EM SUA FORMAÇÃO.....	107
GRÁFICO 9: REGULAÇÃO DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM.....	109
GRÁFICO 10: RECEBENDO FEEDBACK EM SUA FORMAÇÃO.....	111
GRÁFICO 11: APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO.....	116
GRÁFICO 12: CONTEÚDOS AVALIADOS DA DIMENSÃO COGNITIVA.....	120
GRÁFICO 13: AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOAFETIVA.....	124
GRÁFICO 14: UTILIZANDO A AUTOAVALIAÇÃO.....	128
GRÁFICO 15: A AUTOAVALIAÇÃO SERVE PARA.....	129
GRÁFICO 16: FEEDBACK PARA OS ALUNOS.....	132
GRÁFICO 17: INFLUÊNCIA NOS PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS.....	136
GRÁFICO 18: ETNIAS.....	189
GRÁFICO 19: LÍNGUAS INDÍGENAS.....	191
GRÁFICO 20: GÊNERO.....	193
GRÁFICO 21: FAIXA ETÁRIA.....	194
GRÁFICO 22: ESTADO CIVIL.....	195
GRÁFICO 23: QUANTIDADE DE FILHOS.....	195
GRÁFICO 24: FORMAÇÃO ATUAL.....	196
GRÁFICO 25: ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	197

<b>GRÁFICO 26: TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>198</b>
<b>GRÁFICO 27: REDE DE ENSINO ONDE TRABALHAM.....</b>	<b>199</b>
<b>GRÁFICO 28: SALÁRIOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>200</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1: FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>37</b>
<b>QUADRO 2: UNIDADE DE CONTEXTO PARA PRÉ-ANÁLISE.....</b>	<b>38</b>
<b>QUADRO 3: TEMAS PARA REGISTRO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS UR... </b>	<b>40</b>
<b>QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO DA CODIFICAÇÃO DOS INDICADORES.....</b>	<b>41</b>
<b>QUADRO 5: INDICADORES DE RECORTE E CODIFICAÇÃO DAS UR.....</b>	<b>42</b>
<b>QUADRO 6: EXEMPLO DE REGISTRO DAS UNIDADES DE REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>
<b>QUADRO 7: PERFIL DOS LICENCIANDOS, PROFESSORES EM EXERCÍCIO.....</b>	<b>80</b>
<b>QUADRO 8: SÍNTESE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>81</b>
<b>QUADRO 9: REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO NOS DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS.....</b>	<b>141</b>
<b>QUADRO 10: REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS DA AVALIAÇÃO .....</b>	<b>144</b>
<b>QUADRO 11: REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>146</b>
<b>QUADRO 12: REPRESENTAÇÕES DAS RAZÕES DA AVALIAÇÃO .....</b>	<b>148</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1: RESULTADOS DAS UNIDADES DE REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>
<b>TABELA 2: SÍNTESE DOS RESULTADOS GERADOS PELAS UR ANALISADAS..</b>	<b>46</b>
<b>TABELA 3: MOMENTOS EM QUE SE DEVE AVALIAR .....</b>	<b>89</b>
<b>TABELA 4: ETNIA DOS LICENCIANDOS .....</b>	<b>188</b>
<b>TABELA 5: LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS PELOS LICENCIANDOS .....</b>	<b>190</b>
<b>TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR GÊNERO .....</b>	<b>192</b>
<b>TABELA 7: FORMAÇÃO ANTERIOR À LICENCIATURA.....</b>	<b>196</b>
<b>TABELA 8: ATIVIDADE PROFISSIONAL .....</b>	<b>197</b>
<b>TABELA 9: TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO .....</b>	<b>198</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>10</b>
<b>1 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....</b>	<b>10</b>
<b>2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES DE HENRI LEFEBVRE .....</b>	<b>23</b>
<b>3 DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
3.1 COLETA DE DADOS: ETAPAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	31
3.2 ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO .....	32
<b>3.3.1 Organização da Análise .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3.2 Preparação e Exploração do material .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3.3 Codificação e agrupamento das unidades de análise .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3.4 A inferência .....</b>	<b>44</b>
3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS.....	47
3.4 ASPECTOS ÉTICOS .....	47
<b>PARTE II – O CONTEXTO, OS SUJEITOS E SUAS REPRESENTAÇÕES .....</b>	<b>50</b>
<b>4 CONTEXTO: CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA .....</b>	<b>50</b>
4.1 O MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA .....	50
4.2 DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS .....	54
4.3 ESCOLA INDÍGENA NA REGIÃO DO RIO NEGRO: UM POUCO DE HISTÓRIA... ..	60
4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO .....	70
4.5 A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA .....	75
<b>5 SUJEITOS: LICENCIANDOS / PROFESSORES .....</b>	<b>79</b>
<b>6 REPRESENTAÇÕES: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>
6.1 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES .....	84
<b>6.1.1 Finalidade, Caracterização e Qualificação.....</b>	<b>84</b>
<b>6.1.2 Sujeitos da Avaliação.....</b>	<b>96</b>
<b>6.1.3 Expectativas e medidas da aprendizagem.....</b>	<b>99</b>
6.2 AVALIAÇÃO NA VIVÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO .....	106

<b>6.2.1 Práticas avaliativas vivenciadas .....</b>	<b>107</b>
<b>6.2.2 Tratamento dos resultados .....</b>	<b>110</b>
<b>6.2.3 Aprendizagem da Avaliação .....</b>	<b>113</b>
<b>6.3 AVALIAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>119</b>
<b>6.3.1 Conteúdo e Forma da Avaliação .....</b>	<b>119</b>
<b>6.3.2 Comunicação da avaliação.....</b>	<b>132</b>
<b>6.3.3 Influências nos Procedimentos Avaliativos .....</b>	<b>135</b>
<b>6.4 REPRESENTAÇÕES: ARTICULANDO CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
<b>6.4.1 Representações: o que é avaliação? .....</b>	<b>141</b>
<b>6.4.2 Representações: quem avalia?.....</b>	<b>143</b>
<b>6.4.3 Representações: como avaliar? .....</b>	<b>145</b>
<b>6.4.4 Representações: para que avaliar? .....</b>	<b>147</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>180</b>

## INTRODUÇÃO

No Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas - *Campus* São Gabriel da Cachoeira (IFAM-CSGC), convivem estudantes indígenas de diversas etnias, juntamente com estudantes não indígenas, da cidade de São Gabriel da Cachoeira assim como de outras cidades de diversas regiões do Brasil<sup>1</sup>.

A formação de professores é uma demanda dos povos indígenas dessa região, onde, em muitas escolas localizadas em comunidades indígenas, professores atuam apenas com o ensino médio. O IFAM-CSGC lançou o seu primeiro curso de licenciatura intercultural indígena, que se constitui como parte de ações concretas no sentido de atender a essa demanda.

Na realização da formação de professores indígenas no *campus*, podemos afirmar que o curso destinado a esse fim defronta-se com vários desafios, de diferentes naturezas, a serem superados. Dentre os principais – apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (2015) –, destacamos o estabelecimento de processos e formas específicas de avaliação do ensino e da aprendizagem, por ter despertado a nossa necessidade de aprofundar estudos a respeito da avaliação da aprendizagem<sup>2</sup>.

Percebemos que precisávamos ampliar nossos conhecimentos desta temática, pois acreditávamos que poderíamos contribuir com outro desafio proposto pelas diretrizes citadas, que é o estabelecimento de diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos, indígenas e não indígenas, sem deixarmos de considerar um dos princípios que norteiam a formação de professores para a educação escolar indígena, que pressupõe o “reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas” (PARECER CNE/CEB nº 13/2012, p. 7).

O termo avaliação possui múltiplos significados que nos permitem considerar ou distinguir, neste trabalho, duas perspectivas diferentes acerca do significado de avaliar. Termos como quantificar, emitir juízos de valor envolvendo o fato de medir com precisão, atendem a um aspecto de quantificação: representam uma perspectiva. A outra envolve outros termos, tais como estimar, apreender, entender, emitir um juízo qualitativo e aproximativo da realidade (LOPES & SILVA, 2012).

---

<sup>1</sup> Estes últimos, filhos de militares que vão atuar na região de fronteira e se instalam na cidade por, pelo menos, dois anos, juntamente com suas famílias.

<sup>2</sup> “Ralph Tyler é um educador norte-americano, que, nos anos trinta, do século XX, formulou o ensino por objetivo e criou uma forma de proceder a avaliação da aprendizagem (...). Foi nesse contexto que cunhou o termo ‘avaliação da aprendizagem’, conceituando, deste modo, a prática que propunha, naquele momento, diagnosticar o andamento da aprendizagem dos educandos na vida escolar, tendo em vista torná-la mais eficiente” (LUCKESI, 2005, p. 20).

Contribuindo com a discussão, Sacristán e Gómez (1998) atribuem dois significados ao verbo avaliar: o primeiro, na linguagem cotidiana, eles atribuem a este verbo “o significado de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou apontar o valor, atribuir o valor a alguma coisa”.

O segundo, no que eles denominaram de “prática cotidiana dominante”, o significado “consiste em classificar os alunos/as – e aplicar provas para obter informação a partir das quais se atribuirão essas classificações” (1998, p. 298).

A avaliação é entendida por nós como um instrumento de poder que pode ser utilizado tanto para promover a democratização da educação, quanto para a classificação e discriminação escolar e social, na medida em que legitima o fracasso escolar.

Na classificação, existe uma intensão seletiva, na medida em que se atribui aos alunos uma posição numa determinada escala, ou seja, numa seriação que, ao transformar-se num instrumento de distribuição, pode acabar em exclusão. A avaliação, deste modo, acaba “contribuindo mais para cristalizar diferenças do que para fundamentar decisões de adaptação do ensino às possibilidades dos alunos” (CARDINET, 1993).

Esteban salienta que “a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão: ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade” (2004, p. 85).

Entendemos, como Sousa (2007), a necessidade de enfrentar o desafio histórico de democratizar a educação, com um olhar crítico para a escola. Na opinião de Sousa (2007, p. 77), um olhar:

Para além dos condicionantes de natureza estrutural do Estado brasileiro, o fracasso escolar, há muito evidenciado e denunciado, é também expressão do modo como a escola está estruturada e organizada, o que supõe olhar criticamente suas regras, rituais, práticas, enfim o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem. Aí se insere o significado de analisarmos a avaliação que, tal como vem sendo tendencialmente compreendida e vivenciada na escola, constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação de fracasso escolar” (2007, p.77).

O significado que a avaliação assume na escola pode revelar a história, a trajetória e o projeto pedagógico dessa escola, que, ao fazer a opção pela democratização da educação, deve assumir um compromisso que supõe:

Uma ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo, em consequência, a vivência da avaliação com função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional (SOUSA, 2014, p. 98).

Para podermos avançar em direção à construção de uma nova organização do trabalho escolar, é necessário que haja um enfrentamento da cultura escolar que classifica e seleciona, e faz parte das representações de muitos professores.

Faz-se necessário que enfrentemos o autoritarismo da avaliação, para que possamos avançar em direção a um processo de mudança, qual seja, a de torná-la democrática, pois, como enfatiza Sousa:

A grande questão que a avaliação deve enfrentar é como deixar de ser uma arma com poder de definir trajetórias de vida, destino social de aluno, para assumir um papel subsidiário de apoio ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (2005, p. 130).

Luckesi (2005, 2011a e 2011b), em seus estudos sobre a avaliação da aprendizagem, denuncia o que muitas escolas estão praticando, ao invés de avaliação, exames, e, por conta disso:

:Em função do equívoco assinalado, facilmente dizemos que avaliar é muito complicado emocionalmente, devido termos que julgar (aprovar/reprovar) nossos educandos. Essa é a dificuldade do ato de examinar, mas não do ato de avaliar, desde que em avaliação não se julga nem se classifica, mas sim se diagnostica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos (2005, pp. 20-21).

A avaliação é uma importante ferramenta na formação de professores, portanto deve trabalhar de maneira a favorecer a aprendizagem, ou seja, estar a serviço da melhoria das relações de ensino e da aprendizagem em qualquer processo educacional, para que possamos construir algo novo, numa perspectiva de futuro, sem excluir ninguém.

Uma avaliação cuja “vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (FERNANDES & FREITAS, 2007, p. 20).

Nesse sentido, acreditamos que as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação, ou seja, a maneira como os professores abordam a avaliação da aprendizagem está intimamente relacionada com as concepções que têm a respeito de educação, escola, conhecimento, processo de ensino e trabalho. “Daí que destrinchar o significado das práticas de avaliação seja um caminho para penetrar no significado da educação institucionalizada” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998, p. 297).

Ao pensarmos numa escola que procure desenvolver seu trabalho pedagógico para favorecer a aprendizagem de todos seus alunos, precisamos criticar as formas tradicionais de avaliação, superá-las para que se tornem mais condizentes com uma posição ou utilidade em um determinado contexto (SOUSA, 2007).

Para tanto, concordamos com Sacristán e Gómez (1998), quando afirmam que cabe ao professor criar um novo padrão de conduta consciente, romper com o estabelecido e herdado sobre as teorias, abrindo espaço a uma verdadeira experiência de avaliação, ou seja, aquela que

possa abolir controles que impeçam o progresso na etapa da obrigatoriedade, porque todo aluno tem direito a chegar com a idade certa na série correspondente a esta idade ainda que não tenha uma progressão adequada.

Esses autores afirmam ainda que “é preciso tirá-los não apenas das regulações formais estabelecidas, mas também da mentalidade seletiva” (idem, ibidem, p. 195), o que, para nós, se constitui num grande desafio, pois, como argumenta Sousa:

O desafio é buscar a superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle de seus comportamentos, por meio de relações predominantemente punitivas, que se confunde com ‘provas’ e atribuição de notas ou conceitos pelo professor, em direção a uma avaliação que tem como finalidade contribuir para o processo de apropriação e construção de conhecimento pelo aluno, em que se reconhecem, como sujeitos, todos integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento escolar numa dimensão educativa (2007, p. 85).

A ideia relativa a uma avaliação mais formativa, reveladora de uma atitude comprometida com o aprendizado do aluno tem conquistado, cada vez mais, espaços nos ambientes educativos.

Ao optarmos por uma avaliação a serviço da aprendizagem, e não da classificação<sup>3</sup>, estamos nos referindo a uma avaliação com intenções formativas, que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, ou seja, que permite ao aluno a oportunidade de se apropriar do seu percurso de aprendizagem, superando as dificuldades sentidas e, para o professor, a possibilidade de refletir sobre as suas práticas, o currículo e outras dimensões que podem interferir no processo não só do ensino mas também da aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Para o IFAM-CSGC, que está iniciando o processo de formação de professores indígenas, a aplicação e a construção de metodologias diferenciadas podem promover a qualidade da prática pedagógica na licenciatura intercultural indígena, Assim sendo, acreditamos ser necessário identificar a representação a respeito da avaliação da aprendizagem pelos licenciandos, e olhar para ela, numa perspectiva de superação de uma prática avaliativa centrada no produto das aprendizagens, para outra na qual docentes e estudantes atuem como mediadores, tanto da avaliação, quanto dos processos de ensino e de aprendizagem (ESTEBAM, 2005).

Ao analisarmos as representações dos estudantes de um curso de formação de professores, estaremos evidenciando qual a cultura avaliativa está sendo vivenciada pelos sujeitos no seu contexto de trabalho, e se sofreram, ou não, alguma influência desse processo no curso ofertado pelo IFAM-CSGC.

---

<sup>3</sup> Percebemos, pela pesquisa feita durante o mestrado, que houve a tendência em ser mais utilizada pelos professores do IFAM-CSGC, na época, e onde muitos acreditavam que avaliação e medida referiam-se ao mesmo processo.

Pensamos ser necessário o envolvimento dos que integram a instituição na análise do que vem sendo feito, para que, a partir dessa reflexão, novas ações possam emergir, as quais poderão ser construídas no contexto do cotidiano institucional, na interação e confronto entre os diversos projetos que vêm sendo vivenciados.

Diante disso, parece-nos necessário ouvir os licenciandos, professores em exercício, para conhecer suas representações sobre a relação da avaliação com a aprendizagem, visto que essas representações poderão nos revelar importantes elementos de reflexão sobre a temática.

Esperamos poder contribuir para que o processo avaliativo no *campus* possa ser repensado, promovendo uma compreensão melhor das práticas, dos efeitos da avaliação e da sua relação com a aprendizagem e com o ensino, ainda que este estudo não esteja visando essa questão.

Tendo em vista o que foi discutido anteriormente, organizamos as justificativas deste estudo:

- Em termos de ordem teórica, o trabalho se justifica pela necessidade de compreender as práticas e os efeitos da avaliação e sua relação com a aprendizagem e também com o ensino, em situações específicas, no caso, no curso de licenciatura intercultural no IFAM-CSGC, ou seja, quais os efeitos que uma situação específica como esta, de uma instituição que atende estudantes indígenas, relaciona-se com uma articulação já estabelecida de avaliação, ensino e aprendizagem.
- Em termos de ordem empírica, justifica-se pelo fato de não haver trabalho relacionado à temática com licenciandos indígenas de São Gabriel da Cachoeira - AM; e
- Em termos de ordem prática, justifica-se pelo fato de se tratar de um curso novo nesse *campus* – primeiro curso superior e intercultural – e pela possibilidade de ser importante para o desenvolvimento do próprio curso, pois os resultados do trabalho poderão ser relevantes para a reformulação e melhoria de práticas pedagógicas de cursos interculturais de formação docente e de projetos educativos e formativos futuros do IFAM-CSGC.

Este estudo teve como objetivo geral analisar as representações a respeito da avaliação da aprendizagem que emergem das manifestações dos estudantes do curso de licenciatura intercultural, habilitação em física, professores em exercício, em São Gabriel da Cachoeira.

Como objetivos específicos, a pesquisa propôs-se a:

- Descrever as características de avaliação da aprendizagem que emergem das manifestações dos licenciandos;
- Desvendar o que aparece mais nas representações que os licenciandos mantêm a respeito da avaliação da aprendizagem, ou seja, se são os limites e as dificuldades no processo avaliativo ou se são os aspectos positivos com potência criadora.

No espaço educativo que se almeja pesquisar, sintetizamos as questões da investigação, *a priori*:

Que representações emergem das manifestações dos licenciandos, professores em exercício, em São Gabriel da Cachoeira, e em que medida os limites e as dificuldades no processo avaliativo por um lado e/ou os aspectos positivos com potência criadora, por outro, aparecem nas representações a respeito da avaliação da aprendizagem dos licenciandos do curso?

A partir de teorizações a respeito da avaliação comprometida com a aprendizagem, pela experiência que temos no magistério no campo de estudo, bem como nossas primeiras incursões em campo, formulamos as seguintes proposições diretivas:

- Nas representações dos licenciandos, há uma predominância da avaliação que se caracteriza pela ênfase no processo de classificação, certificação e seleção do estudante, ao invés da avaliação que está a serviço da aprendizagem;
- Pelo fato de as representações dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem estarem relacionadas a uma concepção de avaliação voltada mais para o controle do estudante, do que para a sua aprendizagem, elas apresentam mais limites e dificuldades do que aspectos positivos com potência criadora.

Este estudo apresenta um enfoque qualitativo, que se caracteriza pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos (MARTINS & THEÓPHILO, 2009). Dizer que é qualitativo, significa dizer “que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21).

A pesquisa qualitativa apresenta características específicas que foram consideradas, já que, de acordo com Ludcke e André (1986, p. 18), este estudo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A esse respeito, Martins & Theóphilo (2009, p. 141) afirmam que “a pesquisa qualitativa tem como preocupação central descrições, compreensões e interpretações dos fatos ao invés de medições”, ou seja, seu foco “é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a

partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO & BAPTISTA LUCIO, 2013, p. 376).

Quando selecionamos o enfoque qualitativo, tínhamos em mente que, ao buscarmos compreender a perspectiva dos licenciandos sobre o fenômeno da avaliação da aprendizagem pretendíamos compreender suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, a forma como percebiam o fenômeno em sua realidade, ou seja, suas representações em relação a ele..

A este respeito, Minayo complementa:

Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (2009, p. 21).

Minayo (2009) assinala que a prática da pesquisa qualitativa constitui-se de três etapas: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental.

A primeira etapa, que corresponde à fase exploratória, “[...]consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, 2009, p. 26). Nessa fase, segundo a autora, as definições quanto ao objeto, metodologia, instrumentos, espaços, amostra e cronograma exigem investimentos de tempo e dedicação por parte do pesquisador.

No trabalho de campo, que caracteriza a segunda fase, feito por meio do contato direto do pesquisador com os sujeitos participantes, todos os elementos elaborados, teórica e metodologicamente, são levados à prática, com o intuito de favorecer a obtenção dos dados diretamente da fonte, a qual, neste trabalho, foi feita por meio de questionários e entrevistas.

Objetivando compreender e interpretar os dados, em estreita relação com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa qualitativa, são componentes da terceira etapa, a análise e o tratamento do material coletado, a qual nos utilizamos da análise de conteúdo de Bardin (2006).

Queremos destacar que essa divisão em etapas, que apresentamos de Minayo (2009), não significa dizer que o ciclo da pesquisa qualitativa se encerra na terceira fase. De modo geral, mesmo tendo início, meio e fim, essas etapas são complementares, e os conhecimentos gerados – a partir dos resultados obtidos no decorrer de todo o processo – podem levar a novos questionamentos, haja vista a característica de provisoriedade presente nesse tipo de investigação.

Trata-se de um estudo exploratório que foi desenvolvido, como explica Gil (2008, p. 27), “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Para Jung (2004, p. 152) “a pesquisa exploratória não exige teorizações e, sim, a experimentação para coleta de dados que servirão de base para a formulação de modelos inovadores ou explicativos”.

A forma de abordagem metodológica foi a antropológica dialética, denominada assim por Lefebvre (PENIN, 2011), que propõe identificar e analisar as categorias que são necessárias para a compreensão de implicações práticas e teóricas do conceito de representações quando se pretende investigar uma realidade social.

Ao focarmos as representações com base em Lefebvre, procuramos entender como as representações dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo social e físico manifestaram-se em seus discursos.

Procuramos entender também que as representações relacionam-se tanto aos conhecimentos que lhes são veiculados quanto às suas próprias vivências, possibilitando, assim, que se conheça uma realidade específica.

Esse entendimento reforça um dos pressupostos do método utilizado por Lefebvre (2006), ou seja, o de que não podemos suprimir os entendimentos que as representações revelam ou ocultam; devemos considerá-los, buscando a sua gênese, se pretendemos superá-los.

Ao apreendermos as representações que os licenciandos têm sobre avaliação da aprendizagem, não pretendemos classificá-las em verdadeiras ou falsas, mas em estáveis ou móveis (LEFEBVRE, 2006).

Com o intuito de alcançar nossos propósitos, organizamos esta tese em duas partes:

No primeiro capítulo, na primeira parte, apresentamos o referencial teórico, onde discutimos alguns pressupostos teóricos fundamentais da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, sobre os quais buscamos o suporte que consideramos necessários para sustentar as ideias em relação à avaliação.

No segundo capítulo, apresentamos a teoria das representações de Henri Lefebvre. Aí, procuramos realizar uma discussão relacionada às representações, que realizam a mediação dialética não só das tensões e contradições entre o concebido e o vivido no cotidiano, como também entre o representante e o representado; a partir desses movimentos, nascem e emergem as capacidades de produção e criação.

No terceiro capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos, as técnicas adotadas para coleta e análise dos dados, à luz da abordagem de pesquisa adotada, também

explicitada nesta seção, assim como a discussão dos resultados obtidos, com o objetivo de subsidiar a análise das representações dos licenciandos do curso de licenciatura intercultural indígena do IFAM-CSGC, onde foi desenvolvido o estudo.

No quarto capítulo, na segunda parte, procuramos identificar, descrever e caracterizar o contexto em que se insere a pesquisa: fizemos uma breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Percorrendo o caminho, descrevemos o processo histórico do IFAM-CSGC e a sua relação com o movimento indígena.

No quinto capítulo, procuramos identificar e caracterizar os sujeitos da pesquisa.

No sexto, ao realizarmos e discutirmos as análises, procuramos identificar e caracterizar os modelos que se distinguiram em relação à avaliação da aprendizagem que foram encontrados nas representações dos licenciandos.

Finalmente, nas considerações finais, apresentamos alguns caminhos percorridos, bem como sugestões para possíveis desdobramentos assim como contribuições para o campo educacional e de estudos que busquem aprofundar-se na investigação, na certeza de que não esgotamos a temática, muito embora tenhamos aumentado significativamente a nossa compreensão individual enquanto pesquisadores da área de educação, mais precisamente, em Avaliação da Aprendizagem.

## PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 1 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

No âmbito da educação brasileira, tanto as questões debatidas a respeito de avaliação, nos preceitos expressos em documentos legais, quanto as experiências desenvolvidas em várias regiões do país apontam a atenção de educadores, políticos e sociedade em geral, para a dimensão social e política da avaliação.

Encontramos em nossas pesquisas alguns autores brasileiros e estrangeiros que discutem o tema “Avaliação da Aprendizagem” na área pedagógica: Cardinet (1988); Depresbiteris (2005); Hoffman (2001); Luckesi (2005, 2011a, 2011b); Perrenoud (1999) Castilho Arredondo, Cabrerizo Diago (2009a, 2009b), entre outros. De maneira geral, suas pesquisas indicam o caráter classificatório, punitivo e de seleção social que a avaliação pode apresentar.

Corroborando essa posição, Luckesi (2011a, p. 18) argumenta que “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”.

A avaliação faz parte do processo pedagógico, que se constitui de outras atividades, como: formulação dos objetivos da ação educativa na definição de seus conteúdos e métodos, entre outras, portanto, ela deveria ser utilizada para acompanhar o desenvolvimento do estudante, sempre com vistas ao planejamento de ações educativas futuras. Parece-nos, porém, que “a escola se conformou com as desigualdades de êxito por tanto tempo quanto elas pareciam na ordem das coisas” (PERRENOUD, 1999, p. 14), ou melhor dizendo, dentro desta perspectiva, a escola ensinava e se os alunos tivessem vontade, ou meios intelectuais, ele aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens dos alunos, pois dava oportunidade a todos: eles é que deveriam se preocupar em aproveitá-la.

Tradicionalmente as experiências em avaliação são marcadas por uma perspectiva classificatória e seletiva que, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar. Mesmo que fosse importante a correta distribuição do ensino, a pedagogia só poderia revelar a desigualdade das aptidões, pois a escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, o que fazia com que, dentro dessa perspectiva, uma avaliação a serviço da aprendizagem não tivesse muito sentido<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A este respeito, Luckesi afirma que, “na prática do ensino, dentro de uma concepção pedagógica tradicional, estritamente falando, não há lugar para a avaliação” (...) “Pedagogia Tradicional e exames escolares são compatíveis entre si...” (LUCKESI, 2005, pp. 60-61).

A escola limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: só não aprendia quem não aproveitava a oportunidade. Pelo fato de a avaliação representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática, Hoffmann chama a atenção para as dissonâncias em torno dessas práticas que “ocorrem em paralelo à discussão sobre uma escola que parece não dar mais conta dos problemas sociais e que corre o risco de educar os alunos até mesmo para uma ultrapassada visão do presente” (2014, 17).

Estudiosos e pesquisadores apresentam outros detalhamentos classificatórios da avaliação da aprendizagem escolar, manifestando a preocupação com a superação da influência positivista das práticas avaliativas escolares:

Fernandes (2009) afirma que as práticas de avaliação nas salas de aula são relativamente pobres, pois há vários problemas que precisam de esclarecimento, como, por exemplo:

- professores convictos que estão avaliando aprendizagens profundas, quando, na verdade, o que estão realmente testando são os procedimentos rotineiros e algorítmicos e não as competências no domínio da resolução de problemas;
- alunos recebendo pouca ou nenhuma orientação após a correção e a classificação de testes e de quaisquer outras tarefas avaliativas;
- tendência em pensar que a avaliação desenvolvida pelos professores nas salas de aula é de natureza formativa, apesar de a análise da realidade vir a demonstrar que não é bem assim;
- muitos consideram a avaliação formativa, tal como recomendada na literatura, ilusória nos contextos das escolas e das salas de aula, pensamento que faz com que as diferenças com a avaliação somativa e certificativa apareçam cada vez mais tênues;
- poucas práticas de avaliação genuinamente formativa, em virtude da confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou somativa;
- professores submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências da avaliação formativa ou da somativa, devido à quantidade de alunos ou turmas em que ministra aulas;
- valorização da função certificativa e classificatória da avaliação, a partir da atribuição de notas, em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens;
- quantidade de trabalhos solicitados aos educandos, por vezes exagerada, negligenciando sua qualidade e sua relação com o desenvolvimento dos

processos mais complexos de pensamento dos alunos;

- tendência a utilizar o *feedback* avaliativo para reforçar, entre os alunos com mais dificuldades, a ideia de que não são competentes, levando-os a crer que não são capazes quando comparados uns com os outros ou que um dos propósitos principais da aprendizagem é a competição em vez do crescimento pessoal.

Fernandes também aponta fatores que determinam concepções da avaliação mais orientadas para classificar, certificar ou selecionar os alunos, ou seja:

Pouca ênfase na avaliação da qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos; pouca explicitação junto aos estudantes quanto ao que necessitam fazer para superar suas dificuldades e para aprender; insuficiente, ou mesmo ausente, explicitação de critérios de avaliação que, em muitos casos, são confundidos com critérios de classificação; *feedback*, em geral, insuficientemente explicitado, mas distribuído e pouco frequente, acabando por contribuir muito pouco para ajudar os estudantes a aprender; ênfase no processo de classificação, em vez de no processo de avaliação, atingindo muitas vezes a autoestima dos estudantes, que acabam por não receber as orientações de que necessitam para melhorar; pouca diversidade na utilização de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, predominando o uso de testes (FERNANDES, 2009, pp. 164-165).

Para Perrenoud (1999), os professores não deveriam ensinar para avaliar, mas sim avaliar para proporcionar um ensino com melhor qualidade. Este autor destaca que a avaliação classificatória apresenta as seguintes funções:

- criação de hierarquias de excelência, nas quais alunos são classificados a partir de uma norma de excelência, definida pela instituição ou pelo professor e pelos melhores estudantes. Hierarquias são criadas no decorrer do ano letivo – através de trabalhos, provas de rotina, provas orais, notação de trabalhos pessoais e de dossiês, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo constituem a hierarquia final. Mais do que informar o conteúdo dos conhecimentos e as competências dos estudantes, as hierarquias pretendem informar a posição de um estudante em um grupo, ou informar a distância relativa à norma de excelência, dirigindo o que se pode chamar de êxito ou fracasso escolar.
- certificar aquisições em relação a terceiros. Um diploma garante que seu portador recebeu uma formação, o que permite aos empregadores em potencial contratá-lo sem fazer com que preste novos exames. No interior dos sistemas escolares, isso também acontece, quando os estudantes passam de um ciclo para outro, até mesmo entre anos escolares.

Mesmo que uma certificação forneça poucos detalhes e das competências dos saberes adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido, há a garantia

de que um estudante sabe, de maneira geral, o que é necessário saber para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão.

De acordo com Hoffmann “as práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder e na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores” (2014, p. 19).

Luckesi (2011b, p. 29), entretanto, argumenta que “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender”. Logo, todo investimento deveria ser para que isso acontecesse: a avaliação deveria estar a serviço dessa tarefa, visto que, ao sistema de ensino, interessaria que o educando fosse aprovado por ter aprendido. Tal interesse nos levaria, então, a uma outra concepção de avaliação.

Os debates sobre avaliação da aprendizagem no contexto internacional, e também no Brasil, apontam para novos rumos teóricos em que o avaliador assim como o avaliado podem influenciar o contexto avaliado e sofrer influências dele, o que pressupõe uma nova perspectiva da avaliação, a qual tem como finalidade primordial a aprendizagem que deve ser extensiva a todos (CORREIA, 2004, p. 5).

Em nossas pesquisas encontramos, tanto em discursos acadêmicos quanto em discursos que regulamentam a avaliação da aprendizagem, uma concepção veiculada apontando a avaliação como um dispositivo de formação em que , tanto professores como alunos podem usufruir do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como dos consequentes reajustes considerados necessários para a melhoria de ambos. Melhor dizendo, a concepção de que o processo de avaliação deve estar a serviço da aprendizagem (ABRECHT, 1994; ALVAREZ MENDES, 2002; CASTILLO ARREDONDO &, CABRERIZO DIAGO 2009; FERNANDES, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2014; LEITE & FERNANDES, 2002, LOPES & SILVA, 2012; GIPPS & STOBART, 2003; PERRENOUD, 1999; ROEGIERS, 2004; SANMARTÍ, 2009; VASCONCELLOS, 2006).

Ainda que a avaliação com intenções seletivas e classificatórias esteja muito presente nos sistemas educativos, nesses mesmos sistemas também há uma intenção de avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana, demonstrando que a avaliação com intenções formativas<sup>5</sup> ganhou importância. Mas uma avaliação formativa diferente daquela que visava os resultados dos alunos, numa

---

<sup>5</sup> O conceito, cuja origem é atribuída a Scriven, em 1967, e foi utilizado apenas um ano mais tarde por Benjamim Bloom, tem já uma longa história e tem evoluído com o objetivo de se adequar às necessidades dos alunos e melhorar a sua aprendizagem (LOPES; SILVA, 2012).

perspectiva restrita e pouco interativa, de inspiração behaviorista, quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais, estabelecida numa concepção de aprendizagem associada à relação estímulo-resposta (SCRIVEN, 1967), pois:

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades (ABRECHT, 1994, p. 19).

A avaliação que neste estudo nos interessa discutir deve ter como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem, portanto a avaliação numa perspectiva formativa. Esta posição se legitima no pensamento de vários autores (AFONSO, 1997; BLACK et al, 2009; CASTILLO ARREDONDO & CABRERIZO DIAGO, 2009a, 2009b; LUCKESI 2011a, 2011b; RUSSELL & AIRASIAN, 2014; entre outros), que elegem a avaliação formativa como um dispositivo pedagógico capaz de propiciar uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

No segmento de uma avaliação formativa, surgiram várias designações e propostas de avaliação com o objetivo de regular e melhorar as aprendizagens.

São exemplos as avaliações: autêntica (TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1998; CONDEMARÍN & MEDINA, 2005); como Aprendizagem (EARL, 2003); compartilhada (LOPEZ PASTOR, 2009); continuada (BONNIOL & VIAL, 2003); desmistificada (HADJI, 2001); dialética-Libertadora (VASCONCELLOS, 2007); dialógica (ROMÃO, 2001); dinâmica (LIDZ, 1987; SHEPARD, 2001; GIPPS & STOBART, 2003); emancipatória (SAUL, 1988); feedback (CROOKS, 2004); formadora (NUNZIATI, 1990; ABRECHT, 1994; LEITE & FERNANDES, 2002); formativa alternativa (FERNANDES, 2005a, 2005b); interativa (HAYWOOD & TZURIEL, 1992); mediadora (HOFFMANN, 2010); progressiva (MAXWELL, 2004); reguladora (ALLAL, CARDINET & PERRENOUD, 1986; PERRENOUD, 1999); transformativa (POPHAM, 2008).

Todas têm por referência uma concepção de avaliação que se orienta para a melhoria das aprendizagens, independentemente das designações que resultam do quadro teórico de seus autores.

Fernandes e Freitas (2007) afirmam ser possível conceber uma avaliação que seja permeada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Para esses autores,

tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (2007, p. 21).

Sem diferenças muito significativas, citamos alguns autores que tecem considerações sobre a avaliação, considerando seu sentido ético, de respeito às diferenças e de compromisso com a aprendizagem de todos, assim como a formação da cidadania:

Para Fernandes (2009), a avaliação para as aprendizagens, chamada por ele de avaliação formativa alternativa, tem seu foco no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos estudantes, ou seja, conseguir que os estudantes aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo.

Perrenoud (1999) considera que uma avaliação é formativa se, na mente do professor, contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Esse autor alega que isso não é uma prática corrente, apesar de afirmar que toda ação pedagógica repouse sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, em que os professores realizam um mínimo de regulação em função das aprendizagens, ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos, porém, para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário que a avaliação formativa fosse integrada a uma pedagogia diferenciada. Por conta disso, não há como afirmar que todo o professor faz constantemente avaliação formativa, pelo menos não plenamente.

Como, em geral, o professor se dirige a um grupo de estudantes e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, ao invés das trajetórias de cada aluno, “a avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A avaliação torna-se formativa na medida em que pretende favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação (HADJI, 2001). Apesar de Hadji considerar que “a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar” (2001, p.16), capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens, o autor afirma ser uma utopia promissora.

Esse autor considera que a avaliação formativa mesma não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório, é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa.

A avaliação formativa com foco no processo de ensino-aprendizagem busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem. a fim de corrigi-las rapidamente. As informações a respeito do desenvolvimento do aluno permitem que o professor ajuste sua prática às necessidades dos estudantes durante o processo.

Na perspectiva de alguns autores, a avaliação formativa apresenta algumas características importantes:

Para Hadji (2001), a virtude informativa é seu caráter essencial; a partir do momento em que informa, ela é formativa. Ele aponta duas características da avaliação com intenções formativas:

A primeira, é a função de regulação<sup>6</sup>, que se volta, tanto para o professor, que poderá ser informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e regular sua ação a partir disso, como para o aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra tornando-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros.

A segunda é a função corretiva, quando professor e aluno podem corrigir sua ação. A avaliação formativa implica flexibilidade, vontade de adaptação e de ajuste, por parte do professor, pois é o aumento da variabilidade didática, um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação com intenções formativas.

Fernandes (2009) sistematiza algumas das características mais relevantes da avaliação formativa, que julga necessárias para serem desenvolvidas nas salas de aula: de acordo com os resultados da investigação, permitem melhoras significativas na aprendizagem dos estudantes:

- a avaliação deve ser organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade;
- o *feedback* é o que vai ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes, que podem regular e controlar os processos de aprendizagem, assim como melhorar sua motivação e autoestima;
- os professores têm que estabelecer pontos entre o que considera importante o aluno aprender, e o complexo mundo dos estudantes – quem são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.;

---

<sup>6</sup> Regulação aqui entendida como “todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 77).

- os estudantes devem ser envolvidos nos processos do ensino e da aprendizagem, o que pode fazer com que se responsabilizem pelas próprias aprendizagens, tendo amplas oportunidades para elaborar suas respostas, compartilhando o quê e como compreenderam;
- as tarefas propostas aos alunos – tanto de ensino, como de avaliação e de aprendizagem – são criteriosamente selecionadas e diversificadas; representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento;
- as tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação: aquelas constituem elementos de referência indispensáveis, e esta desempenha um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender, o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso.

Russel & Airasian (2014) apontam as seguintes características da avaliação formativa:

- deve ocorrer durante a instrução;
- ser realizada diante da turma;
- demandar decisões instantâneas;
- focar-se na coleta de informações para que o grau de compreensão atual seja medido;
- fornecer *feedback* ao estudante para que verifique como melhorar ou aprofundar a sua compreensão;
- basear-se, tanto em questões e atividades formais, quanto em pistas e respostas informais dos alunos.

Os resultados da avaliação formativa deverão servir de base para identificar como o processo de aprendizagem tem acontecido, gerando informações que permitam o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Fernandes apresenta fatores que geram concepções da avaliação a serviço da aprendizagem:

Os estudantes devem ser ativamente envolvidos no processo de sua aprendizagem e de sua avaliação; o *feedback* é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens; a avaliação deve permitir a alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino; os estudantes devem desenvolver competências no domínio da auto avaliação e perceber como poderão superar suas dificuldades; a informação avaliativa deve ser obtida mediante uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos; a avaliação influencia de modo

significativo a motivação e a autoestima dos alunos; e a motivação e a autoestima têm uma influência muito forte nas aprendizagens (2009, pp. 164-165).

Para Hadji (2001), na avaliação formativa, as correções são feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno e se referem tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, escolhidas em função da análise da situação.

Em relação à sua prática, Hadji (2001) afirma que não há um dispositivo pronto para fazer a avaliação formativa e que ninguém jamais pode estar certo de fazê-la. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso que, para ele, a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica, em que jamais é assegurada a sua existência concreta.

Sendo assim, quando o professor conscientizar-se de que a avaliação formativa deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos, compreenderá que pode colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, seja ela qual for, a serviço de uma relação de ajuda, portanto, como se pode observar, “é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo” (HADJI, 2001, p. 22).

Na concepção de Hadji, a avaliação formativa não se configura como um modelo científico, visto que vai bem além da mera tentativa de descrever e de explicar rigorosamente as práticas; também não é um modelo de ação, visto que dela não decorre imediatamente nenhuma regra técnica diretamente aplicável. Como se trata de um modelo regulador, de uma utopia promissora, pode-se apenas indicar o objetivo, mas não um caminho. O que se pode fazer é:

Apenas oferecer pistas de trabalho para que cada um possa construir suas próprias modalidades de avaliação com intenção formativa. Na melhor das hipóteses, os dados propostos serão úteis para permitir aos professores que racionalizem suas práticas avaliativas no sentido de uma avaliação mais a serviço das aprendizagens (HADJI, 2001, p. 25).

A esse respeito, Perrenoud (1999) afirma que a prática da avaliação formativa dos professores deve delinear seus próprios instrumentos, que podem ser desde o teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno.

Para esse autor, a verdadeira avaliação formativa deve ser acompanhada por uma intervenção diferenciada, “com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares” (PERRENOUD, 1999, p.15).

Perrenoud (1999) propõe considerar como formativa toda prática de avaliação que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens dos estudantes em curso, qualquer que seja

o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino que se esforça para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar.

A avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua, e que muitos professores utilizam a avaliação formativa com seus alunos sem saber, pois se encontram diante de uma gama muito ampla de práticas pedagógicas nas quais a parcela de avaliação formativa é bastante variável (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Mas nem toda avaliação contínua é formativa, pois, em classes comuns, muitas intervenções do professor, baseadas em uma apreciação realista da situação, não objetiva contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens, pois sua tarefa não é somente ensinar, mas também manter a ordem, animar trocas, pôr para trabalhar, garantir uma coexistência pacífica (PERRENOUD, 1999, 80).

Para esse tipo de avaliação acontecer, seria necessário que, tanto professores como alunos, assumissem responsabilidades. Os professores, por exemplo, deveriam:

Organizar o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos estudantes; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar suas estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os estudantes na regulação de suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e criar um adequado clima de comunicação interativa entre os estudantes e entre estes e os professores (FERNANDES, 2009, p. 59).

As responsabilidades que os alunos deverão assumir são:

Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores; utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens; analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e de auto avaliação; regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da auto avaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos; partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; e organizar seu próprio processo de aprendizagem (FERNANDES, 2009, p. 59).

Pelas listas de responsabilidades<sup>7</sup>, podemos perceber que a avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre estudantes e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2009, p. 60).

Os autores também apontam alguns obstáculos para uma avaliação com intenções formativas. Hadji (2001) indica, pelo menos, três desses obstáculos:

- existência de Representações Inibidoras: As pesquisas didáticas mostram a força

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que as listas de responsabilidades podem ser aumentadas, assim como serem incluídos outros atores no processo, mas que não cabe discutir aqui.

de certas representações que, tornando-se concepções, podem obstaculizar, só por sua ‘presença’, a construção dos conhecimentos científicos;

- pobreza dos Conhecimentos que podem fundamentar a interpretação: como a avaliação com intenção formativa implica trabalho de interpretação das informações coletadas, tal interpretação exige poder referir-se a um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens;

... sabendo (...) que um duplo domínio está envolvido, pois trata-se não somente de adquirir uma melhor compreensão do ‘funcionamento do aluno’, mas também do funcionamento do objeto a ensinar. Não dispondo de ‘modelos operacionais’ nesses dois domínios, o professor ficará reduzido a contentar-se com quadros conceituais apenas parcialmente adequados, o que fragiliza e torna incerta a atividade de interpretação (HADJI, 2001, p.23);

- inércia dos atores que não ousam assumir o risco de experimentar, mudar, inventar: após um diagnóstico, que orienta a busca de uma remediação, uma nova sequência didática deve ser inventada, mas:

Ela depende da capacidade do professor para imaginar, e pôr em execução, remediações. Assim, (...) não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é, ou vontade de remediar (porque, por ex., não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios (HADJI, 2001, p. 24).

Perrenoud (1999) também apresenta obstáculos para a realização de avaliação com intenções formativas:

- a avaliação formativa se choca com todo tipo de obstáculos, tanto nas mentes, como em suas práticas. Este autor acredita que para trabalhar com prioridade na regulação das aprendizagens, faz-se necessário, antes de tudo, acreditar que elas são possíveis para o maior número de alunos;
- devido a políticas indecisas, também por outras razões, a avaliação formativa se choca com obstáculos materiais e institucionais numerosos, como o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas, a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação, etc.;
- a formação dos professores não privilegia a avaliação e menos ainda a avaliação com intenções formativas. Apesar das pesquisas realizadas, que estão longe de esgotar o assunto, resta muito a fazer para dar a um grande número de professores a vontade e os meios de praticar uma avaliação a serviço da aprendizagem.

Ao considerarmos diferentes designações que normalmente são utilizadas quando os autores aqui citados se referiram a algum tipo de avaliação cujo principal propósito pareceu ser

o de melhorar o ensino e as aprendizagens, entendemos que são variações mais ou menos elaboradas de uma avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem.

Retomamos alguns aspectos principais de nossa concordância:

- esta concepção de avaliação parte do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de aprender e que tal perspectiva alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, permeada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo;
- busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem, com o fim de corrigi-las rapidamente;
- a partir do momento que informa, assim como na medida em que pretende favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, a avaliação torna-se formativa;
- não há um dispositivo pronto para fazer avaliação formativa;
- a avaliação formativa tem seu foco nos processos de ensino e de aprendizagem, portanto, tanto professores quanto alunos devem assumir responsabilidades;
- a avaliação com intenções formativas funda-se numa visão dialética do conhecimento, que implica o princípio de historicidade: o conhecimento humano visa sempre ao futuro, à evolução, à superação.

Ressaltamos que, independentemente das características particulares das avaliações com designações diversas dos pesquisadores aqui discutidos, todas se referem a uma avaliação mais orientada para a melhora das aprendizagens do que para a classificação, mais integrada ao ensino e à aprendizagem, mais contextualizada e em que, tanto professores, como alunos, têm papéis relevantes a desempenhar.

Consideramos ser importante abordar o problema da avaliação, pois supomos que esteja relacionado aos problemas fundamentais da pedagogia, ou seja, estudar a avaliação é adentrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.

A forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha nos dá elementos para tentarmos explicar uma prática da avaliação.

Sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais, incidindo, ao mesmo tempo, sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: o trabalho com a construção do conhecimento, relações entre professores e alunos, interações no grupo, métodos praticados, a disciplina, as expectativas de alunos,

professores e pais, a valorização do indivíduo na sociedade, etc., tudo isso auxilia a configurar o ambiente educativo (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998).

Na próxima seção, discutiremos o conceito de representação, a qual foi utilizada para fundamentar as análises do material coletado em pesquisa de campo.

## 2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES DE HENRI LEFEBVRE

Nesta seção, procuramos fazer uma revisão dos elementos relacionados ao conceito de representação de Henri Lefebvre<sup>8</sup>, o qual nos permitiu fundamentar teoricamente o processo percorrido por esta pesquisa.

Lefebvre propõe uma perspectiva metodológica em que um objeto teórico é elaborado e construído, baseando-se nas informações e problemas que se revelam da realidade social investigada.

Ao investigar um fenômeno de uma realidade social, Lefebvre mostrou em seus estudos que as relações entre três termos sempre podem ser identificadas e caracterizadas, e o método para se chegar ao terceiro termo dessa relação triádica é o dialético.

A partir dos termos “representante-representado”, forma-se o terceiro termo que, para Lefebvre, é a Representação, que significa o outro, tanto presente (vivido), como ausente (concebido) (2006, p. 255). O que é representado está simultaneamente presente e ausente na representação, sem que presença e ausência se excluam.

Nesse sentido, Lefebvre propôs sua própria versão de dialética, distinta da dialética de Hegel e do uso que Marx fez dela, e, partindo de uma perspectiva revisada da lógica dialética, analisa diferentes aspectos da realidade social, proporcionando tríades dialéticas fundamentais para a proposição de teorias e conceitos relacionados a uma abordagem teórico-metodológica, denominada por ele como Antropologia Dialética (PENIN, 2011).

Dessa análise, resultou, portanto, uma abordagem dialética original em que a relação triádica entre termos vinculados a aspectos de uma realidade social pode ser considerada como um dos fundamentos da antropologia dialética de Lefebvre.

Sendo assim, as tríades dialéticas são apresentadas conceitualmente por Lefebvre (2006) ao desenvolver sua teoria das representações, na qual se pressupõe que entre dois termos que se opõem e se submetem ao movimento do pensamento dialético sempre surge um terceiro com o qual os outros dois constituem uma tríade dialética.

Essas representações são construídas ao longo da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos, e relacionam-se tanto aos conhecimentos que são veiculados quanto às suas próprias vivências, condicionando a constituição das concepções e fazendo parte do processo de conhecimento da realidade.

---

<sup>8</sup> Lefebvre é reconhecido extensamente como um pensador marxista responsável por alargar consideravelmente o espaço da teoria marxista, abraçando a vida cotidiana, significados e as implicações contemporâneas do alcance da expansão do urbano no mundo ocidental ao longo do século XX (ANDRADE, 2015, p.59).

Como estão presentes na vida cotidiana, sua superação supõe tanto a crítica teórica quanto a ação individual, e só num processo de análise conseguiremos distingui-las da própria vida (LEFEBVRE, 2006).

A formação dos professores indígenas supõe a realização de um movimento dialético de reelaboração de saberes, a qual requer a aceitação de representações que os estudantes indígenas possuem acerca da avaliação da aprendizagem, incluindo concepções (aprendidas em cursos e leituras), e vivências, como constituintes do seu saber docente.

Os professores vão formulando noções a respeito de sua prática através de suas atividades diárias e nas relações e nos conflitos que se estabelecem, dentro e fora da escola. Nas relações entre esses sujeitos e seu objeto se concebem suas formulações da prática, suas concepções sobre a vivência, num nível de conhecimento que se estabelece na forma de representações sobre o real.

Segundo Lefebvre (2006), as representações se constituem como movimentos do pensamento que realizam uma mediação dialética das tensões e contradições entre o concebido e o vivido no cotidiano, assim como entre o representante e o representado.

Por estarem presentes nos discursos dos sujeitos assim como nas diversas ações que eles realizam, Lefebvre aponta para o fato de as representações não serem simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa, logo, entre a causa e o efeito. Elas se formam entre o concebido, que se constitui do ideário e do discurso teórico dos sujeitos sobre o saber a ser criado e divulgado, e o vivido, que é formado pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico.

Sendo assim, constituem-se como resultado das formulações teóricas – o concebido – e das experiências da vida social e prática, no plano individual e coletivo – o vivido. Elas indicam a compreensão que os sujeitos têm do contexto onde se inserem, e podem ser, ou não, modificadas a partir de novas interações entre o vivido e o concebido.

Diferentes representações do vivido e do concebido existem dentro de um mesmo grupo, e, portanto, elas “ocupam os intervalos, os interstícios entre o sujeito e o objeto clássicos, entre a presença e a ausência<sup>9</sup>, entre o vivido e o concebido” (idem, ibidem, p. 106-107), mas não consistem em imaginações, em reflexos ou em uma abstração qualquer, mas em uma mediação (idem, ibidem, p.41).

Entre o representante e o representado, Lefebvre introduz uma relação mediada pela representação, que, a partir do trinômio representante-representação-representado, procura

---

<sup>9</sup> Ausência é o momento da busca e a presença é sua objetivação (idem, ibidem, p. 281-283).

superar o modelo de interpretação baseado no binômio significante-significado, já que a relação entre dois termos, “no dizer de Lefebvre, torna-se reflexo, jogo de espelhos ou luta pelo primado de um ou outro termo” (LUTFI, SOCHACZWESKI, JAHNE, 1996, p. 91).

Essa figura tridimensional revela-se como um esforço para superar o par representante-representado, pela introdução do terceiro termo – a representação –, o qual se configura como o fio condutor de sua análise (LEFEBVRE, 2006, p. 281).

Ao retomar a importância histórica e metodológica das mediações, Lefebvre:

Preocupa-se com o que bloqueia o processo histórico e com o que possibilita sua realização. É desse ponto de vista que as representações, como mediações, se constroem como objeto do conhecimento, porque Lefebvre reconhece-lhes a força, naquilo que impedem e no que permitem, o possível. Seus estudos sobre as representações procuram desvendar e entender esse processo (LUTFI, SOCHACZWESKI, JAHNE, 1996, p. 88).

As representações interpretam a prática social e interferem nela; são parte da vida e só podem ser distintas pela análise (idem, 1996, p.89). É pela análise que poderemos escapar de representações enganosas que ocorrem nos processos de representação nos quais são sua força, que resultam em simulacros<sup>10</sup>, repetições e situações miméticas<sup>11</sup>.

A busca desse entendimento, para Lefebvre, deve levar em conta o concebido (saber, ciências, conceitos teóricos) e o vivido (corpo, subjetividade, vivência social e coletiva), pois as representações não se definem somente pelo conhecimento, mas pela relação com uma vivência (LEFEBVRE, 2006, p. 69).

Na análise do cotidiano<sup>12</sup>, devemos partir do vivido, sem rechaçar o concebido, considerando que “entre ambos, as representações fazem as vezes de mediadoras: umas se consolidam modificando, por sua vez, o concebido e o vivido; outras circulam ou desaparecem sem deixar pistas” (Idem, 2006, p. 223).

As representações são fatos ou fenômenos de consciência, individual e social que acompanham uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto – ou uma constelação de objetos –, em uma sociedade e em uma língua determinadas, e não são fixas, pois “se movem entre polos determinados; se constituem de núcleos, não sem centros de dispersão e desfragmentação” (Idem, 2006, p. 103-104).

De acordo com Lefebvre, as representações, devem ser entendidas como um nível da realidade que se constitui como força, a qual pode bloquear ou estimular anseios, levar ao

<sup>10</sup> Cópia ou reprodução imperfeita ou grosseira, arremedo (AURÉLIO ELETRÔNICO).

<sup>11</sup> Reproduz algo de modo idêntico. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/mim%C3%A9tica/>.

<sup>12</sup> “Com o cotidiano, o vivido é retomado e levado ao pensamento teórico. Ele não é mais desprezado, considerado como um resíduo insignificante, produzido por uma necessária redução metodológica ao limite do aniquilamento” (LEFEBVRE, 1981, p. 9).

imobilismo ou ao conformismo, disparar ações, ou frear impulsos, ensejar práticas criadoras ou meramente reprodutivas, produzir simulacros ou anunciando a *poiesis*<sup>13</sup>, o ato criativo.

Para esse autor, as representações são movimentos do pensamento que realizam a mediação dialética das tensões e contradições entre o concebido e o vivido no cotidiano<sup>14</sup>, pois não há uma relação de primazia de um saber sobre o outro; algumas representações se consolidam, modificando o concebido e o vivido, movimento este que, se melhor apreendido, pode oferecer elementos para a investigação do significado das representações numa perspectiva de trabalho essencialmente criador.

Esse trabalho exige formação profissional que não valorize apenas o concebido, mas que se inicie pela vivência assim como o fazem os artistas, como lembra Lefebvre, relativizando, num movimento dialético, o saber e sua relação com a vivência, sem excluí-la, origem que é de possíveis transformações do real (PENIN, 2011).

As representações, se as pensarmos socialmente, formam-se da maneira como os grupos são e como se veem, como atuam e como pensam sua atuação, como sofrem e sonham o porvir (LEFEBVRE, 2006 p. 94-95).

Seria um equívoco entendermos como elemento a ser superado para alcançar uma verdade mais concreta e complexa, pois, de acordo com Lefebvre, certos atos atravessam e transcendem as representações e, para atravessá-las, há que se partir delas.

Lefebvre lembra que diferentes autores<sup>15</sup> os quais trataram o tema das representações tomaram-no como elemento a ser superado ou transcendido, pois era entendido como ilusório, errado e irreal. Esse autor, entretanto, propõe que as representações sejam tratadas como existentes e reais, pois possuem uma força na sociedade que é real e que não pode ser negada.

Considera, o autor, que, ao contrário do que propuseram muitos filósofos, as representações não são apenas algo entre verdade e erro (LEFEBVRE, 2006, p. 24 e 30); ele as vê como necessárias e inevitáveis: é somente através de uma reflexão que, ao relacioná-las com as condições de vida daqueles que as produziram, que se lhes pode conferir o status de verdade ou mentira (LUFTI, SOCHACZWESKI, JAHNEL, 1996), ou seja:

---

<sup>13</sup> Do grego, significa criação, formação, ação de fazer algo. (AURÉLIO ELETRÔNICO).

<sup>14</sup> Dessa forma, o cotidiano pode se definir como um lugar de movimento dialético. “As representações, ao curso de seu deslocamento e de suas relações conflituosas, chocam-se, contrariam-se mutuamente. Elas colocam-se assim à prova no cotidiano” (LEFEBVRE, 1981, p. 51).

<sup>15</sup> Lefebvre foi buscar, em outros estudiosos da representação, contribuições para a sua reflexão. “Ao construir sua teoria da representação, Lefebvre atualiza momentos decisivos do trabalho de seus antecessores: de Kant, a representação como conhecimento, de Hegel, o movimento dialético do pensamento de Marx, a reviravolta materialista e a possibilidade de desvendamento de ideologias-representações, e, finalmente, de Nietzsche, os sentimentos e o valor como elementos constitutivos da representação que vai buscar” (LUTFI, SOCHACZWESKI, JAHNEL, 1996, p. 94).

(...) as representações não são, contudo, verdadeiras por vocação, mas por essência. Nem falsas. É uma operação subsequente, uma atividade reflexiva, dando-lhes a verdade e/ou falsidade relacionando-as com as condições de existência de quem as produz (LEFEBVRE, 2006, p. 57).

Portanto, importa entendermos as representações como forças que, assim como podem provocar e estimular, podem também bloquear ações e inibir desejos, levando ao imobilismo e ao conformismo, por isso a importância do papel da teoria crítica das representações, as quais não devem ser destruídas, já que não é possível viver e compreender uma situação sem representá-la.

A filosofia, de acordo com Lefebvre, tradicionalmente quis eliminar as representações; sem elas, no entanto, só restam a morte e o nada. Na medida em que a teoria expõe o poder da representação no mundo contemporâneo, procura elucidar os mecanismos de sua produção e permanência, e, dessa forma, faz anunciar um pensamento novo e ativo já em marcha.

A teoria crítica das representações de Henri Lefebvre procura resolver o impasse imobilizador que nos impede de aprofundar a análise tanto das vivências concretas como das concepções que sobre elas são formadas.

Os sujeitos devem ser considerados dentro de um contexto específico<sup>16</sup>, pois é preciso entender as relações entre os sujeitos e seu contexto social, na medida em que buscamos apoio nos conhecimentos construídos no seio de uma reflexão, em que se inclui a análise e a crítica das próprias representações.

Se não é possível viver sem as representações, também não se pode viver sem fazer a sua crítica<sup>17</sup>, portanto, encontramos-nos diante do movimento dialético que permite compreender como se pode viver com as representações e como se podem identificar aquelas que bloqueiam as transformações possíveis e as que se abrem à superação pela crítica teórica.

Este estudo pressupõe que as transformações sociais passam dialeticamente pela construção de uma obra, no sentido lefebvreano, que não apenas reflete o real, mas o supera e o redimensiona (LEFEBVRE, 2006), ou seja, o conhecimento teórico, produzido a partir do movimento dialético entre o vivido e o concebido, mediado pelas representações, desempenha um papel decisivo na superação das representações que limitam ou impedem o processo criador.

A obra que interfere numa realidade é o resultado do processo criador que nasce e se desenvolve na zona das representações; portanto, devemos considerar como ponto de partida

---

<sup>16</sup> São licenciandos que vivem e trabalham em comunidades indígenas, longe de centros urbanos.

<sup>17</sup> Em sua reflexão sobre as representações, Lefebvre discute e caminha pelo método dialético, à medida que constrói seu objeto. Ao mesmo tempo que vai mostrando o papel das representações no processo de conhecimento e de transformação da vida, da sociedade, e indica uma contradição: a teoria das representações não é suficiente para explicar todos os fatos da vida, embora não haja vida sem representação (LUTFI, SOCHACZWESKI, JAHNEL, 1996, p.96).

que as representações, como expressão dos entendimentos possíveis aos sujeitos em determinados contextos – e que se situam em um tempo e espaço específicos – devem ir em direção aos entendimentos necessários à criação de práticas e, assim, cumprir seu papel de mediação nas transformações sociais.

De tudo quanto foi dito, devemos reconhecer a necessidade de se investigar a gênese e a genealogia histórico-social das representações e da coexistência das contradições que elas buscam superar, ou acabam por dissimular a totalização do representado pelo representante. Para tanto, entendemos a necessidade de um método.

Antes, porém, de compreendermos o seu método, devemos, portanto, compreender uma ideia fundamental que foi desenvolvida por Lefebvre, qual seja: a dupla complexidade horizontal e vertical da realidade social.

“As duas complexidades – a que denominamos horizontal e a que denominamos vertical, e que poderíamos chamar de histórica – se entrecruzam, se entrecortam, atuam uma sobre a outra. Surge daí um emaranhado de fatos que só uma boa metodologia pode esclarecer” (LEFEBVRE, 1971, p. 64).

Esses conceitos foram desenvolvidos como um dos pressupostos para a análise de um fenômeno social, e, de acordo com Martins (1996), podem ser compreendidos como a base do desenvolvimento do Método regressivo-progressivo para investigação de qualquer realidade social.

Isto posto, podemos encontrar, na complexidade horizontal, em um mesmo momento histórico, elementos que o caracterizam e que podem, em sua essência, revelarem-se antagônicos.

Por sua vez, a complexidade vertical nos possibilita observar e analisar a coexistência, em épocas distintas, de diferenças e contradições entre esses elementos que podem caracterizar a complexidade horizontal em um momento histórico específico.

Lefebvre, considerando que um método pudesse realizar uma análise articulando as duas complexidades, propôs um método que sistematizasse essa análise. Em seu método regressivo-progressivo, reconheceu essa dupla complexidade na realidade social: horizontal e vertical.

Nesse ponto, de acordo com Martins (1996), a partir de uma perspectiva dialética materialista, Lefebvre apresentou um método que integra a sociologia e a história, denominado de Método Regressivo-Progressivo no campo da sociologia e desdobra-se em três momentos: Descritivo, Analítico-regressivo e o Histórico-genético.

Num primeiro momento, reconhece a complexidade horizontal da vida social na descrição do visível, na medida em que tenta reconstruir, a partir de um olhar teoricamente informado, a diversidade das relações sociais, identificando e descrevendo o que é visto na realidade<sup>18</sup>.

Aqui podemos reconhecer o momento descritivo do método, em que o tempo de cada relação social ainda não está identificado.

Lefebvre reconheceu na realidade social concreta uma complexidade que, para ser investigada, exigiria um primeiro momento de análise descritiva; a qual, porém, deveria desdobrar-se “[...] em procedimentos metodológicos que identificam e recuperam temporalidades desencontradas e coexistentes” (MARTINS, 1996, p. 21).

No analítico-regressivo, as análises a serem realizadas buscam identificar o momento e de que maneira surgiram e/ou coexistiram em outras épocas as representações descritas, ou seja, nas descrições das representações, busca-se datar as suas origens e as dos diferentes aspectos da realidade investigada.

Nesse segundo momento, a realidade é analisada e decomposta: “mergulhamos na complexidade vertical da vida social, a da coexistência de relações sociais que tem datas desiguais (...), já que “cada relação social tem sua idade e sua data, cada elemento da cultura material e espiritual também tem a sua data” (Idem, *ibidem*, p. 21).

No momento histórico-genético, é revelado como as contradições que foram encontradas nas descrições da realidade social em termos do vivido e do concebido resultam de um processo histórico-social.

Nesse terceiro momento do método de Lefebvre, há o reencontro do presente mais compreendido, quando “a volta à superfície fenomênica da realidade social elucida o percebido pelo concebido teoricamente e define as condições e possibilidades do vivido” (Idem, *ibidem*, p. 22).

É a partir desse momento, no qual é possível descobrir que “as contradições sociais são históricas e não se reduzem a confrontos de interesses entre diferentes categorias sociais. Ao contrário, na concepção lefebvriana de contradição, os desencontros são também desencontros de tempos e, portanto, de possibilidades” (Idem, *ibidem*).

Diante do exposto, Lefebvre (1971), com sua teoria das representações e seu método regressivo-progressivo, desenvolve uma teoria do conhecimento, a qual serve para análises teóricas assim como para o desenvolvimento metodológico de pesquisas que buscam investigar aspectos da realidade social concreta.

---

<sup>18</sup> Ler a capítulo 4 deste trabalho.

Sendo assim, a teoria das representações, propõe-se a oferecer uma base teórica para a análise empírica, que conduz a busca de dados a respeito de como os sujeitos pesquisados concebem e vivenciam seu cotidiano como realidade social.

Essa proposta sugere aproximarmo-nos da realidade concreta vivenciada que nos permita uma descrição o mais precisa possível do que pode ser revelado como vivido e concebido pelos sujeitos sobre sua vida cotidiana, o que implicou obtermos os dados por meio da palavra falada ou escrita, usando instrumentos como as entrevistas e os questionários.

Tomamos como referência o trabalho de Lefebvre (2006), considerando que as representações dos indivíduos, tanto sobre eles próprios, como sobre o mundo social e físico, são manifestadas, além de suas ações, também em seus discursos; ao buscarmos apreender os fundamentos dessa teoria, procuramos refletir a respeito dos desdobramentos de sua aplicação, tendo em vista alcançar uma base teórica válida para a análise empírica do

No processo de análise, procuramos distinguir contradições e tendências do fenômeno, assim como suas relações com a realidade social, captando o movimento do fenômeno, contextualizado sócio historicamente.

No próximo capítulo, apresentamos a descrição dos procedimentos adotados para a realização desta pesquisa.

### 3 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos a descrição dos procedimentos adotados neste trabalho, ou seja, explicitamos a fase exploratória, o local e os sujeitos da pesquisa, as características do curso no qual trabalham, a definição de métodos e instrumentais para a coleta dos dados e os procedimentos de análise do material coletado.

Os sujeitos do estudo – vinte e quatro estudantes indígenas<sup>19</sup> do curso de licenciatura intercultural do IFAM-CSGC, e suas representações a respeito da avaliação da aprendizagem – fazem parte do objeto da pesquisa.

#### 3.1 COLETA DE DADOS: ETAPAS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

O desenvolvimento metodológico da obtenção e do tratamento dos dados foi estruturado em duas fases, as quais foram dinâmicas e concomitantes e/ou distintas no tempo:

Na fase 1, utilizamos o questionário (Anexo 4) em que levantamos e analisamos dados que pudessem identificar, descrever e caracterizar o perfil de 33 licenciandos participantes desta primeira fase da pesquisa.

Organizamos os dados obtidos por este instrumento, da seguinte maneira:

Elaboramos uma matriz onde cada licenciando, identificado por um número, ocupou uma linha vertical; nas linhas horizontais estavam contidas as respostas dadas pelos professores a cada um dos itens elencados nos questionários. Em seguida, fizemos a tabulação dos dados preliminares, na qual trabalhamos a partir da matriz, contando as respostas, calculando frequência e porcentagem; e, por fim, descrevemos os dados obtidos, os quais estão apresentados na forma de tabelas, quadros ou gráficos.

Em relação às questões sobre a avaliação contidas nos questionários, descartamos as questões com múltiplas escolhas, do tipo perguntas com mostruário<sup>20</sup>, por considerarmos que estavam influenciando as manifestações dos licenciandos. Dessa forma, só consideramos como válidas para análise neste estudo as questões abertas constantes nesse instrumento.

---

<sup>19</sup> O perfil dos estudantes está no capítulo que trata do contexto da pesquisa, na seção seguinte.

<sup>20</sup> Nesse tipo de pergunta, “as respostas possíveis estão estruturadas juntamente com a pergunta, devendo o informante assinalar uma ou várias delas” (MARCONI & LACATOS, 2003, p. 206).

Para a tabulação e análise nesta pesquisa, descartamos os dados que não foram representativos ou significativos, assim como respostas do tipo “outros”, “não sei”, etc.: para a discussão deste trabalho, utilizamos somente dos dados identificados como respostas válidas.

Na fase 2, realizamos uma entrevista semiestruturada realizada com vinte e quatro licenciandos, docentes em exercício na educação básica do município de São Gabriel da Cachoeira-AM, participantes da primeira fase.

Levantamos dados que foram submetidos a procedimentos de análise de conteúdo com o objetivo de identificar, descrever e caracterizar como a avaliação da aprendizagem era concebida por eles e como vivenciaram práticas avaliativas, como estudantes e como professores.

A entrevista semiestruturada foi conduzida a partir de um roteiro básico (Anexo 5), que foi alterado no decorrer da entrevista<sup>21</sup>. Esse roteiro foi elaborado de acordo com as teorias que fundamentaram o que pesquisamos previamente sobre a temática.

Os excertos das fontes de dados são apresentados sob a forma de citações diretas, ou melhor dizendo, de transcrições literais das manifestações dos sujeitos nas entrevistas gravadas.

### 3.2 ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

De acordo com o que foi apresentado e discutido acerca da teoria das representações de Henri Lefebvre, consideramos que o estudo das representações dos licenciandos, professores em exercício a respeito da avaliação da aprendizagem requeria uma investigação baseada em dados que revelassem como a avaliação da aprendizagem seria concebida e vivida por esses sujeitos.

Organizamos os dados coletados, selecionamos as ocorrências – que estão apresentadas em quadros, tabelas ou gráficos –, e constituímos agrupamentos, que nos permitiram compreender as representações dos licenciandos a respeito da avaliação da aprendizagem.

A procura por um referencial que nos oferecesse suporte ao desenvolvimento de técnicas, procedimentos e estratégias para a obtenção, tratamento e análise desses dados, nos levou a diferentes abordagens metodológicas, dentre as quais optamos pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009).

---

<sup>21</sup> Procuramos organizar as perguntas, tendo o cuidado de não utilizar palavras com um vocabulário mais técnico, para – o que consideramos – um melhor entendimento do assunto. Tendo em vista esse entendimento, fizemos uma entrevista preliminar com professores da região, os quais não faziam parte do universo dos sujeitos deste estudo como pré-teste. Somente após isso, entrevistamos os sujeitos da pesquisa.

De acordo com essa autora, a análise de conteúdo aparece, inicialmente, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2009, p. 40).

Para Bardin, seria necessário completar os segmentos de definições já adquiridos, pois considerou que essa definição não seria suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo; colocou, portanto, em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo, demonstrando que sua intenção era “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (idem, *ibidem.*).

Considerando o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo, de modo geral, Bardin designou, sob o termo de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos (SIC) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. ( 2009, p. 44).

Essa abordagem apresenta um conjunto de procedimentos, princípios e diretrizes, os quais servem de referência para fundamentar o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, permitindo-nos traçar e planejar os possíveis caminhos onde pudéssemos obter dados reveladores dos sentidos de um conteúdo, de modo que pudessem ser interpretados, na busca por um aprofundamento da compreensão do que se investiga como objeto de estudo.

Diante do conjunto das técnicas da análise de conteúdo, optamos pela análise por categorias, que é a mais antiga, e também a mais utilizada na prática. E funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, pois, dentre “as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (SIC) [...] e simples” (BARDIN, 2009, p.199).

Para tanto, as diferentes fases da análise de conteúdo foram organizadas em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Consideramos importante esclarecer que, embora o desenvolvimento metodológico tenha sido orientado pelos princípios e diretrizes da análise de conteúdo, na linha proposta por Bardin (2009), não consideramos como aspecto fundamental a organização e a forma como os procedimentos de análise são apresentados por ela, ou seja, consideramos fundamental a adequação desses procedimentos e a articulação entre eles em relação ao que foi investigado por nós.

A partir desse entendimento, apresentamos a seguir todo o percurso do processo da análise de conteúdo, dos dados obtidos em entrevistas realizadas com 24 licenciandos, professores em exercício, os quais participaram da primeira fase da pesquisa, feita a partir de questionários, e aceitaram ser entrevistados. O perfil desses entrevistados foi identificado, caracterizado e descrito no capítulo 5.

### 3.3.1 Organização da Análise

Considerada por Bardin a fase de organização propriamente dita, a organização da análise tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Idem, p.121).

Ao determinarmos os objetivos do estudo, procuramos escolher o universo de documentos suscetíveis a nos fornecer informações sobre o problema levantado, sendo necessário procedermos à constituição de um *corpus* que, de acordo com a autora, constitui o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Idem, p. 122).

Os documentos que escolhemos para serem analisados foram: a. questionários e b. entrevistas, as quais se constituíram no *corpus* principal da análise.

A identificação, a descrição e a caracterização dos sujeitos da pesquisa basearam-se em dados obtidos de um questionário, respondido, de forma voluntária, pelos licenciandos, independentemente se eles exerciam ou não a função de professores (Os dados estão apresentados integralmente no Anexo 4).

Dividimos o questionário em duas partes, onde os professores tiveram de marcar suas respostas nos espaços em branco, escrever opiniões e optar por mais de uma alternativa em questões de múltiplas alternativas. a primeira parte trata do seu perfil e a segunda da avaliação da aprendizagem.

Na elaboração dos questionários, utilizamos questões:

- a. Com perguntas de fato, que se referiram a dados objetivos: etnia, língua falada e/ou compreendida, formação em nível médio, atividade profissional, tempo de atuação nessa atividade, se pertencia à rede municipal ou estadual;
- b. Com perguntas de opinião, que tinham a intenção de averiguar o procedimento do

- licenciandos em determinadas circunstâncias;
- c. Com perguntas abertas, que permitiram aos licenciandos emitirem seu entendimento sobre avaliação da aprendizagem;
  - d. Perguntas com combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas, que possibilitaram mais informações a respeito do assunto discutido.

Inicialmente, realizamos um primeiro contato com os licenciandos, no qual eles foram convidados a participar desta pesquisa, respondendo ao questionário disponibilizado durante uma aula no curso de Licenciatura Intercultural no IFAM-CSGC.

Dos 40 alunos que faziam parte da turma, apenas 33 devolveram os questionários, portanto, a taxa dos que responderam integralmente ao questionário foi de 82,5%, do total de licenciandos convidados, o que, consideramos, nesta primeira fase, uma significativa amostra de participantes da pesquisa.

Para elaboração do instrumento de coleta de dados, que se constituiu no *corpus* principal desta pesquisa, recorreremos à entrevista semiestruturada, conduzida por um formulário apresentado em detalhes no Anexo 5, onde foram abordados os seguintes aspectos:

No primeiro aspecto, procuramos coletar informações sobre o significado atribuído pelos participantes ao ato de avaliar a aprendizagem: procuramos explorar o conhecimento e a familiaridade que os licenciandos possuíam acerca do tema.

No segundo, procuramos recolher informações sobre a sua vivência enquanto estudante do curso de licenciatura, ou seja, sobre a avaliação da aprendizagem no seu processo de formação durante o curso de licenciatura intercultural indígena do IFAM-CSGC.

O terceiro exige informações relacionadas à avaliação da aprendizagem que os licenciandos e professores em exercício procuram utilizar na prática com seus alunos.

Nosso objetivo com a utilização desse instrumento foi obter dados sobre como a avaliação da aprendizagem seria concebida e vivida pelos participantes da entrevista em seu cotidiano assim como procuramos levantar questões que levassem os licenciandos a refletirem sobre suas experiências com práticas avaliativas situadas em diferentes contextos, nos quais foram vivenciados por eles, ora como alunos, ora como professores.

Consideramos que, ao refletirem sobre suas experiências como alunos, os licenciandos poderiam antecipar a manifestação de características da prática avaliativa, a qual seria concebida e vivida por eles quando sua experiência enquanto professor fosse abordada na entrevista.

Assim, os dados obtidos com os dois primeiros aspectos exerceram o papel de subsidiar a identificação e a caracterização das práticas avaliativas, descritas pelos licenciandos, com relação às suas vivências como professores.

Dessa forma, os dados obtidos com o terceiro aspecto foram usados para uma triangulação com os demais dados da pesquisa, no sentido de validar e confrontar as características da avaliação da aprendizagem, vividas e concebidas pelos licenciandos, e que foram manifestadas em suas declarações a esse respeito.

A partir dos enunciados proferidos, procuramos compreender a forma como eles representavam a avaliação da aprendizagem, pois como bem explana Penin, “Conhecer as representações dos sujeitos que vivem uma determinada situação nos possibilita [...] compreender as manipulações do cotidiano programado nesta situação” (2011, p.154).

Em seguida, apresentamos o processo e a organização da análise de conteúdo que foi realizada sobre esse material e sobre a discussão dos resultados que serão obtidos com essa análise.

### **3.3.2 Preparação e Exploração do material**

Transformamos em texto escrito, as gravações das entrevistas realizadas com os licenciandos por meio de um procedimento de transcrição. Nesse texto, os fragmentos das entrevistas que se referem às manifestações dos licenciandos, que atuam como professores, foram identificados como “LP” e os que se referem às falas da pesquisadora como “Pesq”. O licenciando entrevistado foi identificado por um número definido pela ordem cronológica em que foi realizada a entrevista com ele.

Cada fragmento dos textos transcritos, referente à manifestação do licenciando e da pesquisadora, foi identificado tomando-se como referência os temas-eixo do roteiro da entrevista, por exemplo: sobre a avaliação, foi identificada como “TI”. Os subtemas relacionados ao tema foram colocados em ordem numérica, por exemplo: a questão “o que é avaliação da aprendizagem”, foi identificada como “TI.1”. Os fragmentos também foram identificados numericamente, pela ordem sequencial da fala do professor a que se refere.

A preparação do material fornecido pelas entrevistas originou uma primeira organização de apresentação dos textos transcritos com a seguinte formatação:

### QUADRO 1: FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS

TEMA-EIXO	SUBTEMA	SUJEITOS	Nº	FRAGMENTOS
TI	TI.1	PESQ	01	<i>O que é avaliação?</i>
TI	TI.1	LP 1	01	<i>É um método de ensino [...].</i>
TI	TI.1	LP 2	17	<i>Refletir sobre o ensino, [...] no qual os alunos estão realmente aprendendo aquilo que o professor está dando daquele conteúdo [...].</i>

Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

#### 3.3.3 Codificação e agrupamento das unidades de análise

A codificação, de acordo com Bardin, corresponde a uma transformação dos dados brutos dos textos obtidos que, “por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (Idem, p. 129).

Em síntese, a transcrição das entrevistas em unidades de análise constituiu um procedimento em que buscamos estruturar a organização do material, de modo a permitir uma análise sistematizada e criteriosa de seus conteúdos.

Contudo, conforme Bardin (Idem) esclarece, em alguns casos, pode ser necessário realizar o recorte e a codificação em dois níveis de análise, o que levaria aos seguintes tipos de unidades: unidades de contexto – UC e unidades de registro – UR.

A UR “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização...” (idem, p. 130). Entretanto, a UC “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...], são ótimas (SIC) para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (idem, p. 133). Com efeito, entendemos ser necessário fazer referência ao contexto da unidade a registrar, já que vários codificadores trabalharam num mesmo *corpus*, verificamos a necessidade de contexto para serem compreendidos no seu verdadeiro sentido.

Dessa forma, optamos por organizar os textos das entrevistas delimitando-os e recortando-os inicialmente como UC, os quais resultaram de um agrupamento de segmentos de

textos das manifestações dos licenciandos, considerando a identificação deles, em função dos temas abordados na entrevista e da ordem em que apareciam nela, para realização de uma pré-análise.

O Quadro 2 é um exemplo da formatação final para pré-análise das UC de dois licenciandos. A UC identificada como TI.1.3 foi a terceira unidade de contexto, extraída da entrevista com o licenciando professor LP 16 e refere-se ao momento em que ele abordou o tema-eixo I – Sobre a avaliação. Já a UC identificada como TI.1.3 é a terceira unidade de contexto, extraída da entrevista com o professor 29 e também se refere ao momento em que ele abordou o tema-eixo I, a seguir:

**QUADRO 2: UNIDADE DE CONTEXTO PARA PRÉ-ANÁLISE**

TEMA-EIXO	SUJEITO	FRAGMENTO
TI.1.3	LP 16	<i>Eu acho que uma boa avaliação é caracterizada pela capacidade de o aluno refletir, [...], por exemplo, quando eu faço um bom exercício quando eu vejo que ele respondeu por ele mesmo, [...]Ele não copiou nada, ele não colou de ninguém ou ele simplesmente foi num livro e tirou, copiou do livro e jogou lá. Ele colocou aquilo que ele entendeu, que ele sentiu, [...]. Quando eu vejo que o aluno colocou com as palavras dele aquilo que ele entendeu, mesmo que não esteja, [...] certo, [...]mas foi o ponto de vista dele, então isso tem que ser levado em consideração.</i>
TI.1.3	LP 29	<i>Boa avaliação [...] da aprendizagem do aluno, não somente pela nota. [...] porque, a nota pode amparar a aprendizagem só porque eles estudam antes da prova, mas depois de um mês, dois meses, eles esquecem um pouco, [...]. Então [...], toda a vez que você dá aula, você tem que relembrar o conteúdo passado, [...]: o que estudamos na semana passada sobre tal tema? Eles começam [...] a repensar, sobre este assunto, e você vai comparando com conteúdo que você já abordou com os alunos, [...]com o novo tema que está falando. [...] eles sempre deixam [...], bem gravado na cabeça, na memória, então para mim, isso é uma boa avaliação, o aluno, [...] sempre lembra do conteúdo que você passa, não somente pela nota [...].</i>

Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Durante a pré-análise das UC, como critério de recorte na análise de conteúdo utilizamos “temas-eixo”.

Decidimos usar esse critério por oferecerem melhores condições para distinguir as UR, já que, segundo Bardin, “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”, e acreditamos que as representações poderiam fazer parte dessa configuração também.

Cabe aqui um esclarecimento, segundo Bardin (Idem), mesmo que a maioria dos procedimentos de análise possa ser organizada ao redor de um processo de categorização, “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”.

A definição de categorias pode ocorrer de um procedimento aberto, as quais assumem a forma de categorias analíticas, durante uma pré-análise do texto. Optamos, porém, por um procedimento fechado, tendo em vista que poderíamos decidir – da forma como salientam Laville & Dione – *a priori*, categorias, apoiando-nos “em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter a prova da realidade” (1999, p. 219).

Tendo em vista este entendimento, apresentamos no Quadro 3, a seguir, os temas-eixo que utilizamos para registrar os resultados da análise de conteúdo das unidades de registro:

**QUADRO 3: TEMAS PARA REGISTRO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS UR**

CÓDIGOS	TEMAS-EIXO	CÓDIGOS	SUBTEMAS-EIXO	CÓDIGOS	DESCRITORES		
I	SOBRE A AVALIAÇÃO	TI.1	FINALIDADE, CARACTERIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO	TI.1.1	O que é Avaliação		
				TI.1.2	Momentos da Avaliação		
				TI.1.3	Boa Avaliação		
		TI.2	SUJEITOS	TI.2.1	Avaliador e Avaliado		
		TI.3	EXPECTATIVAS E MEDIDAS	TI.3.1	Critérios		
				TI.3.2	Notas		
				TI.3.3	Recuperação		
		II	AVALIAÇÃO NO CURSO	TII.1	PRÁTICAS	TII.1.1	Instrumentos
						TII.1.2	Autoavaliação
TII.2	TRATAMENTO			TII.1.3	Feedback		
TII.3	APRENDIZAGEM			TII.1.1	Aprendizagem da Avaliação		
III	AVALIAÇÃO NA DOCÊNCIA			TIII.1	OBJETO E MEIOS	TIII.1.1	Aspectos observáveis / Não observáveis
		TIII.1.2	Instrumentos				
		TIII.1.3	Autoavaliação				
		TIII.2	A QUEM DIRIGIR	TIII.2.1	Feedback		

Fonte: Elaboração própria

Em um segundo momento, as manifestações contidas nessas unidades de registro foram agrupadas, considerando indicadores pertencentes aos três principais objetivos da avaliação propostos por Lopes & Silva (2012), os quais serão discutidos juntamente com os tipos de Avaliação ao longo do capítulo 6.

Diante disso, elaboramos uma lista de códigos de forma descritiva da seguinte forma:

- As duas primeiras letras atribuídas significaram a dimensão a estudar, no caso a avaliação, portanto a primeira e a segunda letras correspondem a (AV);
- A terceira letra diz respeito às categorias, as quais são: (F) para a avaliação numa perspectiva formativa e (S), para a somativa;
- E as letras que correspondem aos indicadores que foram relacionadas aos três

principais objetivos da avaliação, ou seja, avaliação “para a” aprendizagem, que corresponde a (P), avaliação “como” aprendizagem, (C) e avaliação “da” aprendizagem, (D).

Em síntese, esses três conjuntos de indicadores de recorte e codificação das UR formaram a matriz de codificação que se apresenta no Quadro 4 a seguir:

**QUADRO 4: ORGANIZAÇÃO DA CODIFICAÇÃO DOS INDICADORES**

DIMENSÃO	CATEGORIAS	INDICADORES	CÓDIGOS
AVALIAÇÃO	FORMATIVA	AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	AVFP
		AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM	AVFC
	SOMATIVA	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	AVSD

Fonte: Elaboração própria a partir de Lopes & Silva (2012)

Essas categorias emergiram, como já mencionamos, dos três objetivos propostos por Lopes & Silva<sup>22</sup> (2012), que, aliadas à leitura flutuante dos dados, entendemos atender nossos propósitos de estudos, quais sejam, distinguir tipos de avaliação nas representações dos licenciandos.

No sentido de clarificar as categorias e as subcategorias, fizemos uma breve definição que apresentaremos no Quadro 5 a seguir:

<sup>22</sup> Os quais serão desenvolvidos durante o processo de análise, no capítulo 6.

**QUADRO 5: INDICADORES DE RECORTE E CODIFICAÇÃO DAS UR**

		CATEGORIAS		
		AVALIAÇÃO FORMATIVA		AVALIAÇÃO SOMATIVA
INDICADORES		Avaliação para a Aprendizagem (AVFP) Professor	Avaliação como Aprendizagem (AVFC) Aluno	Avaliação da Aprendizagem (AVSD) Professor
<b>CONCEITOS NORTEADORES</b>	Momento (Quando?)	Durante o processo de instrução.	Durante o processo de instrução.	Final da instrução
	Finalidade (O quê)	Averiguar o conhecimento do aluno suas percepções, concepções e falhas na aprendizagem.	Construir em conjunto, professor e aluno, formas de monitorar o progresso da aprendizagem.	Verificar: o que o aluno efetivamente aprendeu (ou não); progressos realizados no período letivo; se tem condições de passar para o próximo período, ou não.
	Visa (Para quê?)	Elevar o rendimento dos alunos	Enfatizar o papel do aluno no processo de aprendizagem.	Atribuição de nota.
	Sujeitos (Quem?)	Verificar falhas dos alunos e quais aspectos da instrução modificar.	Verificar o que aprendeu e o que precisa aprender, percebendo o que não entende e buscar formas de decidir o que fazer a seguir.	Informar o aluno quanto ao nível de aprendizagem alcançado.
	Formas (Como?)	Professor: utilizando dados sobre a aprendizagem dos alunos para informar o ensino.	Os alunos refletem a respeito de como monitorar seus progressos para informar seus futuros objetivos de aprendizagem.	Ajuizando o que foi aprendido (ou não).
	Presta-se	Dar suporte à aprendizagem do aluno, e atendimento às diferenças individuais dos alunos; Prescrição de medidas alternativas de recuperação das falhas de aprendizagem.	Ressaltar a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os em processos de auto, hétero e coavaliação.	Fazer comparação de resultados obtidos por diferentes alunos, métodos e materiais de ensino.

Fonte: Elaboração própria a partir de Lopes & Silva (2012)

Na categoria “avaliação formativa” (AVF), entendemos todas as manifestações geradas que englobam os indicadores: avaliação **para a** aprendizagem (AVFP) e avaliação **como** aprendizagem (AVFC).

Na categoria “avaliação somativa”, entendemos todas as manifestações geradas que englobam o indicador: avaliação **da** aprendizagem (AVSD).

A seguir, o Quadro 6 representa um exemplo de como foram categorizadas as unidades de registro tendo em vista os indicadores:

### QUADRO 6: EXEMPLO DE REGISTRO DAS UNIDADES DE REFERÊNCIAS

INDICADORES	TI. 1.3	TOTAL
	UR	
AVFP	<p>UR003_LP01: [...] que está ensinando bem e que os alunos estão conseguindo acompanhar, em relação ao ensino e aprendizagem.</p> <p>UR019_LP02: Um bom preparo, trabalhar bem com os alunos aquele assunto que se está dando e verificar se ficou alguma dúvida.</p> <p>UR044_LP04: O professor deve estar preparado para aquela lição; dar uma explicação com calma para o aluno aprender sobre aquilo que o professor explica durante a aula, ajudando o aluno a aprender.</p> <p>UR117_LP09: e o professor sabe preparar a avaliação para os alunos, se ele conseguir tirar nota boa [...], com certeza, professor e aluno, [...], fizeram uma boa avaliação.</p> <p>UR126_LP10: O professor deve, sempre que for necessário, buscar outras maneiras para ter mais conhecimentos e assim estar bem mais preparado para trabalhar com os alunos ao retornar à comunidade.</p> <p>UR197_LP15: Quando você leva o aluno, a querer saber para poder e querer aprender mais, não só para a avaliação, mas para ele querer saber para ele mesmo; quando ajuda o aluno a querer aprender mais, não só para tirar nota.</p> <p>UR224_LP17: [...] é saber se a gente realmente soube repassar a nossa matéria para o aluno, e se o aluno conseguiu entender; se o aluno não conseguiu entender é que a gente também não conseguiu passar para o aluno.</p> <p>UR234_LP18: Se o conteúdo que eu passei, se o aluno atingiu nota, aquelas metas, nos trabalhos e nos exercícios, aí eu faço uma prova escrita, e de lá que eu vou avaliar o aluno, se o aluno compreendeu aquele conteúdo mesmo, para poder ajudar ele.</p> <p>UR322_LP24: A avaliação vem sendo por mim refletida: não é um instrumento que venha classificar os alunos, para terem uma disputa entre as disciplinas, mas sim uma forma de qualificar os alunos para sua formação, pois não basta o aluno ter quantidade ou estar muito bem classificado se não obtiver melhores formações.</p>	9
AVFC	<p>UR34_LP03: [...] se o aluno aprende bem o assunto, ou se ele fez bem o exercício, [...] o trabalho, eu tenho certeza que o aluno [...] vai fazer uma boa avaliação da aprendizagem.</p> <p>UR161_LP13: Eu acho que uma boa avaliação é caracterizada pela capacidade de o aluno refletir, então, por exemplo, quando eu faço um [...] exercício quando eu vejo que ele respondeu por ele mesmo, [...] não copiou nada, ele não colou de ninguém ou ele simplesmente foi num livro e tirou, copiou do livro e jogou lá. Ele colocou aquilo que ele entendeu, que ele sentiu, né? Então [...] quando eu vejo que o aluno colocou com as palavras dele aquilo que ele entendeu, mesmo que não esteja, [...], que a gente costuma dizer, “Está certo e errado”, mesmo que não esteja totalmente certo, mas foi o ponto de vista dele, então isso tem que ser levado em consideração.</p> <p>UR212_LP16: [...]. Então boa avaliação para mim, [...], toda a vez que você dá aula, você tem que relembrar o conteúdo passado, para perguntar aos alunos: o que estudamos na semana passada sobre tal tema? Eles começam assim a repensar, sobre este assunto, e você vai comparando com conteúdo que você já abordou com alunos,</p>	5

	<p>comparando com novo tema que está falando. Então você sempre pergunta dos alunos, então eles sempre deixam assim, bem gravado na cabeça, na memória, então para mim, isso é uma boa avaliação, o aluno, ele sempre lembra do conteúdo que você passa, não somente pela nota. Então para mim, mais ou menos, uma boa avaliação.</p> <p>UR249_LP19: As características da boa avaliação são: a aprendizagem, a competência e a habilidade que o aluno apresenta.</p> <p>UR264_LP20: Eu acho que esse aluno aprendeu realmente o que o professor quis passar para ele. Mas acho que uma boa avaliação é quando toda a turma [...] mostra que realmente aprendeu.</p>	
AVSD	<p>UR73_LP06: [...] quando os alunos já conseguem entender o conteúdo solicitado na aula [...].</p> <p>UR130_LP11: Para realizar uma boa avaliação, uma coisa tem que ser ministrada com domínio, (...), então para fazer a avaliação da aprendizagem, [...] antes tem que passar primeiro isso, no meu entender.</p> <p>UR278_LP21: [...] provas, exercícios, trabalhos em grupo ou individual.</p> <p>UR293_LP22: Quando mostra o resultado positivo de acordo com o objetivo do ensino.</p>	4
<b>TOTAL DAS MANIFESTAÇÕES CONSIDERADAS</b>		<b>18</b>

Fonte: Elaboração própria

### 3.3.4 A inferência

De acordo com Bardin, inferência é uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (idem, p. 41), portanto, realizar inferências é deduzir de maneira lógica os conhecimentos sobre o emissor da mensagem.

Para autora, a inferência é o procedimento intermediário entre a primeira etapa necessária na análise, ou seja, a descrição, que é a enumeração das características do texto, resumidas após o texto, e a última fase, que é a interpretação, caracterizada pela significação concedida a essas características).

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, buscamos, com as inferências realizadas sobre esses resultados, revelar o que está “subscrito” no que foi descrito e registrado nessas UR extraídas das entrevistas com os licenciandos, numa tentativa de compreender o sentido da comunicação, assim como de “desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (idem, 43).

Para tanto, os resultados obtidos com a análise de conteúdo foram submetidos a um tratamento sistemático, para que pudéssemos realizar inferências que contribuíssem com a resposta à questão da pesquisa e para atingirmos o que nos propusemos com seus objetivos.

A Tabela 1 a seguir representa um exemplo de como foram registrados os resultados da análise de conteúdo das Unidades de Registro:

**TABELA 1: RESULTADOS DAS UNIDADES DE REFERÊNCIAS**

	TI 1.3			CONCEITO NORTEADOR
	AVFP	AVFC	AVSD	
<b>F</b>	09	5	04	PRESTA-SE
<b>%</b>	50	28	22	

Fonte: Elaboração própria

Diante disso, apresentamos uma síntese dos resultados gerados pela codificação e categorização das UR analisadas, que resultou deste tratamento sistemático sobre elas e serviu de referência para a realização da discussão e apresentação do que se pode inferir da análise de conteúdo, que estão apresentados na Tabela 2 a seguir:

**TABELA 2: SÍNTESE DOS RESULTADOS GERADOS PELAS UR ANALISADAS**

CÓDIGOS	TEMAS-EIXO	CÓDIGOS	SUBTEMAS-EIXO	CONCEITOS NORTEADORES	FORMATIVA		SOMATIVA	
					AVFP	AVFC	AVSD	
TI	SOBRE A AVALIAÇÃO	TI.1	FINALIDADE CARACTERIZAÇÃO QUALIFICAÇÃO	O quê	13	2	9	
				Quando	7	3	5	
				Presta-se	9	5	4	
		TI.2	SUJEITOS	Quem	5	6	8	
		TI.3	EXPECTATIVAS MEDIDAS	Para quê		9	13	2
						9	2	13
	16					8		
TII	AVALIAÇÃO NO CURSO	TII.1	PRÁTICAS AVALIATIVAS	Como	8		9	
					8		8	
		TII.2	TRATAMENTO DOS RESULTADOS		10		10	
TII.3	APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO	9		11				
TIII	AVALIAÇÃO NA DOCÊNCIA	TIII.1	CONTEÚDOS E FORMAS	O quê	3	5	11	
					4		20	
		TIII.2	COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO	Para quê	Como	7	2	4
					9	2	9	
<b>TOTAL DE UR</b>					127	40	<b>131</b>	
					<b>167</b>			

Fonte: Elaboração própria

### 3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Na discussão dos resultados deste estudo, apresentamos as estratégias, técnicas e instrumentos de obtenção e análise dos dados. Os resultados obtidos foram analisados ao focarmos a identificação e a descrição de aspectos que nos permitiriam caracterizar como a avaliação da aprendizagem é concebida (Capítulo 6, Seção 6.1) e vivida (Seção 6.2) pelos licenciandos entrevistados e manifestada por eles (Seção 6.3), em suas declarações sobre práticas avaliativas.

A apresentação e discussão dos resultados, tanto da fase 1, quanto da fase 2 desta pesquisa, foram organizadas seguindo os percursos desenvolvidos no levantamento e na análise dos dados obtidos com eles assim como, ao verificarmos relações que consideramos relevantes entre os resultados, procuramos associar as contribuições dos resultados das fases entre si.

Os dados das entrevistas, como foi apresentado na seção anterior, foram submetidos a procedimentos de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (Idem): os textos transcritos das entrevistas foram recortados em unidades de registro (UR).

Para organizar e clarificar a apresentação e a discussão dos resultados e demonstrarmos a coerência da investigação relativa às categorias, fizemos a análise das entrevistas partindo da definição dos indicadores, seguida de discussão e de uma síntese.

Em seguida, aglutinamos as categorias, de modo a explicitar ideias e a destacar os resultados essenciais para a investigação em causa, tentando dar uma resposta à questão de investigação.

### 3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Nas abordagens qualitativas, assim como em qualquer outro tipo de pesquisa, é preciso cuidar das questões éticas decorrentes da interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado. Portanto procuramos levar em consideração tal exigência: primeiramente solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa, por meio da assinatura da Carta de Anuência (Anexo 1) pelo responsável da Instituição pesquisada;

Também solicitamos autorização da FOIRN, representante dos indígenas em São Gabriel da Cachoeira, e obtivemos o abono por meio do termo de anuência assinado por sua diretoria (Anexo 2);

Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP (RESOLUÇÃO CNS nº 466 de 2012), integrado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), aos quais submetemos a nossa pesquisa. Em relação ao CEP, submetemos ao da Universidade de São Paulo.

Por abordar estudos com população indígena, antes de iniciarmos a coleta de dados, submetemos o presente trabalho à apreciação dos referidos conselhos, cujo processo foi cadastrado na Plataforma Brasil com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), sob o número 38162714.4.0000.5561, resultando na obtenção de um parecer consubstanciado com manifestação favorável, número 1.427.407 CEP-USP (Anexo 7), com data de 27 de fevereiro de 2016.

Formulamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), pelo qual os sujeitos signatários concordaram em participar da pesquisa como entrevistados, sendo orientados acerca dos procedimentos de coleta, tratamento e destino dos dados, e isso significa que os participantes de pesquisas souberam o que estava em foco, o que lhes aconteceria durante a pesquisa e qual seria o destino dos dados que fornecerem depois que a pesquisa fosse concluída (GIBBS, 2009).

Foram alertados de que sua participação seria isenta de despesas; que eles possuíam plena liberdade de recusarem-se a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; que a utilização das informações prestadas seria restrita a esta pesquisa; que essas informações seriam confidenciais e poderiam ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, mas sem a identificação dos voluntários; e que haveria a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes do estudo durante todas as fases da pesquisa.

Para a garantia do sigilo em relação aos dados coletados e proteção da identidade dos sujeitos participantes, codificamos seus nomes utilizando a palavra Professor, seguida de um numeral, como, por exemplo, Professor 1.

Na seção seguinte, apresentamos os sujeitos da pesquisa bem como uma discussão dos resultados obtidos com a análise de conteúdo das entrevistas, em busca de inferências que ofereçam subsídios à análise das representações dos licenciandos que atuam como professores, a respeito da avaliação da aprendizagem, tendo em vista responder a nossa questão de pesquisa, a qual seja: Que representação a respeito da Avaliação da Aprendizagem aparece nas manifestações dos licenciandos, professores em exercício, em São Gabriel da Cachoeira?

E verificarmos se confirmam ou não, as proposições diretivas formuladas inicialmente e mencionadas anteriormente, as quais são:

- Nas representações dos licenciandos, há uma predominância da avaliação que se caracteriza pela ênfase no processo de classificação, certificação e seleção do estudante, ao invés da avaliação que está a serviço da aprendizagem;
- Pelo fato de as representações dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem estarem relacionadas a uma concepção de avaliação voltada mais para o controle do estudante, do que para a sua aprendizagem, elas apresentam mais limites e dificuldades do que aspectos positivos com potência criadora.

## PARTE II – O CONTEXTO, OS SUJEITOS E SUAS REPRESENTAÇÕES

### 4 CONTEXTO: CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA

#### 4.1 O MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA<sup>23</sup>

O *Campus* de São Gabriel da Cachoeira, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, está localizado na cidade de São Gabriel da Cachoeira.

O município situa-se no extremo noroeste do Estado do Amazonas, na Federação brasileira, na bacia do Alto Rio Negro, e fica a 852 quilômetros em linha reta, e 1.061 km pelo rio Negro, da capital do Amazonas, Manaus.

Limita-se, ao norte, com a Colômbia e a Venezuela; a leste, com o município de Santa Isabel do Rio Negro, ao sul com o Japurá, e com a Colômbia. O Parque Nacional do Pico da Neblina constitui boa parte do seu território.

Possui uma extensão territorial de 109.181 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2016). O município é considerado um ponto estratégico do Brasil; por essa razão a cidade é classificada como área de segurança nacional (lei federal nº 5.449 de 1968). O município é também conhecido como "cabeça do cachorro", por seu território ter forma semelhante à cabeça deste animal<sup>24</sup>.

A população do município, de acordo com dados do Censo 2010-IBGE, é de 37.896 habitantes, e se mantém hegemônica em toda a região, constituída de pelo menos 90% do seu total, assim distribuídos: 19.054 habitantes, na sede urbana e 18.842 habitantes nas comunidades que se estendem ao longo de centenas de comunidades indígenas, localizadas às margens dos principais rios da região. O município representa quase 8% da área total do Estado do Amazonas<sup>25</sup>.

Alguns povoados indígenas, sobretudo Iauaretê, também possuem algumas características urbanas, especialmente devido a presença de militares e de colégios dos missionários, que levou a uma concentração da população indígena nesses povoados.

Além das 23 etnias existentes na região, também convivem nesse lugar outros atores sociais: comerciantes, funcionários públicos, pesquisadores, militares de todas as regiões do

---

<sup>23</sup> Referências: Azevedo (2003), Cabalzar (2006), Cabalzar & Ricardo (1998; 2004), Camargo & Albuquerque (2006), Faria (2003), FOIRN (1998), Nogueira (2008), IBGE (2010), Reis (2010), ISA/FOIRN (2012), SILVA (2012), Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira (2010), Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro (2012), site da Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

<sup>24</sup> Ver mapa no Anexo 1.

<sup>25</sup> Ver mapa no Anexo 2.

Brasil, entre outros que vêm até do exterior. Há, na região, uma diversidade cultural elevada, sendo possível verificar que existe uma gama muito grande de “cultura indígena” vivendo imbricada num constante processo de reconstrução (NOGUEIRA, 2008).

Com a implantação do Plano de Integração Nacional, no início dos anos 70, instalaram-se na região postos da FUNAI, militares do Batalhão de Engenharia e Construção, empresas de construção civil para a abertura da BR 307 (que liga São Gabriel à tríplice fronteira Brasil-Venezuela - Colômbia no distrito de Cucuí) e um trecho da Perimetral Norte (BR 210).

Como aproximadamente 80% (Censo IBGE 2010) da população é de origem indígena, possivelmente seja o lugar mais plurilíngue das Américas, onde se falam mais de 20 línguas indígenas<sup>26</sup>, de quatro troncos linguísticos diferentes - Tupi-Guarani, Tukano Oriental, Maku e Aruak (IPOL, 2003)<sup>27</sup>.

A área cultural do Alto Rio Negro, de acordo com Cabalzar e Ricardo (2004, p. 386-387), é composta pelas seguintes etnias: “Baniwa, Kuripako, Maku, Baré, Warekena, Arapaso, Baré, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Mirity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Wanana, Tatuyo, Taiwano, Yuruti (as duas últimas habitam na Colômbia)”, além da etnia Yanomami.

Com relação à distribuição geográfica, línguas faladas e organização social, tais etnias podem ser divididas em quatro conjuntos:

1) Etnias da bacia do Uaupés: Arapaso, Baré, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Mirity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tariana (outrora falavam Aruak e algumas comunidades ainda o fazem), Tukano, Tuyuka, Wanano (ou Kotiria), Taiwano, Tatuyo, Yuruti. Em sua maioria, falam línguas da família Tukano Oriental. Os grupos Tukano são patrilineares e exogâmicos, isto é, os indivíduos pertencem ao grupo de seu pai e falam a sua língua, mas devem se casar com membros de outros grupos, falantes de outras línguas. Populações provenientes dessa região migraram e atualmente estão presentes na calha do rio Negro, nas cidades da região (São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel) e na estrada que liga São Gabriel a Cucuí.

---

<sup>26</sup> “Tal dinâmica resulta em um multilinguismo característico da região, em que, numa mesma comunidade, muitas vezes se fala mais de uma língua indígena, além do Português e do Espanhol” (Equipe do programa Rio Negro do Instituto Socioambiental- ISA, 2002).

<sup>27</sup> “É comum pensarmos na cultura indígena de forma homogênea como durante séculos foi divulgada. Muitos ainda pensam os indígenas como parte integrante de uma cultura única, mas isso é mais um dos equívocos criados em torno da cultura indígena. Por exemplo, nessa região convivem 22 etnias que apresentam diferentes formas de explicar o mundo e de organização política econômica e social” (NOGUEIRA, 2008, p. 27).

2) Maku: localizam-se predominantemente nas regiões interfluviais ao longo de uma linha de direção geral noroeste-sudeste, desde o rio Guaviare, na Colômbia, ao Japurá, no Brasil, cortando a bacia do Uaupés.

3) Baniwa: habitantes do Içana e seus afluentes, e no alto Yaviari, afluente do baixo Uaupés. Falantes de língua da família Aruak. Organizam-se em sibs e fratrias<sup>28</sup> patrilineares exogâmicos.

4) Etnias do rio Xié e do alto rio Negro: Baré e Warekena (ou Werekena). Habitam a região de fronteira entre Brasil, Venezuela e Colômbia. A maioria é falante da língua geral, o *nheengatu*, embora em algumas comunidades do alto Xié fale-se Werekena.

Cada uma dessas etnias que vivem no alto e médio rio Negro diferencia-se de todas as outras, ainda que apenas em certos aspectos. Nesse contexto de diversidade cultural, encontram-se, porém, muitas características comuns entre as diversas etnias, principalmente no que diz respeito aos mitos, às atividades de subsistência, à arquitetura tradicional e à cultura material.

Os povos indígenas que ocupam a área desenvolveram, através de milênios, formas sofisticadas de adaptação ao meio ambiente regional bem como práticas diversas e complementares de subsistência. Esses ecossistemas são conhecidos como os mais pobres de toda a Amazônia, pela baixa fertilidade de suas terras e pobreza dos rios em peixes<sup>29</sup>.

Diante das condições limitantes dos ecossistemas da bacia do rio Negro, caracterizada pela predominância dos solos pobres e baixa disponibilidade de peixes e de caça, as diversas etnias habitantes na região desenvolveram estratégias de sobrevivência, entre elas a habilidade para reconhecer e explorar os recursos ambientais disponíveis.

Apesar disso, torna-se interessante o reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas na aliança dos indígenas assim como seus conhecimentos tradicionais com os pesquisadores, e os métodos científicos que permitam a realização de trabalhos, capazes de produzir referências técnicas, que ajudem a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.

O processo de reconhecimento dos direitos territoriais dos indígenas do Alto Rio Negro pelo Governo Federal levou 25 anos, quando, então, foram entregues os decretos de

---

<sup>28</sup> Os sibs são definidos como grupos de descendência unilinear, cujos membros se consideram descendentes de ancestrais comuns, mas não podem estabelecer uma relação genealógica real. Fratria é uma confederação de sibs que estão muito ligados por regras de exogamia, pela residência comum ao longo do mesmo rio, por uma ordem de hierarquia que confere a cada sib seu lugar na escala social e finalmente, por uma série de cerimônias, tanto solenes quanto seculares. Os sibs são exogâmicos, patrilineares, patrilocais, nominados, e cada um deles ocupa uma maloca, formando uma comunidade única. Dentro de cada fratria, os sibs estão dispostos, hierarquicamente, de acordo com a distância que mantêm do ancestral comum (FARIA, 2003).

<sup>29</sup> MEC/SETEC, 2007, p. 89.

homologação das cinco áreas indígenas da região<sup>30</sup> – TI Médio Rio Negro I, TI Médio Rio Negro II, TI Rio Téa, TI Rio Apaporis, TI Alto Rio Negro, (total de 10.600.000 hectares); encontram-se ainda no processo de demarcação as TI Cué-Cué/Marabitaná e Balaio, além das terras nos municípios de Santa Isabel e Barcelos.

Em razão de o município de São Gabriel da Cachoeira constituir-se como o principal polo econômico e administrativo do Alto e Médio Rio Negro, ele sofreu um acréscimo populacional intenso e concentração de população em núcleos urbanos nos últimos 20 anos, caracterizados pela “busca de complementação do estudo escolar, trabalho remunerado, serviço militar e comércio com preços mais acessíveis que os praticados pelos regatões<sup>31</sup> e barcos de comerciantes que se deslocam pelos rios” (CABALZAR, 2006, p. 8).

Embora o contato e o comércio entre os povos tradicionais da região com os não índios tenham forçado a ida de muitos deles para fora de sua área territorial – para trabalho compulsório no baixo rio Negro ou nas cidades de Manaus e Belém – e levado pessoas de outras origens a se estabelecer na referida região, a população indígena ainda é a maioria ali (CABALZAR & RICARDO, 2004).

Em 2002 começou a vigorar a lei que cooficializa as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa: a lei 145/2002, aprovada no dia 22/11/2002, proposta por um vereador indígena, a partir de um projeto elaborado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) e a pedido da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

A lei estipula que os órgãos públicos sediados no município de São Gabriel da Cachoeira e a iniciativa privada deverão ter funcionários aptos a atender aos seus cidadãos em português, Nheengatu, Tukano e no idioma Baniwa. O município deverá dispor de tradutores oficiais, e as leis e documentos do poder público deverão ter versões nessas três línguas. O objetivo da lei é garantir o direito dos cidadãos indígenas habitantes nesse município de entender e se fazer entender quando em diálogo com os poderes públicos.

---

<sup>30</sup> Ver mapa no anexo 3.

<sup>31</sup> Vendedor que percorre os rios de barco, parando de lugar em lugar (Dicionário Aurélio Eletrônico).

## 4.2 DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS

Quando a Constituição de 1988 instituiu a possibilidade de criação de uma escola definida pelos índios e estabeleceu que esses sujeitos teriam direito ao uso das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, procedeu a um duplo reconhecimento:

Em primeiro lugar:

Assegurava com os dispositivos constantes no Capítulo VII – dos Índios, o direito à alteridade cultural. Os índios deixam de ser considerados como categoria étnica em vias de extinção e passam a ter o direito de serem eles mesmos, com ‘sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições’ (BERG, ALBUQUERQUE, POJO, 2008, p. 13).

E em segundo lugar:

A construção de um texto favorável aos índios, incorporando as demandas do movimento indígena, inaugura uma nova fase de relacionamento no contato intercultural. As organizações indígenas passaram a ser os interlocutores qualificados, desde então, para a discussão sobre os interesses e direitos indígenas (BERG, ALBUQUERQUE, POJO, 2008, p. 13).

Em 1991, por força do Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 (MAGALHÃES, 2003), foi atribuído ao Ministério da Educação e Cultura – MEC a competência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações dessas escolas. A partir de então, todas as atividades desenvolvidas pelos estados e municípios teriam de seguir as diretrizes traçadas pelo MEC.

Na Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16 de abril de 1991, os Ministros de Estado da Justiça e da Educação, no uso de suas atribuições, considerando que: no Brasil, historicamente a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, e todos os grupos indígenas vêm reivindicando uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçada suas especificidades culturais; resolvem, no artigo 1º “Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (MAGALHÃES, 2003, p. 323).

Essa portaria garante outros direitos da educação escolar para as populações indígenas, reforçando que:

Com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico e o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais

destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (MAGALHÃES, 2003, p.323).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 – vem completar a legislação educacional, emanada da Constituição de 1988. Nessa lei, dois são os principais artigos que dão ênfase à questão da educação escolar indígena, localizados no Título VIII – “Disposições Gerais”:

Conforme o art. 78, incisos I e II, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 2013).

E, conforme o art. 79, §1º e §2º, incisos I a IV, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 2013).

Posteriormente à LDB 9394/96, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a Resolução Nº 03/CNE/CEB de 10 de novembro de 1999, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, dando também outras providências.

De acordo com os Referenciais para formação de professores indígenas, nessa resolução, “estão explicitados os princípios e equacionadas as interpretações sobre as esferas de competência do setor público quanto à responsabilidade pela oferta da educação escolar diferenciada às sociedades indígenas” (MEC/SEF, 2002, p. 15).

Ao estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, essa resolução reconhece a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixa as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, ou seja:

A escola indígena tem como elemento básico de sua definição a sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, a exclusividade de seu atendimento à população indígena, o ensino ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades atendidas e uma organização curricular própria (MEC/SEF, 2002, p. 15).

Essa organização deverá contar com a participação das comunidades indígenas para definir o seu modelo de organização e gestão, considerando as estruturas sociais das comunidades, assim como suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção do conhecimento e de seus processos próprios e métodos tanto de ensino quanto de aprendizagem. Há que se considerar também suas atividades econômicas bem como o uso e a produção de materiais didático-pedagógicos de acordo com o seu contexto sociocultural.

A Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação prevê, em seus artigos de 1º ao 4º, “que as escolas indígenas organizem suas atividades escolares, independentemente do ano civil, com duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-se às condições e especificidades próprias de cada comunidade” (MEC/SEF, 2002, p. 15).

Esta resolução também fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, como a criação da categoria *escola indígena*, na condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular; orienta o estabelecimento do regime de colaboração entre União, estados e municípios, dentre outros aspectos (CABALZAR, 2012).

Garante aos professores uma formação específica para a educação intercultural e bilíngue, formação esta que poderá ser realizada em serviço e, quando necessário, de forma concomitante com a formação básica; prevê que a atividade docente seja exercida por professores, prioritariamente pertencentes à mesma etnia.

Todo planejamento referente à educação escolar indígena deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

A Lei Municipal nº 87 de 24 de maio de 1999 criou o Sistema Municipal de Ensino em São Gabriel da Cachoeira:

§1º. Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve neste Município, cuja população é majoritariamente composta de diferentes povos indígenas, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social; garantindo aos povos indígenas que a educação escolar se vinculará às suas formas de organização social e aos seus valores culturais, bem como às suas atividades produtivas e ao etno-desenvolvimento (Lei Municipal 087/99, art. 1º, §1º *apud* CABALZAR (org.), 2012, p. 78).

Também incluiu subsistemas indígenas, com níveis diferenciados de educação e ensino:

§2º. O Sistema Municipal de Ensino congregará os subsistemas de ensino que atenderão aos povos indígenas que aqui habitam, conforme prescreve a Constituição Federal em seus artigos 231, 210 e 215, e conforme Princípios Gerais das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena” do Ministério da Educação, sub=item 3.2, pag. 12: “Escola Indígena: Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue” onde podemos ler: “... a Escola Indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedade a qual pressupõe, por parte das sociedades indígenas, o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente e a prática da autodeterminação” (Lei Municipal 087/99, art. 1º, §2º *apud* CABALZAR (org.), 2012, p. 78).

Num sistema homogêneo, a diferença não faz sentido, e, pelo impacto que essa lei causou, tanto para o governo de Estado, como para o Municipal, o secretário de educação, na época, teve de interromper seu mandato um ano antes do final de sua gestão. O movimento indígena, porém decidiu assumir a direção das escolas e dar novos rumos para a educação escolar indígena na região<sup>32</sup>.

O Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, com proposição da categoria *escola indígena*.

No ano de 2000, através do Decreto nº 003 de 05/04/2000, foi regularizada a rede de antigas escolas rurais, agora reconhecidas enquanto escolas indígenas. Houve, então, o reconhecimento da criação de escolas da Rede Municipal de Ensino de natureza indígena, todas funcionando apenas com o primeiro segmento do ensino fundamental.

A Lei nº 10.172 de 2001 (Plano Nacional de Educação) assegurou juridicamente a autonomia, ao afirmar que cabe às comunidades indígenas a prerrogativa de elaborar e implementar seus processos pedagógicos “quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (Lei nº 10.172, 2001, p. 53).

Em 2001, através da Resolução nº 118 de 09 de outubro de 2001, foi aprovado o Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena: Formação de Professores Indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Amazonas (SEDUC-AM).

---

<sup>32</sup> “A FOIRN contava (e ainda conta) com a parceria do ISA, que busca reunir as melhores condições de apoio aos projetos indígenas de sustentabilidade em todos os sentidos, com a participação de antropólogos, ambientalistas, educadores, gestores ambientais. [...], se empenham no sentido de assessorar e buscar parcerias e colaboradores especialistas para o desenvolvimento dos projetos locais de educação escolar. (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, 2012, p. 78).

Nesse ano também, o governo do Amazonas cria a Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), com a finalidade de orientar as ações do governo estadual, fazendo uma interlocução em defesa dos direitos dos povos indígenas.

Também em 2001 foi aprovada a Lei nº 135/2001, em de 20/11/2001, que regulamenta a Lei 9394/96 no Sistema Municipal de Ensino, e possibilita aos professores indígenas uma formação diferenciada.

No ano de 2009, o governo federal inaugurou um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena, instalando uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, criou os Territórios Etnoeducacionais - (TEEs), aliando a questão educacional à territorial (BERGAMASCHI & SOUSA, 2014).

O Decreto nº 6.861<sup>33</sup>, de 27 de maio de 2009, parece que veio incorporar anseios de autonomia postos em documentos anteriores, ao afirmar que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.861, 2009, § 1º).

Essa lei descreveu os objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009, §2).

Os territórios favoreceram a organização de uma série de ações Entre elas, destacamos:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais

<sup>33</sup> O Projeto de Lei 5954/13, de autoria do senador Cristóvão Buarque, determina que os processos de avaliação educacional dos estabelecimentos de Ensino e dos estudantes indígenas, na Educação básica, no Ensino profissionalizante e no Ensino superior, respeitem as particularidades culturais das diferentes comunidades e povos. A proposta iria alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) que assegura essas regras apenas para o ensino fundamental. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Direitos Humanos e encaminhado à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, mas foi vetado em 29/12/2015, por “obrigação demasiadamente ampla e de difícil implementação por conta da grande variedade de comunidades e línguas indígenas no Brasil...”, conforme MSC 600/15-PE. DOU 30/12/15 p. 15 COL 03.

e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (BRASIL, 2009).

O Decreto procura delinear papéis específicos para cada esfera de governo e para as lideranças indígenas; recomenda também a criação de comissões para implementação, acompanhamento e avaliação dos territórios etnoeducacionais.

O Território Etnoeducacional Rio Negro foi formado pelos 23 povos indígenas que vivem nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas, e foi o primeiro arranjo nesse tipo de configuração criado no Brasil.

A construção do Território Etnoeducacional do Rio Negro envolveu um conjunto de instituições governamentais e representações indígenas: Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação do Amazonas e as secretarias municipais de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

Numa das reuniões das instituições com as representações indígenas, o grupo elaborou um plano de trabalho, definindo ações prioritárias para o território, entre elas, destacamos: formação de 1.250 professores, sendo 800 em licenciaturas interculturais e 450 no magistério de nível médio; e a produção de materiais didáticos específicos para as escolas dos 23 povos (ISA, 2014).

O grupo também definiu quem iria executar as ações, ficando assim definido: a formação de professores em licenciatura intercultural ficou a cargo da UFAM, do IFAM e UEA, com recursos do MEC; e a formação em magistério será responsabilidade da secretaria estadual do Amazonas. A produção de materiais didáticos será feita também pela secretaria de educação com recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O MEC, através da Portaria nº 734, de 07 de junho de 2010, instituiu no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena, composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas, nomeados pelo Ministro de Estado da Educação.

Em 13 de julho de 2011, pela portaria nº 936, foi instituída, pelo Ministério da Educação, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro, que compreende as Terras Indígenas distribuídas nos municípios de Barcelos, São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do

Rio Negro, no estado do Amazonas, como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da educação escolar indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional.

Em 30 de outubro de 2013, pela portaria 1.061, o Ministério da Educação, instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009.

A Portaria trouxe também elementos inovadores, pois previu atenção especial tanto à educação de jovens e adultos, quanto à educação profissional e tecnológica, sugerindo até a implantação da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas<sup>34</sup>, e atualiza a demanda da educação escolar indígena em diferentes níveis de ensino, na perspectiva de qualificar a oferta de educação superior e pós-graduação (BERGAMASCHI & SOUSA, 2014).

O decreto e as portarias efetivaram-se no sentido da ampliação dos direitos indígenas, buscando diminuir as desigualdades sociais. Assim, deram novo significado à política de educação escolar indígena não só interferindo nas formas de gestão e condução das escolas, como também inserindo, com maior ênfase, o protagonismo dos povos indígenas em seus processos de educação escolar.

#### 4.3 ESCOLA INDÍGENA NA REGIÃO DO RIO NEGRO: UM POUCO DE HISTÓRIA

A presença missionária na região data do século XVIII, com a presença de jesuítas, carmelitas e franciscanos, culminando no século XX com a instalação permanente das missões salesianas, que construíram internatos para a catequese e educação das crianças e jovens indígenas, implementando a política integracionista do Estado brasileiro (CABALZAR, 2012, p. 28).

O sistema de educação dessas escolas era o Sistema Pedagógico de D. Bosco, baseado no trinômio Razão-Religião-Amabilidade, também conhecido como sistema preventivo (CAMARGO & ALBUQUERQUE, 2006). A essência dessa pedagogia residia na adoção desse

---

<sup>34</sup> Temos conhecimento de alguns *campi* já estarem instalados em terras indígenas, um exemplo disso é o *campus* onde trabalho, em São Gabriel da Cachoeira-AM, mas não temos conhecimento se todos trabalham com uma educação diferenciada que atenda as expectativas dessa população; podemos dizer que onde trabalhamos há um movimento de estudos, experiências e discussões a este respeito.

método numa época em que a educação utilizava quase exclusivamente métodos repressivos<sup>35</sup> (CUNHA, 2005).

Suas práticas e discursos eram orientados para a obediência e submissão e afastava seus seguidores da criação, assim como da iniciativa<sup>36</sup>. Seus dispositivos pedagógicos atuavam de modo a conduzir a uma experiência de si controlada, a uma verdade igual para todos (CAMARGO & ALBUQUERQUE, 2006).

Ao longo do processo de colonização, ignoraram-se as questões indígenas especificamente. Com isso, as nações indígenas sofreram grandes perdas, especialmente no que se refere à prática das suas religiões e da sua cultura.

Os missionários consideravam atos pecaminosos as danças, os rituais, as músicas, o uso do fumo, a pajelança, beber *peru*<sup>37</sup>, a construção e moradia em *Kahtiri Wi'i*<sup>38</sup> dos indígenas e aplicavam castigos físicos e psicológicos aos que transgrediam as regras por eles impostos. Todo e qualquer tipo de manifestação cultural dos povos indígenas, inclusive o uso de sua língua, era proibido, em nome de um deus que era desconhecido pelos indígenas.

Suas malocas foram destruídas, por serem consideradas templo do mal. Também foram desprezadas suas atividades de subsistência, como a pesca, a caça, a coleta de frutos silvestres (REIS, 2010).

Para efetuar o trabalho de catequese, educação e civilização dos índios, os salesianos construíram ou restauraram alguns centros (São Gabriel da Cachoeira em 1915, Taracuá em 1923, Iauaretê em 1929, Santa Isabel do Rio Negro em 1942, Pari-Cachoeira em 1945 e Assunção do Içana em 1955), dotando-os de igreja, hospital, escola e internatos destinados a receber crianças entre 10 e 12 anos até 16 a 18 anos.

---

<sup>35</sup> Luckesi afirma que o fundamento teórico mais consistente da pedagogia tradicional, que ainda impera em nossas escolas, é a teologia católica, onde “o ser humano vem praticamente pronto, marcado pelo pecado original, que o faz, desde o início, um ser decaído, um ser que perdeu a plenitude dos dons divinos e, por fim, o paraíso” (2011a, p. 67). Para este autor essa crença está profundamente enraizada em nossa prática educativa.

<sup>36</sup> “Quando eu vivia no internato, os salesianos e os professores não-indígenas e indígenas professores nos ensinaram a decorar, repetir, imitar e obedecer. O bom aluno era aquele que conseguia dizer aquilo que o professor ensinava e do jeito como ele dizia. Na época, eu ganhei vários prêmios por saber tudo decorado!” (REZENDE, 2015).

<sup>37</sup> Na língua Tukano, bebida extraída e fermentada do sumo da mandioca (REIS, 2010, p. 4).

<sup>38</sup> Na língua Tukano, significa *Casa da Vida*, espaço fundamental para realização dos rituais. Os missionários denominaram de casa do mal. Esta denominação surge da composição do termo *malu* do Latim (significa aquilo que é nocivo, prejudicial, mau) e *oca* do Tupi (significa casa) daí surge o termo “maloca” (mal + oca = maloca) (REIS, 2010, p. 4). Atualmente “as malocas foram construídas em algumas comunidades [...], no âmbito de um processo de recuperação de tradições e como marca de identidade pelo movimento indígena [...]” (FOIRN/ISA, 2006).

O poder destas escolas representava o poder da Igreja; eram amparadas pelo Estado brasileiro, pois, durante muito tempo, foram os únicos a oferecerem serviços de saúde e de educação na região.

Os salesianos interferiram em muitos aspectos da organização social tradicional: com seu programa civilizatório, eles consideravam que poderiam penetrar na consciência dos adultos e velhos através de seus próprios filhos e netos, a partir do momento em que eles estivessem formados numa educação cristã e rigorosa (CABALZAR, 1998).

Propiciaram o esvaziamento das comunidades<sup>39</sup>, “sob falsos pretextos de promiscuidade sexual e falta de higiene, convenceram os índios a abandonarem as malocas e se organizarem em povoados compostos por casas monofamiliares” (FARIA, 2003, p.30), fundando as grandes missões que deveriam concentrar e facilitar sua atividade catequética e escolar.

As crianças eram afastadas de seu lugar de origem e de sua família e eram formadas pelo ideário e rotinas da Missão, que se caracterizavam principalmente, pelo rigor e a disciplina, pelos horários que deveriam ser cumpridos e pela separação do sexo oposto.

As missões empreenderam uma intensa campanha contra o modo de vida tradicional, como o uso das línguas maternas<sup>40</sup> nos internatos, a prática de danças e rituais de cura, a residência em casas comunitárias com simbolismo complexo.

Demonstrando um profundo menosprezo pelas formas de organização e pensamento dos índios, procuraram desde o começo dizimar as manifestações culturais destes povos. [...]. Desestimularam também os índios Tukano e Baniwa a participar dos rituais de iniciação masculina, conhecidos na região como rituais de Jurupari. Empreenderam campanhas de difamação e de ridicularização das atividades dos pajés locais, proibiram o consumo de bebidas alucinógenas, tiraram das malocas indígenas enfeiteis e instrumentos de música cerimoniais (FOIRN/ISA. 1998, p. 95-96).

<sup>39</sup> “[...] nome dado há décadas pelos missionários católicos – e adotado também pelos protestantes – aos povoados que vieram a substituir as antigas malocas comunais, que eram grandes casas que serviam de moradia para várias famílias” (FOIRN/ISA, 2006).

<sup>40</sup> “O choque da primeira hora aconteceu com relação à língua Tuyuka. Chegando no dormitório quando falei em Tuyuka, com meus colegas da aldeia, eles me disseram que não era mais para falar a língua Tuyuka, mas a língua Tukano. Uma mudança inesperada e rápida. Como fica uma criança com 9 anos incompletos, sendo proibida de falar a única língua que sabe falar? Os psicológicos (SIC) diriam que a criança poderia ficar traumatizada? Sofri para aprender a língua Tukano, mas aprendi. (...). Em 1973 veio outro choque, não foi somente para mim (Tuyuka), mas para todos os alunos internos de todas as etnias: Tukano, Desano.... O sofrimento era para todos, pois não podíamos mais falar em línguas indígenas, somente a língua portuguesa (ainda bem, durante três anos). Assim vimos o internato se calar: não sabíamos falar o português! Como vamos falar? Se alguém falasse alguma palavra em língua indígena, alguém já denunciava. Isso gerava muitos castigos. Os castigos mais comuns eram: se você falasse a língua indígena pela manhã, ficava sem almoço e, às vezes, até sem a janta; se falasse pela tarde, ficava sem a janta e até sem o mingau da manhã. Só que na hora em que outros estavam almoçando ou jantando tínhamos que rachar ou carregar a lenha. Se falássemos de noite, ficávamos em pé ao lado da rede. Se falássemos durante o tempo dos trabalhos, o castigo era ficar mais tempo enquanto outros iam embora. Se fosse durante o tempo de estudo, ficar estudando em pé. Se o nosso pai chegasse no dia de nosso castigo, não podíamos nem conversar com o pai e nem receber aquilo que ele trazia, geralmente era comida (peixe, carne...). Este castigo foi o mais pesado” (TUYUKA, 2015).

Além dos salesianos, os indígenas da região do Alto Rio Negro também tiveram experiências educacionais efetuadas pelos missionários protestantes, que ensinavam a ler na própria língua materna com o objetivo de lerem a Bíblia, que foi traduzida em várias línguas indígenas, no entanto, esse processo também não aceitava o modo de vida e cosmologia desses povos, condenando, entre outras coisas, os rituais sagrados, o uso do fumo e do caxiri<sup>41</sup>.

Gerou-se uma competição entre evangélicos e católicos pela conquista das almas, o que provocou a separação de famílias e nações, interferiu de forma violenta sobre os símbolos, valores e organização sócio espacial e desencadeou o processo de segregação espacial (FARIA. 2003, p. 31).

Ao longo de dois séculos de contato com programas de catequese e “civilização”, operados pelo Estado, através das missões religiosas bem como, pelas dinâmicas de migração e urbanização contemporâneas, os indígenas têm sofrido impactos sem precedentes em termos culturais<sup>42</sup>, colocando para estes a questão da identidade cultural no centro dos debates locais empreendidos por suas representações políticas e sociais.

Apesar disso, os povos do Alto Rio Negro ainda puderam aproveitar alguma coisa positiva desse longo processo. Especialmente porque aprenderam muita coisa sobre o mundo dos não índios, que hoje estão utilizando como ferramenta para defenderem seus direitos.

A implantação das atividades missionárias, a partir dos anos 20 do século passado, interrompeu um longo ciclo de exploração e espoliação dos povos da região por patrões e comerciantes, que:

Em decorrência do ciclo da borracha, boa parte dos índios ainda era vítima do sistema de patronagem, obrigada (SIC) a pagar dívidas intermináveis contraídas no trabalho forçado nos seringais, muitos tendo fugido rumo às cabeceiras dos rios. A Santa Sé incumbiu então a Congregação Dom Bosco de estancar os abusos contra os indígenas que, nessa situação, não resistiram à chegada dos salesianos (CABALZAR, 2012, p. 29).

Os salesianos também foram responsáveis pela ampla difusão da escolarização e por um alto índice de alfabetização na região.

Nos anos 70 do século XX, de acordo com Luciano (2011), a partir das lutas de forças sociais progressistas, as quais combateram processos políticos de exclusão social e econômica que se espalharam pelo mundo, surgiram fortes pressões por políticas favoráveis aos excluídos,

---

<sup>41</sup> É uma bebida muito utilizada em festas e rituais indígenas (NOGUEIRA, 2008).

<sup>42</sup> “[...] muitos indígenas rejeitavam as práticas culturais, negavam a identidade indígena e se consideravam brancos (civilizados). Os alunos e alunas não eram educados nas tradições indígenas, mas sim para os valores do mundo do civilizado (língua portuguesa, costumes e profissão). O sonho era um dia tornar-se branco. Quando um filho já sabia falar a língua portuguesa, os próprios pais diziam: - O meu filho já é branco! Essa situação gerava orgulho nos jovens, pais, professores, salesianos e no governo” (REZENDE, 2012, p. 31).

inclusive aos povos indígenas brasileiros. Segundo o autor, foi nesse cenário e período histórico que

Em 1980, um grupo de representantes do povo tukano (um dos 23 povos indígenas da região do Alto Rio Negro) foi ao Tribunal de Rotterdam, denunciar os métodos e práticas salesianas em seus internatos, acusando-os de etnocídio, ou seja, de destruidores das culturas indígenas do Alto Rio Negro (LUCIANO, 2011, p. 150).

A partir disso, a concepção e atitude política em relação aos povos indígenas muda na igreja católica, que começou a assumir o discurso da descolonização e da evangelização através dos elementos da cultura dos povos indígenas e do respeito às tradições, costumes e línguas.

Esse novo discurso e prática pastoral, representado, sobretudo pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) chegou a ser conhecidos (SIC) no seio da Igreja Católica como ‘inculturação’, ou seja, o evangelho interpretado e vivido a partir dos valores das culturas indígenas (LUCIANO, 2011, pp. 150-151).

Conflitos entre os missionários foram surgindo, já que alguns padres salesianos acreditavam que os indígenas deveriam recuperar, revitalizar e fortalecer suas práticas, mas outros não queriam que isso acontecesse.

Surgem conflitos entre os indígenas e os missionários, pois algumas lideranças indígenas, que foram escolarizadas nos internatos salesianos, alimentaram uma visão crítica àquela filosofia de educação.

Entre os próprios indígenas também havia conflitos, pois alguns acreditavam que a proposta de valorização das culturas indígenas era uma volta ao passado, e que a escola deveria se preocupar em ensinar os conhecimentos das sociedades civilizadas<sup>43</sup>.

Nesse mesmo período, o governo, por considerar que não precisava mais da mediação da Igreja, retirou boa parte do seu apoio ao empreendimento missionário no Alto Rio Negro. Isso fez com que muitos internatos fossem, gradativamente, fechados, já que os missionários não conseguiram meios próprios para sustentar os altos custos de sua manutenção e de seu funcionamento .

As famílias que queriam possibilitar acesso dos seus filhos às escolas tiveram que mudar, ou para a cidade, ou para os centros missionários, causando um grande crescimento populacional, que continua até os dias de hoje.

---

<sup>43</sup> Era uma forma de eles acreditarem que os índios se tornariam “brancos”, como afirma Rezende (2015): “nos ensinaram a falar a língua portuguesa, símbolo do progresso e da civilização. Assim quem aprendia a falar o português já se considerava “branco” e considerava quem não aprendia, de ‘índio’! Nós fomos incorporando essa mentalidade a tal ponto de acreditar que o estudo e a língua portuguesa nos tornariam ‘brancos’”.

Desativados os internatos, as escolas rurais iniciaram o processo de composição da rede escolar municipal. Essas escolas, contudo, ainda mantinham dependência administrativa do governo do Estado e eram supervisionadas pelas irmãs salesianas.

A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) manteve os colégios salesianos espalhados pela região, assim como os estabelecimentos de ensino na cidade de São Gabriel da Cachoeira.

A partir dos anos 1980<sup>44</sup>, surgem movimentos<sup>45</sup> de professores indígenas voltados às questões da educação. A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) foi criada em 1986 e a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR) em 1990 (SILVA & AZEVEDO, 1995).

Nessa década, os povos indígenas do Brasil iniciaram sua luta por uma educação escolar indígena, a qual pudesse mostrar que os indígenas têm conhecimentos específicos, e que precisavam ser reconhecidos e valorizados, tanto no ambiente da escola, quanto na educação nacional.

Na região do rio Negro, a discussão a respeito da educação escolar indígena foi liderada pela Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN)<sup>46</sup>, que apoiou a participação dos professores indígenas do rio Negro junto ao movimento da COPIAR, através de encontros<sup>47</sup> “focados na defesa de territórios e dos direitos à diversidade linguística, cultural, saúde e educação escolar indígena” (CABALZAR & OLIVEIRA, 2012, p. 32).

A partir daí, grandes mudanças nas escolas da região começam a ocorrer, decorrentes não só da mobilização indígena, por intermédio da FOIRN, Associação de Professores Indígenas

---

<sup>44</sup> “Na década de 70, iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas (UNI), juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo o país a realização de ‘Encontros de Professores Indígenas’, ou ‘Encontros de Educação Indígena’, nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades (MEC/SEF, 1998, p. 28).

<sup>45</sup> “O movimento indígena começou a discutir como a gente queria a escola. O ponto básico que levou à mudança foi justamente a proibição das coisas que eram nossas, isso que nos fez mesmo procurar que a educação mudasse”. Tarcísio Luciano (CABALZAR, 2012, p. 325).

<sup>46</sup> Desde sua fundação a FOIRN vem estimulando e possibilitando a realização de vários encontros, cursos, assembleias e outros eventos para discussão da situação da educação. Tem apoiado também a participação efetiva dos professores indígenas da região nos encontros anuais do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que desde 1988 vem se reunindo para discutir problemas e soluções para as escolas indígenas da região.

<sup>47</sup> “[...] em vários encontros da COPIAR a delegação do rio Negro afirmava que as escolas até o final dos anos 90, funcionavam como *portas de saída* das comunidades, ou seja, as escolas de ensino fundamental (primeira parte ou I segmento) nas aldeias funcionavam apenas para formar e incentivar os jovens para irem morar nas cidades, supostamente para se transformarem em pessoas mais educadas, ou mais formadas e mais cidadãs” (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, 2012, p. 75).

do Alto Rio Negro (APIARN) e COPIAR, mas também pelas novas diretrizes nacionais para a educação escolar indígena.

O movimento indígena<sup>48</sup>, com a FORIN, tem pautado suas discussões e ações no âmbito da educação escolar indígena, construindo suas experiências com base em sua diversidade cultural, ou seja, delineando um sistema próprio, de modo a romper com os modelos introduzidos em seus contextos socioculturais que tendem a fragmentá-los, fragilizá-los assim como, eliminar os conhecimentos e línguas dos povos indígenas da região.

Um dos mecanismos usados para mudar esse quadro e fortalecer seus paradigmas em torno de uma educação intercultural, tem sido a realização de encontros, como seminários, nos quais há a participação efetiva das organizações indígenas e dos governos – municipal, estadual e federal – objetivando dar visibilidade e fortalecer as experiências das Escolas Indígenas do Alto Rio Negro, e buscando o reconhecimento junto aos órgãos competentes, particularmente junto a SEDUC/AM e ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas<sup>49</sup> (CEEI/AM).

Nesse espaço foi discutido o fortalecimento de parcerias com as Instituições de Ensino Superior na construção de políticas públicas de educação superior indígena, considerando as especificidades culturais, de modo a atender a demanda regional para a qual é imprescindível a formação de professores indígenas no âmbito do Ensino Superior.

No final dos anos de 1990, os povos indígenas se mobilizaram para reestruturarem suas escolas, cada uma com objetivos diferenciados. Estrategicamente, a escola começou a ser vista como um espaço privilegiado de resistência, que precisava ser ressignificado para que pudesse se livrar do seu caráter repressor, transformando-se num espaço de resistência legítima.

O projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, que tinha como princípio a valorização das línguas e culturas dos povos indígenas, contou com apoio financeiro de instituições norueguesas<sup>50</sup>. Iniciou-se, nessa década, com alguma experiência prática em

---

<sup>48</sup> “Para o movimento indígena, a escola só se torna indígena quando conta com a participação efetiva da sua comunidade, tanto nos processos de discussão do projeto de escola, quanto na sua implementação e gestão” (AGUDELOS, 2013).

<sup>49</sup> Criado em 1998, no estado do Amazonas, como órgão consultivo e deliberativo, para assessorar o Conselho Estadual de Educação. Funcionava, porém, apenas como órgão consultivo junto às comunidades indígenas, revelando a falta de autonomia e de orçamento.. Somente em 2011, o CEEI obteve parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (CNE) à retomada de sua autonomia, transformando-se em órgão de natureza normativa (CABALZAR & OLIVEIRA, 2012, p. 33).

<sup>50</sup> “Rainforest Foundation da Noruega (RFN) e Campanha dos estudantes secundaristas noruegueses – Operação Um Dia de Trabalho (OD)” (ISA/FOIRN, 2012, p. 5). “Na operação um Dia de Trabalho os estudantes secundaristas de todas as escolas da Noruega param seus estudos por um dia e vão trabalhar. Um vai lavar carro, outro vai fazer e vender bolo; fazem pequenas atividades que rendem algum dinheiro. Todo o dinheiro arrecadado é doado para essa organização chamada OD. Em seguida, eles viajam, a cada campanha para diferentes países, para decidir o que irão apoiar (ISA/FOIRN, 2012, P. 60).

escolas piloto, começando com os povos Baniwa e os Tuyuka e, mais tarde, espalhando-se para outros povos e regiões.

Sob o título ‘Formação de pessoa (Educação na Escola)’, o registro da VII Assembleia Geral da Oibi<sup>51</sup>, em 2001, aponta concepções importantes para os Baniwa na formação escolar. Ali afirmam que determinados conceitos devem ser orientadores na formação dos jovens, como os termos: *kádzeeka* (hábil), *íkadzeekataakakhetti* (estudo) e *kádzeekataakakawa* (estudar):’ (...) formação é preparar a pessoa, antes, para o trabalho ou enfrentar a vida, enquanto viver. A pessoa já é hábil para uma certa atividade que gosta de fazer. O mundo é cercado de vários conhecimentos e técnicas de fazer ou produzir as coisas para sua sobrevivência, seja na floresta ou nas grandes cidades. Para que a pessoa tenha estes conhecimentos ou maneira de fazer ou produzir, é necessário que tenha estudo. E para que ele tenha estudo, precisa estudar. A pessoa deve se habilitar trabalhando. Traduzindo isso para o nosso mundo de compreensão, habilitar significa trabalhar. Aí sim, está estudando, tendo estudo e aprendendo. É isso que vai valer na vida de uma pessoa. Não uma fantasia (teoria), mas prática, como ensinavam nossos antepassados uns para com os outros, na forma chamada oral’ (DINIZ; SILVA; BANIWA, 2012, p. 238).

É importante assinalar que o Movimento Indígena do Rio Negro tem acumulado muita experiência, obtendo resultados no que tange à educação escolar indígena, merecendo destaque as escolas Baniwa do alto Içana, Escola Pamáali, Escola Tuyuca, Escola Tukano.

Estas escolas propõem o ensino com pesquisa, gestão própria e autonomia para decidir sobre o que e como ensinar, procurando provar, com essas experiências, que a escola indígena diferenciada pode ser possível.

Até a segunda metade da década de 1990, as escolas municipais de São Gabriel da Cachoeira não eram reconhecidas oficialmente por meio de um ato legal de criação. A educação escolar indígena passou a ser uma política do município a partir de alguns secretários municipais de educação que assumiram o compromisso com esse tipo de educação.

Além disso, realizou-se a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira – AM, em 2008, com as seguintes instituições: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, SEMEC de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, IFAM-CSGC, UEA, UFAM, FUNAI.

Essa conferência também contou com a participação dos povos indígenas da região do rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como, por professores, FOIRN e ISA

Estas instituições discutiram e pactuaram um Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, de modo a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantir a sua participação e consulta

---

<sup>51</sup> Ver Lista de Abreviações no início deste trabalho.

em todas as etapas de sua construção, implementar e operacionalizar o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades.

Nesta conferência, “foram pactuadas as primeiras ações para o Território Etnoeducacional do rio Negro (TEE/RN)” (CABALZAR & OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Ficou a cargo do IFAM-CSGC: 1) ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades; 2) consolidar o processo de gestão participativa, com a participação do IFAM-CSGC, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, APM do IFAM, SEMPA, COPIARN e FUNAI; 3) atualizar e ampliar as suas ações, a partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão e pesquisa e demais cursos.

Assim também, em 2009, realizou-se o Seminário Rio Negro de Educação Escolar Indígena, que sistematizou as propostas dos encontros locais ocorridos nas várias regiões do Rio Negro, incluindo os municípios de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro. O objetivo foi avaliar e refletir acerca das potencialidades e os gargalos das ações desenvolvidas na área de educação escolar indígena na região.

Da mesma forma, em 2014, após a realização de oito etapas locais de Seminários de Educação Escolar Indígena, em diferentes localidades da região do Rio Negro, no Amazonas, realizou-se uma reunião na FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, para a consolidação das reflexões e proposições durante o Seminário Rio Negro de Educação Escolar Indígena.

De acordo com o Plano de Ação Revisado – Território Etnoeducacional Rio Negro (2014, p. 2), “todas as reflexões confluíram para a revisão do Plano de Ação do Território Etnoeducacional do Rio Negro (TEE Rio Negro) que passa a orientar a gestão do setor público com acompanhamento da Comissão Gestora do TEE”.

As atuais escolas indígenas<sup>52</sup> das comunidades originaram-se, como já dito anteriormente, de pequenas escolas denominadas ‘escolinhas rurais’, as quais surgiram com o fim dos internatos e por pressão dos indígenas sobre os missionários salesianos que se viram obrigados a buscar alternativas para a continuidade dos processos de formação escolar das crianças indígenas, notadamente voltadas à alfabetização em língua portuguesa e ensino das primeiras contas de matemática (LUCIANO, 2011).

---

<sup>52</sup> Ver figura das escolas indígenas do Alto Rio Negro no anexo 4.

Funcionavam em pequenas construções de taipas<sup>53</sup>, com cobertura de palha caraná, construídas pelas próprias comunidades, onde os ex-alunos das antigas escolas-internatos, com, pelo menos, a quinta série do ensino fundamental, atuavam como professores.

Aos poucos, as escolas das comunidades indígenas foram oficializadas pelo poder municipal, com servidores, professores do município, com supervisão dos missionários até o início dos anos 90, com classes multisseriadas, com as séries iniciais. Foram essas escolas que deram origem às atuais escolas indígenas das comunidades.

Há quatro períodos que dividem os modelos de educação escolar para os povos indígenas:

O primeiro corresponde ao período de implantação e funcionamento do internato salesiano, transcorrido ao longo das décadas de 1920 a 1960. O segundo refere-se à fase de implantação das escolinhas nas comunidades na década de 1970. O terceiro seria perceptível a partir da segunda metade da década de 1980, quando se consolida a educação escolar municipal e começa a aumentar o número de escolas em toda a região. O quarto período corresponde ao início de implantação de escolas indígenas sob a nova orientação político-pedagógica da educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, que data da segunda metade da década de 1990, cuja ideia central é o protagonismo indígena e práticas pedagógicas interculturais (LUCIANO, 2011, p. 152).

As escolas salesianas ainda estão funcionando no rio Negro, porém com a coordenação de professores indígenas, caracterizando um novo ciclo de mudanças muito recentes (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, 2012).

Para essas autoras o rompimento, tanto com a sala de aula como com seus rituais instituídos e cristalizados desde tempos imemoriais de colonização e missão, foi a primeira decisão corajosa dos índios do rio Negro, já que para fazer educação escolar com autonomia e bons resultados, seria necessário:

[...]romper com a maioria dos rituais escolares, que, sendo históricos, normalmente se impõem como naturais. Era preciso enfrentar o discurso da ‘competência’ da educação salesiana, da ideologia do ‘professor formado’, da ‘ordem em tudo’ preconizada por Comenius e aplicada sistematicamente nos calendários, nos horários rígidos, na organização e progressão das turmas (séries, ciclos, fases); na adequação da idade às séries ou ciclos; na seleção prévia de conteúdos ordenados nos livros didáticos segundo critérios que não fazem sentido para os alunos e comunidades indígenas (idem, ibidem, p. 77).

Havia mais coisas para transgredir, para que um sistema de educação escolar pudesse de fato, ocorrer:

[...] a noção de tempo, de calendários pré-fixados nas secretarias de educação, com seus períodos de férias e recessos, organizados, sem considerar as necessidades das comunidades; cada disciplina isolada uma das outras, com suas cargas horárias

<sup>53</sup> Também chamada de pau-a-pique, taipa de sopapo, taipa de sebe, barro armado, é uma técnica em que as paredes são armadas com madeira ou bambu e preenchidas com barro e fibra. Fonte: <http://www.colegiodearquitetos.com.br/dicionario/2009/02/o-que-e-taipa-2/>. Ainda existem, nos dias de hoje, escolas com este tipo de construção.

determinadas arbitrariamente sem nenhuma relação com os alunos reais e as necessidades concretas de conhecimentos que ajudariam as comunidades a resolver os seus problemas; disciplinas definidas de forma inflexível para cada curso/ série, sem a possibilidade de trocar durante um percurso, sob o risco de os cursos não serem reconhecidos nacionalmente (idem, ibidem, p. 78).

Muitos obstáculos ainda viriam, mas ainda assim as lideranças indígenas não desanimaram, pelo contrário, sabiam que também deveriam enfrentar:

[...] o discurso da competição representado pelas notas, pelas provas, pelos jargões classificatórios: ‘aprovado/reprovado’, ‘apto/não apto’; ressignificar o discurso da hierarquia, da obediência, dos regimentos rígidos, onde prêmios e castigos são previstos [...]. Os sistemas nacionais de avaliação – iguais para todas as escolas do país – desconsideram as formas próprias dos diferentes povos e comunidades (idem, ibidem, p. 78).

Em todo caso, no que concerne às escolas indígenas, por mais que a legislação nacional nos últimos anos se apresente favorável à criação de escolas e programas de formação que respeitem, como salientam Albuquerque & Azevedo, “as línguas e culturas dos povos indígenas, e seja incentivadora de mudanças que transformem as escolas ‘para indígenas’ em escolas ‘de indígenas’, na prática existem condicionamentos negativos, sérios empecilhos para sua realização” (2012, p. 74).

Seja como for, é importante salientar que, desde o início da colonização do Brasil, a escola tem sido utilizada como um instrumento de controle, com o objetivo de inserir os indígenas no contexto de uma sociedade capitalista, e, assim fazendo, a escola serviu para formar mão de obra capaz de executar tarefas e manter a ordem vigente.

No entanto, apesar de todas as imposições, foi por meio da escola que, na maioria das vezes, germinaram as ideias de mudanças: esse instrumento que, inicialmente, fora utilizado para reproduzir uma situação estabelecida, pôde também fomentar sua desintegração.

#### 4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO

No ano de 2000, mesmo que a educação escolar indígena ainda não tivesse sido assumida como uma política de governo, com o devido apoio financeiro e pedagógico reivindicado pelo movimento indígena local, todas as escolas nas comunidades do interior, antes chamadas de escolinhas rurais, foram reconhecidas, pela rede municipal de ensino, como escolas indígenas<sup>54</sup>. Todas funcionando apenas com o primeiro segmento do ensino fundamental.

<sup>54</sup> Através do decreto n. 003 de 05/04/2000 (CABALZAR, 2012, p. 45).

As características de uma escola indígena são: ser comunitária, “porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios”; intercultural, “porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguísticas”; bilingue/multilingue, porque a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada pelo uso de mais de uma língua; específica e diferenciada, “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena” (MEC/SEF, 1998, p. 25).

A partir desse processo, os povos indígenas da região tiveram a oportunidade de identificar os problemas que dificultavam levar a cabo seu projeto de construção de uma educação escolar própria<sup>55</sup>.

A formação de professores<sup>56</sup> para atuar nas escolas de ensino médio integrado indígena foi apontada como um dos problemas com a maior urgência de solução, o que resulta em reivindicações e constantes interlocuções das lideranças indígenas com as instituições de ensino e pesquisa, de modo que viabilizem a implementação de cursos de formação diferenciada aos professores para atuar nas escolas das comunidades.

Para Menezes (2012), um professor malformado, ou que não entenda de educação escolar indígena, pode enfraquecer o movimento indígena por uma educação diferenciada, causando retrocesso numa escola indígena que já tenha trabalhado de forma diferenciada e pode fazer com que ela volte a trabalhar de forma convencional. Em sua opinião:

Uma escola pode enfraquecer quando os professores vêm de outro lugar; quando um professor mais experiente sai e vai para outro canto; quando a Secretaria municipal coloca um professor que não entende nada daquela região, ou não entende da política de educação diferenciada (MENEZES, 2012, p. 385).

Por isso, defende a ideia de que os cursos sejam condizentes com as especificidades culturais e com os projetos de educação escolar, os quais têm sido pensados pelos indígenas há alguns anos.

Sobre educação diferenciada, Perrenoud afirma que se trata de um grande desafio para sua implementação, uma vez que, para reorganizar a escola nesse sentido, “não basta uma

---

<sup>55</sup> “A partir de 2007 a FOIRN e suas associações filiadas deram início a um grande movimento junto à diocese, congregação religiosa Salesiana e à SEDUC com o intuito de tirar da direção das escolas missionárias os religiosos, deixando para tal encargo os professores indígenas agora já formados, e alguns com pós-graduação inclusive” (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, 2012, p. 77).

<sup>56</sup> “Em 1998, a SEMEC iniciou a formação em magistério indígena para todos os professores leigos”, priorizando inicialmente aqueles que não possuíam o ensino fundamental completo, e, posteriormente os demais que possuíam “ensino fundamental completo e médio incompleto ou completo com outra formação que não fosse o magistério” (CABALZAR & OLIVEIRA, 2012, p. 35).

simples adesão ideológica, seguida de atuação. Esta última exige novas competências e uma outra relação com a profissão”. Enfrenta-se, assim, um problema de *nível de formação dos professores* e, além disso, a questão da *profissionalização do ofício de professor* (destaques do autor) (2000, p. 160).

A este respeito o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas destaca que:

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (MEC/SEF, 1998, p. 23).

As escolas nas comunidades indígenas funcionavam como as tradicionais escolas rurais para índios, ou seja, a educação visava civilizar, integrar e educar os índios considerados atrasados, sem cultura e nem conhecimento.

As línguas<sup>57</sup> assim como as tradições e culturas indígenas eram proibidas. As escolas, em comum acordo com os governos federal, municipal e estadual, estavam sob o comando dos missionários.

Os professores indígenas, que eram enviados para ministrar aula nas comunidades que falavam outras línguas indígenas diferentes das suas ministravam aula em português para alunos que não falavam e não entendiam o português, gerando altos índices de reprovação e desistência.

De acordo com Azevedo (2003), até 1997, as escolas do município de São Gabriel da Cachoeira funcionavam com turmas multisseriadas, com professores formados e supervisionados pelas irmãs salesianas, em conjunto com o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM). Esses professores eram pagos por meio de um convênio entre a Prefeitura e o IER/AM, e a Secretaria de Educação, que mantinha uma sede no município.

De 1997 a 2002 foi realizado um programa de formação dos professores indígenas do município, promovido pela Prefeitura, que formou cento e oitenta professores de diversas etnias no curso de magistério indígena.

---

<sup>57</sup> “Se o indígena professor falasse a língua indígena, ainda não era considerado bom professor. O professor deveria ser quem melhor representasse a escola, a obediência e reproduzisse os conteúdos vindos de fora. Ele tinha que fazer tudo certo. A formação que recebemos no internato facilitava para a obediência, entrar no rigor da disciplina e sermos bons repetidores. Essa característica os indígenas professores vêm trazendo até hoje” (REZENDE, 2015).

Com a chegada dos professores formados, falantes de suas línguas, que partilhavam da cultura e dos valores das comunidades, aconteceu uma mudança estrutural na educação escolar, o que interferiu séria e positivamente, tanto no processo de ensino, como no de aprendizagem, trazendo como consequência a possibilidade de ampliação das escolas indígenas,

Na ocasião, iniciou-se uma discussão sobre a possibilidade de se pensar a educação escolar indígena a partir da territorialidade linguística, respeitando a especificidade cultural de cada povo.

No ano de 1999 teve início o Projeto de Educação do Alto Rio Negro, protagonizado pela Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro - FOIRN, em parceria com Instituto Socioambiental - ISA.

Foram fundadas a Escola indígena Baniwa e Coripaco - EIBC, no Rio Içana, e a Escola Utapinozona Tuyuka, no Rio Tiquié. Essas escolas, apesar de experiências diversas, possuem alguns princípios comuns: a construção de projetos políticos pedagógicos voltados para os projetos de futuro das comunidades, a gestão autônoma da escola pelas comunidades, a valorização das línguas indígenas, o ensino do português como segunda língua, o currículo interdisciplinar, a produção de materiais didáticos, a metodologia de ensino através da pesquisa.

Com o desenvolvimento dessas experiências, outras escolas indígenas foram surgindo: a escola Tukano Yupuri, no Rio Tiquié, as escolas Yepamahsã e Kumuno Wuu no Uaupés. A proposta política pedagógica dessas escolas tem sido reconhecida na região do alto rio Negro e até mesmo ao longo do país como exemplo positivo de educação escolar indígena.

De acordo com Camargo & Albuquerque (2006), há muito tempo as comunidades clamam por uma educação escolar diferenciada; esse desejo teve uma expressão forte no Seminário "Os povos indígenas no alto e médio rio Negro e a educação escolar: construindo um ensino médio específico".

O seminário foi promovido conjuntamente pelo MEC/SEMTEC e pelo Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN), no período de 8 a 10 de março de 2004, com o objetivo de avaliar a situação do ensino médio que era oferecido na região, discutir e formular diretrizes e políticas para implantação do ensino médio específico nas escolas indígenas do alto e médio rio Negro.

Neste seminário foi oportunizado aos professores participantes que se posicionassem e reivindicassem o regimento escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira. A reivindicação tratava da substituição do regimento por projetos políticos-pedagógicos das escolas, amplamente discutidos entre professores, pais, alunos, entidades indígenas e a comunidade em geral, respeitando a diferença cultural dos povos indígenas, suas línguas, seu patrimônio

histórico. Cada escola, trabalhando de forma crítica, por meio da pesquisa, deveria utilizar os conhecimentos tradicionais das etnias, no diálogo com as outras culturas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

A incorporação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena (MEC/SEF, 1998, p. 65).

A partir do I Seminário, as escolas de Pari Cachoeira, Taracuí e Assunção do Içana começaram a realizar suas pesquisas com o objetivo de fazer uma proposta de descentralização e de implantação de um ensino médio próprio. Os participantes do seminário ainda realizaram os encaminhamentos necessários para a implantação já decidida e apoiada pelas autoridades presentes.

Durante todo o processo, lideranças e professores indígenas da região, ao lado de representantes de outros povos indígenas, apresentaram uma série de reivindicações para sua educação escolar. Alguns desses professores, mesmo cursando licenciaturas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em cursos de férias, não tiveram nenhum preparo para uma educação diferenciada (CAMARGO & ALBUQUERQUE, 2006).

A implementação de projetos de escolas diferenciadas na região sempre foi problemática, mesmo com a promulgação de novas legislações federais, programas nacionais e outros documentos favoráveis à implantação de escolas indígenas específicas, interculturais e multilingues, ainda continuam enfrentando grandes obstáculos.

Não podemos deixar de lembrar que a categoria “escola indígena” só se tornou legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Parecer nº 14/1999 e pela Resolução nº 3/1999. Portanto, é importante ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os povos indígenas, ao se mobilizarem, reivindicaram – e estão, de certa forma, conduzindo – as políticas públicas, passando a ter um maior protagonismo na condução de sua educação escolar.

#### 4.5 A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

Muitos são os problemas na Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro, tanto em nível de educação básica quanto em nível superior, os quais, de acordo com a comunidade indígena e seus representantes, podemos destacar:

A necessidade de professores indígenas com formação superior para trabalhar nas escolas indígenas, conhecedores e divulgadores dos direitos fundamentais dos povos indígenas, pois, em sua maioria, os que realizam esta atividade têm, no máximo o Ensino Médio, e nem sempre estão envolvidos de forma crítica na causa indígena; (...) muitos jovens, a fim de que possam dar continuidade a seus estudos, são obrigados a saírem de suas aldeias, perdendo seus referenciais e identidade, sendo muitas vezes discriminados por sua origem indígena nas localidades onde se destinam; a falta de meios e recursos específicos para a Pedagogia Indígena e professores indígenas, impossibilita a pesquisa de alternativas e metodologias para o resgate, valorização e perpetuação da cultura e do conhecimento milenar indígena; a dificuldade de acesso a livros (frete caro) e a internet (falta de energia), bem como as distâncias a serem percorridas entre as aldeias, somente realizadas através de barcos e canoas, dificulta o acesso à informação e escolarização; a falta de um vestibular diferenciado que possibilite o acesso do indígena e valorize seus conhecimentos, cultura e valores; a falta de materiais didáticos nas línguas indígenas, principalmente, nas três línguas oficializadas na região, respeitando e valorizando sua territorialidade e arranjos etnoeducacionais e os projetos societários de cada povo (IFAM-CSGC. **Projeto do Curso Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira: 2012, p.17).

Apesar da atuação de universidades na região oferecendo cursos superiores, eles não estão direcionados para a formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, assim como para a realidade, e metodologia específica e diferenciada das escolas indígenas integradas (IFAM-CSGC, 2012).

O IFAM-CSGC, apesar de reconhecida tradição na formação técnica de nível médio, considerando a demanda por profissionais habilitados para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, assumiu, perante a comunidade e representações indígenas, o desafio de ofertar o seu primeiro curso de licenciatura intercultural indígena, visando formar professores indígenas para o ensino das ciências<sup>58</sup>: física, matemática, biologia e química.

A proposta do curso foi planejada juntamente com comunidades indígenas, prevendo a formação de professores na região do Alto Rio Negro, que compreende os municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, para atuação na educação escolar indígena no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio.

O curso tem como objetivo geral “formar professores e pesquisadores para atuarem no Ensino Médio, considerando-se as especificidades linguísticas, etno-científicas, econômicas,

<sup>58</sup> A primeira turma – início em janeiro de 2012 – foi licenciada em Física.

territoriais e culturais que possam promover uma educação verdadeiramente indígena” (IFAM-CSGC, 2012, p. 21).

Como objetivos específicos, o curso pretende:

Formar docentes para assumir a identidade de professores pesquisadores indígenas, capazes de traduzir e organizar conhecimentos advindos dos saberes tradicional articulando-os aos conhecimentos da sociedade ocidental, priorizando a cultura indígena na prática pedagógica no ensino nas séries finais do Ensino Fundamental e no ensino médio; Viabilizar a formação de professores pesquisadores indígenas dinâmicos, capazes de responder às demandas da comunidade e viabilizar a melhoria da qualidade do ensino que atendam a realidade e as necessidades locais, através da promoção do desenvolvimento sustentável da região; Ampliar a compreensão crítica das relações interculturais e a capacidade de atuação nos projetos de fortalecimento dos povos indígenas; Contribuir com a formação dos professores pesquisadores indígenas de forma que estes possam ser administradores e gestores de seus processos educativos e sociais; Propiciar às comunidades indígenas a criação de um diálogo formal entre os conhecimentos científicos e tecnológicos e os conhecimentos tradicionais; Incentivar a valorização e o uso das línguas indígenas como objeto de estudo, produzindo textos e materiais didáticos instrucionais de modo a atender às demandas por material literário e audiovisual específicos para as escolas indígenas. (IFAM-CSGC, 2012, p.22).

O curso é dirigido, preferencialmente, aos professores em exercício na educação básica nas escolas em comunidades indígenas que ainda não tiveram oportunidade de se qualificar num curso de nível superior.

Pretende, de acordo com seu projeto, contribuir com a melhoria da qualidade de ensino da rede pública, por meio da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo a formação em nível superior, dos professores através do ensino, pesquisa e da extensão.

É uma proposta de formação de professores indígenas com processo progressivo de construção, proposta esta estruturada de forma dialógica, participativa e democrática entre o movimento indígena do Alto Rio Negro, o IFAM e a comunidade indígena, além da participação dos parceiros envolvidos<sup>59</sup>.

A estruturação de uma proposta metodológica aberta, construída em processo, tem por finalidades:

Atender as reais demandas das comunidades indígenas, tanto quantitativas quanto qualitativas em termos de formação de profissionais capacitados para atuar na educação indígena; legitimar o direito de autonomia na construção da trajetória curricular da formação docente, democratizando e flexibilizando a criação de uma proposta autenticamente indígena; adequar à proposta curricular aos anseios, necessidades e perspectivas futuras para as comunidades indígenas; implementar uma proposta que seja fiel as propostas da comunidade, articulando parcerias e incorporando experiências e iniciativas já consolidadas na área da educação escolar indígena, promovendo a criação de uma trajetória própria para o IFAM – Campus São

---

<sup>59</sup> Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Instituto Socioambiental (ISA); Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC); Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gabriel da Cachoeira e Secretaria Estadual para os Povos Indígenas (SEIND).

Gabriel da Cachoeira. Legitimar o direito de autonomia na construção da trajetória curricular da formação docente, democratizando e flexibilizando a criação de uma proposta autenticamente indígena; adequar à proposta curricular aos anseios, necessidades e perspectivas futuras para as comunidades indígenas; implementar uma proposta que seja fiel às propostas da comunidade, articulando parcerias e incorporando experiências e iniciativas já consolidadas na área da educação escolar indígena, promovendo a criação de uma trajetória própria para o IFAM – *Campus São Gabriel da Cachoeira* (IFAM-CSGC, 2012, p. 22).

A partir de discussões promovidas pelo IFAM, *Campus São Gabriel da Cachoeira*, representações indígenas, parceiros e membros da comunidade, traçou-se um perfil do egresso do Curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro, o qual deverá:

Identificar-se como professor indígena, promovendo com orgulho a cultura de seu povo; acreditar na escola indígena como alternativa para a perpetuação dos conhecimentos indígenas em articulação com os saberes ocidentais; ser porta-voz de sua comunidade, sensibilizando-se e mobilizando-se para a solução de problemas e melhoria da qualidade de vida, defendendo seus interesses; promover o ensino com pesquisa de forma dialógica, democrática, participativa e ética, respeitando a organização social, as regras, valores e princípios de sua comunidade; valorizar a pluralidade linguística dos povos do Alto Rio Negro, realizando nas escolas indígenas integradas ensino multilinguístico, com prioridade para as línguas indígenas oficializadas; ser pesquisador e divulgador da cultura indígena, produzindo meios e recursos didáticos que viabilizem sua disseminação e perpetuação; compreender a trajetória sócio-política e histórica de seu povo, suas lutas, direitos, interesses e influências ideológicas, a fim de contribuir para a mobilização de sua comunidade para a busca de solução e superação de problemas e dificuldades peculiares às comunidades indígenas (IFAM-CSGC, 2012, pp. 39).

A proposta da licenciatura intercultural indígena diferenciada pretende representar um grande avanço no sistema educacional do município, na medida em que possibilite aos professores indígenas serem beneficiados por sua inclusão no sistema oficial pelo respeito às suas particularidades étnico-culturais, a partir do momento em que tiverem a formação de nível superior.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena diz que a escola indígena é intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC/SEF, 1998, p. 24).

Para tanto, o curso pretende proporcionar aos licenciandos, que atuam como professores em suas comunidades, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; promovendo o acesso aos conhecimentos da sociedade indígena e não indígena, já que uma das reivindicações do movimento indígena organizado em todo o Brasil, diz respeito

à educação, que é considerada estratégica para o fortalecimento do processo de afirmação da autonomia para conduzir projetos de seu interesse.

## 5 SUJEITOS: LICENCIANDOS / PROFESSORES

Entendemos ser necessário destacar alguns aspectos do perfil dos que aceitaram participar deste estudo, buscando a articulação desse perfil ao contexto social, político e institucional apresentados no capítulo anterior, para a discussão dos resultados da análise de dados.

Após entregarmos os questionários à turma de licenciandos, de um grupo de 46 estudantes, tivemos como retorno 33 questionários. Apresentamos no Anexo 6, os perfis mais completos; neles constam todos os participantes da primeira fase desta pesquisa.

Em síntese, o perfil dos trinta e três licenciandos é composto por 10 etnias, com maior número nas etnias: Baniwa, Baré, Tukano e Tariano.

As línguas indígenas mais faladas são: tukano, nheengatu e baniwa,

A grande maioria é do sexo masculino, com idade entre 20 a 46 anos; os solteiros constituem o grupo maior de estudantes.

A maioria fez o ensino médio propedêutico, seguido de cursos técnicos, educação de jovens e adultos e apenas um tem magistério indígena.

Trabalham em escolas indígenas e desempenham as seguintes funções: professor, auxiliar da escola, merendeira, coordenação geral, sendo que a maioria trabalha como professor entre um e quatro anos: há também os que exercem a profissão entre cinco e dezenove.

Pertencem às redes municipal, estadual e federal, sendo a estadual com maior número (49%), seguida pela municipal (36%) e pela federal (6%).

A descrição feita até aqui representa um resumo do perfil dos 33 participantes de uma turma de 46 estudantes matriculados.

Destes que participaram da primeira fase da pesquisa, respondendo a um questionário, vinte e quatro aceitaram participar da entrevista na segunda fase. Portanto nosso olhar sobre as representações volta-se para esses sujeitos.

O recorte foi feito tendo em vista que os licenciandos são professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira, município do Amazonas. A seguir, elaboramos um quadro resumindo o perfil dos participantes:

**QUADRO 7: PERFIL DOS LICENCIANDOS, PROFESSORES EM EXERCÍCIO**

LP	Etnia	Línguas Indígenas	Gênero	Idade	Formação	Anos de Magistério	Rede
1	Barasano	Barasano e Tukano	M	25	Ensino Técnico	01	Municipal
2	Dessano	Tukano	M	23	Ensino Técnico	02	Estadual
3	Baniwa	Nheengatú	F	33	Ensino Médio	01	Estadual
4	Tukano	Tukano	M	33	Ensino Médio	04	Estadual
5	Tuyuka	-	M	41	Magistério Indígena	15	Municipal
6	Baré	Nheengatú	M	23	Ensino Médio	03	Municipal
7	Coripaco	Coripaco	F	27	Ensino Médio – EJA	07	Municipal
8	Baniwa	Baniwa e Nheengatú	M	32	Ensino Médio	04	Estadual
9	Baré	Nheengatú	M	23	Ensino Médio	03	Municipal
10	Baniwa	Baniwa e Nheengatú	M	34	Ensino Médio	01	Municipal
11	Tukano	Tukano	M	20	Ensino Técnico	01	Municipal
12	Tukano	Tukano	M	34	Ensino Técnico	03	Estadual
13	Tukano	Tukano	M	26	Ensino Técnico	02	Estadual
14	Dessano	Tukano	F	28	Ensino Médio	04	Municipal
15	Tukano	Tukano	M	21	Ensino Médio	04	Estadual
16	Baré	Nheengatú	F	38	Ensino Técnico	09	Estadual
17	Baniwa	Nheengatú	F	29	Ensino Médio	06	Estadual
18	Mirititapuia	-	F	23	Ensino Médio	03	Estadual
19	Tukano	Tukano	F	22	Ensino Médio	04	Estadual
20	Baniwa	Baniwa	M	24	Ensino Médio	03	Municipal
21	Dessano	Tukano	M	33	Ensino Médio	01	Estadual
22	Baniwa	Baniwa e Nheengatú	M	31	Ensino Médio	05	Estadual
23	Yanomami	Yanomami	M	25	Ensino Técnico	02	Estadual
24	Baré	Nheemgatú	M	21	Ensino Técnico	03	Estadual

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Apresentamos uma síntese descritiva do perfil dos licenciandos professores que foram entrevistados, no Quadro 8 a seguir:

#### **QUADRO 8: SÍNTESE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

<b>ASPECTOS</b>	<b>SÍNTESE</b>
<b>ETNIA</b>	Foram identificadas nove etnias, às quais os Licenciandos pertencem, sendo, sua maioria, as seguintes: Baniwa, Tukano, Baré e Dessano.
<b>LÍNGUAS FALADAS, ALÉM DO PORTUGUÊS</b>	Foram identificadas seis línguas faladas pelos Licenciandos, onde as mais citadas foram as seguintes: Tukano, Nheemgatú e Baniwa.
<b>GÊNERO</b>	Os participantes da pesquisa podem ser caracterizados como um grupo com um percentual maior de docentes do sexo masculino do que do sexo feminino.
<b>FORMAÇÃO</b>	A maioria fez o ensino médio, seguido de cursos técnicos e apenas um tem magistério indígena.
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	A faixa etária dos licenciandos está entre 20 a 41 anos, a maioria encontra-se nas faixas compreendidas entre 20 a 29 anos.
<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA</b>	De modo geral, verificamos que predomina um tempo de experiência inferior a dez anos, e o maior número de licenciandos que atuam como professores, ficou entre um e seis anos.
<b>REDE</b>	Trabalham em escolas indígenas como professores contratados nas redes municipais e estaduais, e a maioria, na rede estadual.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Após conhecermos as características da realidade pesquisada, incluindo-se aqui os sujeitos e o local de realização da pesquisa, o delineamento da metodologia adotada, que revela o percurso percorrido, e a perspectiva teórica que fundamentou nossas discussões sobre a avaliação numa perspectiva formativa, no próximo capítulo apresentaremos e analisaremos os dados obtidos por meio das entrevistas.

Com a análise de conteúdo dos textos transcritos das entrevistas, foi possível obter informações que complementam e contribuem com a identificação e caracterização do perfil dos licenciandos entrevistados, no que se refere à formação e às vivências do grupo, em relação à avaliação da aprendizagem.

No capítulo seguinte, com a discussão que será apresentada na trajetória desta investigação, pretendemos fazer um aprofundamento para tentarmos responder ao que colocamos como questão e alcançar o que nos propusemos como objetivos para este estudo.

## 6 REPRESENTAÇÕES: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos por meio de entrevistas com os licenciandos, estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no IFAM-CSGC, em São Gabriel da Cachoeira, município do estado do Amazonas.

Cabe aqui reforçar que, além dos autores referidos na primeira parte desta pesquisa, quando falamos da Avaliação da Aprendizagem numa perspectiva formativa, incluímos também outros autores durante as análises, que serviram de referência para a avaliação numa perspectiva de classificação da avaliação.

Para clarificar o entendimento dessas abordagens, identificamos o tipo de avaliação que favorece a aprendizagem como Avaliação Formativa, e o tipo que está mais voltado para a seleção e a classificação, de Avaliação Somativa (LOPES & SILVA, 2012) e, como já mencionado, além da organização de um quadro<sup>60</sup> com os conceitos norteadores dos indicadores relativos às categorias, iremos discutir os conceitos utilizados pelos autores durante o processo de análise neste capítulo.

Cabe esclarecer que julgamos necessária uma exposição quantitativa dos dados, por acreditarmos que a apresentação em gráficos possibilitaria melhor visualização dos dados coletados, através de gráficos, tabelas e quadros, os quais se configuram como bons auxiliares, uma vez que podem facilitar a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo ao leitor, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes (MARCONI, LACATOS, 2009). Explicamos, contudo, que não foi o nosso foco analisá-los numa perspectiva quantitativa, mas sim possibilitar a visão de uma possível tendência, ou uma visão diferenciada, que poderia se configurar como uma visão inovadora. Sendo assim, não se trata apenas de reafirmar o que já está quantificado, mas apontar outras, e possíveis, representações novas.

A seguir, apresentamos e analisamos as manifestações dos licenciandos a respeito da Avaliação da Aprendizagem, tendo em vista suas representações.

---

<sup>60</sup> Retomar a seção 3.3.3, que trata da codificação e agrupamento das unidades de análise.

## 6.1 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES

O estudo das representações dos licenciandos a respeito da avaliação é orientado pela análise feita a partir da apresentação de como cada pesquisado se manifestou em relação à avaliação da aprendizagem.

Tínhamos as seguintes proposições diretivas iniciais:

- Nas representações dos licenciandos, há uma predominância da avaliação que se caracteriza pela ênfase no processo de classificação, certificação e seleção do estudante, ao invés da avaliação que está a serviço da aprendizagem;
- Pelo fato de as representações dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem estarem relacionadas a uma concepção de avaliação voltada mais para o controle do estudante, do que para a sua aprendizagem, elas apresentam mais limites e dificuldades do que aspectos positivos com potência criadora.

Procuramos analisar aspectos que se referem às representações dos licenciandos relativos a elementos que tinham alguma relação com o tema central deste estudo, ou seja, avaliação da aprendizagem. Apesar de esses elementos estarem muito entrecruzados, separamos alguns para uma análise mais aprofundada.

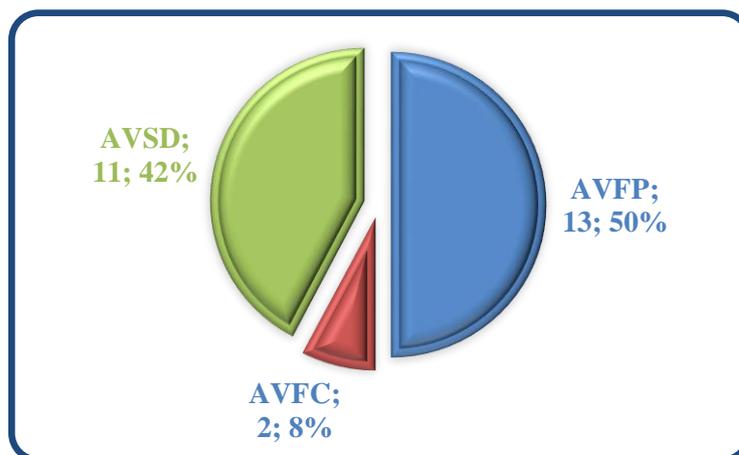
Fizemos a análise das entrevistas partindo da definição dos indicadores, seguida de discussão e de uma síntese; em seguida, aglutinamos as categorias, de modo a explicitar ideias e destacar os resultados essenciais para a investigação em causa, tentando dar uma resposta à questão de investigação.

Os elementos analisados pertencentes ao tema-eixo I – Sobre a Avaliação foram: 1. Finalidade, Caracterização e Qualificação da Avaliação; 2 Sujeitos da Avaliação e 3 Expectativas e Medidas da Aprendizagem.

### 6.1.1 Finalidade, Caracterização e Qualificação

Ao procurarmos saber como os licenciandos entendiam a avaliação, considerando os conceitos propostos por Lopes & Silva (2012), agrupamos as manifestações contidas nas unidades de registro, de acordo com indicadores pertencentes a cada categoria. Estão demonstradas no Gráfico 1 a seguir:

### GRÁFICO 1: O QUE ENTENDE POR AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC –2014/ 2015

Ao observarmos os resultados do Gráfico 1, percebemos que, pelas manifestações da maioria dos entrevistados, ou seja 58%, as UR geradas fizeram referência à Avaliação Formativa; 50% foi classificada no indicador Avaliação para a Aprendizagem, e 8%, no indicador Avaliação como Aprendizagem<sup>61</sup>.

De acordo com Lopes & Silva (2012), a avaliação como aprendizagem enfatiza o papel do aluno no processo de aprendizagem. Classificamos as UR a partir dos conceitos norteadores deste indicador, e destacamos a seguir:

**UR042\_LP04:** *É quando o aluno tem um bom conhecimento daquilo que está aprendendo, para estar dentro do assunto.*

**UR071\_LP06:** *“[...] é uma verificação de conhecimento de uma pessoa [...] o que ele conseguiu entender, o que ele conseguiu aprender na sala de aula. [...]. O professor [...] pode ver se, realmente, passou os conhecimentos para os alunos [...], e o aluno [...] ele mesmo se avaliar também.*

**UR086\_LP07:** *É um meio pelo qual o aluno pode progredir no seu conhecimento.*

Para esses autores, uma avaliação para a aprendizagem envolve a utilização da avaliação em sala de aula para suporte da aprendizagem do aluno e “ocorre quando os professores utilizam

<sup>61</sup> Como já mencionado no capítulo que trata da análise dos dados, (ver cap. 3, seção 3.3.3 Codificação e Agrupamentos das unidades de análise, p. 40 a 42), a Avaliação para a Aprendizagem (AVFP) “ocorre quando os professores utilizam dados sobre a aprendizagem dos alunos para informar o ensino” e a Avaliação como Aprendizagem (AVFC) “ênfatisa o papel do aluno no processo de aprendizagem”. Ambas têm caráter formativo, já que sua finalidade é que os alunos melhorem seu rendimento escolar. Por sua vez, a Avaliação da Aprendizagem (AVSD) “ocorre quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem” (LOPES & SILVA, 2012, p. 5)

dados sobre a aprendizagem dos alunos para informar o ensino” (idem, p. 3) assim como para elevar o rendimento dos alunos. A esse respeito, destacamos alguns exemplos de UR a seguir:

**UR124\_LP10:** *É o reconhecimento da assimilação dos conhecimentos, a fim de promover melhores condições. É a forma de observar o comportamento, o desenvolvimento das habilidades e a capacidade do preparo dos que nela estão envolvidos em contribuir para a melhoria da aprendizagem. Tudo pode e deve estar sob o conhecimento daqueles que participam e participarão desta atividade, o caso dos alunos sob orientação do professor.*

**UR158\_LP13:** *[...] ver a questão do conhecimento [...], os conteúdos que o professor repassa e também a capacidade do aluno [...] de absorver e a [...] do professor de trabalhar [...] como você avalia o aluno, você também se autoavalia. Avaliação da aprendizagem é um conjunto de atitudes que se usa para olhar, no caso assim, a aprendizagem como um todo.*

**UR247\_LP19:** *É o meio, modo de avaliar o ensino e conhecimento do seu aluno, aplicada de vários modos, a partir da dificuldade apresentada pelo aluno.*

**UR305\_LP23:** *No meu entender a avaliação da aprendizagem é a tarefa didática, ou seja, o trabalho do professor, onde acompanha o aluno, como também a família, a comunidade e até mesmo o sistema, tudo dependendo da comunidade escolar.*

É importante ressaltar que na escola indígena, os pais dos alunos assim como as pessoas mais velhas da comunidade estão sempre disponíveis para auxiliar os professores. Isso ocorre também em relação à avaliação, que é feita em assembleias diante de toda a comunidade<sup>62</sup>.

Eles participam até de oficinas de formação dos professores, com o objetivo de acompanhar o processo da formação e opinar a respeito dele, pois é consenso entre os indígenas que qualquer processo escolar só se justificaria caso venha a complementar a formação já fornecida pela família e sua comunidade, relacionando-se de algum modo a um aperfeiçoamento técnico.

Dos licenciandos cujas manifestações foram registradas até aqui: pareceu-nos que tomavam uma atitude positiva diante da avaliação e que procuravam promover melhores condições para o aprendizado de seus alunos; verificam se estão indo bem ou não,

---

<sup>62</sup> “De acordo com o calendário de cada uma das escolas [...] há um dia, a cada dois meses ou dois módulos, em que se reúnem pais, alunos, professores, lideranças, velhos conhecedores, agente de saúde, para realizar uma avaliação do processo escolar. Num primeiro momento, os alunos expõem suas pesquisas, através de cartazes, fascículos, relatórios, encenações. Os professores animam, coordenam as apresentações. Então os pais comentam as pesquisas de seus filhos, dizem se o trabalho está bem feito, se o filho considerou tudo o que ele lhe ensinou (SIC), o que falta ele complementar, isso faz com que as pesquisas fiquem mais completas e aprofundadas” (OLIVEIRA; VELD; HAUSIRÖ, 2012, p. 185).

acompanhando-o em sala de aula, com a família, a comunidade, etc.. Por tudo isso, inferimos que, nas suas representações, a avaliação deve ter como principal preocupação a aprendizagem do aluno, e, portanto, aproxima-se de uma perspectiva formativa.

Entretanto pareceu-nos – à primeira vista – que há um outro grupo, correspondente a 42% do total das UD, preocupado com os resultados da avaliação. As manifestações destes licenciandos concentraram-se nos resultados, no que foi apreendido pelos seus alunos, ou seja, uma avaliação da aprendizagem, na qual o professor recolhe provas da aprendizagem conseguida pelos alunos e ajuíza o que foi aprendido (LOPES & SILVA, 2012).

Ao conduzir o olhar apenas para os resultados, pareceu-nos que estavam apenas preocupados com o conteúdo que deveria ser assimilado pelos alunos.

Seguem recortes de suas UR que ilustram tal impressão:

***UR262\_LP20:** [...] ver se os alunos estão realmente aprendendo aquilo que o professor está dando daquele conteúdo.*

***UR032\_LP03:** [...] você ensinou algumas coisas para alguém, e depois você avalia se a pessoa aprendeu ou não [...].*

***UR101\_LP08:** Avaliação é [...] usada para comprovar se os resultados foram alcançados durante o seu trabalho.*

***UR116\_LP09:** É só para saber se o aluno aprendeu. Para ver se aluno conseguiu aprender alguma coisa, é somente isso.*

***UR195\_LP15:** [...] é ver se o aluno está entendendo o assunto que você está passando, [...], tem que ver se ele, realmente, está conseguindo entender [...].*

***UR232\_LP18:** Serve para acompanhar na sala de aula, se o aluno está bem naquilo que você ensinou, ou não.*

Nas manifestações destes licenciandos há uma tendência a considerar somente níveis de conhecimento adquiridos pelos alunos, em relação a um determinado programa de ensino e padrão esperado de desempenho, o que parece não auxiliar a proposição de novas estratégias de ensino, e de aprendizagem.

Isso pode ser explicado pelo que Perrenoud (1999, p. 82) descreve como “uma lógica mais do conhecimento do que da aprendizagem”, pois “na maioria dos sistemas escolares, o currículo formal enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar do que os conhecimentos propriamente ditos”. Sendo assim, “em situação cotidiana de trabalho, dá-se mais ênfase aos conteúdos, do que às aprendizagens [...]”.

Porém, ainda que eles tenham demonstrado que se preocupam com o produto da avaliação, gostaríamos de destacar que, em alguns casos, a preocupação com os resultados faz parte do que eles chamam de “escola dos brancos”. Nelas, esses conteúdos, são exigidos pela Secretaria da Educação. Em seu cotidiano, eles até procuravam fazer avaliações sem dar notas, apenas para reforçar o que não ficou entendido. Em relação aos resultados, eles disseram que apenas:

*UR333\_LP13: Representa um mero processo burocrático do qual não podemos nos desviar[...].*

Percebemos também uma preocupação com a aprendizagem do aluno, pois apesar de este grupo parece enfatizar mais os resultados, não se destacou o uso da avaliação como forma de classificação, comparação, ou de punição de seus alunos.

Em suas falas observamos que esse padrão parece ter outro sentido para eles, ou seja, a avaliação vai além do que é determinado pela rede à qual estão vinculados, já que manifestaram que faziam algo diferente. Além disso, no entendimento deles, estava estabelecido pela Secretaria de Educação, como se pode ver nos exemplos de UR:

*UR331\_LP13: [...] avaliava meus alunos por aquilo que eles dominavam e naquilo que eles evoluíam, não só nos assuntos de sala de aula, mas também no conhecimento que eles já traziam de casa, como por exemplo, se eles sabiam pescar, plantar mandioca, etc. e como faziam isso. Eles acabavam me contando diferentes histórias e eu aproveitava para relacionar esses conhecimentos com os assuntos de sala de aula até mais fácil de eles entenderem os assuntos.*

*UR185\_434\_LP14: Ele é avaliado em tudo, tanto nos assuntos abordados na escola, através de várias técnicas e métodos, como também na sua atitude durante a sua convivência na comunidade, já que estamos preparando gente que futuramente enfrentará os desafios desse mundo repleto de obstáculos.*

Eles evidenciaram a preocupação com uma formação escolar de seus jovens que não “destoe” da formação da pessoa que faz parte de uma determinada comunidade, onde a escola é entendida como espaço para aperfeiçoar a habilidade da pessoa.

Portanto, mesmo que este grupo pareça estar interessado no produto da avaliação, eles demonstraram ter um interesse genuíno pela aprendizagem de seus alunos, até por acreditarem que esses alunos também são portadores de conhecimentos, como demonstra as UR a seguir:

*UR341\_LP13: [...] é uma forma de educar que valoriza tudo o que o aluno traz de casa. Ele não é uma caixa vazia pronta para receber conhecimento, ele é o próprio conhecimento, que está ali, pronto para ser explorado e valorizado.*

*UR342\_LP07: [...] devemos valorizar o conhecimento de nossos alunos [...].*

Essas falas demonstram a complexidade de elementos presente no processo de avaliação da aprendizagem manifestada pelos licenciandos, sugerindo que não existe uma única forma de representá-la, uma vez que eles demonstraram a existência de diferentes abordagens do ato de avaliar a aprendizagem.

Ao avançarmos a discussão, através de um questionário, procuramos saber os momentos em que a avaliação da aprendizagem deveria ocorrer e colocamos as alternativas “antes, durante ou depois” de serem trabalhados os conteúdos com seus alunos..

Não poderíamos deixar de discutir quando se dá a avaliação da aprendizagem, pois acreditamos, como Barlow, que:

As diferentes posições teóricas relacionadas à avaliação escolar dizem respeito ao momento em que é privilegiado. Se a avaliação se realiza prioritária ou exclusivamente após a ação (avaliação somativa, certificadora...), ela é, antes de tudo, uma constatação das aquisições ou carências dos alunos, em referência a uma norma externa (o programa, o nível teórico da classe, etc.). [...]. Quando a avaliação é exercida principalmente antes e durante o trabalho do aluno (avaliação permanente), seu papel é preparar, orientar, aperfeiçoar a ação do aluno e, eventualmente, a do professor. Ela tem uma função de orientação pedagógica: é chamada de formativa [...] (2006, p. 97).

Partindo deste entendimento, organizamos a tabela 3, a qual exhibe o que os licenciandos consideraram a respeito dos momentos em que se deve avaliar, na primeira fase da pesquisa:

**TABELA 3: MOMENTOS EM QUE SE DEVE AVALIAR**

PERÍODO	F
Antes do desenvolvimento dos conteúdos	0
Durante o desenvolvimento dos conteúdos	0
Após o desenvolvimento dos conteúdos	24

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Percebemos que todos assinalaram que a avaliação deveria ser feita só após o desenvolvimento dos conteúdos, sem considerar uma avaliação diagnóstica, nem tampouco a processual, ou seja, antes e durante o desenvolvimento dos conteúdos.

Os dados coletados pelo questionário nos revelaram que parece haver uma tendência dos licenciandos a considerarem que a avaliação se realizaria exclusivamente após a ação, como se fosse apenas “uma constatação das aquisições ou carências dos alunos, em referência a uma norma externa” (BARLOW, 2006, p. 97).

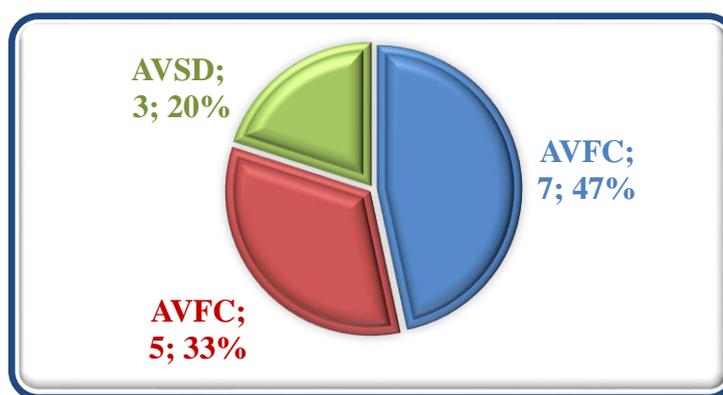
A avaliação exercida antes e durante o trabalho desenvolvido com o aluno, aquela que exerce o papel de “preparar, orientar, aperfeiçoar a ação do aluno e, eventualmente, a do professor” (idem, ibidem), com uma orientação pedagógica, que este autor chama de formativa, não foi considerada pelos licenciandos nesse instrumento de pesquisa, ou seja, nos questionários.

Em virtude das respostas, consideramos a possibilidade de a questão ter sido interpretada de maneira equivocada. Para esclarecermos melhor esta questão, procuramos saber, por meio de entrevista, qual a finalidade da avaliação, pois entendemos que, dependendo da finalidade que possui, a avaliação pode assumir uma função, que é caracterizada pelo momento em que acontece (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, ARREDONDO & DIAGO, 2009, BARLOW, 2006, ...), ou seja, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa<sup>63</sup>.

Neste estudo agrupamos as avaliações diagnósticas com as formativas, pois levamos em consideração que a Avaliação Formativa deve acontecer durante todo o processo de instrução (LOPES & SILVA, 2012).

Agrupamos as manifestações dos licenciandos de acordo com os indicadores das categorias estabelecidas, para identificarmos se a avaliação se aproximava ou não de uma perspectiva formativa, como aparece no Gráfico 2 a seguir:

**GRÁFICO 2: FINALIDADE PARA AVALIAR**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

<sup>63</sup> Vários autores dão créditos a Scriven como o primeiro a utilizar o termo ‘avaliação formativa’, em 1967, inserindo-o em suas discussões sobre currículos. Entretanto, aponta-se também que a expansão do uso desse termo ocorre através de Bloom, Hastings e Madaus, em 1971, em destaque, no ‘Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar’, publicado em 1983, com autoria de Benjamin Bloom, Thomas Hastings e George Madaus, que classificaram a avaliação em três tipos: avaliação diagnóstica; avaliação formativa e avaliação somativa (PINTO & ROCHA, 2014).

Numa consideração geral, o Gráfico 2 demonstra que a função formativa foi a que mais apareceu nas manifestações dos licenciandos no que se refere à função da avaliação (67%), seguida da função somativa (33%).

Em 47% das UR de um grupo de estudantes, há uma tendência a considerar que uma avaliação pode incluir decisões sobre o que será ensinado, como e quando, que materiais serão usados, como uma lição está progredindo e que modificações devem ser feitas em atividades planejadas, como demonstram as falas a seguir:

**UR160\_LP13:** [...] depois da explicação, depois do conteúdo, quando eu passo algum exercício, quando eu passo alguma atividade oral para ver se, realmente, ele absorveu aquilo, ou se ainda deixou alguma coisa a desejar, para que possa ter [...], um futuro reforço no assunto, ou alguma coisa parecida.

**UR196\_LP15:** É saber entender o aluno, até que parte ele chega, consegue adquirir o conhecimento. [...] na participação do aluno, [...], na discussão, perguntando.

**UR248\_LP19:** A maior função é ampliar o conhecimento do aluno.

**UR292\_LP22:** Permite-nos analisar a aprendizagem do aluno; reavaliar o nosso método de ensino, se caso der um resultado negativo.

As UR se aproximam de uma avaliação da aprendizagem com a função formativa, a qual permite ajustar e regular os processos educacionais em andamento, a fim de atingir as metas ou objetivos previstos, em concordância com o que Arredondo & Diago afirmam, ou seja, suas manifestações parecem indicar que a avaliação serve para:

Obter informações de todos os elementos que configuram o desenvolvimento do processo educacional de cada aluno ao longo do curso e permite reorientar, modificar, regular, reforçar, comprovar etc. a aprendizagem, dependendo de cada caso particular (2009, p. 63).

Há um grupo (20%) que também trabalha com avaliação numa perspectiva formativa, porém as UR apresentadas ressaltam a responsabilidade dos alunos em relação à própria aprendizagem, procurando construir, professor e aluno, formas de monitorar o progresso da aprendizagem, como demonstra as UD a seguir:

**UR159\_LP13:** Construir com o aluno maneiras de ensinar e aprender.

**UR292\_LP22:** [...] praticar, buscar, identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica [...].

Para os demais licenciandos, ou seja 33% das UR, o resultado indica uma tendência em verificar o que o aluno efetivamente aprendeu – ou não –, isto é, os professores tomam decisões

sobre como dar notas, resumir o progresso dos alunos, interpretar os resultados das provas, identificar quais alunos precisam ser detidos para poder receber mais informações e quais podem ser promovidos, como demonstram as falas a seguir:

**UR129\_LP11:** [...] *avaliar os conhecimentos e a aprendizagem que foi adquirida, através de provas, objetivas, subjetivas, oral e etc.*

**UR181\_LP14:** [...] *é deixar que o professor conheça o nível de aprendizagem do seu aluno, positivamente ou negativamente.*

**UR233\_LP18:** *Se o conteúdo que eu passei, se o aluno atingiu nota, aquelas metas, nos trabalhos e nos exercícios, aí eu faço uma prova escrita, e de lá que eu vou avaliar o aluno, e o aluno compreendeu aquele conteúdo mesmo.*

**UR277\_LP21:** [...] *verificar o aluno que conseguiu aprender a disciplina.*

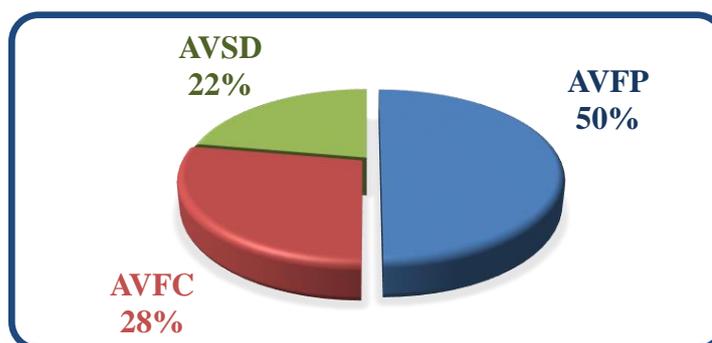
**UR306\_LP23:** [...] *até mesmo, classificar o aluno segundo o nível de conhecimento/entendimento alcançado.*

As manifestações desse grupo parecem indicar uma representação dos licenciandos sobre a avaliação como forma de constatar em que estado o aluno se encontra em relação aos conhecimentos considerados necessários para sua formação.

De modo geral, os resultados sugerem que os licenciandos têm conhecimento de que a avaliação pode diversificar-se conforme as necessidades de cada momento ao longo do desenvolvimento do processo educativo, ainda que eles não tenham feito essa articulação ao responderem o questionário, talvez, como já mencionamos anteriormente, por falta de entendimento da questão proposta no instrumento de pesquisa.

Percebemos que eles não souberam articular os momentos com as modalidades da avaliação, talvez por falta de conhecimento teórico a respeito, porém, pelas suas manifestações, eles revelaram como as vivenciam em suas práticas avaliativas; e essas práticas se aproximam mais de uma perspectiva formativa e menos de uma perspectiva classificatória e hierarquizante.

Dando continuidade à discussão, os licenciandos apontaram o que consideravam como uma “boa avaliação”. Fizemos a análise de seus depoimentos, tendo como referência o Gráfico 3 a seguir:

**GRÁFICO 3: A BOA AVALIAÇÃO**

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Nas manifestações dos licenciandos (GRÁFICO 3), há uma tendência (50%) a considerar que, para uma avaliação ser considerada boa, que o processo organizado pelo professor deva possibilitar condições para perceber quais são os problemas de aprendizagem de seus alunos; estar de acordo com as aulas que foram dadas e relacionadas ao ensino ministrado; considerar o seu acompanhamento e uma retomada ou revisão de suas atividades. Os exemplos de UR a seguir confirmam esta ideia:

**UR003\_LP01:** [...] que está ensinando bem e que os alunos estão conseguindo acompanhar, em relação ao ensino e aprendizagem.

**UR019\_LP02:** Um bom preparo, trabalhar bem com os alunos aquele assunto que se está dando e verificar se ficou alguma dúvida.

**UR044\_LP04:** O professor deve estar preparado para aquela lição; dar uma explicação com calma para o aluno aprender sobre aquilo que o professor explica durante a aula, ajudando o aluno a aprender.

**UR117\_LP09:** Se o professor sabe preparar a avaliação para os alunos, se ele conseguir tirar nota boa [...], com certeza, professor e aluno, [...], fizeram uma boa avaliação.

**UR126\_LP10:** O professor deve, sempre que for necessário, buscar outras maneiras para ter mais conhecimentos e assim estar bem mais preparado para trabalhar com os alunos ao retornar à comunidade.

**UR127\_LP10:** A avaliação vem sendo por mim refletida: não é um instrumento que venha classificar os alunos, para terem uma disputa entre as disciplinas, mas sim uma forma de qualificar os alunos para sua formação, pois não basta o aluno ter quantidade ou estar muito bem classificado se não obtiver melhores formações.

**UR197\_LP15:** Quando você leva o aluno, a querer saber para poder e querer aprender mais, não só para a avaliação, mas para ele querer saber para ele mesmo. Quando ajuda o aluno a querer aprender mais, não só para tirar nota.

*UR224\_LP17: [...] é saber se a gente realmente soube repassar a nossa matéria para o aluno, e se o aluno conseguiu entender. Se o aluno não conseguiu entender é que a gente também não conseguiu passar para o aluno.*

Para nós, esse agrupamento sugere que os licenciandos parecem romper com o paradigma da avaliação como medida da aprendizagem do aluno, e a entendem como possibilidade de ser utilizada para avaliar a própria prática docente. Nessa perspectiva, suas representações se aproximam de uma avaliação com intenções formativas.

Nas manifestações de 28% dos licenciandos, uma boa avaliação está relacionada à capacidade do aluno de entender/apreender o conteúdo, ou à oportunidade que é dada a ele para desenvolver suas capacidades e, também, de ressaltar sua responsabilidade em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-o em processos de auto, hétero e coavaliação.

Pelas manifestações dos licenciandos, há uma tendência a considerar que uma boa avaliação poderia levar o aluno a pensar, refletir, verificar se eles realmente aprenderam, dar oportunidade para se expressarem, etc., que pode indicar uma representação de avaliação como momento de aprendizagem, conforme mostram as UD a seguir:

*UR34\_LP03: [...] se o aluno aprende bem o assunto, ou se ele fez bem o exercício, [...] o trabalho, eu tenho certeza que o aluno [...] vai fazer uma boa avaliação da aprendizagem.*

*UR161\_LP13: Eu acho que uma boa avaliação é caracterizada pela capacidade de o aluno refletir, então, por exemplo, quando eu faço um [...] exercício quando eu vejo que ele respondeu por ele mesmo, [...] não copiou nada, ele não colou de ninguém ou ele simplesmente foi num livro e tirou, copiou do livro e jogou lá. Ele colocou aquilo que ele entendeu, que ele sentiu, né? Então [...] quando eu vejo que o aluno colocou com as palavras dele aquilo que ele entendeu, mesmo que não esteja, [...], que a gente costuma dizer, 'Está certo e errado', mesmo que não esteja totalmente certo, mas foi o ponto de vista dele, então isso tem que ser levado em consideração.*

*UR212\_LP16: [...]. Então, boa avaliação para mim, [...], toda a vez que você dá aula, você tem que relembrar o conteúdo passado, para perguntar aos alunos: o que estudamos na semana passada sobre tal tema? Eles começam assim a repensar, sobre este assunto, e você vai comparando com conteúdo que você já abordou com alunos, comparando com novo tema que está falando. Então você sempre pergunta dos alunos, então eles sempre deixam assim, bem gravado na cabeça, na memória, então para mim, isso é uma boa avaliação, o aluno, ele sempre lembra do conteúdo que você passa, não somente pela nota. Então, para mim, mais ou menos, uma boa avaliação.*

**UR249\_LP19:** *As características da boa avaliação são: a aprendizagem, a competência e a habilidade que o aluno apresenta.*

**UR264\_LP20:** *Eu acho que esse aluno aprendeu realmente o que o professor quis passar para ele. Mas acho que uma boa avaliação é quando toda a turma [...] mostra que realmente aprendeu.*

Nesse agrupamento, foi possível perceber uma tendência para a representação da avaliação como aquela que busca possibilitar a aprendizagens, na medida em que permite ao aluno sair da situação em que se encontra para um outro nível de desenvolvimento.

Considerando os resultados a essa questão, as representações dos sujeitos da pesquisa sugerem que uma boa avaliação deve estar centralizada no aluno; desta forma, o professor se torna, como diz Perrenoud, o “criador de situações de aprendizagem portadoras de sentido e de regulação”, e deixa de ser “dispensador de aulas e de lições” (1999, p. 18), favorecendo um processo avaliativo a serviço da aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que o agrupamento analisado também realiza uma avaliação com intenções formativas.

Outros dados indicam que as manifestações de 22% (GRÁFICO 3) dos licenciandos consideram que uma boa avaliação está ligada aos conteúdos e à forma de avaliar, ou seja, suas respostas dão a ideia de que uma boa avaliação está ligada ao conteúdo que será cobrado ou à forma da avaliação a ser feita, como mostram as UR a seguir:

**UR73\_LP06:** *[...] quando os alunos já conseguem entender o conteúdo solicitado na aula [...].*

**UR130\_LP11:** *Para realizar uma boa avaliação, uma coisa tem que ser ministrada com domínio, [...], então para fazer a avaliação da aprendizagem, [...] antes tem que passar primeiro isso, no meu entender.*

**UR278\_LP21:** *[...] provas, exercícios, trabalhos em grupo ou individual.*

**UR293\_LP22:** *Quando mostra o resultado positivo de acordo com o objetivo do ensino.*

Considerando estes resultados, as representações dos sujeitos da pesquisa sugerem que uma boa avaliação deve estar centralizada no professor, evidenciar o nível do aluno, utilizando instrumentos determinados para ajuizar o que foi, ou não, aprendido, sugerindo tratar-se do final da instrução. “Sua finalidade é descrever e quantificar o conhecimento, atitudes e competências dos alunos” (LOPES & SILVA, 2012, p. 6).

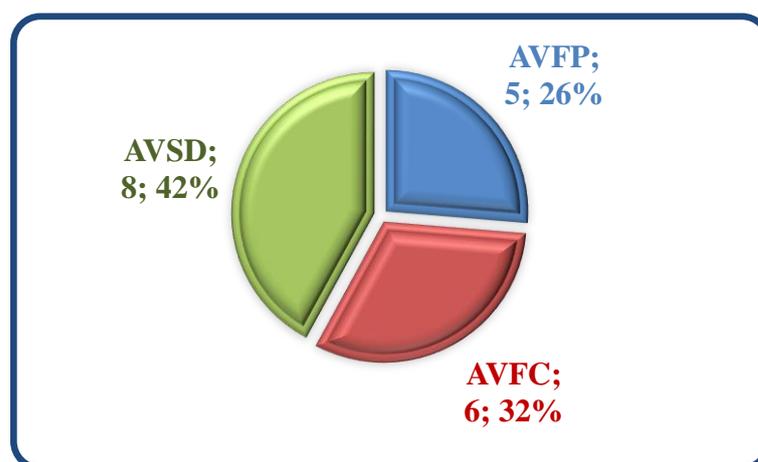
### 6.1.2 Sujeitos da Avaliação

Perguntamos aos licenciandos quem deveria avaliar a aprendizagem dos alunos. Este questionamento poderia parecer irrelevante, considerando-se o tipo de prática com a qual estamos acostumados, em que o professor poderia ter uma resposta óbvia.

Este sujeito avalia “os alunos/as dentro de suas classes, e as qualificações que atribuem são colocadas em registros, nos expedientes que tornarão possível decidir a passagem entre cursos, níveis e titulações finais” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 318).

Porém, ao responderem esta questão, os licenciandos demonstraram entender que há outros sujeito que também têm competências para praticar o ato de avaliar. Analisamos seus depoimentos, tendo o Gráfico 4 como referência:

**GRÁFICO 4: QUEM DEVE AVALIAR**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

No processo de avaliação formativa, professores e alunos participam de forma ativa e intencional (LOPES & SILVA, 2012). Ao procurarmos saber quem deve avaliar o aluno, os licenciandos privilegiaram a ação do professor nesse processo, porém ele não apareceu como o único avaliador.

Para 26% dos entrevistados, a avaliação da aprendizagem dos alunos compete tanto ao professor, como também à escola, à família, à comunidade e aos alunos, avaliando-se uns aos outros. Embora não tenham se referido à autoavaliação do aluno, ou que ele esteja envolvido em seu processo de avaliação, suas manifestações sugerem que a avaliação não depende somente do professor, conforme as UR a seguir:

*UR75\_LP06 o professor que deve avaliar o aluno. A comunidade também, os outros alunos também podem avaliar. Os próprios pais*

*avaliam os alunos, o próprio filho dele, tanto na casa, quanto na sala de aula.*

**UR147\_LP12** *Em primeiro momento depende da instituição familiar, depois na escola.*

**UR184\_LP14** *O aluno pode ser avaliado primeiro pela família depois a escola na pessoa do professor.*

**UR214\_LP16** *O professor, também o próprio pai dos alunos.*

Para 32% do outro grupo, além de professor, aluno, escola, família, comunidade, também se referiram ao “sistema”, que é como eles se referem à avaliação externa, portanto todos são responsáveis pela avaliação da aprendizagem dos alunos; neste agrupamento, incluíram o próprio aluno sendo também responsável por sua aprendizagem, como demonstram as UR a seguir:

**UR21\_LP02** *Pelo próprio aluno e pelo professor.*

**UR90\_LP07** *Bem, por mim [...] competiria [...]a si mesmo, [...].*

**UR164\_LP13** *A principal pessoa, digamos assim, o principal agente de avaliação de aprendizagem, é o professor, porque ele convive na sala de aula, da aprendizagem escolar, é o professor, mas isso não tira a responsabilidade também da família, porque a família tem que acompanhar, principalmente quando o aluno ainda é de ensino fundamental, tem que ter um acompanhamento, quando o pai acompanha ele está avaliando. [...] O professor, e depois a aprendizagem também é avaliada pela família, [...] como um todo, porque [...] depois outros agentes [...] avaliarão aquilo que eu já avaliei primeiro, como o próprio sistema e outras, [...], a prova Brasil, o SIGEAM, pelo próprio ENEM, esses sistemas aí todos, [...]. Então, [...] no início da rede de estudantes, eu me refiro [...]ao ensino básico, [...] O principal agente avaliador é o professor, seguido da família, dos pais, da comunidade, no caso, da comunidade escolar, nas reuniões, o coordenador da escola, [...] a gestão da escola em si, também, porque o gestor ele tem que estar sabendo, além do professor, como que o aluno está, o que a escola pode fazer pra ajudar, o gestor tem que estar a par também do conhecimento do aluno, então é, pra mim, esse conjunto: o professor, gestão escolar e família, principais, e o aluno também deve participar desse processo.*

**UR199\_LP15** *[...] então o professor é o primeiro responsável por tudo, até os pais, [...]. O aluno também.*

**UR236\_LP18** *Ao professor, junto com outros professores, com o gestor, os pais, o aluno também.*

Os licenciandos que foram agrupados nessa categoria nos informaram que, na comunidade onde a escola em que eles trabalham está inserida, a avaliação, como acompanhamento do aprendizado do aluno, acontece a partir da apresentação de trabalhos com a participação, em assembleia, dos alunos, professores, pais de alunos, lideranças e demais membros da comunidade.

Cabe ao professor fazer o registro de todo processo de aprendizagem do aluno e apresentá-lo com um parecer descritivo. Nesses encontros, a comunidade sugere em que ponto o estudante que está sendo avaliado pode melhorar, e também como o professor poderá ajudá-lo.

A comunidade participa ativamente do processo, que eles chamam de ensino-aprendizagem-vivência, tanto dos alunos, como dos professores, ajudando na sua manutenção também na escolha de temas de estudos, no acompanhamento para o bom andamento dos trabalhos, na convivência entre eles. Incentivando-os para que ninguém se sinta desmotivado, desanimado ou desista dos estudos, deixando, para nós, evidentes, suas intenções formativas.

Portanto, pelo fato de as representações dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem estarem relacionadas a uma concepção de avaliação voltada para a sua aprendizagem, elas apresentam, como um dos aspectos positivos e como potência criadora, o fato de a comunidade participar ativamente no processo educativo dos alunos; essa construção sugere que há o envolvimento tanto de toda a comunidade, professor, pais e, como também, do aluno no processo.

E para 42% dos entrevistados, o Professor é quem tem a competência para avaliar as aprendizagens dos alunos, conforme demonstram os exemplos de UR a seguir:

*UR46\_LP04 Compete ao professor.*

*UR132\_LP11 O ato de avaliar, no meu entender, compete ao docente, porque ele está avaliando o ato da aprendizagem do aluno.*

*UR309\_LP23 Tudo compete ao professor [...].*

*UR324\_LP24 É o professor, porque ele é quem passa o conteúdo para o aluno, e depois faz a prova para saber se o aluno aprendeu [...].*

Essas UR sugerem que o professor seja o principal responsável pela avaliação dos alunos, com um entendimento de que, quando centrada no professor, envolve geralmente apenas o sujeito no processo de avaliação, que documenta como a aprendizagem ocorreu num dado período de tempo, utilizando os resultados para tomar decisões finais sobre um conjunto relativamente fixo de atividades de ensino. (LOPES & SILVA, 2012).

Nas representações da maioria dos licenciandos relacionadas a essa temática, há uma tendência a considerar que o professor não é o único com competência para avaliar a aprendizagem dos estudantes, mas a família, os próprios aluno, o ‘sistema’, e, principalmente, a comunidade em que a escola está inserida. Ainda há representações em grande parte das UR, nas quais o professor exerce um papel central como avaliador.

Não conseguimos identificar UR que enfatizasse o papel do aluno nesse processo, ainda que o tenham envolvido nele. Pareceu-nos, porém, que a avaliação, para os licenciandos, está embutida no processo de desenvolvimento de uma identidade comum, coletiva e pessoal, ou seja, um processo de identidade individual que depende de uma identidade coletiva.

### **6.1.3 Expectativas e medidas da aprendizagem**

Uma ação que pode, por um lado, ser considerada óbvia, e por outro, ser complexa para o professor; indispensável, contudo, é a explicitação dos critérios de avaliação de uma dada tarefa antes do seu início (SANTOS, 2002).

De acordo com Hadji (2001, p. 45) “a avaliação exige a construção daquilo que foi designado como referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”.

Esta ação permitirá ao professor ser “capaz de ajuizar da qualidade de um produto realizado pelo aluno” (SANTOS, 2002, p. 82), portanto, é importante que os professores explicitem aos alunos os critérios pelos quais eles serão avaliados para que os mesmos possam compreender os objetivos que precisam atingir em uma determinada tarefa.

Nesse sentido, o professor realça o que é mais importante, ou, segundo Luckesi (2005), o que é “relevante” para ser avaliado.

Santos (2012) esclarece que o professor, antes de explicitar os critérios para seus alunos, deve fazê-lo para si próprio primeiro; apresenta questões para ajudá-lo a ir tomando consciência dos seus próprios critérios, por exemplo: “Que aspectos se têm de verificar para que seja um bom trabalho?; O que é indispensável que o aluno apresente?; O que não pode acontecer?; Quais são para mim os erros graves? ” (p. 82).

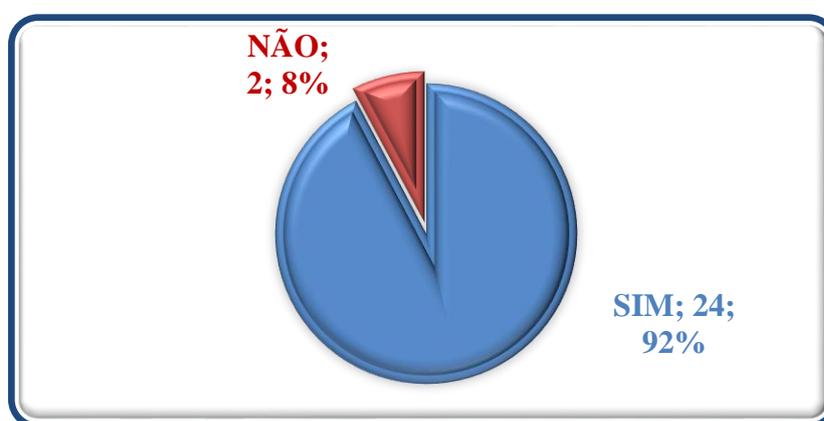
Após essa tarefa, segundo a autora, o professor deve partilhar os critérios que definiu com os alunos, usando uma linguagem acessível e procurando desenvolver um processo de negociação com eles, pois assim haverá a possibilidade de corresponsabilizar os alunos no

processo avaliativo, na medida em que os ajuda a se apropriarem facilmente desses mesmos critérios.

A declaração de critérios, e mesmo o seu estabelecimento juntamente com os alunos, tem servido para estabelecer com clareza a conduta de professores e alunos em face da atribuição de valor ao objeto da avaliação, antes que ela ocorra, dando-lhe significado, o que torna o processo avaliativo mais aberto, democrático e orientado.

Tendo em vista esse entendimento, procuramos saber se os licenciandos também entendiam a importância de compartilhar os critérios de avaliação com os alunos. O Gráfico 5 demonstra o que pensavam:

**GRÁFICO 5: SOBRE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados apresentados no Gráfico 5 revelam que os licenciandos parecem entender a importância de compartilhar os critérios de avaliação com os alunos, pois a maioria (92%) se mostrou favorável a essa questão, conforme os exemplos de UR a seguir:

**UR163\_LP13:** *É importante que ele saiba o que está sendo avaliado, até para que ele possa tentar fazer uma boa prova ou um bom trabalho.*

**UR308\_LP23:** *As dificuldades do aluno e seus avanços e a parte de resultados, planejar tomadas de decisões sobre as atividades didáticas, tudo isso contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.*

**UR279\_LP21:** *Porque o professor é orientador dos alunos.*

As manifestações de 8% dos licenciandos parecem indicar que não há a necessidade de comunicar os critérios aos alunos, conforme depoimentos a seguir:

**UR294\_LP22:** *Não, isso é demonstrado somente na avaliação [...], e é claro, não falando ou comentando os critérios que estão sendo avaliados.*

*UR344\_LP17: Acho que não. Quando eu estudei lá atrás, não fizeram isso comigo, [...] Acho que não deve ser feito [...].*

O licenciando que pertence a esta última UR, justifica que, quando era estudante, não sabia dos critérios pelos quais era avaliado. Então, como seus professores não costumavam informar, ele não vê necessidade de informar, também, o que nos sugere que tal comportamento tornou-se uma referência para ele.

Em algumas manifestações, percebemos que há falta de entendimento do significado da palavra “critério”, pois os licenciandos, apesar de pensar positivamente a respeito, apresentaram dificuldades em estabelecer e pontuar critérios com clareza, como no exemplo de UR a seguir:

*UR213\_LP16: No meu caso, [...], eu tenho que esclarecer para os alunos, por exemplo, sobre história. Um dos critérios que eu faço, é para eles fazerem resumo. O resumo vai valer, [...], vai ter notas para vocês: tem que escrever bem, com a letra bem legível, tem que aprender caligrafia, isso vai ajudar muito vocês a fazer resumo. E outra coisa, eu mandei eles pesquisar assim, dar nota, fazer leitura e destacar algumas palavras difíceis, para pesquisar no dicionário, então eles têm que ter oportunidade de fazer toda a leitura, e marcar algumas palavras difíceis, se não conseguirem entender, pesquisar, então um dos critérios que pode dar notas para eles também. [...].*

Mostraram ainda que a representação feita dos critérios é que eles correspondem ao que o professor pretende avaliar, como mostram as UR a seguir:

*UR075\_LP06: Através de exercícios, através da sua participação, através da criatividade, através da prova, através do seu comportamento também, na escola. Aí antes eu tenho que avisar ele, antes de avaliar. Não é apenas através de prova dos conteúdos. (...) é importante deixar claro, para ele, mesmo se ele [...], não aproveitou, se ele não participou, se ele demonstrou mau comportamento, ou não estudou o conteúdo que eu vou passar para ele, aí se ele tirar a nota baixa, eu não vou ter mais problema, porque ele já sabia o que estava sendo avaliado.*

*UR118\_LP09: No meu caso, no trabalho assim, eu sempre faço, dando as questões, na hora de avaliar, eu pego cinco questões, mas só que já dei as questões para ele aprender. [...].*

*UR198\_LP15: A partir que a gente entra numa sala de aula, começou um bimestre, tem que logo mostrar o modo de avaliar, aquele que vai avaliar o aluno, né? Se ele não ficar sabendo se ele vai avaliar isso e isso, e também os tipos de avaliações que eu faço é a mesma coisa, é participação, avaliação de conteúdo, e uma avaliação que eu, por um lado [...] acho que vale a pena, [...] é de chamar o aluno a ir para o quadro, porque induz a pensar: “Eu vou para o quadro, então eu*

*preciso estudar”, isso induz, não no sentido de prejudicar o aluno, é induzir ele a querer estudar.*

A nosso ver, esta é uma questão que ainda não foi bem entendida pelos licenciandos. Nesse caso, a avaliação pode ter se afastado das intenções formativas, uma vez que a ausência de critérios claros para conduzi-la pode se tornar um dos entraves tanto para o processo de ensino, como para o processo de aprendizagem, pois pode acabar não redirecionando – ou retroalimentando o ensino e a aprendizagem – e tornar-se um mero instrumento institucional burocrático, de caráter classificatório.

Continuando com nossa análise, uma característica importante da avaliação formativa é a partilha com os alunos, tanto dos objetivos de aprendizagem, como dos critérios esperados de forma clara e explícita, prática essa que se constitui como um dos principais elementos identificados em estudos de caso e pesquisas relacionadas como essenciais a uma avaliação formativa de qualidade (LOPES & SILVA, 2012).

Assim, pois, ao pensarmos numa avaliação com intenções formativas devemos ter em mente que esta concepção de avaliação parte do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de aprender. Tal perspectiva alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, e, portanto, deve estar permeada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo (BARLOW, 2006).

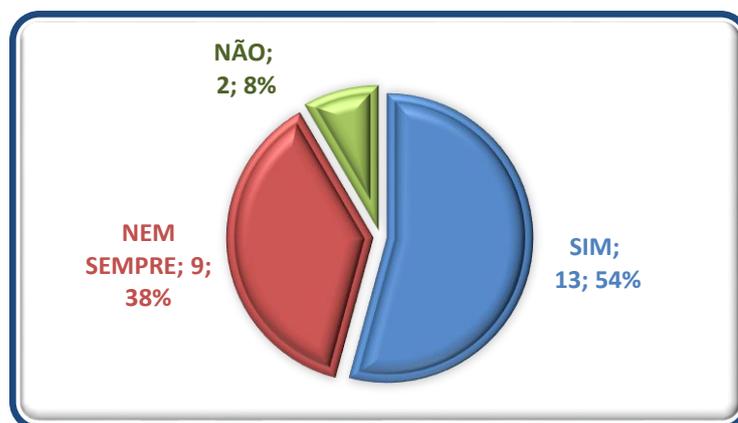
Dentre as diversas etapas de uma avaliação, iniciando pela elaboração, passando pela aplicação, correção e avaliação propriamente dita, uma tem grande papel de destaque em relação às outras: a expressão do resultado.

Para Perrenoud, o resultado da avaliação pode ser entendido como “uma operação intelectual que tenta situar um indivíduo num universo de atributos quantitativos ou qualitativos”, que diz respeito a uma epistemologia e à metodologia da medida, e, portanto, deve ser entendida como “uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo” (1999, p. 57).

Se, ao invés de nos concentrarmos no processo, ficarmos mais no produto da aprendizagem, por meio de conceitos ou notas, seria possível constatar uma série de desvios no ato pedagógico, incluindo-se aqui todos os sujeitos envolvidos: gestores, professores, alunos e pais. As notas escolares podem ganhar vida própria, “[...] atuando de forma autônoma, independentemente da qualidade da aprendizagem dos educandos” (LUCKESI, 2014, p. 83).

A este propósito, procuramos saber se, na opinião dos licenciandos, as notas atribuídas aos alunos em avaliações poderiam refletir, de fato, o nível de aprendizagem deles. Os dados obtidos estão apresentados no GRÁFICO 6, a seguir, as quais iremos analisar:

### GRÁFICO 6: NOTAS COMO REFLEXO DA APRENDIZAGEM



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados revelam que a maioria dos licenciandos professores (54%) acredita que a nota reflete o nível de aprendizagem dos alunos, conforme demonstram algumas UR a seguir:

**UR420\_LP23:** *Acredito que as notas do aluno têm a ver com sua aprendizagem, a participação, criatividade e interesse do próprio aluno.*

**UR429\_LP09:** *Porque se o aluno alcançou as notas boas, é do que ele realmente aprendeu.*

Pelas manifestações dos licenciandos professores, neste agrupamento, a nota reflete a aprendizagem do aluno, e isto pode sugerir que, mais do que coletar amostras dos desempenhos dos alunos, por meio de diferentes instrumentos, eles precisam realizar julgamentos, e é desse jeito que se atribui a nota, ou seja, acreditando que as aprendizagens podem ser medidas e, conseqüentemente, expressas em notas.

A manifestação deste grupo também pode sugerir o entendimento de que a nota é um produto importante da avaliação escolar, à qual alunos, pais, sistema e até comunidade têm acesso: eles serão alertados ou tranquilizados em relação ao que pode acontecer com o aluno, como anuncia Perrenoud:

*A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer 'se continuar assim até o final de ano'. Mensagem tranquilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita ou explícita de intervir 'antes que seja tarde demais'. Neste caso, a avaliação tem a função, quando se dirige à família, de prevenir, no duplo sentido de impedir e de*

advertir. Ela alerta contra o fracasso que se anuncia ou, ao contrário, tranquiliza, acrescentando ‘desde que continue assim! (1999, p.12).

Assim, pois, em 38% das manifestações dos licenciandos entrevistados, as UR afirmaram que nem sempre a nota pode revelar o que o aluno aprendeu, dando a entender que, em suas representações, a avaliação pode ser utilizada para expressar os resultados em notas, ou conceitos, que comprovem a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos em relação aos objetivos, mas tanto as notas como os conceitos têm caráter relativo, pois podem não corresponder ao nível real de aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 2013), como parecem demonstrar os exemplos de UR a seguir:

*UR400\_LP16: Alguns se preocupam em mostrar o interesse de estudar, só para ter a nota e ser aprovado.*

*UR389\_LP13: Porque muitas vezes trabalhos são copiados e não realizados.*

*UR397\_LP15: Por que nem todos sabem expressar o que aprenderam escrevendo.*

Este grupo parece entender a nota como uma representação da aprendizagem, mas não como produto da aprendizagem. A aprendizagem é o fenômeno e a nota é a medição da aprendizagem, mas não a representa, como bem resume a seguinte UR:

*UR351\_LP3 e 425\_LP24: Porque o que vale não são as notas, e sim a aprendizagem.*

Partindo das manifestações dos licenciandos desse agrupamento, parece haver uma representação de que as informações das avaliações em notas podem não indicar a qualidade da aprendizagem e do desempenho de cada aluno, pois a nota não é um fim em si mesmo, mas sim uma representação do rendimento do seu aluno.

Por sua vez, 8% das manifestações dos licenciandos não concordaram com modelos de avaliação que expressam o resultado de uma aprendizagem apenas por notas e/ou conceitos, pois a falha principal desse tipo de registro reside na tentativa de quantificar informações que são de natureza qualitativa (SACRISTÁN & PÉREZ GOMEZ, 1998).

Colaborando com essa discussão, Hadji afirma que, apesar de o professor não ser uma máquina de dar notas, ele, certamente, precisa dizer o valor de um produto. O autor chama, porém, a atenção para o próprio uso do valor, advertindo que não se está propriamente falando, no “domínio da medida” (2001, p. 41), pois a nota atribuída corresponde a uma mensagem.

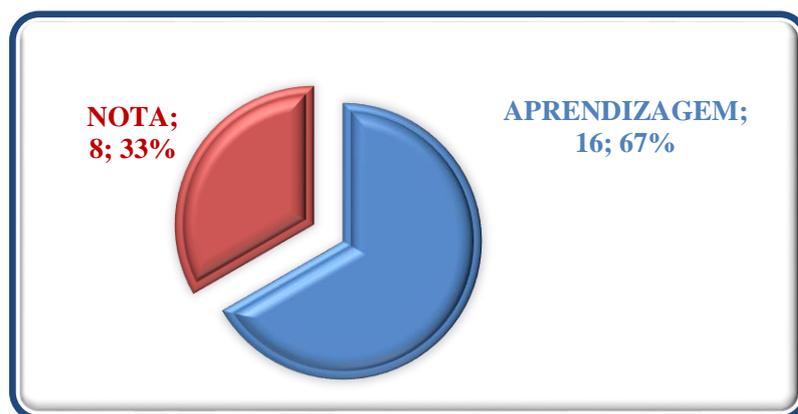
A maioria das manifestações parece estar de acordo com o que Perrenoud diz a respeito da nota, ou seja, “o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista [...] com o

saber” (1999, p. 69), em consequência disso, os conhecimentos e as competências não são afinal valorizados a não ser que permitam levar a notas aceitáveis.

Dando continuidade às análises, procuramos saber dos licenciandos o que o processo de recuperação iria permitir a um aluno recuperar.

Segue a análise a partir dos dados coletados que estão apresentados no Gráfico 7:

### GRÁFICO 7: FINALIDADE DA RECUPERAÇÃO



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

A maioria dos licenciandos (67%) entende que a recuperação permite ao aluno recuperar a aprendizagem, como apontam exemplos de UR a seguir:

*UR430\_LP21: Para que ele tenha mais tempo, ou seja, adquira mais conhecimentos.*

*UR431\_LP22: Com mais tempo, o aluno aprende mais.*

*UR405\_LP17: A recuperação ajuda muito ao aluno, com mais tempo, você repete os conteúdos dados e eles aprendem mais.*

A representação dos licenciandos a respeito da recuperação parece sugerir que ela só terá sentido, se for utilizada como um momento a mais para o tempo de aprendizagem, sugerindo o entendimento de que os alunos não prosseguem em seus estudos de forma homogênea, ou seja, compreendendo as noções do mesmo jeito ou ao mesmo tempo.

Outros licenciandos, um número significativo deles, ou seja, 33%, parecem considerar que recuperação tende a significar apenas a recuperação de Nota, como confirmam as UR a seguir:

*UR383\_LP11: A recuperação é apenas [...] para que ele alcance a nota para passar.*

*UR359\_LP05: O aluno recupera só a nota, mas não o aprendizado dele.*

*UR398\_LP15: Você repete as provas [...] porque apenas obriga o aluno a estudar para obter a nota.*

*UR409\_LP18: Através de mais provas e trabalhos[...] o aluno tem seu direito a recuperar a sua nota.*

Esse grupo parece entender que a recuperação, quando se repetem testes e se oferecem oportunidades para a realização de trabalhos sobre temas já estudados, servirá apenas para recuperação de notas: acreditam que o aluno não terá mais tempo para aprender.

Em suas representações a respeito da recuperação, parece que se trata de repetição, de retorno, pois se preocupam com o tempo que passou, o qual não dá mais para recuperá-lo depois de concluída uma etapa, ou seja, este grupo não vê a recuperação como um tempo a mais para a aprendizagem, mas sim como um tempo que não poderá mais ser recuperado.

Independentemente dos produtos da recuperação, nos dois grupos, as respostas dos licenciandos sugerem que eles percebem a recuperação como uma oportunidade oferecida ao aluno para que obtenha um desempenho satisfatório em relação aos objetivos não atingidos. Os resultados podem ser expressos por quantidade (notas) ou por qualidade (aprendizagem).

A seguir apresentamos e analisamos as manifestações dos licenciandos sobre a avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura.

## 6.2 AVALIAÇÃO NA VIVÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO

Na seção anterior, procuramos explorar o conhecimento e a familiaridade que os licenciandos tinham acerca da Avaliação da Aprendizagem. Nesta seção apresentamos e analisamos as manifestações dos licenciandos sobre a avaliação da aprendizagem em seu curso de formação.

Os elementos analisados pertencentes ao tema-eixo II – Avaliação na Formação foram:

1. Práticas Avaliativas Vivenciadas; 2 Tratamento dos Resultados e 3 Aprendizagem da Avaliação.

### 6.2.1 Práticas avaliativas vivenciadas

Ainda que uma avaliação com pretensões formativas não se limite a nenhum dispositivo, como nos referimos no capítulo 1 que trata deste tema, toda avaliação instituída exige um dispositivo mais ou menos elaborado (HADJI, 2001).

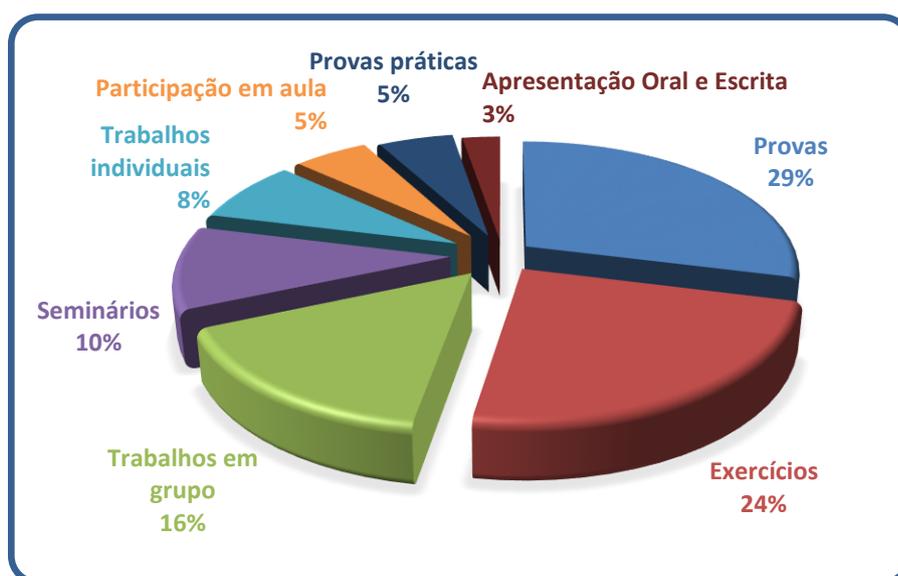
Concordamos com Sanmartí, ao afirmar que qualquer aprendizagem contempla diferentes tipos de objetivos, portanto “é preciso que os instrumentos de captação da informação sejam múltiplos e variados”, já que “a utilização de diferentes instrumentos pode melhorar a avaliação” (2009, p. 96).

Isto posto, procuramos saber se os licenciandos vivenciaram diferentes formas de avaliação nas disciplinas estudadas no curso de Licenciatura Intercultural do IFAM-CSGC e solicitamos que citassem, pelo menos, três instrumentos mais comuns que os professores utilizavam com eles, por ordem de ocorrência.

Não tivemos a intensão de analisar a prática avaliativa dos professores formadores, apenas verificar como os licenciandos percebiam o processo avaliativo do qual participaram.

Analisaremos as manifestações dos licenciandos tendo o Gráfico 8 como referência, a seguir:

**GRÁFICO 8: A AVALIAÇÃO EM SUA FORMAÇÃO**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Segundo os licenciandos, a avaliação se baseou em provas (29%), exercícios nos cadernos (24%), trabalhos em grupos (16%), seminários (10%), trabalhos individuais (8%), participação em aula (5%), provas práticas (5%), e apresentação oral e escrita (3%).

De maneira geral, os licenciandos detiveram-se mais nas técnicas e instrumentos utilizados, não falaram do processo como um todo, como comprovam as UR a seguir:

*UR028\_LP02: Através dos exercícios em sala de aula, trabalho individual com consulta e prova individual sem consulta.*

*UR67\_LP05: Através da participação, provas, trabalho em grupo, exercícios.*

*UR082\_LP06: [...] mais trabalhos, trabalho em grupo, trabalho individual e pouco assim, prova escrita.*

*UR97\_LP07: Exercícios, cadernos, seminários, participação, provas escritas.*

*UR273\_LP20: Seminário, Prova e Trabalho.*

*UR287\_LP21: Exercícios e provas individuais.*

*UR191\_LP14: [...] Provas, Trabalhos com auxílio da internet, Seminários.*

*UR243\_LP18: Exercício em grupo, seminário, apresentação oral e escrita, exercícios em sala de aula e a prova escrita.*

As manifestações dos licenciandos não apresentaram uma visão mais ampla do processo avaliativo, ou seja, não definiram os critérios utilizados, os objetivos esperados, a metodologia e o conteúdo da avaliação, apenas os instrumentos usados para fazer a avaliação da aprendizagem deles.

Tais manifestações podem sugerir que os licenciandos não se envolveram e/ou não foram envolvidos em discussões sobre o processo avaliativo que vivenciaram. Hadji chama a atenção para o fato de a operação de avaliação escolar ser um “ato de comunicação que se inscreve num contexto social de negociação” (2001, p. 40), portanto negociação e comunicação deveriam andar juntas, pois, para progredir, a avaliação precisaria de um contrato social firmado entre os professores formadores e os licenciandos.

Consideramos importante sublinhar que uma avaliação numa perspectiva formativa requer ações que impliquem a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, tudo deveria se reordenar em torno da atividade do aprendiz.

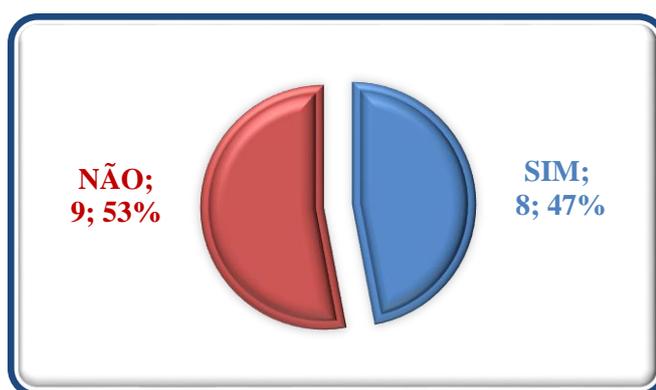
A autoavaliação, portanto, é um processo por excelência de regulação, que deveria ser entendido, esclarece Santos, como “um processo mental interno através do qual o próprio sujeito toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva” (2002 p. 79).

Do ponto de vista dos objetivos da prática avaliativa, compreendemos que a autorregulação deveria ser privilegiada, logo, os processos de autoavaliação deveriam fazer parte das rotinas pedagógicas instaladas nas aulas dos licenciandos.

Como, no momento da entrevista, nenhum licenciando fez alguma referência à autoavaliação como um dos instrumentos avaliativos frequentemente utilizados pelos professores formadores, conduzimos uma questão a este problema, e as manifestações relacionadas a ele possibilitaram que nos informássemos melhor a esse respeito.

A seguir, analisaremos seus depoimentos tendo o Gráfico 9 como referência:

#### GRÁFICO 9: REGULAÇÃO DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados revelam que, em 47% das UR, os professores formadores organizaram situações em que os licenciandos puderam se autoavaliar, mas em 53% das UR, isso não aconteceu.

Apesar da afirmação de que fizeram autoavaliação em disciplinas estudadas, todos reforçaram que a grande maioria dos professores formadores não organizaram situações para que o procedimento fosse utilizado; muitos deles afirmaram que apenas um professor formador utilizou a ferramenta.

Nas manifestações relacionadas ao “Não”, pareceu-nos que se equivocaram em relação ao entendimento do que consideram autoavaliação, ou seja, o entendimento era de que a autoavaliação seria para avaliar o trabalho do professor formador, como mostram as UR a seguir:

*UR053\_LP04: Não sei por que não pedem para fazer avaliação de suas aulas dadas.*

*UR192\_LP14: Ninguém, esqueceram ou tiveram medo [...].*

*UR317\_LP23: Alguns professores não solicitaram a sua avaliação, pois isso ajudaria a eles a construir o seu método de ensino com os seus alunos.*

Independentemente dos possíveis equívocos, após esclarecimentos durante a entrevista, os licenciandos revelaram que a avaliação, na maioria das vezes, ficou somente a cargo do professor formador, como um processo de regulação externa a eles.

Contribuindo com essa análise, Gil considera que a autoavaliação se constitui num “procedimento que requer a existência de um clima de cooperação e de confiança entre os professores e estudantes” (2015, p. 253), e que, na formação de professores, poderia ser mais concretizada pela preocupação em levar os futuros professores a tomarem consciência do processo de aprendizagem e assumirem sua participação nele.

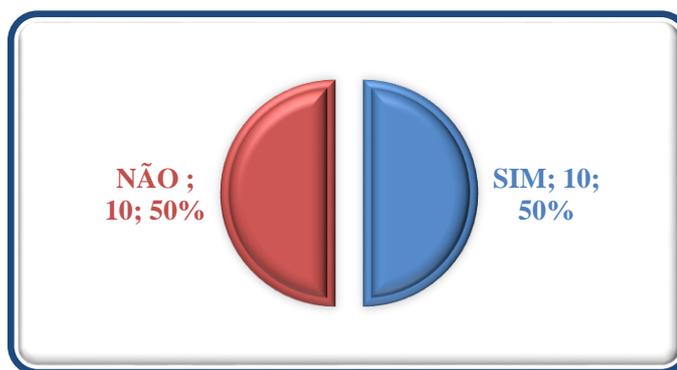
Apesar de não nos aprofundarmos na questão da autoavaliação no curso de formação, pareceu-nos que é pouco utilizada, e, mesmo quando disseram que a usavam, a revelação nos sugeriu ter sido pouco estruturada e pouco sistematizada. Em vista disso, pode não ter favorecido os efeitos de autorregulação da aprendizagem pelos futuros professores; não houve quem mencionasse que os dados fornecidos pelo feedback fossem utilizados para tomar alguma ação que promovesse alguma aprendizagem futura.

## **6.2.2 Tratamento dos resultados**

Uma vez utilizados os instrumentos para avaliar e feitas as devidas correções, procuramos verificar qual o tratamento que os professores formadores deram aos resultados das avaliações que aplicavam aos licenciandos.

Nesse sentido, procuramos identificar alguma ação feita pelos professores formadores para tentar modificar a situação avaliada, no sentido de ajudar os licenciandos a superarem suas dificuldades, e, portanto, interrogamos se, em algum momento, algum professor discutiu os erros (cometidos em alguma avaliação). As respostas estão demonstradas no Gráfico 10 a seguir:

## GRÁFICO 10: RECEBENDO FEEDBACK EM SUA FORMAÇÃO



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados revelam que 50% dos licenciandos reconhecem que seus professores conversaram com eles sobre as avaliações realizadas; para os outros 50%, não havia nenhum trabalho significativo com os resultados da avaliação; o restante do grupo, ou seja, quatro licenciandos, não se manifestaram a esse respeito.

As manifestações agrupadas em UR relacionadas ao “sim” afirmaram que muitos docentes procuravam acompanhar os processos de aprendizagem por meio da avaliação, não a utilizando apenas como instrumento de medida, verificação ou de classificação, mas também para correção de rumos, numa tentativa de ação pedagógica voltada para uma prática de avaliação formativa no interior do curso de licenciatura, como mostram os exemplos de UR a seguir:

**UR030\_LP02:** *Alguns fazem comentários a partir das questões erradas [...].*

**UR069\_LP05:** *Os professores deixam, durante dois dias, para discutir [...] onde foi o erro na avaliação.*

**UR084\_LP06:** *Foi discutido em geral, nessa parte, o ponto fraco, o que a gente vai ter que estudar mais, o conteúdo que vai ter que repetir.*

**UR141\_LP11:** *Alguns professores [...] quando chegam na sala de aula, entregam a avaliação para fazer a correção junto, tipo uma revisão.*

**UR178\_LP13:** *[...] eu lembro do professor [...] ele me chamou e falou assim: “Olha, você é uma excelente aluna, você capta as coisas muito rapidamente, você consegue fazer tudo, mas aqui você pegou 6, mas por falta de atenção. Então aqui [...], por exemplo, [...], não era para você ter errado essa questão [...], está vendo? Isso aqui foi falta de atenção”. Ele me chamou para falar sobre o meu erro. Inclusive, depois disso eu fiquei pensando no que ele falou e toda a vez que ele passava um trabalho, eu já pensava, parecia que aquelas palavras*

*ainda estavam ecoando na minha cabeça. Aí o resultado disso, que eu peguei 10 em todas as avaliações dele, depois [...].*

**UR304\_LP22:** *Individualmente isso não é discutido, mas sim no geral, ou seja, com todos.*

As respostas aqui agrupadas indicam que os professores formadores fizeram algo para tentar mudar a realidade avaliada, ao rever o erro, os conteúdos estudados, dialogando com os licenciandos. Portanto podemos sugerir que, neste caso, o processo avaliativo deixa a transparecer que se trata de uma perspectiva formativa, na medida em que foi proporcionado um *feedback* destinado a comunicar, orientar e melhorar as aprendizagens dos licenciandos.

De acordo com um dos autores citados no capítulo 1 deste trabalho, o qual trata da avaliação para a aprendizagem, é essencial que o professor pratique uma avaliação com intensão formativa, ou seja, com a vontade de compreender o erro. Dessa forma, poderá criar as condições de sua superação, portanto, o erro “é um meio oferecido para tornar a avaliação mais informativa e imaginar melhor as condições didáticas e/ou pedagógicas adequadas para a superação do obstáculo revelado pelo erro” (HADJI, 2001, p.101).

Por sua vez, as outras manifestações agrupadas em UR relacionadas ao “Não”, sinalizavam que os professores formadores, diante de desempenhos insuficientes, até faziam a revisão, mas não tinham tempo de promover atividades que gerassem algum avanço na aprendizagem dos licenciandos, como demonstram as UR a seguir:

**UR245\_LP18:** *Teve um professor que dava prova após os conteúdos em todas as aulas. Quando os alunos iam mal ele fazia uma revisão, mas já passava outro conteúdo [...], pois ele dizia que não tinha tempo de voltar, tinha muito conteúdo para dar.*

**UR260\_LP19:** *Até dava retorno, mas faziam poucos exercícios [...] devido ao tempo que havia e a carga horária da disciplina.*

Outros professores não deram *feedback* dos resultados das avaliações, como indicam as UR a seguir:

**UR193\_LP14:** *As fichas de avaliação não retornaram para nós, parece que iam para a lixeira. Desse modo não havia como discutir os erros cometidos.*

**UR304\_LP22:** *E nas avaliações ou nas provas, não entregavam com a correção feita [...].*

**UR231\_LP17:** *Nem as provas a gente recebeu de volta.*

Neste último agrupamento, podemos observar que as práticas de avaliação, pelos exemplos de depoimentos, parece que não exerceram o seu papel de comunicar para uma possível tomada de decisão, pois avaliar consiste sempre em dar uma informação ao aluno sobre a qualidade de seu trabalho, então, nesse caso, houve um afastamento da avaliação, de uma perspectiva formativa.

A avaliação tem frequentemente o papel de preparar os sujeitos para uma tomada de decisão, esclarecendo quem tem o poder de decidir. Ao professor cabe o poder de avaliador, mas ele também poderia contribuir para que o avaliado assumisse o poder sobre si mesmo, ou seja, na medida em que possibilitasse ao aluno exercitar a autorregulação, poderia contribuir para o desenvolvimento de um sujeito mais autônomo (HADJI, 2001).

Por outro lado, os licenciandos, os quais fizeram parte deste agrupamento, talvez por não terem exercitado muito sua autorregulação, não procuraram os professores formadores para obterem quaisquer orientações relativamente ao desenvolvimento de seus trabalhos, perdendo oportunidades de receber *feedback*, de forma individual, que os ajudasse a superar suas dúvidas.

Pelo fato de os licenciandos não tomarem a iniciativa na procura dos professores formadores, poderíamos sugerir que o “sistema preventivo<sup>64</sup>” produzido pela educação salesiana aos povos indígenas daquela região, com suas práticas e discursos orientados a uma educação para a obediência e submissão, continua produzindo efeitos.

### 6.2.3 Aprendizagem da Avaliação

Aprender a avaliar significa aprender conceitos teóricos e aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano de uma sala de aula.

Isto posto, procuramos identificar o que os licenciandos aprenderam sobre a avaliação em seu curso de formação. Iniciamos o trabalho procurando saber se houve alguma aprendizagem a esse respeito, ao participarem de discussões sobre a avaliação da aprendizagem informada no plano de ensino das disciplinas em que estudaram.

Partindo da experiência pessoal, como estudante, assim como da experiência no magistério, entendemos ser comum haver discussões em relação aos instrumentos e critérios de avaliação descritos nos planos de ensino do professor, e acreditamos ser possível aprender algo sobre o processo avaliativo nessas discussões.

---

<sup>64</sup> Rever capítulo que trata da Educação Escolar Indígena, Capítulo 4, Seção 4.3, na Parte II deste trabalho.

Em vista disso, interrogamos se eles participaram, de alguma forma, da definição do processo avaliativo ao qual foram submetidos em disciplinas do curso de licenciatura, se eles acompanhavam o que estava no plano de ensino do professor e se procuravam discutir com professores e colegas, os critérios de avaliação aos quais seriam submetidos.

Ainda que suas manifestações tenham sido amplas e diferentes, uma questão foi possível quantificar: o acompanhamento do processo avaliativo nos planos de ensino do professor, assim como os conteúdos ministrados: ninguém fez alguma referência em relação à discussão dos critérios.

Percebemos que houve uma tendência apenas em acompanhar o que estava definido no plano de curso das disciplinas estudadas, porém, como já mencionamos, não manifestaram que discutiram critérios da avaliação com seus professores formadores, como mostram as UR a seguir:

*UR66\_LP05: Eu sempre acompanho o Plano de Ensino do professor, porque é importante para minha aprendizagem, durante o meu estudo, mas não discuto os critérios de avaliação.*

*UR175\_LP13: [...] eu acompanho alguns planos de ensino, [...] eu, pelo menos, não tento saber o que eles vão passar de avaliação, [...].*

*UR190\_LP14: Na maioria das vezes acompanho, mas as atividades avaliativas não são discutidas.*

*UR205\_LP15: Para a gente, o plano de ensino já chega pronto [...] A gente não discute.*

Os licenciandos informaram que os professores formadores, sempre na primeira aula das suas disciplinas, apresentavam e discutiam os planos de ensino das disciplinas que iriam ministrar, no sentido de procurar contextualizar e fundamentar a organização dos programas, em termos de conteúdo, objetivos de aprendizagem, e das metodologias de avaliação e de ensino, bem como a bibliografia pertinente.

Ainda que os licenciandos afirmassem acompanhar os critérios de avaliação informados nos planos de ensino de seus professores, nenhum deles participou, efetivamente, de discussões sobre esses critérios.

Ao indagarmos o porquê da não discussão, houve quem explicasse que não discutiu os critérios de avaliação, pelo fato de o professor formador ter um plano de ensino bem elaborado, como demonstra a UR a seguir:

*UR138\_LP11: [...] mas não discuto sobre critérios. Faço acompanhamento no plano do professor, porque ele chega muito bem*

*planejado, ou seja, muito bem elaborado para ministrar a aula e avaliar.*

Outras manifestações agrupadas nas UR que afirmaram “não” discutir os critérios da avaliação no curso de formação estão demonstradas a seguir:

**UR081\_LP06:** *Eu tenho que respeitar o professor [...] se você falar para o professor, você está, assim, querendo passar por “cima” dele.*

**UR139\_LP11:** *[...] eu não procuro discutir com professores e colegas os critérios de avaliação que estou sendo submetido.*

As manifestações demonstraram que os licenciandos vivenciaram a avaliação na sua formação com certa passividade. Parece-nos que entendem como algo normal o fato de não questionar, e acatar passivamente o que está estabelecido pelo professor.

Isso pode ser explicado, como já mencionado, pela influência da escola implantada pelos salesianos no Alto Rio Negro – AM, a partir de 1915, que deixou marcas a partir deste processo e que parecem persistir até os dias atuais, tanto nos estudantes, quanto nos professores indígenas, como denuncia Rezende<sup>65</sup> (2015):

A formação [...] no internato facilitava para a obediência, entrar no rigor da disciplina e [...] ser bons repetidores. Essa característica os indígenas professores vêm trazendo até hoje. A educação salesiana deixou marcas profundas nos povos indígenas do Alto Rio Negro. Elas conflitam, hoje, na discussão sobre a educação escolar indígena e na compreensão do professor.

Também poderíamos considerar como explicação, o fato de os indígenas estarem num processo de mobilização por uma educação escolar que seja diferenciada, e, portanto, ao procurarem organizar a sua proposta com vistas a atender suas necessidades, uma das estratégias adotadas seria procurar olhar com mais cuidado para as diferentes formas de produção de saberes.

Logo, ao apreender o conhecimento que eles chamam de “ocidental” ou “dos brancos”, e articularem aos seus conhecimentos tradicionais, poderia haver mais condições para que essa população pudesse repensar e melhorar o que já existe hoje em termos de educação escolar indígena, tendo em vista como eles concebem esse tipo de educação.

Mas tal aprendizado não nos pareceu ter a finalidade de ser reproduzido para ser reproduzido, e sim transformado. Ao incorporarem conhecimentos, ferramentas, metodologias da ciência ocidental, parece-nos que procuram adquirir mais técnicas, competências e habilidades para o desenvolvimento de trabalhos mais produtivos para o enfrentamento de

---

<sup>65</sup> Justino Sarmiento Rezende, tuyuka, com graduação em Filosofia e em Teologia, mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco, primeiro indígena ordenado padre salesiano no rio Negro.

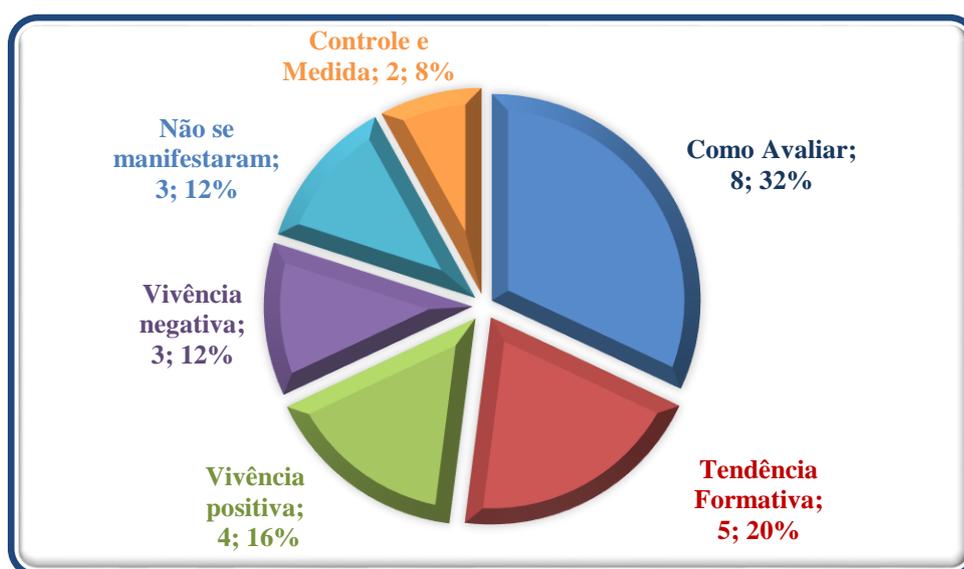
alguns desafios e mudanças que se apresentam, em suas comunidades ou fora delas, e para os quais os conhecimentos e as práticas indígenas não teriam necessariamente soluções.

Sendo assim, por acreditarem que o fortalecimento do seu conhecimento tradicional, possa acontecer, entre outras coisas, a partir de um diálogo com o “conhecimento dos brancos”, a análise que fazemos é a de que, por conta disso, não caberia a eles “questionar ou discutir”, mas, tão somente, aprender.

Dando continuidade às análises a respeito da aprendizagem da avaliação, procuramos identificar o que os licenciandos aprenderam especificamente a esse respeito no Curso de Licenciatura.

As manifestações foram organizadas em seis agrupamentos, e estão apresentadas no Gráfico 11 a seguir:

**GRÁFICO 11: APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Dos licenciandos entrevistados, os dados revelam que, em 32% das manifestações contidas nas UR neste agrupamento, há a tendência de considerar que sua aprendizagem sobre a avaliação está ligada a formas de avaliar, ou seja, diz respeito a “como” avaliar. As UR a seguir se constituem como exemplos:

**UR016\_LP01:** *Na licenciatura, em alguns dos módulos, estudei como avaliar o aluno, como fazer avaliação e como [...] avaliar o ensino e a aprendizagem.*

**UR070\_LP05:** *No meu curso de licenciatura eu aprendi vários tipos de avaliação, para poder avaliar os meus alunos, como avaliação*

*formativa. Avaliação contínua é considerada um método de avaliação onde aluno é avaliado por inteiro.*

**UR115\_LP08:** *Aprendi como fazer avaliação para os alunos e autoavaliação [...].*

**UR142\_LP11:** *[...] várias coisas sobre avaliação: como aplicar a avaliação para os alunos; [...] portanto, agora depende de cada [...] professor conforme a sua metodologia na sala de aula com os alunos.*

**UR157\_LP12:** *Várias maneiras de avaliar o interesse, participação, trabalho individual ou em grupo (criatividade) entre outros.*

Pelas respostas apresentadas, parece que a aprendizagem desse grupo refere-se à avaliação como modalidade ou como sinônimo de instrumentos utilizados no processo avaliativo.

Em 20% das manifestações, a impressão é que as UR estão mais ligadas a uma tendência formativa da avaliação, conforme as UR a seguir:

**UR031\_LP02:** *A avaliação deve indicar caminhos, ajudando professor, aluno e a escola a dar novos passos, não deve apenas constatar, mas, sobretudo, uma avaliação que ilumina o vir-a-ser.*

**UR194\_LP14:** *Aprendi que ela é bastante relevante, tanto para o aluno, como também para o professor [...]. Sem ela o conhecimento e comportamento nunca vão mudar. Porém há professores que não dão valor para esse tipo de instrumento.*

**UR319\_LP23:** *Muita coisa, como o professor pode e deve avaliar em relação ao aluno e como a si mesmo, para refletir sobre sua metodologia dentro e fora da sala de aula.*

É possível perceber que alguns licenciandos conseguiram assimilar conhecimentos que poderão ajudá-los a implementar práticas avaliativas diferentes da avaliação classificatória.

Das UR dos licenciandos que foram agrupadas na “vivência positiva”, cerca de 16%, apontaram o que aprenderam com a prática de seus professores e o que vivenciaram enquanto alunos que consideraram vivência positiva. Essa realidade é confirmada pelas seguintes UR:

**UR179\_LP13:** *Eu aprendi [...] com os professores que fazem do jeito que eu quero, porque eu acabo vendo que aquilo é bom e então eu acabo copiando para mim também, [...], por exemplo, [...] eles se preocupam muito com a questão de ‘como você vai ensinar’. O professor (...) ele sempre ressalta isso nas aulas dele. [...]: ‘Olha, quando vocês forem professores e forem para a sala de aula’ [...]; então eles sempre ensinam a gente em como ensinar, e nesse ensinar como ensinar, a gente vai aprendendo também sobre a avaliação, porque eu*

*tiro a maneira de avaliar, conforme eles vão me ensinando como ensinar. [...].*

**UR209\_LP15:** *Apesar de estar pouco tempo atuando na área, assim, tudo o que eu estou levando para sala de aula é o que eu vivi dentro da sala de aula, [...]de maneira positiva.*

Os exemplos acima sugerem representações com tendência a seguir modelos pelos quais foram vivenciados de forma positiva.

As respostas dos licenciandos que foram agrupadas na “vivência negativa” (12%) apontaram como não deve ser a avaliação, explicitando que não pretendiam repetir, como professores, o que vivenciaram enquanto alunos. Essa realidade é confirmada pela seguinte UR:

**UR180\_LP13:** *Eu sou muito curiosa, e, na verdade, eu tento pensar, tudo o que eu aprendo no dia, assim dentro da sala, eu fico refletindo depois, [...], quando alguma coisa me chama atenção, [...], às vezes, a gente tem que “engolir um sapo”, [...] eu já ‘engoli muitos sapos’ [...] nessa degustação é que eu aprendo, [...] sobre avaliação. Porque é como eu falei [...], eu aprendi a avaliar meus alunos de uma forma diferente, por quê? Porque eu levei certo o ditado: ‘Não faça [...] com os outros, o que você não gostaria que fizessem com você’. Então eu aprendo com os professores que não fazem do jeito que eu quero, porque eu aprendo a fazer diferente deles.*

Esse depoimento parece demonstrar que algumas práticas avaliativas vivenciadas no curso de licenciatura estavam distantes das práticas entendidas por uma educação diferenciada<sup>66</sup>, e, portanto, não deveriam ser consideradas.

Como não tivemos a intensão de aprofundar a pesquisa neste sentido, não temos elementos suficientes para analisar as práticas dos professores formadores desse curso.

Nas UR desse agrupamento, cerca de 12%, os licenciandos ou não se manifestaram a respeito talvez por não termos entendido suas manifestações, como mostra o exemplo de UR a seguir:

---

<sup>66</sup> Para este licenciando, “educação Escolar Indígena Diferenciada [...] é um processo de aprendizagem muito bom quando se quer realmente valorizar a cultura de um povo. Bem trabalhoso, é verdade, mas bem mais proveitoso e gratificante quando você alcança os resultados. Primeiro porque é uma forma de educar que valoriza tudo o que o aluno traz de casa. Ele não é uma caixa vazia pronta para receber conhecimento, ele é o próprio conhecimento, que está ali, pronto para ser explorado e valorizado. Segundo que ensina todos os conhecimentos de base nacional comum relacionados com a realidade do aluno, através do ensino via pesquisa, que também traz benefícios para a comunidade, pois a pesquisa é feita com base nos problemas que a comunidade enfrenta no momento, trazendo soluções para os mesmos. Os conteúdos curriculares não são repassados numa tabela de A a Z (do início ao fim do livro). O livro é apenas uma das fontes de pesquisa, além dos mais velhos e do conhecimento do próprio aluno. Os professores compartilham disciplinas. No ensino via pesquisa eu não sou professor de português ou de matemática exclusivo, até para poder ver que conteúdos posso aplicar dentro de um certo tema, e os colegas vão me ajudar naquilo que eu tiver dificuldade de dominar” (UR340\_LP13).

*UR100\_LP07: Avaliar o passado, para seguir um futuro melhor!*

Os licenciandos professores afirmaram que também aprenderam no curso de formação que a avaliação deve ser utilizada como controle e medida (cerca de 8 % das UR). A seguir, apresentamos algumas UR que classificamos neste grupo:

*UR275\_LP20: Só para adquirir notas mesmo.*

*UR290\_LP21: Aprendi sobre a avaliação que a mesma pode ser aplicada para saber que você aprendeu sobre a disciplina.*

Verificamos, a partir das manifestações contidas nas UR, que os licenciandos não fizeram referências aos conceitos teóricos de avaliação, ainda que tenham citado algumas palavras que poderiam sinalizar algum conhecimento teórico. Eles manifestaram mais ideias relacionadas à prática da avaliação, sem, contudo, apresentarem de forma sistemática as maneiras de fazer, assim como de expressar os resultados da avaliação da aprendizagem.

### 6.3 AVALIAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Na seção anterior, analisamos as manifestações dos licenciandos relacionadas à avaliação da aprendizagem vivenciada em seu curso de formação. Nesta seção, iremos apresentar e analisar as práticas avaliativas manifestadas pelos licenciandos.

Os elementos analisados pertencentes ao tema-eixo III - Avaliação no Curso de Formação foram: 1. Objeto e Meios; 2 A quem se dirige e 3 Influência nos Procedimentos Avaliativos.

#### 6.3.1 Conteúdo e Forma da Avaliação

Para saber o que avaliar, o professor deve se perguntar o que quer saber, que, por sua vez, depende das informações que ele desenvolve a respeito do estado do conhecimento de seus alunos (OLIVEIRA; CHADWICK, 2001).

Tomamos como referência os conceitos de Vasconcellos, o qual afirma que “conteúdo e forma são duas dimensões essenciais na concretização da avaliação da aprendizagem” (2003, p. 91). O primeiro diz respeito ao “o que” é tomado como objeto de análise; a forma refere-se ao “como” pode ocorrer a avaliação.

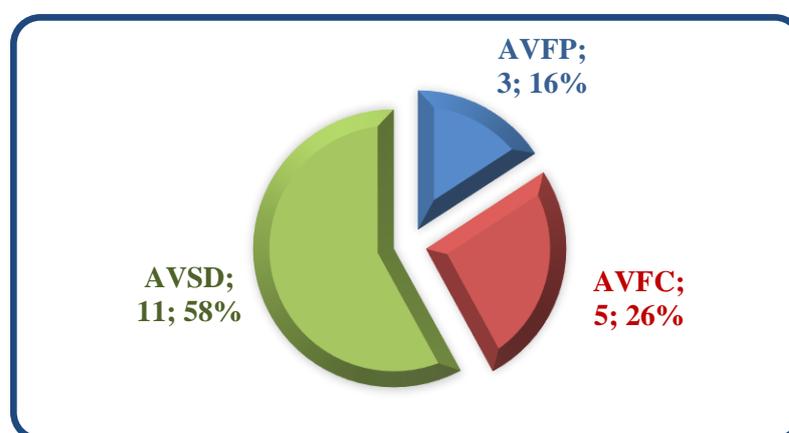
Ao procurarmos saber o conteúdo da avaliação, consideramos sua análise para efeito de estudos, levando em conta duas dimensões: a cognitiva, que “diz respeito àquilo que é solicitado

do aluno em termos de conhecimento, habilidades e operações mentais envolvidas”; e a socioafetiva, que é “relativa a aspectos como interesse, responsabilidade, comportamento, disciplina, etc.” (VASCONCELLOS, 2003, p. 92).

Após essa divisão, agrupamos as UR, levando em consideração os indicadores das categorias já referenciadas neste estudo<sup>67</sup>.

Quando interrogamos os licenciandos para saber o que eles avaliavam da dimensão cognitiva em seus alunos,, agrupamos suas manifestações em relação aos indicadores das categorias, reveladas no Gráfico 12 a seguir:

**GRÁFICO 12: CONTEÚDOS AVALIADOS DA DIMENSÃO COGNITIVA**



Em relação aos conteúdos, o Gráfico revela que as UR agrupadas no indicador “Avaliação para a Aprendizagem” foram apenas 3% em relação ao total deste agrupamento. Estas UR são destacadas a seguir .

Inicialmente, as manifestações dos licenciandos professores apontaram que eles avaliavam os resultados objetivos dos exercícios escolares, ou seja, levavam em consideração se o dever foi bem feito ou não, se a lição foi ou ainda não foi entendida, se a informação foi ou não internalizada, conforme as UR a seguir:

**UR06\_LP01:** *O conhecimento através de exercícios individuais para saber se ele está entendendo.*

**UR047\_LP04:** *Eu avalio nos exercícios dos alunos, nas perguntas [...], pois dá para perceber dentro da aula, em cada aluno, se ele está aprendendo, ou não.*

<sup>67</sup> Ver Quadro 4: Indicadores de recorte e codificação das UR, seção 3.3.3, Capítulo 3.

Também fazem parte desse agrupamento, os progressos atestados pela comparação entre o resultado dos testes no início e no fim de cada sequência, para uma tomada de decisão, conforme o exemplo de UR a seguir:

**UR074\_LP06:** (...) anoto num caderno, para depois comparar como que ele estava e está, se é [...] capaz de continuar os estudos, ou não, se pode ser [...] reprovado. Tem que ver tudo, para poder ajudar.

Em seguida, agrupamos 26% das UR no indicador “Avaliação como aprendizagem”. Nesse agrupamento, foram consideradas como objeto da avaliação pelos licenciandos, as competências adquiridas, ou seja, tudo o que os alunos aprenderam a fazer, por exemplo, extrair uma raiz quadrada, fazer um comentário de texto, etc., como demonstram os exemplos de UR a seguir:

**UR436\_LP13:** [...] O primeiro aspecto é o que eu considero, talvez, o mais importante [...] é a capacidade de ele conseguir entender, de fazer cálculos, [...] de saber transcrever e a oralidade também daquilo que ele aprendeu. [...].

**UR296\_LP22:** [...] leitura individual e coletiva, interpretação do texto, análise das imagens e interpretação [...].

Também identificamos, nas manifestações contidas nas UR, objetos da avaliação como o método ou os mecanismos intelectuais operados pelos alunos:

**UR169\_LP13:** [...] quando eu faço um trabalho de grupo por ex., eu estou ali julgando o conjunto de pensamentos que foram colocados num papel, como um todo [...].

**UR185\_LP14:** Ele é avaliado em tudo, [...] até suas técnicas e métodos.

**UR310\_LP23:** [...] se assimilou os conteúdos dados, usando alguns métodos.

Até aqui, deparamo-nos com as atividades que os alunos fazem, seja individualmente ou em grupo. Essas atividades sugerem a possibilidade dos professores, e também dos próprios alunos, de analisar o processo educativo e refletir sobre ele, na medida em que vão percebendo tanto os avanços como os problemas; o produto dessa reflexão poderia se transformar na indicação das mudanças necessárias para melhorar ainda mais as relações do ensinar e aprender.

Fazendo parte do indicador “Avaliação da aprendizagem”, agruparam-se 58% das UR.

Foram apontadas, como objeto de avaliação, as aquisições de seus alunos, ou seja, as habilidades e os saberes assimilados pelos alunos, como demonstram as manifestações contidas nas UR a seguir

**UR111\_LP08:** [...] escrita, [...], conhecimentos, [...], língua e outros.

**UR281\_LP21:** [...]se aprendeu o conteúdo aplicado.

**UR169\_LP13:** [...]. Por exemplo: quando eu faço uma prova [...]objetiva, eu estou avaliando o conhecimento dele que ele vai me repassar escrito e individualmente.

**UR252\_LP19:** Avalio meus alunos [...]: domínio de conhecimento [...].

Após considerarem as aquisições, apontaram como objeto de avaliação o nível dos alunos, isto é, em que ponto eles se encontram em relação às exigências do programa:

**UR022\_LP02:** Eu avalio o avanço do aluno, [...] o aproveitamento [...] o desempenho de cada aluno [...], como ele está [...].

**UR120\_LP09:** Avalio, assim a aprendizagem de cada um, diretamente, para ver se eles aprenderam alguma coisa, [...].

**UR200\_LP15:** Então minha principal preocupação é [...] saber se ele sabe o assunto. [...]se ele está adquirindo o conhecimento [...].

Assim como a tarefa realizada, ou seja, o que o aluno realizou em relação ao que lhe foi pedido, como demonstram as manifestações contidas nas UR a seguir:

**UR076\_LP06:** [...] o trabalho individual e em grupo. Para avaliar os conteúdos, o conhecimento, eu tenho que passar perguntas para eles no caderno, e ver se eles responderam.

**UR106\_LP08:** Avalio [...] seminários, apresentação, [...], trabalhos, [...].

**UR267\_LP20:** [...] o caderno dos alunos, se eles estão com todos os exercícios [...].

Em relação ao conteúdo cognitivo da avaliação, observamos que há uma tendência maior em levar mais em consideração a reprodução da informação. Tal procedimento pode acabar não ajudando o professor a captar efetivamente o real estágio de aprendizagem dos alunos e de suas necessidades, para, a partir disso, poder tomar decisões sobre o que fazer em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação se afasta de uma perspectiva formativa.

Em relação à dimensão socioafetiva, são alvos da avaliação dos licenciandos professores os comportamentos observáveis, ou seja, o que o aluno diz, escreve, faz, ainda que não tenha acesso diretamente ao que pensa, como no exemplo de UR a seguir:

**UR063\_LP05:** Através de participação dentro da sala de aula. Aluno crítico.

**UR076\_LP06:** *Depois trabalhar o comportamento durante a aula, eu tenho que verificar o comportamento deles na sala de aula e durante as atividades realizadas dentro da escola, eu vou ver a participação deles também.*

**UR125\_LP09:** *Comportamento, a participação na sala de aula[...] também avalio.*

**UR344\_LP17:** *A frequência diária em sala, [...] e a participação também, [...].*

**UR215\_LP16:** *[...]ele tem que ser avaliado pelo comportamento.*

A atitude dos alunos também é considerada como objeto da avaliação, ou seja, sua seriedade, sua aplicação, sua boa vontade, seu interesse, etc., como nos exemplos de UR a seguir:

**UR125\_LP09:** *[...] iniciativa, também avalio.*

**UR133\_LP11:** *[...] curiosidade, criatividade, interesses, [...] para avaliar [...].*

**UR148\_LP12:** *Interesse próprio, verificado a cada matéria.*

**UR433\_LP13:** *[...] e também avalio a maneira como ele recebe essas informações, [...] então o interesse também vai.*

A pessoa do aluno foi considerada também como objeto da avaliação, como demonstra a UR a seguir:

**UR435\_LP13:** *A avaliação tem que ser pensada [...]de forma qualitativa, ou até quantitativa, mas que seja por métodos que expressem aquilo que o aluno verdadeiramente é [...]eu avalio também o espírito de coletividade dele.*

Eles consideraram como objeto da avaliação o trabalho empenhado, que poderia ser injusto se fosse dado uma nota muito baixa a um aluno que trabalhou muito, como no exemplo a seguir:

**UR335\_LP13:** *Posso ter um excelente leitor, pescador, que faz artesanatos muito bem, que se dedica à escola, mas no dia da prova estava com problemas e não compareceu à aula, e aí, que nota vou dar? Zero? Para alguém que eu não preciso fazer prova para saber que ele é 10?*

Percebemos também que alguns licenciandos demonstraram que as atividades comuns em suas comunidades também são alvos da avaliação, evidenciando que a escola parece ser entendida como um espaço de aperfeiçoamento das habilidades dos alunos, e pode ajudá-los a

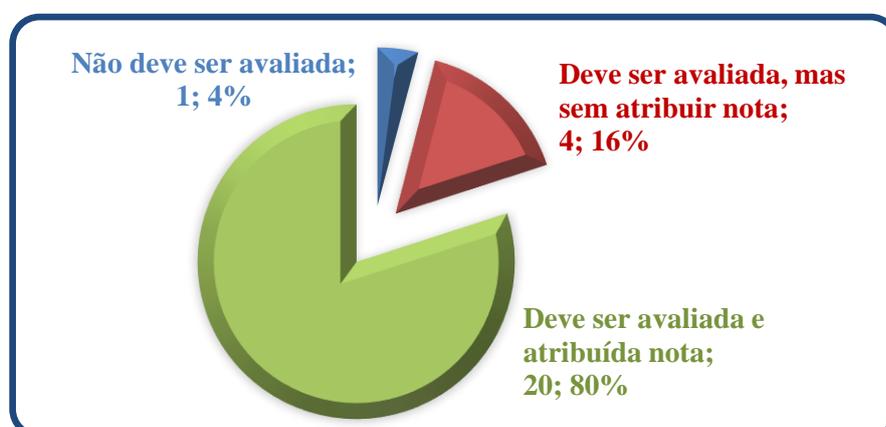
descobrir novas formas de trabalho, fortalecendo os processos desenvolvidos nas comunidades.

Destacamos a UR a seguir:

***UR434\_LP14:** [...] como também na sua atitude durante a sua convivência na comunidade, já que estamos preparando gente que futuramente enfrentará os desafios deste mundo repleto de obstáculos e a escola deve preparar eles para isso.*

Sobre a dimensão socioafetiva, procuramos saber, antes da entrevista, com o uso de questionário, se deveria ser avaliada (ou não), e se deveríamos atribuir uma nota. Fizemos a análise a partir do Gráfico 13:

**GRÁFICO 13: AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOAFETIVA**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados revelam que a maioria (96%) concorda que seja avaliada a dimensão socioafetiva. Neste agrupamento, 16% dos participantes sinalizaram que não deveria ser atribuída nota, e 80% entendeu que deveria ser atribuída nota. Outro grupo, cerca de 4%, não concorda em avaliar essa dimensão<sup>68</sup>.

O fato de computar nota a essa dimensão levaria a pensar que a estaríamos associando à sistemática de classificação e de exclusão, pois entendemos que fica difícil ao professor interpretar índices mais ou menos ambíguos para ter uma ideia da personalidade, da atitude, das faculdades ou das competências intelectuais de seus alunos; mesmo que ele fizesse apenas suposições a esse respeito, a partir da constatação de comportamentos observáveis, ou da maneira como as tarefas foram executadas, elas ainda se configurariam como ambíguas..

Diante das manifestações contidas nas UR a respeito do conteúdo da avaliação, observamos que ainda não havia, no momento da entrevista, discernimento suficiente para

<sup>68</sup> Houve um licenciando que não assinalou nenhuma das respostas e dois licenciandos que assinalaram duas, justificando que, em suas escolas, há avaliação a essa dimensão, mas que, às vezes, é dada uma nota, e outras vezes, não.

identificar quais seriam os objetos do ato de avaliar ou, melhor dizendo, não conseguiram estabelecer as prioridades ao avaliar.

Por conta disso, acreditamos que, mais adiante, poderiam ter dificuldades em relação a como usar a informação obtida nessa avaliação, para que pudessem privilegiar um aspecto mais formativo.

Embora tenha ficado evidente que eles se preocupavam com a aprendizagem dos alunos neste sentido, o não estabelecimento de prioridades ao avaliar parece distanciar a avaliação de uma perspectiva formativa, e, neste ponto, configurar-se como limite ao processo avaliativo que favoreça a aprendizagem.

Assim como fizemos a análise do tópico “o que” avaliar, analisamos também aquele que diz respeito ao “como” avaliar, ou seja, à “forma” de avaliar: à maneira concreta com que a avaliação se dará no cotidiano da escola.

Entendemos que colocar em prática uma avaliação que privilegie a aprendizagem numa perspectiva formativa, de maneira a aproveitar todas as suas potencialidades em benefício das aprendizagens dos alunos, implica o recurso de várias técnicas e instrumentos de avaliação.

Os procedimentos avaliativos utilizados numa perspectiva formativa contemplam diversas possibilidades de acompanhamento e avaliação do processo pedagógico. É possível avaliar tanto o processo de ensino como o processo de aprendizagem, considerando suas multiplicidades e dinamicidades e não apenas o produto final, após determinado tempo: fazer a avaliação de várias formas e em várias situações é uma forma de superar a concentração em determinados instrumentos e em momentos especiais.

A esse respeito, vários autores defendem a ideia da utilização dos instrumentos como indicativos e não como reveladores de toda a verdade sobre o aluno, pois o que interessaria observar é a forma como os resultados são utilizados, não apenas os instrumentos, portanto, deveremos ter em mente que as diversas formas e momentos de avaliar não devem ter como objetivo “gerar mais notas” para o aluno, e sim acompanhar efetivamente o processo de aprendizagem, fazendo as retomadas necessárias.

Tendo em vista tal entendimento, procuramos identificar quais seriam os instrumentos mais utilizados pelos licenciandos com seus alunos. Para tanto, solicitamos que elencassem as atividades e/ou instrumentos avaliativos que utilizavam; eles apresentaram uma combinação de várias formas de avaliar, como mostram os exemplos das manifestações contidas nas UR a seguir

*UR010\_LP01: Atividade individual, consulta ao caderno, exposição do trabalho, [...].*

**UR035\_LP03:** *Avaliação oral, outros exercícios, pesquisa, [...] além da prova.*

**UR079\_LP06:** *Primeiro eu faço a prova, depois eu faço trabalho em grupo e individual também. [...]trabalho de pesquisa e trabalho também para responder, [...]eles têm que mostrar para os pais deles o que aprenderam com os professores.*

**UR094\_LP07:** *Organização dos trabalhos, exercícios de aprendizagem, individual e coletivo; seminários e pesquisas de campo.*

**UR173\_LP13:** *Exercícios em sala de aula, com consulta, faço provas sem consulta, faço trabalho em grupo, [...], também em grupo, faço trabalhos escritos, faço seminários, que é mais para trabalhar um pouco a oralidade, também. Faço várias atividades.*

**UR240\_LP18:** *Eu faço exercícios, em forma de grupo de trabalho, [...] e de exposição e um de avaliação, de prova.*

**UR228\_LP17:** *Levando o aluno assim para fazer o trabalho de campo e voltar e fazer [...] um relatório para ver o que viu, o que achou de interessante no que foram fazer.*

Os dados obtidos sugerem que eles não consideraram as provas escritas como único instrumento de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos, o que pode revelar uma ideia de mudança por parte dos professores, já que consideraram a necessidade de o aluno ser avaliado em mais oportunidades e com instrumentos diversos.

Pelas manifestações, podemos inferir que quanto mais amplas forem as oportunidades de provocar e acompanhar o aluno em sua interação com o objeto de estudo, maior será o conhecimento das formas de aprendizagem desenvolvidas e dos conceitos de que ele se apropria. Vale dizer que essas oportunidades podem até significar mais trabalho por parte dos professores em termos de análise das atividades, devolução e retomada dos objetivos.

Entendemos que os instrumentos não são neutros, e, portanto, a sua qualidade é importante; ocorre, contudo, que a forma de avaliar pode estar ligada à uma concepção de educação do professor,, ou seja, dependendo da postura em relação às finalidades (da educação e da avaliação), há a necessidade de ir em busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar).

O movimento indígena luta para que seja criado um sistema próprio de educação escolar, pois acredita que só assim poderá ter garantido o respeito à diversidade, ao modo pelo qual as populações indígenas e seus diversos povos transmitem conhecimento, às definições que fazem acerca de que tipo de escola querem, até porque, na concepção indígena, a forma de ser da escola está muito ligada aos projetos societários de cada povo (AGUDELOS, 2012).

Um exemplo de como a escola está ligada às necessidades de sua comunidade, além dos procedimentos já mencionados, é o fato de os licenciandos também manifestarem que utilizavam dados da realidade para realizar sua prática avaliativa; esses dados foram obtidos através de atividades ou instrumentos utilizados para ampliar a capacidade de observação da realidade, como aparecem nas UR a seguir:

***UR049\_LP04:** Mando fazer uma comparação com aquilo que a pessoa convive no seu dia-a-dia.*

***UR437\_LP08:** [...] artesanato, pesquisa, [...] e outros.*

***UR136\_LP11:** Através de: aulas práticas conforme ministro as aulas, componente de física e matemática; [...] conforme a realidade dos indígenas com os instrumentos tradicionais como: arco e flecha, canoagem, e também dentro das danças tradicionais e outras.*

***UR150\_LP12:** Participação em trabalhos comunitários, [...], danças culturais entre outros.*

***UR188\_LP14:** Trabalho de campo e atividades sócias culturais, principalmente quando a escola com a comunidade promove um evento cultural, podendo ser considerado como um assunto multidisciplinar, interdisciplinar ou tema transversal [...].*

***UR299\_LP22:** Comparo com alguns materiais indígenas e dos brancos para obter melhor compreensão.*

Pelo uso de instrumentos, de atividades para colher dados sobre a realidade, pode ser possível considerar uma aproximação das práticas de avaliação múltipla e contínua mencionadas pelos licenciandos, com uma avaliação de caráter formativo, pois os instrumentos são variados e estão ao alcance tanto do professor, como do aluno, e se prestam à exploração dos dados coletados a serem analisados de diferentes maneiras para diferentes propósitos.

Esse entendimento se coaduna com uma das características que Fernandes (2009) julga necessário desenvolver nas salas de aula para melhorar significativamente a aprendizagem dos estudantes, neste caso, a de que a informação avaliativa deve ser obtida mediante uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos.

Além disso, os estudantes também deveriam ser ativamente envolvidos no processo de sua aprendizagem e de sua avaliação, na medida em que tivessem oportunidades para desenvolver competências no domínio da autoavaliação e para que pudessem perceber como poderiam superar suas dificuldades.

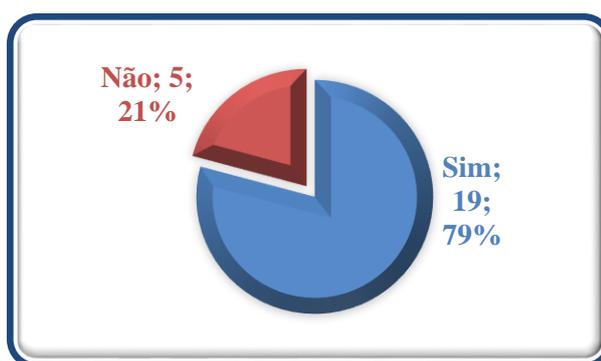
Quer dizer, para que o aluno possa ter um olhar crítico consciente sobre o que faz, enquanto faz, ao invés de apenas ser controlado pelo que está fazendo, acreditamos que seria

necessário a responsabilidade do professor em construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da autoavaliação. Dessa forma estaria estimulando a autonomia do aluno, já que, como bem argumenta Perrenoud (1999), não devemos apostar na dinâmica espontânea dos aprendizes: faz-se necessária a adoção de uma didática que tenha o desejo de estimular a autorregulação das aprendizagens.

Sendo assim, procuramos saber se os licenciandos organizavam situações para que seus alunos se autoavaliassem; ao verificarmos suas manifestações poderíamos inferir se consideravam, em suas representações, a importância de ensinar os alunos a se autoavaliarem, uma vez que a prática dessa ferramenta poderia estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem e a autorregulação dos alunos.

As manifestações a respeito da utilização, ou não, da autoavaliação com seus alunos foram agrupadas e apresentadas no Gráfico 14, a seguir:

**GRÁFICO 14: UTILIZANDO A AUTOAVALIAÇÃO**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

De acordo com os dados, 21% não organizavam situações para que os seus alunos se autoavaliassem. Ao questionarmos o porquê disso, quem se manifestou não fez nenhuma referência à regulação da própria aprendizagem, e sim à nota, como no exemplo da UR a seguir:

*UR285\_LP21: Porque o próprio aluno vai dar a sua nota, ou seja, o que ele acha que merece!*

Nessa questão, quando a preocupação da autoavaliação é a nota, podemos verificar o risco de ser distorcida em função da preocupação com o “passar de ano”, perdendo todo o seu significado formativo.

Por sua vez, em relação às demais manifestações a esse respeito, percebemos que, apesar de a maioria das UR, ou seja, 79%, afirmar fazer uso da autoavaliação como instrumento de

verificação da aprendizagem dos seus alunos, estas manifestações apresentaram enfoques diferentes quanto a sua utilização.

A análise da utilidade da autoavaliação é facilitada pelos dados mostrados no Gráfico 15:

**GRÁFICO 15: A AUTOAVALIAÇÃO SERVE PARA**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

No agrupamento “Aluno” (GRÁFICO 15), cerca de 63% ficaram as UR que consideraram que a autoavaliação era para o aluno regular sua aprendizagem, bem como o do colega, além de o professor também poder verificar se o aluno está aprendendo. Os exemplos a seguir demonstram isso:

**UR026\_LP02:** *Cada aluno verifica em qual parte ele e os outros erraram, através disso procura melhorar cada vez mais.*

**UR065\_LP05:** *Eu sempre deixo espaço para aluno fazer sua autoavaliação, dentro da sala de aula. Ele pode dar a nota que acha que merece.*

**UR080\_LP06:** *[...] os alunos têm que se avaliar a si mesmo, e ao mesmo tempo também eles avaliam os outros. [...], aí eles avaliam, principalmente, na frente dele.*

**UR095\_LP07:** *Sim, todo bimestre organizo as turmas para que cada aluno expresse o que adquiriu de conhecimento nesses dois meses, atribuindo uma nota merecida.*

**UR438\_LP09:** *Para verificar a própria aprendizagem do aluno.*

**UR285\_LP21:** *Organizo para que o mesmo aluno pode se avaliar e pode se dar nota ele mesmo.*

É possível verificar que ainda estão se referindo a notas; ainda aqui não fazem referência à regulação da própria aprendizagem; apenas à averiguação dos próprios erros. Não há, porém, referência em relação a propostas de superação desses erros.

As manifestações contidas em 14% das UR consideravam a autoavaliação como ferramenta para o professor verificar sua prática, conforme os exemplos a seguir:

**UR50\_LP04:** *No final de cada bimestre, coloco alguns questionários para os alunos responderem como eu estou dando aula, o que precisa melhorar.*

**UR440\_LP03:** *Para ver se consegui aplicar os conteúdos, como materiais didáticos da Região e outros.*

**UR441\_LP13:** *Eu sempre faço eles avaliarem como está sendo as minhas aulas, para melhorar o meu trabalho.*

Aqui as respostas confirmam o que já foi dito anteriormente, ou seja, que alguns dos licenciandos parecem entender que a autoavaliação é para os alunos avaliarem seus professores.

Para 23% das UR, tanto o professor como os alunos podem se beneficiar da autoavaliação, como nos exemplos a seguir:

**UR110\_LP08:** *Em cada final de semana, temos que ter uma autoavaliação, junto com a comunidade, conforme o projeto da escola.*

**UR137\_LP11:** *A organização da autoavaliação dos alunos é realizada juntamente com professores e alunos, tudo no final de cada bimestre, perante a comunidade educativa e pais para a melhoria da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.*

**UR152\_LP12:** *Reunimos em cada bimestre, fazendo autoavaliação com os pais, responsáveis dos alunos.*

**UR174\_LP13:** *Eu sempre faço essa questão em cada bimestre, depois que a gente lança as notas, tudinho, né? Eu faço para eles avaliarem como está sendo as minhas aulas, e no final eu sempre coloco uma pergunta: o que eles acham que eles estão fazendo para contribuir com o próprio aprendizado, né? Eu sempre faço um questionário [...].*

**UR189\_LP14:** *Claro, isso acontece mensalmente, podendo também avaliar o professor a fim de melhorar mais ou ser mais técnico.*

Independentemente dos equívocos quanto ao sujeito da autoavaliação, os dados revelam que não houve referência à autoavaliação como instrumento para desenvolver no aluno a autocrítica em relação ao seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, ao professor caberia a responsabilidade de construir contextos que estimulassem seus alunos a se autoavaliarem, mas com vistas a que eles pudessem tomar consciência de seus erros e da sua maneira de se confrontarem com os obstáculos.

Sant'Anna diz que, pela autorregulação, podemos ajudar os alunos a “adquirirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamento, pontos fortes, necessidades e êxito na consecução de propósitos” (2004, p. 94).

E, portanto, para que os alunos pudessem desenvolver sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciarem a eficácia dos esforços individuais e de grupo e pudessem aprender a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas, aquilatando suas próprias potencialidades e contribuições, o professor deveria estimulá-los a partir da autoavaliação.

Entendemos que, se um aluno não der nenhum crédito às avaliações de que é objeto, elas não terão nenhum proveito, pois é ele quem aprende, quem se apropria dos conhecimentos e das habilidades; ninguém pode fazer isso em seu lugar. Portanto, se partirmos do pressuposto de que a avaliação não tem outro objetivo a não ser ajudar a otimizar seus próprios recursos, ela só terá utilidade se for assimilada e servir de ferramenta para que ele próprio construa seu saber.

Contudo, considerando uma perspectiva formativa, se não há avaliação sem autoavaliação, não existe, tampouco, sem a Heteroavaliação, nem Coavaliação<sup>69</sup>. De qualquer forma é importante que o aluno possa receber um “olhar externo”, entendendo que um outro poderia dispor de um distanciamento que a pessoa não teria necessariamente, e, portanto, poderia identificar de forma mais lúcida os avanços e as deficiências de suas próprias realizações.

Pelas manifestações dos licenciandos, percebemos que ninguém sinalizou que esperava que os alunos aprendessem a ser responsáveis por sua própria aprendizagem, sugerindo, para nós, que essa questão ainda não está bem compreendida pelos licenciandos, se levarmos em consideração o que já se escreveu a esse respeito neste estudo.

Contudo também poderíamos pensar que esta questão não é levada em consideração tendo em vista a própria configuração cultural da qual os sujeitos fazem parte. Tudo para eles é decidido em comum acordo, uma vez que consideram o processo educativo escolar como um processo coletivo de construção do conhecimento, que envolve alunos, professores e comunidade.

---

<sup>69</sup> “Consiste na avaliação mútua, contemplando conjuntamente a auto e a Heteroavaliação (por exemplo, num trabalho de grupo os alunos avaliam-se a si próprios e aos seus pares)” (LOPES & SILVA, 2012, p. 29).

### 6.3.2 Comunicação da avaliação

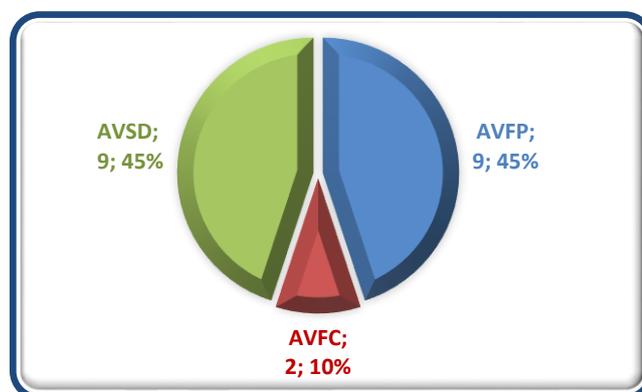
Ao indagarmos a quem se dirige a avaliação, devemos expressar a ação levando em consideração duas questões: a realidade que é transmitida e a pessoa que vai se beneficiar desse aporte.

Perguntamos aos licenciandos se seus alunos eram avisados sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisariam estudar e avançar mais, ou seja, se eles comunicavam os resultados para seus alunos.

Identificamos que a maioria discutia os resultados com seus alunos; apenas quatro, dos vinte e quatro licenciandos entrevistados, disseram que nem sempre o fazem ou que não tinham o costume de fazer, o que pode sugerir que a maioria dos licenciandos utilizava o *feedback* como mecanismo de informação e de reforço. Procuramos, porém classificar o tipo de feedback que eles davam aos seus alunos, pois elas poderiam favorecer a aprendizagem ou não.

O Gráfico 16 a seguir, revela os dados que iremos analisar em seguida:

**GRÁFICO 16: FEEDBACK PARA OS ALUNOS**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados do Gráfico 16 nos revelam que 55% das UR foram classificadas nos grupos que forneciam *feedback* para os seus alunos, e 45% não discutiam os resultados das avaliações com eles, no sentido tanto do redirecionamento de suas ações quanto das ações dos alunos, para que pudesse haver algo que lhes favorecesse a aprendizagem.

Pelas manifestações, foi possível verificar uma tendência a considerar que a avaliação, ao transmitir uma mensagem dirigida primeiramente ao aluno, coloca-se a serviço de seu desenvolvimento, e, nesta condição, ela pode ser considerada formativa (BARLOW, 2006), como, por exemplo, na UR a seguir:

**UR312\_LP23:** *Os alunos precisam ser informados, como também os pais, para que possam acompanhar os conteúdos em casa. [...] a partir do resultado, avalio se eles conseguiram, ou não, e em quais itens eles têm uma ou mais dificuldades. A partir disso, avalio como e o porquê e como posso fazer para a melhoria do ensino e para a aprendizagem dos meus alunos [...].*

As manifestações também evidenciaram que o *feedback* pode ser recebido pelos professores, pais, instituição escolar, pela comunidade que incumbiu ao professor o papel de avaliador, de forma que todos possam contribuir para o progresso do aluno, como evidencia a UR a seguir:

**UR093\_LP07:** *Na Escola onde trabalho são informados perante a comunidade, pois, a escola e comunidade trabalham juntas para ajudar os alunos.*

A partir dos dados obtidos, agrupamos as respostas nos tipos mais frequentes e importantes de *feedback* da avaliação formativa, de acordo com Oliveira & Chadwick, (2001):

No primeiro, o aluno ficou sabendo automaticamente se acertou, se errou, quão próximo ou longe estava do objetivo final. Esse tipo inclui a correção ou verificação da resposta, ou seja, o professor faz observações perante a classe, e, ao solucionar um problema de um determinado aluno que apresentou dificuldades em resolvê-lo, poderá ajudar todos os estudantes que estão na mesma condição<sup>70</sup>, como mostra a UR a seguir:

**UR\_LP:** *Geralmente, eu converso muito com eles antes e depois da avaliação, mesmo alguém tirando nota maior, assim, ou nota baixa, aí eu converso geral na sala de aula. Onde eles erraram e o porquê. [...] baseado com essa avaliação que foi realizada, eu passo alguns exercícios, [...] eu faço um trabalho onde erraram.*

Identificamos, nas respostas dos licenciandos professores, o *feedback* detalhado, que é feito por meio de comentários específicos do professor. “O *feedback* detalhado é importante, sobretudo, para reforçar a aprendizagem de processos de pensamento” (OLIVEIRA & CHADWICK, 2001), conforme a UR a seguir:

**UR342\_LP13:** *Informar a ele, que ele precisa estudar e aonde. Hoje em dia tem a famosa RP, Recuperação Paralela, e também é só mais uma forma de você mostrar onde ele errou. Porque eu sou assim, quando eu faço uma RP com meu aluno, eu tenho bastante trabalho, porque eu vou fazendo uma RP para cada aluno. Algumas eu faço iguais, porque eu tiro pelo conteúdo que mais erraram, mas na maioria dos casos eu faço [...] RP individual porque, assim, se, por exemplo [...] se ele teve dificuldade com sujeito e predicado, [...] então eu vou passar*

<sup>70</sup> Os autores chamam esta situação de “vicária.”

*para ele uma RP sobre sujeito e predicado, [...] é uma forma de eu dizer para ele onde foi que ele errou, né? [...] pois era de acordo com as questões que eles erraram na prova, então eles eram avisados.*

Um outro tipo que identificamos pelas respostas dos licenciandos professores foi o de *Feedback* com reforço, quando o professor pode ressaltar ou elogiar aspectos da resposta ou do raciocínio do aluno que pretende reforçar. O reforço pode ser vicário:

**UR270\_LP20:** *[...] sempre no quadro [...] e elogiava quem acertasse [...] quando o aluno não soubesse eu explicaria até todo mundo acabar aprendendo, [...]. Não só o aluno com dificuldades, mas todo mundo participaria junto e aprenderia mais ainda.*

No *feedback* tipo Modelagem, para ajudar o aluno, o professor, ou procura mostrar como resolver o problema, ou, como modelar suas respostas até que ele adquira o conceito ou o domínio de uma determinada regra ou algoritmo. Como foi expresso nas seguintes UR:

**UR048\_LP49:** *Quando estou em sala de aula com meus alunos e eles me pedem mais explicações, mais esclarecimentos e mais exemplos, sobre o que erraram nas avaliações[...] eu retorno o conteúdo e dou explicações de outro jeito para os alunos, mostro outras maneiras de fazer algo, para aprenderem melhor.*

**UR063\_LP05:** *Eu faço revisão dos conteúdos que foram aplicados nas provas anteriores, mostrando como fazer.*

**UR135\_LP11:** *Eu na minha parte, faço o máximo possível revisando o conteúdo que foi dado na avaliação, dando exemplos nos quais o aluno sente dificuldade, quando eles sentirem facilidade, partimos para outro conteúdo.*

**UR187\_LP14:** *Os mais fracos são ajudados pelos colegas, às vezes são atendidos no outro horário [...] sempre mostrando várias técnicas e métodos a fim de facilitar e enriquecer o seu conhecimento.*

Nas UR do agrupamento a seguir, foram identificadas manifestações que forneciam *Feedback* o qual podemos considerar inócuo, ou seja, o professor apenas fala ao aluno que ele precisa estudar mais, prestar mais atenção, ou melhorar em alguma coisa, melhor dizendo, o professor estabelece uma meta distante e vaga. Mesmo se o aluno conseguisse alguma melhoria, seria muito difícil saber se ele estaria fazendo algum progresso. Este tipo de *feedback* evidencia-se nas seguintes UR:

**UR283\_LP21:** *Através de exercícios, se o aluno está apto ou não, se ele progrediu ou regrediu, após aplicar avaliação, [...] e quais precisam estudar mais.*

*UR342\_LP13: Eu admito que, às vezes, eu só digo assim: ‘olha tu estás precisando estudar mais um pouco, você tirou nota baixa nessa prova, talvez por uma falta de atenção, e tal, mas você não leu direito’, então eu falo mais ou menos isso, e peço para ele estudar mais, e tal.*

*UR203\_LP15: Você chama o aluno sozinho, [...] conversa. [...]. Eu chego na pessoa e converso, a pessoa que está mais ou menos, já falo, eu chego e converso também, porque nas comunidades dá para eu chegar nas casas e conversar[...].*

*UR217\_LP16: Quem não alcançou a nota a gente tem que avisar, que está fraco, que pode melhorar um pouco.*

Pelas manifestações dos licenciandos, foi possível vislumbrar, na maioria das manifestações sobre suas práticas, a possibilidade de experiências de avaliação formativa, que objetivam ajudar o estudante a superar suas dificuldades de aprendizagem assim como dar a possibilidade ao professor de rever, se houver necessidade, sua forma de ensinar determinado conteúdo, já que fizeram o uso do feedback de forma a contribuir com esse processo.

Nesse sentido, o ato de avaliar revelados nessas UR pode significar: acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno e, se preciso for, tomar decisões sobre o que fazer com os resultados obtidos durante a verificação.

Os dados demonstraram que as representações dos licenciandos sugerem que a avaliação não está fora da ação educativa, e faz parte integrante dela, já que demonstraram que seus resultados só teriam sentido se fossem utilizados para ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos. Acreditamos que um número significativo não tenha utilizado o *feedback* de forma a facilitar esse processo, por falta de conhecimento técnico do procedimento.

### **3.3.3 Influências nos Procedimentos Avaliativos**

O estudo das manifestações dos licenciandos a respeito das influências que suas escolhas sofreram em relação aos procedimentos avaliativos utilizados com seus alunos sugere que suas representações foram orientadas por fatores representados no Gráfico 17, com o seguinte agrupamento: experiências enquanto aluno; experiências como professor; realidade observada em sala de aula; de acordo com a escola, sistema, rede em que trabalha; decisão coletiva com a comunidade; por cursos/palestras/oficinas dos quais participaram; Outro<sup>71</sup>s e decisão com a comunidade .

---

<sup>71</sup> Por considerarem a avaliação como contínua, qualquer atividade poderia ser avaliação e por utilizarem procedimentos “mais destacados”, na opinião dos licenciandos desse agrupamento.

Os licenciandos manifestaram que as práticas avaliativas utilizadas com seus alunos foram influenciadas mais por contextos vivenciados do que pelo que eles têm como concebido a respeito da avaliação da aprendizagem, conforme se apresenta no Gráfico 17. A seguir, analisaremos seus depoimentos, tendo em vista estes agrupamentos:

### GRÁFICO 17: INFLUÊNCIA NOS PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Em 30% das UR, as manifestações informaram que os procedimentos avaliativos na prática docente sofreram influências da experiência enquanto alunos, não apenas da licenciatura, mas também da educação básica. O interessante é que algumas UR apontaram como influência, mas não para serem seguidas; ao contrário, para fazer diferente, demonstrando uma contradição em relação às influências. As UR que seguem ilustram essa afirmação, assim como as UR que revelaram quem demonstrou repetir o que tinha sido feito com eles:

**UR077\_LP06:** [...]na sala de aula, com os professores que eu peguei esse conhecimento, aí tento repassar com meus alunos, mas só dos bons.

**UR238\_LP18:** Através das experiências que eu vivi enquanto aluno também na educação básica, eu faço a mesma coisa com meus alunos.

**UR121\_LP09:** Vendo como os professores me avaliaram, mas para fazer diferente.

**UR170\_LP13:** Eu [...] fui inspirada nos professores, mas, nos maus professores que faziam o contrário, porque eu nunca gostei de ser ensinada como eu fui ensinada. Então os professores que tentaram dar reguada na cabeça, me inspiraram, os professores que me colocaram de castigo de joelho, me inspiraram a não fazer [...].

**UR202\_LP15:** [...] dos meus próprios professores, [...], eu tive aula com vocês aqui, [...], eu tive algumas participações assim, em Iauaretê, que eu vi, [...] os professores da SEDUC, que vieram contratados, [...], como que é. Da representação indígena, como eles faziam. Na representação de escola indígena, eles vinham para cá dar aula, então eu via como eles davam aula.

**UR226\_LP17:** Eu acredito que foi do modo de eu ver como os professores avaliavam os próprios alunos, não só no meu período de estudos, [...], então, como eu fui avaliada, [...] eu vi, para mim, eu não avaliaria os alunos daquele jeito que fizeram comigo, eu procuraria fazer diferente.

**UR269\_LP20:** *Através de como os professores me avaliaram.*

Em outro agrupamento, 22% dos licenciandos apontaram que as técnicas de avaliação utilizadas tiveram como base sua experiência de professores em anos anteriores, conforme as UR a seguir:

**UR216\_LP16<sup>72</sup>:** *Os professores que já trabalham muito tempo, eles têm esse conhecimento, [...].*

**UR134\_LP11:** [...] conforme a minha metodologia, os conteúdos ministrados para proceder a avaliação, aprendi com minha experiência.

**UR311\_LP23:** *Percebi que os alunos não podem usar o mesmo método e o mesmo ritmo, então procurei e fui experimentando alguns métodos que podiam melhorar o meu ensino como a aprendizagem/conhecimento deles.*

No agrupamento a seguir, para 13% dos licenciandos, os procedimentos avaliativos da prática docente sofreram influências da realidade observada em sala de aula, conforme as UR a seguir:

**UR062\_LP05:** *Através de informações observadas diariamente sobre atividades realizadas em sala de aula e desempenho de cada aluno.*

**UR092\_LP07:** *A percepção [...], cada ala jovem ou adolescente não fazem [...] participação nos interesses do [...] coletivo, festas (Dabucuris<sup>73</sup>), reuniões, discussões, etc., então observando eles que eu fui adaptando o ensino e as avaliações.*

<sup>72</sup> Na época da entrevista, este licenciando já possuía seis anos de experiência com educação escolar indígena, cfe. Quadro 7 que trata do Perfil dos Licenciandos, no capítulo 5.

<sup>73</sup> “[...] o ritual mais importante e sagrado do povo Baniwa e em geral dos povos indígenas do alto rio Negro com certas variações de acordo com a diversidade cultural de cada povo. O ritual consiste numa festa de confraternização entre grupos sociais para celebrar a abundância de uma colheita, em que a comunidade anfitriã convida as comunidades vizinhas ou afins para comemorar a boa colheita da época, que pode de ser frutas, peixes, ou mesmo de outros produtos de grande importância para a vida da comunidade naquele determinado período ou

**UR297\_LP22:** *Esses métodos foram usados de acordo com a realidade e nível de cada aluno.*

**UR207\_LP15:** *O principal motivo de fazer isso foi que os alunos de comunidade são diferentes daqui da cidade. A gente pode ver pelos alunos que vêm do interior, o pessoal da cidade já é mais agitado, o pessoal do interior é mais calmo. O que aconteceu? Para eu poder saber como o aluno era, dessa didática que eu fiz com os alunos de ir no quadro, eu apenas dando o papel para fazer prova para eles e eles não sabiam entender porque estavam tirando nota baixa, para eles saberem qual é o motivo, então eu acabei percebendo que eles eram todos envergonhados, então eu juntei duas turmas, e fiz eles interagirem, que eles conversassem, que eles estimulassem um ao outro a estudar, um a ajudar o outro, então, foi observando os meus alunos.*

Nesse grupo, em 13% das UR, o que influenciou a prática de avaliação dos licenciandos foi o fato de eles avaliarem seus alunos a partir do que foi estabelecido: pela Secretaria de Educação, tanto municipal, quanto estadual; ou pela escola em que trabalha. As UR a seguir, confirmam esta afirmação:

**UR149\_LP12:** *Depende da regra de cada instituição escolar.*

**UR444\_LP03:** *Na instituição onde eu trabalho, exige isso aí, [...], se dependesse da comunidade não seria assim.*

**UR282\_LP21:** *Conforme a Secretaria de Educação manda realizar a avaliação para aluno, [...] mesmo que a gente não concorde, tem que fazer.*

---

situação. O evento é repleto de rituais, desde os seus preparativos, quando os homens saem para caçar, pescar ou colher frutas ou outros gêneros que serão compartilhados entre todos os participantes, enquanto as mulheres se dedicam a produção de farinha, do beiju e do caxiri que serão consumidos durante a festa que em geral dura dois dias. O ponto alto da cerimônia é quando os homens chegam à aldeia com os produtos colhidos, com muita dança e ao som forte de instrumentos sagrados. Neste momento as mulheres são severamente impedidas de participar, e quando alguma consegue violar a proibição sua morte é certa, seja por meio de feitiçarias ou envenenamento, que pode ocorrer ainda durante ou ao final do evento. Na verdade, o que é proibido às mulheres são os instrumentos sagrados, considerados os “instrumentos de yampiricuri” (herói mítico baniwa) de domínio exclusivo dos homens iniciados. Por esta razão o ‘dabucuri’ [...] é também o momento de iniciação dos jovens baniwa, elementos fundamentais para a boa realização da cerimônia, pois são eles que vão às florestas seguindo um rigoroso regime de jejum para fazer as colheitas, como demonstração de que estão suficientemente preparados para a vida adulta. Mas é também momento de iniciação das jovens baniwa que consiste basicamente num período de reclusão e jejum e se encerra com o ritual da pimenta, quando os responsáveis pela educação delas proferem longos conselhos e orientações morais e éticas que as acompanharão para o resto de suas vidas. Cessada as danças de chegada dos homens à aldeia, as mulheres saem de seus esconderijos e a festa de confraternização tem seu início com a distribuição da colheita produzida, que a esta hora já se encontra no terreiro da aldeia, entre as famílias presentes, para que os alimentos sejam preparados e consumidos entre os dois dias de festa, sempre sob o comando do tuxaua anfitriã. Daí em diante todos participam da festa até o seu final e tudo o que não for consumido é rigorosamente repartido entre todos os participantes pouco antes do final da festa (LUCIANO, 2006, p.76-77).

Outra fonte de influência sobre as práticas avaliativas dos licenciandos professores é a comunidade, em 13% das UR, ou seja, a decisão coletiva com a comunidade, como demonstra o exemplo de UR a seguir:

*UR107\_LP08: Com a ajuda dos pais e comunidade na elaboração do PPPI, conforme o que eles querem que avaliemos seus filhos. Na maioria das escolas indígenas é assim, mas nós não falamos muito porque a Secretaria de Educação não gosta disso.*

Houve um grupo que afirmou que suas práticas avaliativas foram influenciadas pelos cursos e palestras de que participou ( em 9% das UR), conforme as UR a seguir:

*UR170\_LP13: Algumas palestras também que a gente teve em e diferenciada, e alguns cursos também, que eu participei [...] formação continuada da SEDUC, eles ressaltavam muito essa questão do professor, de estar observando sempre o aluno, diariamente, tentar fazer com que o aluno aprenda [...], se ele tiver algum problema, [...] ser tudo em sala de aula, [...]. Tudo isso me levou a adotar certos métodos, [...]. O magistério indígena também, o curso de formação que eu participei, [...] o magistério indígena me ajudou muito, porque [...] te dá muito subsídio para trabalhar conforme a realidade, [...] foi tudo isso [...] que me inspirou, um conjunto de coisas.*

*UR186\_LP14: Tais procedimentos são adotados em sala de aula, [...] em palestras, cursos nos [...] Polos das Universidades (UFAM e UEA) e IFAM, [...].*

De um modo geral, os licenciandos inquiridos revelaram que as práticas avaliativas utilizadas são fruto de um processo de adequação desenvolvido a partir de modelos instalados durante sua formação enquanto estudantes, inclusive da educação básica, e também ao longo da sua experiência enquanto professores da educação básica.

Os resultados sobre as influências recebidas nas práticas avaliativas, parecem indicar que há uma tendência (75%) dos licenciandos para – em suas representações – considerarem mais os eventos do cotidiano, ou seja, o vivido, fortalecendo a hipótese de que são as experiências, e não o que é concebido (ideário teórico), a fonte mais determinante das representações de sua prática avaliativa.

#### 6.4 REPRESENTAÇÕES: ARTICULANDO CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

Os sujeitos (seção 5) cujas representações analisamos viviam num espaço (capítulo 4, seção 4.1), vivenciaram momentos históricos (Seções 4.2, 4.3, 4.4) a partir de seu cotidiano (seção 4.5, conforme a escola à qual estavam ligados).

Nossa intenção foi analisar as representações contidas nas manifestações a respeito da avaliação – as quais estavam presentes em diferentes tempos/espacos – procurando identificar representações que explorassem determinados caminhos de transformação do fenômeno e aquelas que os bloqueavam, destacando aquelas que propunham caminhos para a escola indígena – que se quer diferenciada – cumprir melhor o seu papel.

Ao longo deste capítulo, descrevemos e analisamos as manifestações dos licenciandos a respeito da avaliação da aprendizagem, tendo em vista três situações com espaço/tempo diferenciados: primeiramente procuramos saber qual a familiaridade deles com a avaliação da aprendizagem.

Em seguida, foram suas experiências: uma, tratava de suas experiências enquanto estudantes, em relação aos processos avaliativos no curso de licenciatura; e a outra, como professores da educação básica em escolas indígenas, em relação a avaliação de seus alunos.

Ao tratarmos das questões que envolviam suas concepções a esse respeito, a impressão que tivemos é a de que os licenciandos procuraram dar respostas que achavam que estávamos esperando que dessem; foi como se tivessem que dar respostas “certas” às perguntas feitas por uma professora, pois se mostravam receosos ao serem entrevistados e sempre me indagavam se estavam “certos”.

Por outro lado, quando procuramos saber como eram avaliados em seu curso de licenciatura, notamos que não se sentiram à vontade em falar da prática avaliativa dos professores formadores, pois pareciam considerar que estavam fazendo uma crítica a alguém que, para eles, seria uma “autoridade” no assunto.

Eles ficaram mais à vontade quando relataram fatos de sua realidade, ou seja, quando manifestaram como era o processo avaliativo nas escolas indígenas em que trabalhavam.

Para discutirmos suas representações, sintetizamos os seguintes elementos analisados do fenômeno Avaliação, da qual nesta seção iremos tratar: sobre a avaliação (o que é); sujeitos (quem); práticas (como) e razão (para quê). Retomaremos alguns desses elementos, os quais foram sintetizados em quadros, que consideramos relevantes para uma análise, numa tentativa de articulação entre os diferentes espaços/tempos:

### 6.4.1 Representações: o que é avaliação?

Sobre o significado<sup>74</sup> da avaliação para os licenciandos nos diferentes espaços/tempos: “Concebido” e “Vivido” enquanto professor e “Vivido” enquanto estudante, destacamos alguns fragmentos da análise: Quadro 9 a seguir:

**QUADRO 9: REPRESENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO NOS DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS**

REPRESENTAÇÕES		
CONCEBIDO	VIVIDO	
	ALUNO	PROFESSOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação mais voltada para o processo.</li> <li>- Também voltada aos resultados ou com o que foi aprendido pelos alunos;</li> <li>- Preocupação com o desenvolvimento do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentraram-se nos instrumentos utilizados, sugere uma avaliação mais voltada para a verificação da aprendizagem.</li> <li>- Não favoreceu a discussão dos critérios avaliativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades manifestadas com intenções de possibilitar aos sujeitos analisarem e refletirem sobre o processo educativo: avanços e problemas.</li> <li>- Com indicações às mudanças necessárias: melhorar relações do ensinar e aprender.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Ao nos depararmos com termos utilizados pelos licenciandos, acreditávamos, num primeiro momento, que se tratava de uma representação que se afastava da ideia de avaliação formativa, por acreditarmos que os licenciandos estavam preocupados apenas em verificar a aprendizagem, na qual o professor é o detentor do conhecimento com a missão de passá-lo ao estudante que, por sua vez, precisa devolver esse conhecimento via avaliação, mostrando ao professor que aprendeu o que lhe foi transmitido.

Entretanto, com base nas manifestações dos licenciandos, percebemos que, mesmo parecendo que este grupo tendia para uma avaliação mais interessada em seu resultado, eles

<sup>74</sup> Vygotsky e Bakhtin, dois teóricos marxistas da antiga União Soviética, tinham como objeto de pesquisa a linguagem, com ênfases distintas, Psicologia e Filosofia da Linguagem, porém ambos com a mesma base filosófica, ou seja, o materialismo histórico dialético. Para este estudo, utilizamos os conceitos de significado e sentido explicitados por Vygotsky: “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala” (VYGOTSKY, 1996, p. 125).

deram um outro sentido a ele,, na medida em que manifestaram que o utilizavam para uma possível tomada de decisão em relação aos alunos e a eles próprios, como professores.

Eles nos revelaram que os resultados eram utilizados em assembleias juntamente com as comunidades onde todos opinam sobre como ajudar o aluno a melhorar, demonstrando ter um interesse – não só deles enquanto professores, mas de toda a comunidade onde a escola está inserida – pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Delinearam outro sentido ao significado de verificação da aprendizagem que conhecemos: não o de classificar, discriminar ou punir, mas de contribuir para a formação de um aluno indígena, que esteja preparado para enfrentar os desafios, dentro de sua comunidade, ou fora dela.

Tudo indica que eles internalizaram o processo de mudança pela qual a educação escolar indígena vem passando<sup>75</sup>, na medida em que procuram, como salienta Perrenoud “[...] progredir, sem inventar a roda, mas sem adotar um modelo pronto, em uma espécie de alternância entre momentos de imitação inteligente e momentos de invenção” (2000, p. 160).

Ainda que os licenciandos tenham focado os resultados, em suas manifestações também não verificamos a utilização da avaliação como forma de pressionar os alunos a estudar. Este tipo de postura parece não fazer sentido aos professores indígenas. Talvez haja uma explicação no fato de esse comportamento estar relacionado ao sentimento de pertencimento que a escola possui para a comunidade indígena<sup>76</sup>, independentemente de etnia.

Em relação às suas vivências com práticas avaliativas, percebemos que, quando se manifestaram a respeito da avaliação em seu curso de licenciatura, não descreveram o processo avaliativo de maneira mais ampla, ou seja, não definiram os critérios utilizados, os objetivos esperados, a metodologia e o conteúdo da avaliação, apenas os instrumentos que foram utilizados para “fazer” a avaliação de suas aprendizagens.

Como nos parecia que estavam recebendo “passivamente” o que fora tratado com eles em seu curso de licenciatura, poderíamos pensar na possibilidade de eles reproduzirem as práticas avaliativas vivenciadas com seus alunos. Ou seja, mais do que as influências teóricas que os licenciandos poderiam sofrer, o modelo instalado no curso de licenciatura do qual eram estudantes poderia ser seguido pelos licenciandos, com seus alunos, ao trabalharem como professores. Não foi, todavia, o que constatamos com a maioria dos dados que obtivemos das entrevistas.

---

<sup>75</sup> A esse respeito, ver capítulo 4, seção 4.2, que trata das bases legais para a educação escolar indígena neste trabalho.

<sup>76</sup> Conforme mencionamos no capítulo 4, seção 4.3, neste trabalho.

Para Lefebvre (1983, p. 54), toda representação implica valorização, atribuição de valor ou, pelo inverso, desvalorização e depreciação; nesse caso, percebemos que eles atribuíram um valor diferente do que convencionalmente percebemos sobre a verificação da aprendizagem.

Eles precisavam do resultado para, como falamos anteriormente, apresentar à comunidade nas assembleias de avaliação – o que é comum nas comunidades indígenas da região. Como eles sempre fazem assembleias para discutir tudo o que acontece, com a escola não seria diferente, portanto, o resultado servia para comunicar à comunidade, a qual poderia sugerir que decisões tomar.

Em sua vivência como professores, a maioria dos licenciandos apresentaram vários meios e atividades para executarem a avaliação, construídos com base no diálogo e na busca de soluções juntamente a suas comunidades, assim como em leituras, cursos e palestras.

Percebemos que alguns licenciandos demonstraram que as atividades comuns em suas comunidades também foram alvos da avaliação, o que nos sugeriu uma representação da escola como espaço para aperfeiçoamento de habilidades dos alunos e descoberta de novas formas de trabalho, para que possam fortalecer os processos desenvolvidos nas comunidades.

Em resumo, nas representações sobre o que é avaliação, verificamos que os licenciandos concebem e vivenciam um processo de avaliação assumido por vários sujeitos: aluno, professor, família, comunidade, buscando o desenvolvimento dos alunos. Os resultados de todo o processo avaliativo são utilizados para dar início a esse movimento, ou seja, a partir das notas, ou conceitos obtidos pelos alunos, o professor apresenta para a comunidade os resultados de cada aluno em uma assembleia; a comunidade discute os resultados e sugere ideias relacionadas aos alunos e também aos professores.

#### **6.4.2 Representações: quem avalia?**

A respeito de quem teria competência para avaliar a aprendizagem do aluno, os licenciandos apontaram vários sujeitos em relação aos espaços/tempos: “Concebido” e “Vivido enquanto professor” (Quadro 10). No espaço/tempo “Vivido enquanto estudante”, eles apontaram o professor, com raras exceções indicaram o próprio estudante e nenhuma avaliação relacionada aos seus pares, ou instituição, muito menos à comunidade.

**QUADRO 10: REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS DA AVALIAÇÃO**

REPRESENTAÇÕES		
CONCEBIDO	VIVIDO	
	ESTUDANTE	PROFESSOR
Quem tem a competência para avaliar: Professor, alunos, pais, escola, comunidade e 'sistema'.	Foram avaliados, na maioria das vezes, apenas pelos professores, raramente fizeram autoavaliação e não fizeram avaliação entre pares, nem pela coordenação e pela comunidade.	Quem tem a competência para avaliar: professor, alunos, pais, escola, comunidade e 'sistema'.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Cabe ressaltar que não procuramos analisar a prática da avaliação adotada pelos professores formadores; consideramos apenas como os licenciandos perceberam essas práticas.

Pelo fato de estudarem numa instituição que não é indígena, seria natural pensar que a avaliação, na maioria das vezes, tenha ficado somente a cargo do professor formador, como um processo de regulação externa aos licenciandos; mas para se aproximar de uma perspectiva formativa, também precisaria ser considerada a avaliação entre pares (coavaliação) e a autoavaliação. Contudo, pelo que demonstraram os licenciandos em suas manifestações sobre sua vivência enquanto estudantes na licenciatura, foram pouquíssimas as experiências a esse respeito.

Apesar da afirmação de que fizeram autoavaliação em disciplinas estudadas, todos reforçaram que a grande maioria dos professores formadores não organizaram situações para que esse procedimento fosse utilizado;

Dessa forma, a avaliação formativa poderia ser concretizada pela preocupação em levar os futuros professores a participarem na apreciação da sua aprendizagem, mediante autoavaliação. Porém nos raros casos em que ela foi utilizada mostrou-se pouco estruturada e pouco sistematizada, não permitindo o exercício para efeitos de autorregulação da aprendizagem pelos futuros professores.

Mas ficou claro para nós, que no curso de licenciatura, muitas vezes, apenas o professor formador era o sujeito que avaliava, não dando espaço para ser avaliado, nem tampouco para que outros sujeitos pudessem participar da avaliação dos licenciandos.

Entendemos que professor deva ser o avaliador, mas também entendemos que ele deveria possibilitar ao avaliado assumir o poder sobre seus processos de aprendizagem, pois, na medida em o aluno exercitasse a autorregulação, poderia se desenvolver, tornando-se um sujeito mais autônomo nesse sentido.

Contudo, nas outras situações de espaços/tempos, ou seja, “Concepção” e “Vivência enquanto professor”, apesar de serem os responsáveis por uma prática pedagógica intercultural voltada para o projeto de futuro da comunidade, eles não consideraram o professor como o único responsável em avaliar os alunos, mas também: o aluno e seus colegas, a escola, o “sistema” e, principalmente, a comunidade onde a escola está inserida.

Se fossem considerar apenas o professor como aquele que tem condição de avaliador do processo – como acontece na maioria das escolas não indígenas –, na medida em que ele produzisse conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de seu papel como avaliador, poderia interpretar e atribuir tão somente os seus sentidos na avaliação da aprendizagem de seus alunos, de maneira isolada. Ficou claro para nós, que, para o movimento indígena, a escola só se torna indígena quando conta com a participação efetiva da sua comunidade, portanto, tudo é decidido de comum acordo com a comunidade.

No cotidiano do espaço escolar, adota-se a estratégia de gerência de uma escola como comunidade, ou seja, uma gestão que busca seguir o modelo de vida nas comunidades. O ambiente é aberto a espaços de debate, onde se resolve em conjunto qualquer problema encontrado no seu dia a dia, em assembleia geral.

Na educação escolar indígena, que podemos caracterizar como contextual, relevante, pessoal e prática, não cabe individualismo, pois “está embutida em um processo de desenvolvimento de uma identidade comum, coletiva e pessoal. Os elementos em comum se relacionam à história, à linguagem e tradições de um povo. O processo de identidade individual depende de uma identidade coletiva” (JOHANNESSEN, 2012, p. 87).

Resumindo, com base na análise das manifestações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foi possível destacar o núcleo central das representações sobre quem deve avaliar, ou seja, em suas representações os sujeitos são: o professor, o aluno, a família, o “sistema”, e a comunidade.

#### **6.4.3 Representações: como avaliar?**

Quando indagamos como avaliar, entendemos, como Barlow (2006), que devemos procurar qualificar essa operação; também concordamos com Hadji quando afirma que “[...] a avaliação com intenção formativa é uma questão um tanto difícil, é verdade, mas não realmente complicada. Trata-se menos de se tornar um especialista, no plano técnico, do que velar para jamais perder de vista o rumo e o sentido da atividade. [...]” (2001, p. 75), ou seja, o que

inferimos das representações dos licenciandos é que uma avaliação formativa não diz respeito a questões de métodos ou de técnicas, mas de sentido que se dá ao projeto de educação.

A respeito de como se deve avaliar a aprendizagem, os licenciandos apontaram diferentes maneiras, mas todas levando em consideração o sentido de ajudar o aluno a aprender.

Destacamos alguns fragmentos de suas manifestações no (Quadro 11):

### QUADRO 11: REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

REPRESENTAÇÕES		
CONCEBIDO	VIVIDO	
	ALUNO	PROFESSOR
- Diferentes formas possíveis de abordar o ato de avaliar a aprendizagem.	Eles manifestaram mais ideias relacionadas a atividades e instrumentos de avaliação do que referências aos conceitos teóricos de avaliação.	Análise do processo educativo e reflexão sobre ele, a partir dos avanços ou problemas apontados pela avaliação, indicar as mudanças necessárias para melhorar ainda mais as relações do ensinar e aprender.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Em relação no espaço/tempo “vivência enquanto estudante”, de maneira geral, os licenciandos revelaram que não se envolveram ou não foram envolvidos em discussões sobre o processo avaliativo do qual vivenciaram no curso de licenciatura.

Não houve quem mencionasse que os dados fornecidos pelo feedback fossem utilizados para tomar alguma ação que promovesse alguma aprendizagem futura.

Por outro lado, os licenciandos também não procuraram os professores formadores para obter quaisquer orientações relativas ao desenvolvimento de seus trabalhos. Assim, perderam oportunidades de receber *feedback* de forma individual, que os ajudasse a superar suas dúvidas.

Não manifestaram que discutiram critérios da avaliação com seus professores formadores, sugerindo uma certa passividade com que vivenciaram a avaliação na sua formação.

Verificamos também que não fizeram referências aos conceitos teóricos sobre avaliação - ainda que tenham citado algumas palavras que poderiam sinalizar algum conhecimento teórico -, eles manifestaram mais ideias relacionadas à prática da avaliação. Não apresentaram, porém,

de forma sistemática as maneiras de fazer e de expressar os resultados da avaliação da aprendizagem.

Percebemos que, nos espaços/tempos: “Concebido” e “Vivido enquanto aluno”, as manifestações sobre como avaliar mostraram-se mais amplas, ou seja, na prática de avaliação com caráter formativo, e não eliminatório, os instrumentos devem ser vários e estar ao alcance, tanto dos professores, como dos alunos que estão nas comunidades indígenas; devem possibilitar também diferentes códigos e linguagens para a expressão de suas aprendizagens.

Como mencionamos anteriormente, eles não consideraram as provas escritas como único instrumento de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos, revelando-nos a ideia de mudança por parte dos professores, já que ampliaram as oportunidades de provocar e acompanhar o aluno em sua interação com o objeto de estudo.

Resumindo: suas representações estão alicerçadas numa avaliação com base no diálogo e na busca de soluções para problemas relacionados aos alunos e aos professores, o que sugere que ela pode ser vista como uma estratégia didática - criada e utilizada de acordo com o tipo de projeto pedagógico que eles têm -, pois, na medida em que o professor analisa o desenvolvimento de seus alunos ou de grupos de alunos, procura subsidiar o planejamento de suas intervenções.

#### **6.4.4 Representações: para que avaliar?**

A partir dos dados coletados, independentemente das características particulares das avaliações com designações diversas dos pesquisadores discutidos neste trabalho, verificamos que as representações dos licenciandos se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificar os alunos, mais integrada ao ensino e à aprendizagem, mais contextualizada e em que, tanto professores como alunos, como família, e a comunidade onde a escola está inserida têm papéis relevantes a desempenhar, portanto, procuramos nos centrar apenas no sentido que os licenciandos deram ao fenômeno.

No Quadro 12 colocamos fragmentos para destacar ideias principais relacionadas aos contextos trabalhados nas seções anteriores:

## QUADRO 12: REPRESENTAÇÕES DAS RAZÕES DA AVALIAÇÃO

REPRESENTAÇÕES		
CONCEBIDO	VIVIDO	
	ALUNO	PROFESSOR
- Professor faz o registro de todo processo de aprendizagem do aluno e apresenta-o para a comunidade, a qual sugere em que ponto o estudante que está sendo avaliado pode melhorar, e o professor, como poderá ajudá-lo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feedback para o grupo de alunos, como ponto positivo;</li> <li>- A falta de tempo para a tomada de decisões após feedback, ponto negativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode ser recebida pelos professores, pais, instituição escolar, pela comunidade, que incumbiu ao professor o papel de avaliador, de forma que todos possam contribuir para o progresso do aluno.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Tanto no que concebiam da avaliação, quanto no que vivenciaram enquanto professores, foi possível vislumbrar práticas de avaliação formativa, pois há a preocupação de vários sujeitos que objetivam ajudar o estudante a superar suas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, as suas representações sobre as razões para avaliar nos sugere que são: acompanhar todo o processo de aprendizagem do estudante e tomar decisões sobre o que fazer com os resultados obtidos após a verificação dos resultados.

A princípio pensávamos que os licenciandos, por não terem conhecimentos teóricos a respeito da aprendizagem, poderiam repetir o tipo de avaliação que fizeram com eles enquanto alunos, pela escola salesiana. Ou seja, uma avaliação mais voltada para classificar, hierarquizar e certificar, porém nos pareceu que eles já têm determinado os seus objetivos ao entrar na escola que chamam de “escola de branco”, e, portanto, não intencionam copiar, mas se apropriar.

Dessa forma, percebemos então que novos propósitos podem se agregar e modificar antigas representações, revelando novas preocupações de seu tempo, num processo constante de transformação, como afirma Lefebvre (2006, p. 34) “[...] o deslocamento e a substituição da representação são operações perpétuas”.

Não se trata de reproduzir, e sim de transformar, pois eles estão empenhados em desenvolver sua própria educação, buscando referências em outro tipo de educação escolar, pois consideram, como afirma Agudelos, uma importante liderança indígena na região:

Necessário filtrar as informações que se quer obter do conhecimento ocidental, sem que elas sejam impostas e apontadas como verdades absolutas, como no passado, sem considerar científicos os conhecimentos dos povos tradicionais. Na verdade, deseja-

se aprender as ferramentas mais importantes do conhecimento ocidental, mas também outras que possam preparar para a vida na comunidade. Trata-se, então, da reunião dos conhecimentos ocidentais aos conhecimentos tradicionais, na perspectiva de preparar o aluno para a realidade local, vincular-se aos projetos sociais e necessidades da comunidade. (2013).

Em todos os aspectos, podemos dizer que há coerência das representações dos licenciandos quanto ao que concebem como avaliação da aprendizagem com a sua prática em sala de aula.

Apenas em relação à sua vivência como estudantes é que, em alguns assuntos, não temos muitos subsídios para uma análise mais aprofundada, já que, em muitos casos, os licenciandos não se manifestaram muito<sup>77</sup>.

Pelas manifestações dos licenciandos, foi possível verificar que eles têm consciência da necessidade de agir de acordo com compromissos assumidos com a sua comunidade, na qual, como discutimos no capítulo 4, a escola adquire significativamente a condição de ferramenta para uma nova estrutura social, interagindo com a comunidade que a abriga, numa perspectiva de articulação que envolve toda a comunidade e o mundo que a cerca.

Na medida em que agrega conhecimentos formais com os tradicionais de cada povo indígena, a educação escolar indígena busca formas de contribuir com a formação de alunos indígenas, no sentido de adquirirem competências e habilidades para transitarem nos dois mundos, sem, contudo, esquecerem suas tradições.

Para tanto, cabe ressaltar que os povos indígenas estão realizando transformações profundas nas atuais concepções de escola e de organização dos Sistemas Escolares. As formas de ensino nessa escola procuram incluir tanto o passado, como o futuro, e, para tanto, procuram implementar duas tarefas, as quais são igualmente importantes, segundo Johannessenm: “o fortalecimento da consciência da nova geração sobre sua herança e identidade, e a abertura de suas mentes com relação a uma sociedade mais ampla às questões globais” (2012, p. 86).

Com base na análise das manifestações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foi possível destacar o núcleo central das representações das razões para avaliar: acompanhar o desenvolvimento do aluno, com vistas a melhorar sua aprendizagem, e, com isso, viabilizar o projeto de educação escolar indígena, o qual está comprometido com o projeto de vida da comunidade.

---

77 Como não era o foco central deste estudo, não procuramos nos aprofundar a respeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar as representações a respeito da avaliação da aprendizagem dos licenciandos do curso de licenciatura do IFAM-CSGC, e possíveis modelos de avaliação de aprendizagem que emergem das manifestações dos licenciandos indígenas, professores em exercício em São Gabriel da Cachoeira, procurando identificar em que medida os limites e as dificuldades no processo avaliativo, por um lado e/ou os aspectos positivos e sua potência criadora, por outro, aparecem naquelas representações.

As manifestações dos diversos sujeitos pesquisados tinham como referência básica a Avaliação da Aprendizagem na educação básica, em que os diversos sujeitos se manifestaram por meio de seus discursos, informando-nos sobre suas representações.

Estamos conscientes de que apenas a análise das representações dos diversos sujeitos desta pesquisa não nos possibilita o conhecimento do fenômeno em sua totalidade, mas acreditamos que essa análise nos ofereceu dados que podem ajudar a avançar para tal esclarecimento.

Lefebvre (2006) nos ajudou a entender que as representações dos indivíduos sobre eles próprios e sobre o mundo social e físico, identificadas a partir de seus discursos, são construídas ao longo de toda a vida e relacionam-se aos conhecimentos que lhes foram veiculados, assim como às suas próprias vivências.

Focalizando as representações foi possível realçar a dimensão do vivido dos estudantes, sem esquecer o concebido, ou seja, o que foi conceitualmente construído, ao longo dos cursos, oficinas ou palestras que frequentaram.

Como movimentos do pensamento, as representações fazem a mediação dialética das tensões e contradições entre o concebido e o vivido no cotidiano, entre o representante e o representado. É a partir desses movimentos que nascem e emergem capacidades de criação e de produção, as quais, na Modernidade, pela submissão a processos histórico-sociais de prescrição das capacidades de criação, são conduzidas e reduzidas a capacidades produtivas (SEABRA, 1996).

Ao procurarmos estudar as representações, reconhecemos a importância do vivido, tradicionalmente desprezado em favor dos conceitos, teorias e ideologias que o formam. O estudo das representações nos permitiu entender o processo pelo qual, por meio da representação, a força do representado se dissipa, suplantada por seu representante, podendo se distanciar do vivido e se multiplicar, manipulando o vivido.

Procuramos nos aproximar do fenômeno, do objeto de estudo investigado, ou seja, a avaliação da aprendizagem dos estudantes indígenas; buscamos confrontar a realidade vivenciada e percebida com a concebida e vivida, que é a forma como ela é representada pelos indivíduos ou grupos de indivíduos.

É importante lembrar que, seja na descrição do contexto e da história, seja na investigação das representações dos sujeitos, não foi toda a realidade que procuramos alcançar, mas as representações que, de uma forma ou de outra, relacionaram-se com o tema central: “Avaliação da aprendizagem”.

Inicialmente, apoiamo-nos em referenciais teóricos para a concretização deste estudo, considerando as importantes contribuições críticas resultantes de pesquisas sobre a temática avaliativa numa perspectiva formativa: Hadji (2001); Perrenoud (1999); Fernandes (2005; 2207); Hoffmann (2012; 2013; 2014); Afonso (2009); e Luckesi (2005; 2011a; 2011b; 2014), entre outros. Em seguida, no momento da análise, buscamos outros autores que também nos ajudaram neste estudo, como, por exemplo: Barlow (2006); Libâneo (2013); Lopes & Silva (2012); Oliveira & Chadwick (2001); Sanmartí (2009); Santos (2002); Sousa (2014).

Recorremos às contribuições da avaliação formativa enquanto campo teórico abordado pelos autores, conscientes de que existem muitas designações para a avaliação que se propõem a melhorar o processo de ensino e o processo de aprendizagem, assim como autores que discutem o tema em questão. Mesmo não existindo uma teoria solidamente alicerçada, é evidente que há um substancial corpo teórico que trata de práticas de avaliação formativa destinadas a esse fim.

Contudo, independentemente de várias classificações existentes a respeito de Avaliação da Aprendizagem, e tendo em vista as próprias manifestações dos licenciandos, nas quais eles foram nos revelando o que consideramos ser mais uma atitude diante da avaliação, do que uma internalização propriamente dita dos conceitos ou teorizações, procuramos dirigir nosso olhar, como já mencionado anteriormente, para a avaliação, e levamos em consideração dois aspectos:

- O primeiro partiu das manifestações dos licenciandos em relação a uma avaliação existente – que deve passar de ano ou não, etc. –, e que toda a escolaridade do aluno vai depender disso; e, a outra
- É a relação deles com seus alunos, em que os professores indígenas se mostraram bem preocupados com o desenvolvimento do aluno, e para tanto, deveriam rever seu trabalho.

Acreditamos que a prática da avaliação deva acontecer numa perspectiva coerente com as concepções de aprendizagem, ou seja, considerando que os alunos aprendem de variadas

formas, em tempos diferentes e não homogêneos e com experiências pessoais anteriores e diferenciadas, e isso é levado em consideração pelas manifestações dos licenciandos, mesmo que eles não tenham muita consciência disso, nem teorizações a esse respeito.

Nessas condições, revelaram preocupação em incluir, em promover o crescimento e em criar possibilidades para que os alunos possam realizar uma aprendizagem que vá além da sua comunidade e que possam perpetuar e construir culturas, sem, no entanto, ferir suas tradições.

Tendo presente o exposto, a análise das representações dos sujeitos investigados nos permitiu as seguintes afirmações:

Uma delas fortaleceu a hipótese de que são as experiências – e não o que é concebido (ideário teórico – a fonte mais determinante das representações dos licenciandos a respeito de sua prática avaliativa.

Em razão disso, em nossa hipótese inicial, também acreditávamos que poderia haver uma predominância da avaliação caracterizada pela ênfase no processo de classificação, certificação e seleção do aluno, ao invés de estar a serviço da aprendizagem, e, portanto, apresentariam mais limites e dificuldades do que aspectos positivos e potência criadora. Isso nos surpreendeu, e citamos Morin para ilustrar o que aconteceu em seguida, visto que o inesperado surpreendeu-nos, e, “quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, [...]” (2011, p. 29).

Ao refletirmos acerca do contexto da pesquisa, o inesperado aqui deve ser entendido como aquilo que surpreendeu nossa expectativa ou nossa crença anterior, para não dizer nossa representação, a respeito da concepção de educação que os licenciandos nos revelaram.

Suas manifestações nos impactaram, pois acreditávamos que sua forma de avaliar estaria distante de uma perspectiva formativa, tendo em vista toda a história de educação que os povos indígenas da região vivenciaram bem como o fato de viverem em comunidades no meio da floresta amazônica, longe da cidade, com dificuldades de acesso, pois só via barco se chega às comunidades, sem muito acesso a informações. Enfim, a forma de avaliar assim como todo o seu trabalho pedagógico poderiam ter sofrido influências de suas vivências, como alunos e/ou professores, em escolas salesianas.

Ainda que suas manifestações confirmassem alguma influência, essa se manifestou de forma positiva, ou seja, o que vivenciaram enquanto alunos – e que consideraram não ajudá-los na aprendizagem – eles estão usando como exemplos a não serem seguidos, portanto, os dados coletados derrubaram esta parte de nossa hipótese inicial, configurando-se numa contradição em relação a outra afirmação.

Sintetizando os resultados do estudo efetuado, podemos afirmar que:

A princípio, acreditávamos que teriam dificuldades para falar a respeito da avaliação quando fossem indagados em entrevistas, porém, independentemente das teorias aprendidas em suas trajetórias, como alunos e/ou professores, nas ações manifestadas pelos licenciandos, percebemos uma tendência a preocuparem-se em ajudar seus alunos a aprender e a compreender melhor, sugerindo uma avaliação articulada entre ensino e aprendizagem.

Portanto, se eles estão preocupados com a aprendizagem de seus alunos, também estão envolvidos com a sua ação docente. Nesse sentido, consideramos que suas representações podem contribuir para o aparecimento de ações que, a nosso ver, levem aos professores indígenas a possibilidade de transformar e cumprir os objetivos de uma educação que atenda às suas necessidades.

Uma transformação que pode revelar a assimilação de novos conhecimentos, novas formas de conceber e de praticar em sala de aula informações provenientes da educação “dos brancos”, revelar também o resultado de sua reflexão e da ação sobre sua própria prática, no sentido de romper com um modelo que não atende suas necessidades e transformá-la na educação diferenciada em que acreditam.

Quando tiveram oportunidades para opinar, eles demonstraram que suas representações estão impregnadas pelo vivido em sua comunidade e o vivido de sua cultura, ainda que tenham passado por processos de formação pela Secretaria de Educação Municipal, pelo curso de licenciatura e apresentado algum conhecimento das categorias estabelecidas nas teorizações sobre a avaliação.

Um vivido que tem a ver com sua identidade e com o compromisso de fazer o melhor para a sua comunidade, ou seja, estão em busca de ações que visem atender aos princípios da educação escolar indígena, e, nesse sentido, que possam construir, a comunidade escolar em conjunto com as comunidades indígenas, uma educação diferenciada.

Nesse sentido, eles nos mostraram um comprometimento com o aluno de sua comunidade que não vemos com tanta frequência no cotidiano de muitas instituições educativas.

Do que foi dito, há uma evidência de que ajudar o desenvolvimento do aluno se apresente como supostamente central para a representação de avaliação e poderia ser o núcleo da representação do conjunto dos licenciandos participantes.

Em virtude disso, percebemos que o significado de avaliação da aprendizagem para os licenciandos que trabalham em escolas indígenas de educação básica parece estar ancorado na aprendizagem, portanto, no aluno, e, como vimos anteriormente, essa é uma das características da avaliação numa perspectiva formativa.

Contudo, verificamos que não houve referência à autoavaliação como um instrumento para desenvolver no aluno a autocrítica em relação ao seu processo de desenvolvimento. Isso pode ser explicado tendo em vista a própria configuração cultural da qual os sujeitos fazem parte: tudo para eles é decidido em comum acordo, e o processo educativo escolar faz parte de um processo coletivo de construção do conhecimento, envolvendo alunos, professores, famílias e a comunidade onde a escola está inserida.

Nesse sentido, os estudantes estão aprendendo cooperativamente uns com os outros, com o professor, as famílias e toda a comunidade, na medida em que trocam experiências e partilham os seus saberes. Isso pode sugerir que as práticas educativa e avaliativa podem estar centradas nas relações interpessoais, fundadas na ética da discussão, do diálogo: as normas são construídas por parceiros.

Apesar de eles receberem, nas escolas não indígenas que frequentaram, uma teorização que classifica, que hierarquiza, que tenta explicar o que é o fenômeno da avaliação, eles assumiram uma postura de questionar toda essa teorização. Na medida em que questionam o estabelecido, num processo dialético, estão construindo um novo sentido, e, dessa forma, procuram modificar a sua prática.

Isso pode ser explicado pelo processo de mudança pelo qual passa a educação escolar indígena, que tem reforçado a construção de uma gestão autônoma de suas escolas, que vem reivindicando autonomia sobre seus processos próprios de educação, articuladas a projetos de interesse das comunidades e diretamente relacionados à valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos, ao fortalecimento das línguas indígenas, ao estímulo ao ensino via pesquisa e favorável à produção dos conhecimentos indígenas.

A esse respeito, percebemos que eles pretendem aprender as ferramentas mais importantes do conhecimento ocidental, para, reunindo aos conhecimentos tradicionais, prepararem o aluno à realidade local e à realização de projetos sociais que atendam às necessidades da comunidade. Logo, ao se apropriarem da escola que conhecemos, procuram tomar decisões que dizem respeito a quais elementos serão adaptados à sua própria realidade.

Apesar de parecer que eles sabem o que querem para uma educação escolar indígena, por conta de toda a mobilização dos povos em vista disso, como constatamos em leituras a esse respeito, que sintetizamos na seção que trata da história da educação escolar indígena, sentimos que eles ainda não têm certeza de como isso pode ser feito.

O que, para nós, ficou claro é que eles têm consciência de que precisam conhecer para transformar sua ação, pois não há como partir do nada; há que se ter alguma referência, e, para isso, é importante, para eles, conhecer os conceitos (concebidos), para que possam questioná-

los – já que não querem o modelo de educação, considerada por eles, dos “brancos” –, com o intuito de assegurarem sua identidade e fidelidade à situação enquanto indígenas, enquanto uma determinada etnia, com suas especificidades.

Tal afirmação vai ao encontro das escolas piloto<sup>78</sup> em São Gabriel da Cachoeira, as quais procuram provar que a escola indígena diferenciada é possível. Essas experiências já foram divulgadas em publicações de diversos formatos.

É claro que ainda há contradições estabelecidas entre os indígenas, pois assim como há os que querem uma escola diferenciada, há os que pensam que estudar como os brancos, poderia até ajudá-los a ter um emprego no futuro. Há, porém, um movimento dos indígenas, representados pela FOIRN, que pensa numa escola diferente, já que nem todos vão para a cidade procurar emprego, e, portanto, quem fica na comunidade precisa aprender a viver em sua realidade, ou seja, como bem explica Menezes<sup>79</sup>:

Aquele que quiser conseguir um emprego na cidade, vai estar preparado na escola indígena. Mas ali todos têm que saber viver sua própria vida como indígena, na comunidade, aprender a caçar, a pescar, a fazer sua roça, sua canoa, seu remo. E escola indígena tem que preparar o aluno para viver nessas duas realidades. Sua própria realidade, que é ser indígena, e reconhecer a importância da educação própria. Tem que aprender a ler, escrever, entender o texto, falar bem o português, aprender a discutir e a questionar. Mas sempre como um bom cidadão indígena que conhece sua própria cultura (2012, p. 384).

Retomamos a ideia de que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros: são os valores e os mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

As sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino e de aprendizagem combinam concepções próprias sobre o que deve ser aprendido: como, quando e por quem, com espaços e momentos formais e informais.

Percebemos a vontade que os licenciandos demonstraram em fazer de suas escolas e de seus atos educacionais processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas, e, dessa forma, poderem discernir, em cada momento histórico, o porquê e o para quê de suas ações pedagógicas.

Dessa forma, chamamos a atenção para a necessidade de – enquanto parte de uma instituição à qual foi atribuída a função de formar os professores indígenas – de perceber o contexto como fator determinante para o cenário avaliativo: pelas manifestações dos

<sup>78</sup> Ver capítulo 4, especialmente pp. 68 e 69, “Escola Indígena na Região do Rio Negro: Um Pouco de História.

<sup>79</sup> Uma das lideranças indígenas em São Gabriel da Cachoeira – AM.

licenciandos, inferimos que o contexto pode determinar e articular-se ao cenário avaliativo, isto porque ao se manifestarem sobre sua prática educativa, revelaram-nos múltiplos direcionamentos que estão diretamente vinculados ao processo avaliativo inserido numa concepção de educação escolar indígena.

A partir de decisões metodológicas são estabelecidas as condições de aprendizagem e de como pode se dar o acompanhamento do processo de conhecimento; porém, sem considerar o contexto, podemos cometer o equívoco de introduzir ideias sem levar em conta como elas vão ser recebidas, pois entendemos que não existe nenhum aspecto da educação livre de valores.

As diferentes maneiras de avaliar a aprendizagem podem refletir valores e atitudes de uma realidade, considerando, de maneira geral, que “os significados de termos educacionais tais como qualidade de ensino, métodos de participação, autoridade do professor, manejo de sala de aula e cooperação com os pais, não são universais. Esses termos são definidos em um determinado contexto local e cultural”, como bem destaca Johannessen (2012, p. 84).

Portanto, é preciso ter em conta que o contexto das escolas indígenas e das salas de aula e os contextos que estão fora, ou para além dessas escolas, podem determinar se as condições são amplas ou restritas, para que a avaliação consiga, realmente, estar a serviço da aprendizagem.

Estar imerso no contexto da cultura local, assim como dominar a língua desse contexto, são requisitos considerados imprescindíveis para que os professores indígenas possam interagir com os códigos da escola orientados pelos códigos da cultura local, territorializada.

Tais questões podem ser identificadas ou reforçadas ao analisarmos as manifestações dos licenciandos sobre a avaliação praticada em seu curso de licenciatura.

Um dos pressupostos que mantemos é o de que o professor pode ser considerado como o construtor de uma obra educativa que transforme as formas de pensar, agir e organizar-se dos sujeitos; isso exige que ele próprio seja capaz de transformar suas formas de pensar, agir e organizar-se

Para tanto, deve buscar superar as representações do trabalho docente, as quais estão largamente contidas nos discursos e nas formas de atuação de professores, em direção tanto à apropriação, como também à produção de saberes de complexa tipologia, que se constitui em base para o conhecimento necessário ao exercício da docência.

Tal desafio exige que haja um rompimento com dicotomias que dominam os processos de formação e que são frutos de representações sociais que ainda prevalecem, uma vez que encontram, nas próprias políticas educacionais, o espaço para sua manutenção, mesmo sendo criticadas por larga parcela de produção acadêmica.

Este estudo nos permitiu algumas pistas para refletirmos a respeito de uma possível transformação dos currículos – conteúdos e práticas de formação em futuros cursos de formação de professores indígenas no IFAM-CSGC.

Nesse sentido, à guisa de conclusão, sugerimos a ideia de retomarmos a discussão, não somente sobre a avaliação, mas sobre a concepção de educação que o instituto poderia assumir, diante dos desafios da região ao qual está inserido. Ao propormos uma retomada nas discussões, estamos entendendo que, em educação, sugestões e retomadas são fundamentais para não cairmos na tentação de esquecermos a complexidade da avaliação, e acreditarmos em mudanças rápidas nos processos educativos da escola.

Entendemos ser importante investir numa concepção de avaliação que tenha como objetivo principal a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, e, portanto, para uma maior participação dos estudantes, que poderão exercitar a autoavaliação do processo de aprendizagem dos conhecimentos e das competências, na medida em que forem criadas as condições pedagógicas necessárias para estudo e trabalho autônomos desses futuros professores.

Uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem, e que possa dialogar com a complexidade do real, com a pluralidade de conhecimentos e com as particularidades dos sujeitos (ESTEBAN, 2004).

Na história da educação escolar, a avaliação foi usada como mecanismo de um tipo de projeto educativo, que se preocupava em homogeneizar e padronizar a cultura escolar, impedindo que grupos marginalizados, como os povos indígenas, por exemplo, pudessem ter a liberdade de falar, de pensar, de lutar (RCNEI, 1998).

Para nós, a educação só tem sentido na medida em que cumpre sua função social numa perspectiva transformadora, e, portanto, para que a avaliação possa adotar um caráter transformador, deveria assumir, como já dito, um compromisso, tanto com o ensino, como com a aprendizagem, auxiliando, tanto professores, como alunos, na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, portanto, entendemos que o papel da avaliação não deva ser o de classificar e selecionar alunos.

Para tanto, precisamos de uma teoria que possa nortear nossa prática, mas, concordando com Fernandes (2009) mencionado na primeira parte deste trabalho, não podemos esperar pela “chegada triunfal da teoria para avaliar melhor”, pois devemos construir a teoria através da nossa interação com as realidades educacionais, a partir da construção e reconstrução de pesquisas empíricas que vamos empreendendo, das análises que sejamos capazes de realizar e das integrações e relações conceituais que descobrimos e interpretamos.

Há a necessidade de buscar em nossa prática pedagógica cotidiana, uma articulação construtiva entre avaliação, ensino e aprendizagem, de tal forma que, numa realimentação contínua, um possibilite o avanço do outro. Portanto, defendemos um entendimento e uma prática de avaliação formativa, concebida como um dispositivo gerador de maior sucesso escolar e educativo. Uma avaliação que se fundamente em concepções de democracia, de cidadania e de direito à educação, cuja compreensão desses novos rumos exige de todos os envolvidos com a educação, em especial a educação escolar indígena, um compromisso a ser assumido coletivamente.

Com base no que foi lido e estudado a respeito da educação escolar indígena na região do Rio Negro, procuramos contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento de experiências pedagógicas existentes no interior das escolas indígenas, a partir das manifestações de quem trabalha nessas mesmas escolas e que estudam, e venham a estudar, no IFAM-CSGC.

Muito embora acreditemos que nesta região, muitos projetos de educação escolar indígena já se encontram em fase bastante avançada, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de sua perspectiva pedagógica, visto que muito antes da introdução da escola, os povos indígenas já vinham elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (RCNEI, 1998, 22).

Desse movimento, resultam valores, concepções e conhecimentos próprios elaborados em condições únicas e formulados a partir de discussões e reflexões originais, isso tudo implica que precisamos pensar a formação de professores indígenas no IFAM-CSGC, a partir de suas concepções do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos, já que estamos inseridos nesse contexto.

Há que se pensar que a avaliação é, antes de tudo, uma questão política, pois reflete uma concepção de homem e de sociedade que se quer formar, portanto, as análises sobre as relações educação, sociedade e avaliação poderiam estar presentes nos cursos de formação de professores indígenas que este *campus* intenciona ofertar.

Assim, o estudo realizado sobre as Representação a respeito da avaliação da aprendizagem por licenciandos indígenas em São Gabriel da Cachoeira, permite-nos concluir que as representações dos licenciandos estão, intensamente, ancoradas em elementos característicos da perspectiva formativa da avaliação, mas os elementos que apareceram como presumíveis formadores do núcleo central das representações, apesar de trazerem conceitos ligados às práticas avaliativas consideradas como pertencentes a uma perspectiva de

quantificação, quando analisados em conjunto, apresentaram características de mudanças em curso.

No entanto, essas mudanças estão em processo e, portanto, na prática avaliativa, junto aos elementos de cunho formativo, ainda convivem fortes vestígios de atitudes classificatórias, evidenciando a contradição revelada pelas manifestações dos licenciandos.

Mesmo assim, é possível afirmar que as representações dos licenciandos incluem o que a teoria vigente chama de dimensão formativa, a qual, apesar de não assumir ainda grande estruturação e sistematização, é concretizada pela preocupação com a aprendizagem de seus alunos, pela necessidade de constantemente reverem seu trabalho pedagógico, e, principalmente, ainda que não tenha encontrado nas teorizações que tratam desta temática, pelo compromisso assumido por toda a comunidade, pais, lideranças indígenas, alunos, professores, com uma educação diferenciada, contextualizada e que atenda suas necessidades

Percebemos pela análise de suas representações, que se trata de precaver-se para não perder de vista o rumo e o sentido da atividade educativa para seus alunos indígenas.

Finalmente, visando possibilitar contribuições para o processo de formação de professores indígenas na região, pelo IFAM-CSGC, partindo da identificação e problematização das representações consolidadas no cotidiano da formação, sugerimos novas pesquisas para:

- a) investigar como ocorre o processo de trabalho relacionado com o conhecimento da avaliação da aprendizagem, tema do currículo do curso de formação inicial de professores indígenas;
- b) analisar as representações da avaliação da aprendizagem e de suas práticas por parte de professores formadores;
- c) analisar as práticas avaliativas que se concretizam no cotidiano do curso de formação de professores indígenas.

## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Porto: ASA, 1994. (Coleção Práticas Pedagógicas, 17).
- AGUDELOS, D. S. C. **Educação indígena**. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/03-educa%C3%A7%C3%A3o-ind%C3%ADgena.pdf>>. Acesso em 15/06/2013.
- AGUDELOS, D. C.; BANIWA, Gersem, L. Escola cariamã. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.
- ALBUQUERQUE, J. G.; AZEVEDO, M. M. A. Narrando uma trajetória. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.
- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Dir.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/A/Allal+alii\\_1986\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/A/Allal+alii_1986_A.html)>. Acesso em: jun. 2013.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto: ASA, 2002.
- ANDRADE, A. M. **Ensino de matemática no 1º ciclo**: representação, prática e formação de professores. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. SP, 2015.
- ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibepe; São Paulo: Unesp, 2009.
- AZEVEDO, M. M. **Demografia dos povos indígenas do Alto Rio Negro**: um estudo de caso de nupcialidade e reprodução. Tese (Doutorado) - Unicamp. Campinas, SP, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. ver. atualiz. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERG, H. S., ALBUQUERQUE, M. S. C.; POJO, E. C. Módulo IV: **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. **Territórios etnoeducacionais**: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>. Acesso em 16/12/2014.
- BLACK, P. et al. **Assessment for learning**: putting it into practice. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2009.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, T. J.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Les modèles de l'évaluation**. Bruxelas: De Boeck, 2003.



CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada – **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf> >. Acesso em 28/04/2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada – **Projeto de Lei PL 5954/2013**. Declara de interesse da segurança nacional, nos termos do art 16, § 1º, alínea *b*, da Constituição, os Municípios que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_imp.jsp?sessionId=6DCD6423BF6BEA58F7CB9F40A425D60C.proposicoesWeb1?idProposicao=585014&ord=1&tp=reduzida](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp.jsp?sessionId=6DCD6423BF6BEA58F7CB9F40A425D60C.proposicoesWeb1?idProposicao=585014&ord=1&tp=reduzida)>. Acesso em 28/04/2016.

CÂMARA Municipal de São Gabriel da Cachoeira. **São Gabriel da Cachoeira: história**. Disponível em: <http://www.camarasgc.am.gov.br/historia>. Acesso em: 23/08/2013.

CAMARGO, D. M. P. de C. & ALBUQUERQUE, J. G. 2006. **O eu e o outro no médio indígena: alto Rio Negro (AM)**. Educação e Sociedade, v.27, n.95, mai/agosto. 2006. Campinas.

CARDINET, J. **Évaluation scolaire et mesure**. 2 ed. Bruxelles: De Boeck, 1988.

CARDINET, J. **Avaliar é medir?** Porto: Edições Asa, 1993.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: IBEPEX; São Paulo: Unesp, 2009a.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. **Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: IBEPEX; São Paulo: Unesp, 2009b.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 02/02/15.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02/02/16.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> >. Acesso em: 04/05/2015.

CONDEMARIN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORREIA, E. **Avaliação das aprendizagens: uma carta de princípios**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

CROOKS, T. Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. In: **conference of the association of commonwealth examinations and accreditation bodies**, 3., mar. 2004, Nadi, Fiji. *Paper presented...* Disponível em: <<http://www.spbea.org/fj/aceab/Crooks.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

DINIZ, L. L.; SILVA, A. L.; BANIWA, A. F. Escola indígena baniwa e coripaco pamáali. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

EARL, L. M. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003.

ESTEBAN, M. T. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma pratica em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESTEBAN, M. T. **É possível des-construir e re-construir a concepção e a prática vigentes de avaliação na escola?** Revista de Educação AEC, Brasília, n. 134, p. 31-46, 2005.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FARIA, I. F. **Território e territorialidades indígenas do alto rio negro**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Currículo e avaliação**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, D. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C. (orgs.) *et al.* **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas**. 2 V. Lisboa: EDUCA, 2014

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005a.

FERNANDES, D. **Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa**. Editorial. Educação e Matemática, 81, 2005b. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>>. Acesso em 02 out. 2014.

FERNANDES, D. **Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas**. In BARBOSA, Raquel (Org.). *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, São Paulo: Editora UNESP, 2006a. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>>. Acesso em 16 mar. 2015.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação. Minho – Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2015.

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

FIGUEIREDO, J. C. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas**. Nação Indígena. Disponível em: <https://nacaoindigena.com/2012/08//10/censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-272-idiomas/>. Acesso em: 09/04/2016.

FOIRN, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. **Diversidade linguística no alto rio negro**. Acesso em: 15/10/2014. Disponível em: <<http://www.foirn.org.br/povos-indigenas-do-rio-negro/diversidade-linguistica-no-alto-rio-negro/>>.

FOIRN/ISA. **Povos indígenas do alto rio negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. São Gabriel da Cachoeira: Editoração própria, 1998.

FOIRN/ISA. **Povos indígenas do alto rio negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. 3. ed. São Gabriel da Cachoeira: Editoração própria, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GI, A. C. **Didática do ensino superior**. 9. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Ed.). **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 549-576.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYWOOD, H. C.; TZURIEL, D. **Interactive assessment**. New York: Spriger-Verlag, 1992.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNANDES COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Revisão Técnica de Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

IBGE 2010. **Censo 2010: População em 2010**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados\\_divulgados/index.php?uf=13](http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=13)>. Acesso em: 30 dez 2013.

IBGE 2016. **Amazonas: São Gabriel da Cachoeira**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=130380> >. Acesso em: 20 abr 2016.

IFAM-CSGC. **Projeto do Curso Intercultural para Professores Indígenas do Alto Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira: 2012.

IFAM-CSGC. **Projeto Político Pedagógico**. São Gabriel da Cachoeira: 2010.

ISA. **Rio Negro debate educação escolar indígena e Território Etnoeducacional**. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/rio-negro-debate-educacao-escolar-indigena-e-territorio-etnoeducacional>. Acesso em: 03/10/2014.

ISA. **Plano de ação do território etnoeducacional do rio negro**. Disponível em: [https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/doc\\_2\\_teern1.pdf](https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/doc_2_teern1.pdf). Acesso em: 10/02/2014.

- ISA. Equipe do programa Rio Negro do Instituto Socioambiental. **Etnias do rio negro**. 2002. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/etnias-do-rio-negro>>. Acesso em: 23/04/2013.
- JOHANNESSEN, E. M. Desafios para o futuro das escolas em aldeias indígenas. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012.
- JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa & desenvolvimento**: aplicada a novas tecnologias, produtos e processos. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil Editora, 2004.
- LAVILE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia** – contribución a la teoría de las representaciones. (trad. Oscar Barahona y Uxo Doyhamboure). Colec. Conmemorativa 70°. Aniversário. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- LEFEBVRE, H. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1971.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. **Avaliação das aprendizagens dos alunos**. Porto: ASA, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIDZ, C. S. **Dynamic assessment**: an interactional approach to evaluating potential. New York: Guilford, 1987.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. **50 técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2012.
- LOPEZ PASTOR, V. **Evaluación formativa y compartida en educación superior**. Madrid: Narcea, 2009.
- LUCIANO, G. S. **Projeto é como branco trabalha**; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2006.
- LUCIANO, G. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. Ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo Cortez 2011b.
- LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.
- LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LUTFI, E. P.; SOCHACZWESKI, S.; JAHNEL, T. C. As representações e o possível. In: MARTINS, J. S. (org.) *et al.* **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MAGALHÃES, E. D. (org.). **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 2. Ed. Brasília: FUNAI/ CGDOC, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 5. ed. São Paulo: 2003.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica par ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, J. S. (Org.) *et al.* **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MARTINS, J. S. As Temporalidades da história na dialética de Lefebvre. In MARTINS, J. S. (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996. p. 13-23.

MAXWELL, G. Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland. In: **conference of the association of commonwealth examinations and accreditation bodies**, 3., Nadi, Fiji, mar. 2004. *Paper presented...* Disponível em: <[http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/paper\\_progressive\\_assessment\\_qld.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/paper_progressive_assessment_qld.pdf)>. Acesso em: jun. 2014.

MENEZES, M. Desafios, avanços e retrocessos na educação escolar indígena. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO da Educação. **Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010**. Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – Cneei. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2015-pdf/17945-23072015-edital-de-chamada-publica-cneei-032015/file>>. Acesso em: 29/03/2016.

MINISTÉRIO da Educação. **Portaria nº 936, de 13 de julho de 2011**. Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro. DOU de 14/07/2011 (nº 134, Seção 1, pág. 13). Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=13&data=14/07/2011&captchafield=firistAccess>>. Acesso em: 29/03/2016.

MINISTÉRIO da Educação. **Portaria nº 1062, de 30 de outubro de 2013**. Fica instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. DOU de 31/10/2013 (nº 212, Seção 1, pág. 44). Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_25017657\\_PORTARIA\\_N\\_1062\\_DE\\_30\\_DE\\_OUTUBRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25017657_PORTARIA_N_1062_DE_30_DE_OUTUBRO_DE_2013.aspx)>. Acesso em: 29/03/2016.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Prova Brasil: apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 29/03/2016.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena**. Brasília: 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>; Acesso em 29/03/2015.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena**. Documento Base. Brasília: MEC/SEPT, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

NOGUEIRA, E. M. L. **A representação social da escola agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes**. Manaus: 2008. (Dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas).

NUNZIATI, G. **Para construir um dispositivo de avaliação formadora**. Cahiers Pédagogiques, n. 280, p. 47-64, 1990.

OLIVEIRA, J. B. A. e; CHADWICK, C. **Aprender e Ensinar**. São Paulo: Editora Global, 2001.

OLIVEIRA, M.; VELD, P.-J. V. D. V.; HAUSIRÕ, V. V. B. A. Escola Indígena Tukano Yupuri. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.

PENIN, S. T. S. **Cotidiano e escola: a obra em construção: (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, R. O.; ROCHA, M. S. P. M. L. **A Avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1666/1666.pdf>>. Acesso em 16/05/2014.

PLANO de Ação Revisado – **Território etnoeducacional Rio Negro**. Disponível em: <[http://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/doc\\_2\\_teern1.pdf](http://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/doc_2_teern1.pdf)> Acesso em: 30-10-2014.

POPHAM, J. **Transformative assessment**. Virginia, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

REIS, J. V. **Educação de jovens e adultos e a diversidade sociocultural indígena no alto rio negro**. Artigo Científico (Especialização). Manaus, AM: IFAM-Centro, 2010. 1 CD-ROOM.

REZENDE, J. S. **Da escola com os salesianos para a escola indígena**. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/Sem05/justino.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem05/justino.htm). Acesso em: 29/08/2015.

- REZENDE, J. S. O sistema de educação escolar atingiu a base da educação Tuyuka. In: CABALZAR, F. D. (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012.
- ROEGIERS, X. **L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves**. Bruxelas: De Boeck, 2004.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Revisão técnica: Nilma dos Santos Fontanive, Suely da Silva Rodrigues. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SACRISTAN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANMARTI, N.; JORBA, J. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. [et all.]. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SANTOS, L. Auto avaliação regulada: porque, o que e como? In: ABRANTES, P.; ARAUJO, F. (Org.). **Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens das concepções as práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Municipal nº003, de 05 de abril de 2000**. Reconhece a criação das Escolas da Rede Municipal de Ensino de natureza indígena. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2000.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Lei nº 087, de 24 de maio de 1999**. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1999.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Lei nº 135, de 20 de novembro de 2001**. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 2001.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (Ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand Me Nelly, 1967.
- SEABRA, O. C. L. A insurreição do uso. In MARTINS, J. S. (Org.) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.
- SEDUC-AM. **Resolução nº 118 de 09 de outubro de 2001**. Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena: Formação de Professores Indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira. Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Amazonas.
- SHEPARD, L. A. The role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **The handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

SILVA, J. M. **Organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM-campus são Gabriel da cachoeira:** um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente. Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola: UFRRJ, 2011. 119 p. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA. Aracy L; GRUPIONI L. D. B. (orgs.) **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SORDI, M. R. L. **Repensando a prática de avaliação no ensino de enfermagem.** Faculdade de Educação: Unicamp, 1993. 320 p. (Tese de Doutorado em Educação).

SOUSA, C. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2005.

SOUSA, S. Z. L. As práticas de avaliação de aprendizagem como negação do direito à educação. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação da aprendizagem:** discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, C. O. F. (Org.). **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: SOUSA, C. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 13 ed. Campinas: Papirus, 2005.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 13 ed. Campinas: Papirus, 2005.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. São Paulo: Editora Penso, 2011.

TELLEZ, K. Authentic assessment. In: SIKULA J. (Ed.). **Handbook of research on teacher education.** 2. ed. New York: Macmillan, 1996.

TUYUKA, Justino Sarmiento Rezende. **Da escola com os salesianos para a escola indígena.** Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/Sem05/justino.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem05/justino.htm). Acesso em: 07/04/2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança - por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WIGGINS, G. **Educative assessment:** designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

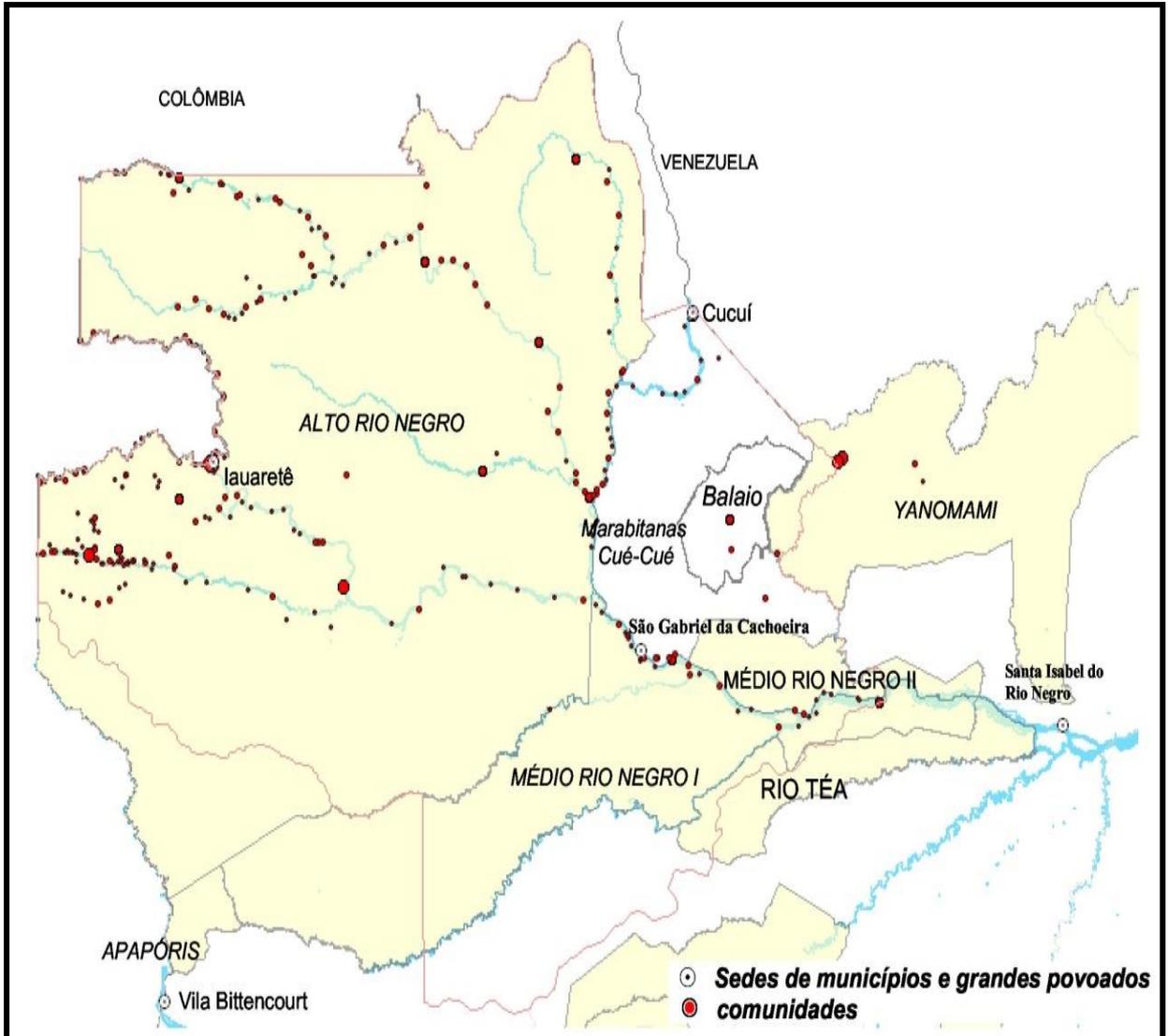
FIGURA 1: SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO BRASIL



Fonte: <http://carzem.blogspot.com>

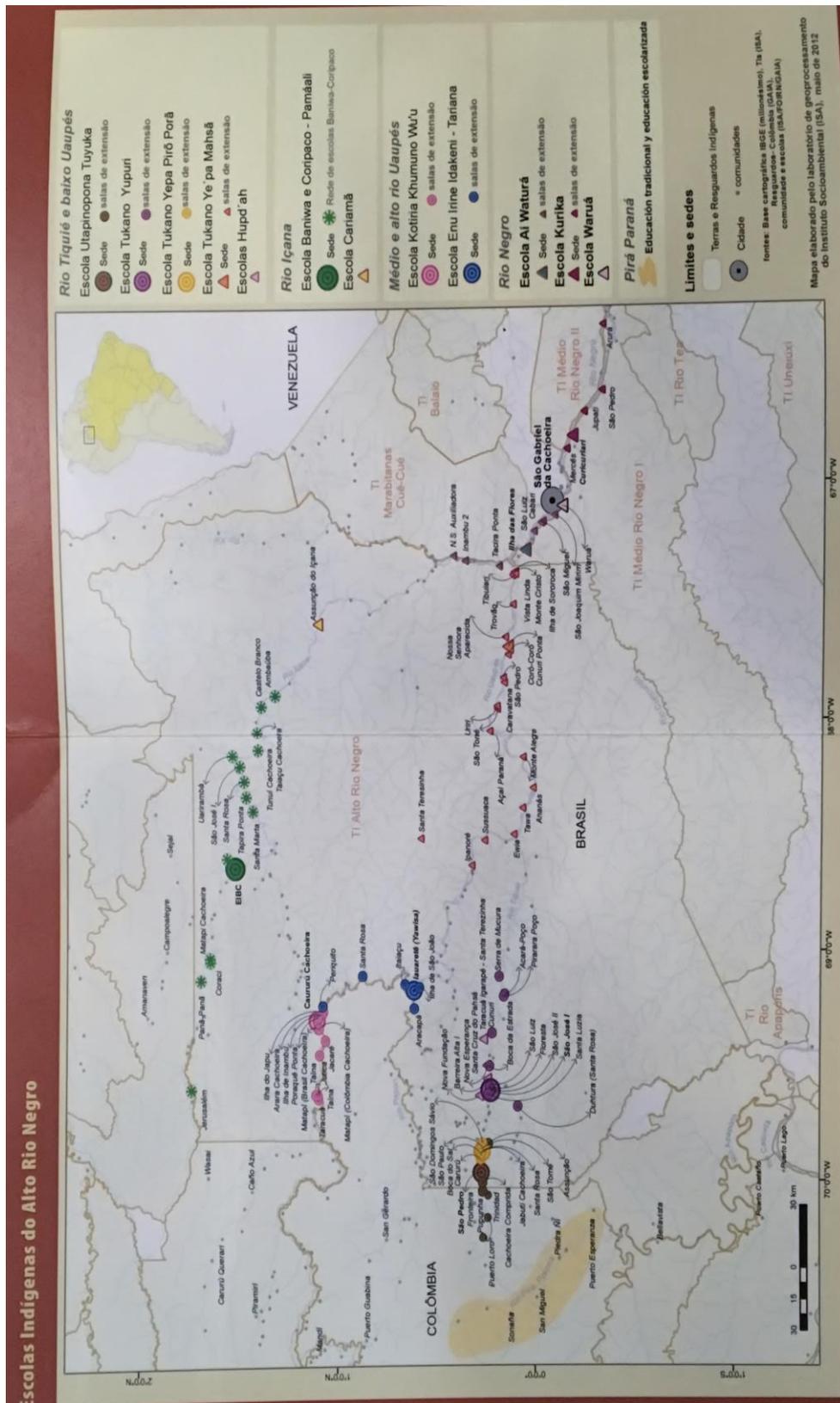


**FIGURA 3: ALTO E MÉDIO RIO NEGRO: POVOADOS**



Fonte: CABALZAR E RICARDO. 2006, p. 17.

FIGURA 4: ESCOLAS INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO



Fonte: Cabalzar, 2012.

**ANEXOS**

<b>ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA DIREÇÃO DO IFAM-CSGC ...</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO 2: TERMO DE ANUÊNCIA DA FOIRN .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO 3: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>178</b>

## ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA DIREÇÃO DO IFAM-CSGC

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA<sup>80</sup>



**FEUSP** Faculdade de Educação da USP

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA: DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICAS ESCOLARES  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin  
 Doutoranda: Josiani Mendes Silva

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da - IFAM-CSGC - Prof. Msc Elias Brasilino de Souza

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Representação a respeito da avaliação da aprendizagem na educação básica, por licenciandos indígenas, professores em exercício, em São Gabriel da Cachoeira-AM”, a qual será desenvolvida com estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND) em Física do IFAM-CSGC, pela estudante de Doutorado e professora desta instituição, Josiani Mendes Silva, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A pesquisa tem como objetivo geral interpretar as representações a respeito da avaliação da aprendizagem, por licenciandos indígenas, professores em exercício, buscando identificar aquelas consolidadas no cotidiano da formação, como também as provenientes do discurso pedagógico sistematizado e das práticas discursivas.

Necessitamos ter acesso a dados a serem colhidos junto aos estudantes que fazem parte do referido curso, através de questionários, entrevistas, filmagens ou fotos, quando for necessário, bem como dados colhidos em documentos relacionados ao curso: Projeto do Curso, Planos de Ensino, Projeto Político Pedagógico do *Campus*, Organização Didático-Pedagógica.

Solicitamos, também, autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, como em futuras publicações na forma de artigo científico, bem como na Tese e defesa no programa de doutorado acima citado.

Avenida da Universidade, 308, Bloco B, Sala 18 – São Paulo – SP CEP 05508-040

Fone – (11) 3091-3519 e-mail – [posfe@usp.br](mailto:posfe@usp.br)

[www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br)

<sup>80</sup> O título da pesquisa sofreu alterações após a qualificação do projeto de pesquisa.



**FEUSP** Faculdade de Educação da USP

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA: DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICAS ESCOLARES  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin  
 Doutoranda: Josiani Mendes Silva

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

São Gabriel da Cachoeira- AM, 25 de outubro de 2014.

**Prof.ª Msc Josiani Mendes Silva**  
 Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Elias Brasilino de Souza  
 Diretor Geral  
 Port. IFAM 1 100 de 16/12/10

**Prof. Msc Elias Brasilino de Souza**  
 Diretor Geral do IFAM – *Campus* São Gabriel da Cachoeira

Avenida da Universidade, 308, Bloco B, Sala 18 – São Paulo – SP CEP 05508-040

Fone – (11) 3091-3519 e-mail – [posfe@usp.br](mailto:posfe@usp.br)

[www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br)

## ANEXO 2: TERMO DE ANUÊNCIA DA FOIRN

CARTA DE ANUÊNCIA DA FOIRN AUTORIZANDO A PESQUISA COM INDÍGENAS DA REGIÃO<sup>81</sup>



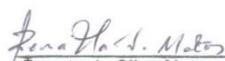
Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN  
Reconhecida como de Utilidade Pública pela Lei n.º 1831 – 1987  
CNPJ N.º. 05.543.350/0001-18  
Inscrição Estadual n.º. 04.213.831-0

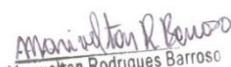
### TERMO DE ANUÊNCIA

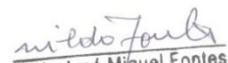
A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro- FOIRN, através da diretoria executiva está ciente e de acordo com a realização da pesquisa da **pós graduanda JOSIANI MENDES SILVA**, aluna do **Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da USP-FEUSP** sob orientação da Profa. Dra. Sonia Teresinha de Souza Penin. **A Pesquisa realizada com título de " AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: REPRESENTAÇÕES DOS LICENCIADOS INDÍGENAS, PROFESSORES EM EXERCÍCIO, EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA - AM".**

Informamos que durante sua pesquisa nesta federação o pesquisador poderá conhecer os programas e projetos realizados ao longo dos 27 anos da criação da FOIRN, bem como lhe será autorizado a realização de entrevistas referente a temática da pesquisa.

São Gabriel da Cachoeira-AM, 14 de novembro de 2014.

  
Renato da Silva Matos  
Diretor - FOIRN

  
Marivelton Rodrigues Barroso  
BARE  
Diretor FOIRN

  
Nildo José Miguel Fontes  
Diretor - FOIRN

IFAM-São Gabriel da Cachoeira/AM  
Protocolo nº 2517  
27 NOV 2014  
Horas: 08:30  
  
Secretaria

Av. Álvaro Maia, 79 – Centro – Cx. Postal 31  
CEP: 69750-000 São Gabriel da Cachoeira, - Amazonas – Brasil  
Fone/Fax: (xx) 97 3471-1632 e-mail: [foirn@foirn.org.br](mailto:foirn@foirn.org.br)

<sup>81</sup> O título da pesquisa sofreu alterações após a qualificação do projeto de pesquisa.

### ANEXO 3: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES A RESPEITO DA APRENDIZAGEM, POR LICENCIANDOS INDÍGENAS, PROFESSORES EM EXERCÍCIO, EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

**Pesquisador:** JOSIANI MENDES SILVA

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 3

**CAAE:** 38162714.4.0000.5561

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.427.407

##### Apresentação do Projeto:

Projeto submetido à CONEP por abordar população indígena e aprovado. A partir de um estudo das representações a respeito da avaliação da aprendizagem na educação básica, por licenciandos indígenas, professores em exercício, em São Gabriel da Cachoeira-AM, espera-se distinguir as representações estereotipadas e mistificadoras que bloqueiam ações transformadoras na educação daquelas que, apresentando-se como produtos de reflexão, contribuam para o aparecimento de ações que possibilitem aos professores mudar e cumprir sua tarefa de ensino. Os participantes estarão expostos a entrevistas, questionários e observações, ao mesmo tempo em que a pesquisadora trabalhará com dados institucionais, filmagens e fotos.

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Interpretar as representações dos licenciandos indígenas do IFAM-CSGC, a respeito da avaliação da aprendizagem que se coadunam com uma abordagem formativa de avaliação.  
**Tem por Objetivos Secundários:** Descrever as condições objetivas propiciadas pelo curso de licenciatura para que os estudantes aprendam a avaliar a aprendizagem na educação básica; Identificar de que maneira as representações contidas nos instrumentos de avaliação elencados nos projeto de curso e planos de ensino influenciam nos resultados de aprendizagem dos

**Endereço:** Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 05.508-030

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-4182

**E-mail:** cep@usp.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 1.427.407

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_383532.pdf	17/12/2015 19:28:16		Aceito
Folha de Rosto	folhaRosto.pdf	17/12/2015 19:24:00	JOSIANI MENDES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	16/12/2015 16:44:42	JOSIANI MENDES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DE DOUTORADO.pdf	10/04/2015 17:31:57		Aceito
Outros	Carta.pdf	10/04/2015 17:24:53		Aceito
Outros	CARTA DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO.pdf	28/10/2014 20:00:58		Aceito
Outros	DECLARAÇÃO compromisso.pdf	05/09/2014 12:45:23		Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 27 de Fevereiro de 2016

Assinado por:  
Helena Rinaldi Rosa  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 05.508-030

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-4182

**E-mail:** ceph.ip@usp.br

## APÊNDICES

<b>APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE 3: FORMULÁRIO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE 4: PERFIL GERAL DOS LICENCIANDOS.....</b>	<b>188</b>

## APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**FEUSP** Faculdade de Educação da USP  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E**  
**PRÁTICAS ESCOLARES**  
**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin**  
**Doutoranda: Josiani Mendes Silva**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, na condição de participante colaborador(a) e interlocutor(a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, em nível de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da linha de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, intitulada “Avaliação a serviço da aprendizagem: Representações dos licenciandos indígenas, professores em exercício, em São Gabriel da Cachoeira-AM”, a qual será desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Josiani Mendes Silva, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Avenida da Universidade, 308. CEP: 05508-040 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. E-mail: sapenin@usp.br. Telefone: (11) 3091-8262.

Tive conhecimento de que o referido estudo será desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus* São Gabriel da Cachoeira. BR 307, Km 03, s/nº, Bairro Cachoeirinha, São Gabriel da Cachoeira/AM.

Fui informado(a) de que a possibilidade de viabilizar o aperfeiçoamento da sistematização e do desenvolvimento curricular e o acompanhamento do trabalho formativo desenvolvido, comprometendo de forma articulada todos os participantes deste processo, é o que justifica deste estudo; que seu objetivo é analisar as representações a respeito da avaliação da aprendizagem, por licenciandos indígenas, professores em exercício, de São Gabriel da Cachoeira; assim como dos procedimentos, - questionário, entrevista e observação - a serem realizados com os colaboradores e participantes da pesquisa.

Discuti a respeito da minha decisão em colaborar e participar neste estudo com a pesquisadora responsável, a qual se responsabilizou por garantir: que a minha participação seja

isenta de despesas; que possuo plena liberdade de recusar-me a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; que a utilização das informações por mim prestadas será restrita a esta pesquisa; e que haverá a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes do estudo durante todas as fases da pesquisa.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, pois estarei colaborando com informações úteis para a pesquisa científica sobre a educação escolar indígena no Alto Rio Negro, a qual poderá servir para suscitar novas discussões que possam contribuir para melhoria das condições e do acesso à educação escolar pelas comunidades indígenas.

Estou ciente de que quaisquer informações ou esclarecimentos adicionais acerca deste estudo poderão ser solicitados à pesquisadora responsável, Sra. Josiani Mendes Silva, professora do *Campus* de São Gabriel da Cachoeira, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. BR 307, Km 03, s/nº, Bairro Cachoeirinha. CEP 69750-000. São Gabriel da Cachoeira-AM, pelos telefones (97) 3471-1019, pelo celular (97) 9191-1143 ou através dos endereços eletrônicos: josiani@ifam.edu.br ou josiani@usp.br.

Estou ciente, também, de que posso obter esclarecimentos, com relação às dúvidas éticas do projeto, através do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, 2º andar, sala 27, CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. E-mail: ceph.ip@usp.br - Telefone: (11) 3091-4182.

Tenho conhecimento de que este documento será emitido em duas vias, as quais serão ambas rubricadas, em todas as páginas, e assinadas por mim e pela pesquisadora responsável, ficando cada parte de posse de uma via.

São Gabriel da Cachoeira (AM), \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante voluntário: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_

Josiani Mendes Silva

**APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO**

**FEUSP** Faculdade de Educação da USP  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E  
PRÁTICAS ESCOLARES  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin  
Doutoranda: Josiani Mendes Silva

Prezado(a) Licenciando(a):

As questões dispostas neste instrumento têm a intenção de ouvi-lo(a) à respeito da Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica.

Os dados obtidos serão utilizados na pesquisa intitulada “Avaliação a serviço da aprendizagem: Representações dos licenciandos indígenas, professores em exercício, em São Gabriel da Cachoeira-AM” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

Serão rigorosamente mantidos critérios como: sigilo, preservação da identidade de quem responde e fidelidade das respostas.

Suas respostas a este questionário é que possibilitará a realização desta pesquisa.

Doutoranda: Josiani Mendes Silva

Orientadora: Profa. Dr.<sup>a</sup>. Sonia Teresinha de Sousa Penin



**FEUSP** Faculdade de Educação da USP  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E**  
**PRÁTICAS ESCOLARES**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin**  
**Doutoranda: Josiani Mendes Silva**

PERFIL

1. Nome<sup>82</sup>: \_\_\_\_\_

2. Etnia: \_\_\_\_\_

3. Falante da língua indígena: \_\_\_\_\_

4. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

5. Idade: \_\_\_\_\_

6. Situação conjugal:

- ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a)  
 ( ) Viúvo(a) ( ) Separado legalmente(a)  
 ( ) Mora com o companheiro(a) ( ) Outro

7. Filhos se tem, quantos:

- ( ) Nenhum ( ) 01 filho  
 ( ) 02 filhos ( ) 03 filhos  
 ( ) 04 ou mais filhos

8. Ensino médio cursado:

- ( ) 2º grau padrão ( ) Técnico  
 ( ) Magistério Indígena ( ) Educação de Jovens e Adultos - Supletivo/Telecurso  
 ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

09. Atuação profissional: \_\_\_\_\_

10. Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

<sup>82</sup> Como afirmado, o sigilo será rigorosamente mantido.

11. Local/Escolas Trabalhadas: \_\_\_\_\_

12. Rede de ensino a que pertence: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Particular ( ) Outro

13. Qual seu rendimento mensal?

( ) De R\$500,00 a R\$1.000,00

( ) De R\$1001,00 a R\$2.000,00

( ) Mais de R\$3.000,00

### QUESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO

1. A avaliação serve para:

( ) Verificar a aprendizagem ( ) Atribuir nota ( ) Tomada de atitudes

( ) Diagnosticar as dificuldades do aluno ( ) Modificar a metodologia aplicada em sala

( ) Verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos pelo professor

( ) Outro: \_\_\_\_\_

2. Quais instrumentos devem ser utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos?

( ) Provas orais ( ) Provas escritas ( ) Provas práticas ( ) Trabalhos individuais

( ) Trabalhos em grupo ( ) Atividades diárias ( ) Seminários ( ) Outros: \_\_\_\_\_

3. Os critérios de avaliação adotados devem atender aos objetivos propostos num plano de ensino?

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

4. Momentos em que se deve fazer avaliação:

( ) Antes do desenvolvimento dos conteúdos.

( ) Durante o desenvolvimento dos conteúdos.

( ) Após o desenvolvimento dos conteúdos.

5. Com base na sua experiência, você acredita que as notas atribuídas aos alunos em avaliações refletem, de fato, o nível de aprendizagem deles?

( ) Sim ( ) Nem sempre ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

6. Em sua opinião, o processo de recuperação permite ao aluno recuperar:

A nota  A aprendizagem  Outra. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. O professor deve fazer uso da autoavaliação como instrumento de verificação da aprendizagem?

Sim  Não Por quê? \_\_\_\_\_

Quais as situações? \_\_\_\_\_

8. Em relação à dimensão sócia afetiva do aluno (atitudes, interesse, comportamento, criatividade, disciplina, responsabilidade, etc.), você considera que:

Não deve ser avaliada  Deve ser avaliada, mas sem atribuir nota

Deve ser avaliada e atribuída nota  Outra: \_\_\_\_\_

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO!

### APÊNDICE 3: FORMULÁRIO DA ENTREVISTA



**FEUSP** Faculdade de Educação da USP  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 LINHA DE PESQUISA: DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E  
 PRÁTICAS ESCOLARES  
 Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin  
 Doutoranda: Josiani Mendes Silva  
**ENTREVISTA**

#### Sobre avaliação

- O que é avaliação da aprendizagem?
- Quando se deve avaliar a aprendizagem do aluno?
- O que é uma boa avaliação da aprendizagem para você?
- Os critérios a considerar na avaliação da aprendizagem devem ser compartilhados com os alunos? Por quê? Se sim, como?
- A quem compete o ato de avaliar a aprendizagem do aluno?

#### Refletindo sobre a avaliação na sua formação

- Enquanto estudante, você acompanha o que está no plano de ensino do professor e procura discutir com professores e colegas, sobre os critérios de avaliação a que você será submetido? Por quê? Como?
- Como você tem sido avaliado nas disciplinas estudadas? Descreva, pelo menos, três procedimentos mais comuns, por ordem de ocorrência.
- Algum professor formador organizou situações para que vocês se autoavaliassem em sua disciplina?
- Como seus professores fizeram/fazem para dar um retorno após correção dos instrumentos de avaliação que você fez? Em algum momento algum professor discutiu sobre erros que você cometeu em alguma avaliação?
- Em seu Curso de Licenciatura, o que você tem aprendido sobre avaliação?

#### Pensando em seus alunos

- O que e como você avalia a aprendizagem dos seus alunos?
- O que o (a) levou a adotar tais procedimentos avaliativos em sala de aula?
- Todos os alunos são informados sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisam estudar e avançar mais? Como você faz isso?
- Você faz uso de diferentes atividades para avaliar os alunos? Quais?
- Você organiza situações em que os alunos se autoavaliem?

## APÊNDICE 4: PERFIL GERAL DOS LICENCIANDOS

### Etnia

Na região do Rio Negro convivem várias etnias<sup>83</sup>, as quais apresentam diferentes formas de organização política, econômica e social, bem como diferentes formas de compreender e explicar o mundo (CABALZAR; RICARDO, 2004): Arapaso, Baniwa, Barasana, Baré, Dow, Desana, Karapanã, Kubeo, Kuripako, Maku, Makuna, Murity-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Taiwano, Tariana, Tatuyo, Tukano, Tuyuka, Wanana, Warekena, Yuruti e Yanomami.

Os estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena pertencem a dez etnias deste universo. A Tabela 4 trata de apresentar quais etnias estão presentes no curso e a quantidade de estudantes, participantes deste estudo, que as representam:

**TABELA 4: ETNIA DOS LICENCIANDOS**

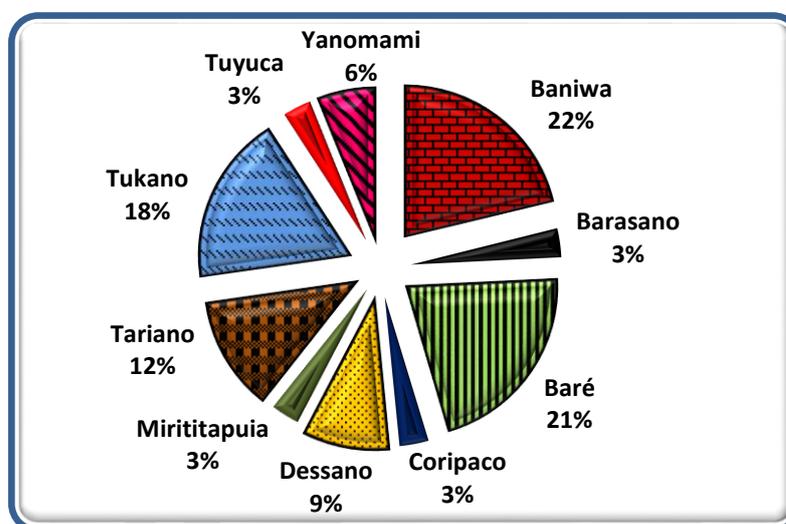
ETNIAS	F
BANIWA	7
BARASANO	1
BARÉ	7
CORIPACO	1
DESSANO	3
MIRITITAPUIA	1
TARIANO	4
TUKANO	6
TUYUKA	1
YANOMAMI	2
Total	33

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em Pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

As etnias mais representadas são: Baniwa e Baré com 21% dos estudantes, Tukano, com 18% e Tariano, com 12% (Gráfico 18).

<sup>83</sup> “O censo 2010 investigou, pela primeira vez, o pertencimento étnico, sendo ‘etnia’ a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais” (FIGUEIREDO, 2012, p. 6).

GRÁFICO 18: ETNIAS



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em Pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Cada uma destas etnias se diferencia de todas as outras, ainda que em certos aspectos. No contexto de diversidade cultural onde os licenciandos vivem, encontram-se, porém, muitas características comuns entre as diversas etnias, “principalmente no que diz respeito aos mitos, às atividades de subsistência, arquitetura tradicional e cultura material” (FOIRN/ISA, 2006, p.32).

As características mais comuns estão entre: Tukano, Baniwa, Tariana e Baré, denominados como “povos do rio” (FOIRN/ISA, 2006, p. 32).

Os índios que ocupam as margens dos rios principais se organizam em comunidades<sup>84</sup>, que, geralmente, “compõem-se de um conjunto de casas com paredes de casca de árvore, pau-a-pique ou tábuas e cobertura de palha ou zinco, construídas em um amplo pátio aberto, uma capela (católica ou protestante), uma escolinha e, eventualmente, um posto de saúde” (FOIRN/ISA, 2006, p. 33).

Cada comunidade possui um capitão, que é responsável por reunir e animar o grupo para trabalhos comunitários; responder às demandas gerais ligadas a tais tarefas. Constitui-se de um interlocutor preferencial com os brancos. Não é considerado um chefe, que dá ordens e aplica punições, mas que orienta, na maioria dos casos, sem impor sua posição (FOIRN/ISA, 2006).

<sup>84</sup> “Nome dado há décadas pelos missionários católicos, e adotado também pelos protestantes – aos povoados que vieram a substituir as antigas malocas comunais, que eram grandes casas que serviam de moradia para várias famílias” (FOIRN/ISA, 2006, p. 33).

### Língua Indígena

De acordo com o Censo 2010, foram identificadas 274 línguas indígenas no Brasil.

No alto e médio rio Negro existe uma variedade linguística, onde, frequentemente, “os índios da região falam várias línguas indígenas, além do português e do espanhol” (FOIRN/ISA, 2006, p. 29).

A Tabela 5, indica que são seis línguas, além do português e do espanhol, que são faladas pelos estudantes:

**TABELA 5: LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS PELOS LICENCIANDOS**

LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS	F
BANIWA	5
BARASANO	1
CORIPACO	1
NHEENGATÚ	12
TUKANO	13
YANOMAMI	2
NÃO RESPONDEU	3
NÃO FALA, ENTENDE TUKANO	1
TOTAL	38 <sup>85</sup>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em Pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

A população indígena do rio Negro representa mais de trinta grupos etno-linguísticos, falantes de idiomas de cinco famílias linguísticas distintas:

A família Aruak é representada pelos povos Baré, Baniwa, Kuripako, Tariana e Werekena;

Entre os que pertencem à família Tukano Oriental, são os povos Arapaso, Baré, Barasana, Desana, Karapanã, Kotiria/Wanano, Kubeo, Makuna, Miriti-tapuya, Siriano, Taiwano, Tukano, Utapinozona/Tuyuka, Wa'ikhana/Piratapuyo e Yuruti.

Há quatro línguas faladas por povos da etnia Yanomami: Yanomami, Yanomam, Ninam e Sanumá;

A família linguística Maku (ou Nadahup) é representada pelos povos Yuhup, Hup, Dâw e Nadöb;

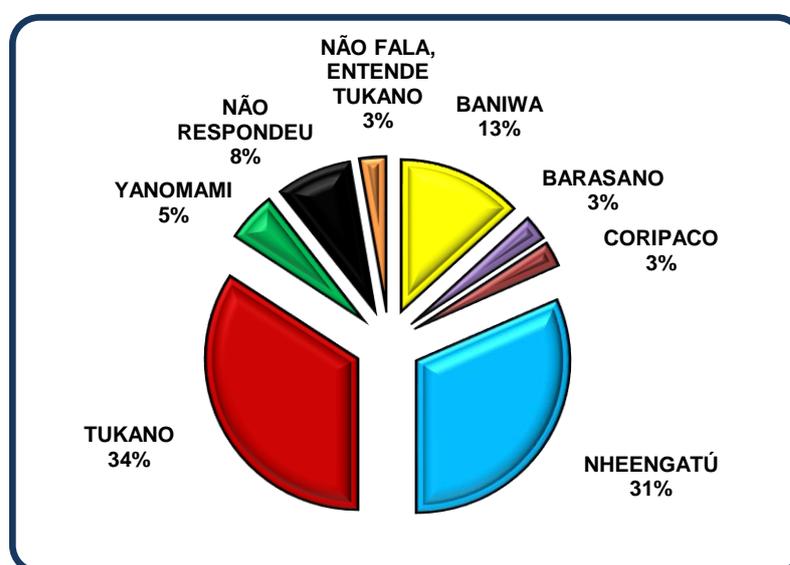
<sup>85</sup> O número total excedeu o total de estudantes participantes deste estudo pelo fato de alguns licenciandos falarem mais de uma língua, além do português.

Há, ainda, um grande número de indivíduos, de grupos étnicos diversos, que atualmente falam Nheengatú (ou Língua Geral Amazônica), língua da família Tupi-Guarani que foi introduzida na região no século dezoito (CABALZAR & RICARDO, 1998).

Pesquisadores indicam que essa imensa diversidade torna São Gabriel da Cachoeira o município mais multilíngue do Brasil, uma verdadeira ‘Terra das Línguas’, como já fora batizado.

O Gráfico 19 apresenta as línguas mais faladas pelos licenciandos, destacando Tukano falado por 34% deles, Nheengatú, 31% e Baniwa por 13% dos estudantes:

**GRÁFICO 19: LÍNGUAS INDÍGENAS**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Muitas comunidades indígenas têm como uma das preocupações com a implantação de escolas indígenas em suas comunidades, o fortalecimento de suas línguas, como confirma Menezes:

Algumas lideranças tinham seus ideais para implantar escolas indígenas entre seus povos. Com isso algumas escolas tiveram sucesso. Eu fui na Escola Tuyuka quase dez anos depois da sua criação, e toda a criançada que antes falava tukano, estava falando tuyuka. Esse é um avanço para aquele povo, onde praticamente só os velhos falavam sua própria língua, o que era exatamente a preocupação deles ao implementar a Escola: ‘nós temos que nos fortalecer senão, daqui a pouco, mesmo sendo Tuyuka a gente só vai falar tukano’ (2012, p. 383).

Em 2002, a lei 145/2002 (IPOL, 2013), proposta por um vereador indígena, que cooficializa as línguas Nheengatú, Tukano e Baniwa, começou a vigorar. Esta lei foi aprovada no dia 22/11/2002, a partir de um projeto elaborado pelo Instituto de Investigação e

Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL), a pedido da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

A lei estipula basicamente: que os órgãos públicos sediados no município de São Gabriel da Cachoeira e a iniciativa privada deverão ter funcionários aptos a atender aos cidadãos em Português, Nheengatu, Tukano e Baniwa; que o município deverá dispor de tradutores oficiais nos órgãos públicos; e que as leis e documentos do poder público deverão ter versões nessas três línguas.

O objetivo desta lei é garantir o direito dos cidadãos indígenas habitantes nesse município de entenderem e se fazerem entender quando em diálogo com os poderes públicos.

O *Campus* São Gabriel da Cachoeira do IFAM possui em seu quadro funcional, servidores técnicos e professores falantes das três línguas cooficiais.

### **Gênero**

Dos trinta e três estudantes pesquisados, dez são do gênero feminino e vinte e três, do masculino (TABELA 6):

**TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR GÊNERO**

<b>GÊNEROS</b>	<b>F</b>
<b>Feminino</b>	10
<b>Masculino</b>	23

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Portanto, há mais estudantes do gênero masculino do que do gênero feminino, estes dados indicam, de certa forma, a manutenção de uma estrutura patriarcal, como bem referido por Melatti que o homem é quem participa mais da vida política em sua plenitude, ficando a mulher em segundo plano.

Não obstante, certas sociedades indígenas reconhecem certos títulos políticos aplicados a determinadas mulheres, muito embora sejam mais de valor honorífico do que efetivo [...] (2007, p. 163).

Nas sociedades indígenas, há uma distribuição de papéis bem definida para homens e mulheres, que vem passando de geração a geração, e que eles entendem que devem ser transmitidas para os mais jovens, independente de eles ficarem ou não na comunidade, e a escola pode contribuir nesse sentido. São exemplos dessa divisão sexual de tarefas:

As mulheres são responsáveis pela alimentação, onde depois de preparar a primeira refeição, vão à roça colher, fazer o replantio e limpar o terreno. Em casa se desdobram entre

ralar a mandioca, carregar água do rio para lavar a massa, buscar lenha para o fogo, preparar comida e cuidar e dar atenção para as crianças menores.

Também fazem trabalho artesanal, onde produziam cerâmicas e cuias, fiação de cordas, etc. (FOIRN/ISA, 2006). “Com as missões salesianas, as mulheres passaram a se dedicar à fabricação de redes, tapetes e bolsas de tucum para venda, que aprenderam nos colégios com as freiras ou com ex-alunas e professoras índias que dão aulas nas comunidades” (idem, *ibidem*).

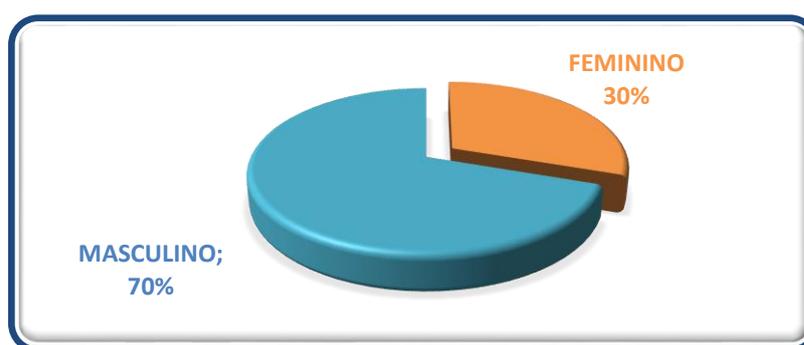
Os homens costumam acompanhar suas mulheres na roça, ajudando-as na capina e a carregar a mandioca para casa, pois, principalmente nos povoados mais antigos, as roças ficam bem distantes das casas, e isso significa grande esforço no transporte da carga.

Há uma atividade que é considerada principal dos homens, ou seja, “contribuir com a outra parte da alimentação o peixe ou a carne de caça. Em geral, os homens saem de canoa todos os dias ou durante a noite para pescar ou caçar” (FOIRN/ISA, 2006, p. 36).

Eles também saem para caçar a pé, “percorrendo grandes distâncias à procura de algo com paciência e atenção” (idem, *ibidem*).

Quando um homem consegue abater um animal maior, como uma anta ou um veado, ele destina parte de sua carne para uma refeição comunitária, para a qual convida todas as pessoas de seu povoado. As refeições comunitárias, no entanto, não se restringem às oportunidades de comida boa e farta. Quase todos os dias elas acontecem pela manhã. Cada mulher leva seu cesto de beijo, uma panela de mingau e outra com peixe [...]. Todos comem juntos e conversam, aproveitando para tomar decisões de interesse coletivo (idem, *ibidem*).

**GRÁFICO 20: GÊNERO**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

No curso da licenciatura, os homens correspondem a 70% e as mulheres, 30% (GRÁFICO 20). O Censo de 2010 revela que a população indígena que vive no Norte, em áreas, tanto urbana, como rural, tem predomínio masculino, ou seja, em 1991, haviam 89,4 homens para cada 100 mulheres na área urbana, em 2010, a região norte foi a única que apresentou tendência de crescimento masculino, passou para 95,9 homens para cada 100 mulheres.

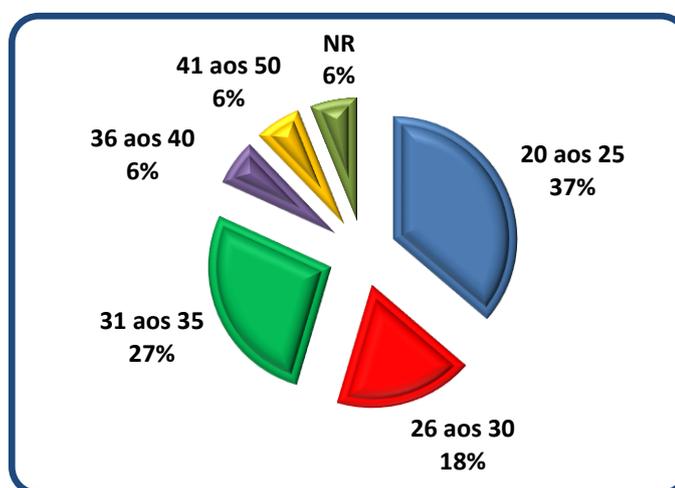
Mas o censo também observou que houve um declínio do predomínio masculino na área rural: em 1991, eram 113,2 homens para cada 100 mulheres, em 2010, eram 108,1.

Os homens parecem estar saindo de suas comunidades em busca de profissionalização e trabalho. Os números que encontramos em relação ao gênero no interior do curso, comprova esta hipótese.

### Faixa Etária

Entre os dados referentes aos licenciandos que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, um aspecto específico que nos permite identificar e caracterizar o perfil deste grupo é o da faixa etária.

**GRÁFICO 21: FAIXA ETÁRIA**



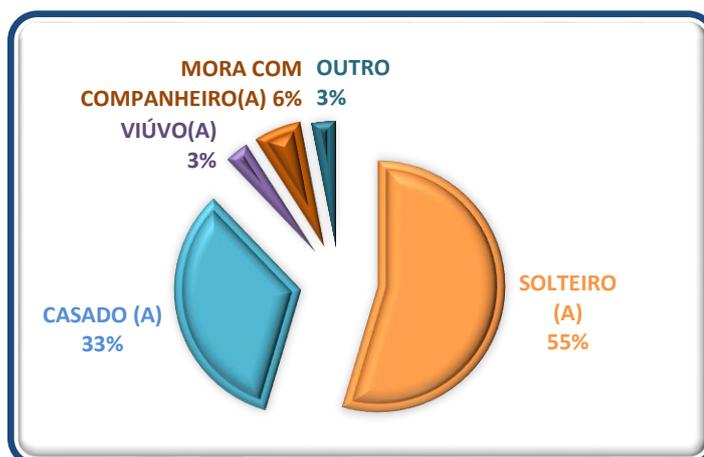
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

O Gráfico 21 mostra dados que revelam que, em números absolutos, há um maior número de licenciandos na faixa dos 20 aos 25 anos, seguido do número que estão na faixa de 31 aos 35 anos.

### Estado Civil

O Gráfico 22 nos apresenta o estado civil dos sujeitos pesquisados:

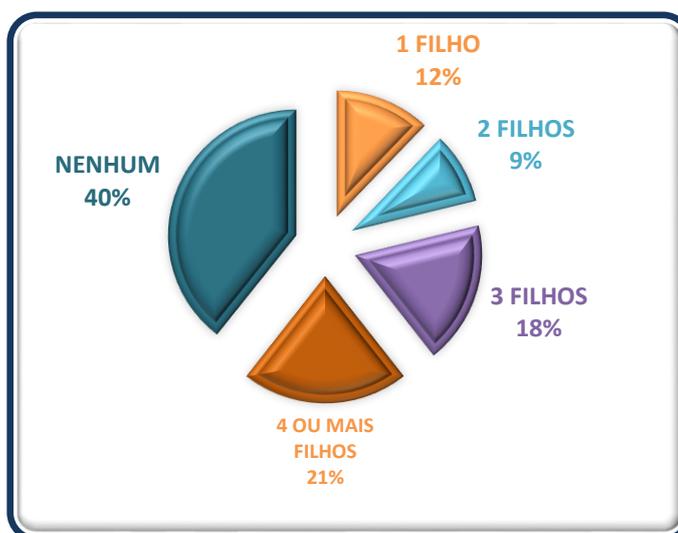
### GRÁFICO 22: ESTADO CIVIL



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

O Gráfico 23 apresenta a quantidade de filhos dos sujeitos pesquisados:

### GRÁFICO 23: QUANTIDADE DE FILHOS



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

É interessante percebermos que eles não têm muitos filhos.

### Formação anterior à licenciatura

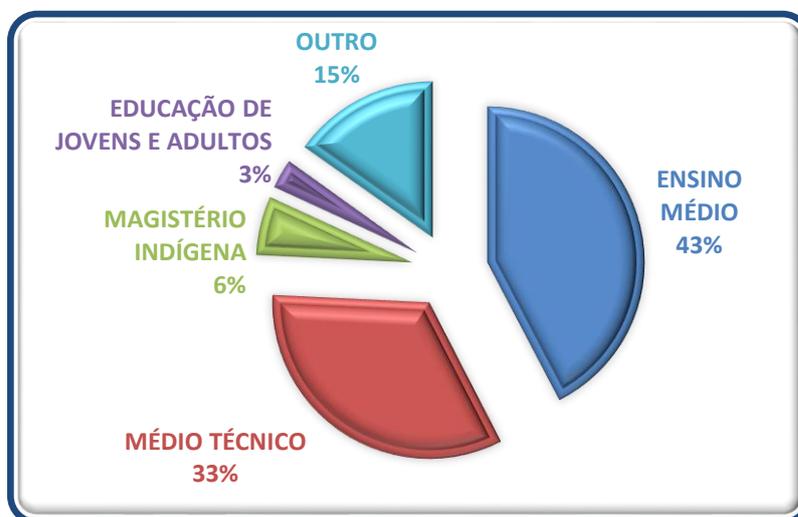
Procuramos saber quantos tiveram alguma formação na concepção de uma educação escolar indígena para o exercício da docência, já que são professores em suas comunidades. Suas respostas estão demonstradas na Tabela 7 a seguir:

**TABELA 7: FORMAÇÃO ANTERIOR À LICENCIATURA**

<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>F</b>
<b>ENSINO MÉDIO</b>	14
<b>MÉDIO TÉCNICO</b>	11
<b>MAGISTÉRIO INDÍGENA</b>	2
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	1
<b>OUTRO</b>	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Ao perguntarmos qual era o ‘outro’ tipo de curso, os licenciandos responderam que se tratava de cursos que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de São Gabriel da Cachoeira organizava como formação de curta duração. Os licenciandos, professores em exercício, frequentavam durante as férias escolares quando saíam de suas comunidades e iam para a cidade de São Gabriel da Cachoeira.

**GRÁFICO 24: FORMAÇÃO ATUAL**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados demonstram que 43% foi formado no ensino médio, 33% vieram do ensino técnico; 3% da Educação de Jovens e Adultos e 6% Magistério Indígena (Gráfico 24).

### **Atividade Profissional**

Um outro aspecto a se considerar na discussão é a relação entre o tipo de atividade profissional exercida pelos licenciandos participantes desta pesquisa.

**TABELA 8: ATIVIDADE PROFISSIONAL**

<b>PROFISSÃO</b>	<b>F</b>
<b>PROFESSOR</b>	24
<b>AUXILIAR DE ESCOLA</b>	1
<b>PESQUISADOR<sup>86</sup></b>	1
<b>COORDENADOR GERAL</b>	1
<b>TÉCNICO EM EDUCAÇÃO</b>	1
<b>MERENDEIRA</b>	1
<b>NÃO RESPONDEU (MISSING)</b>	4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados da Tabela 8 revela que a maioria dos licenciandos são professores (24), mas também fazem parte do curso, licenciandos que atuam como: auxiliar de escola (1), pesquisador (1), coordenador geral (1), técnico em educação (1), merendeira (1).

**GRÁFICO 25: ATIVIDADE PROFISSIONAL**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014

O Gráfico 25 mostra quais são as atividades profissionais que os licenciandos estão atuando, a grande maioria (73%) já trabalha como professor em escolas indígenas, os demais (24%) atuam em escolas da região e apenas 3% respondeu que trabalha com pesquisa.

Destacamos que o percentual de licenciandos que atuam como professores é

<sup>86</sup> Trabalha como pesquisador em uma ONG na região.

significativamente superior ao que se observa em relação aos demais, que não fizeram parte da outra fase da pesquisa, justamente por não trabalharem em sala de aula.

### Tempo de Atuação na Área de Educação

Sobre o tempo em que os licenciandos atuam em suas atividades, os dados estão apresentados na Tabela 9 a seguir:

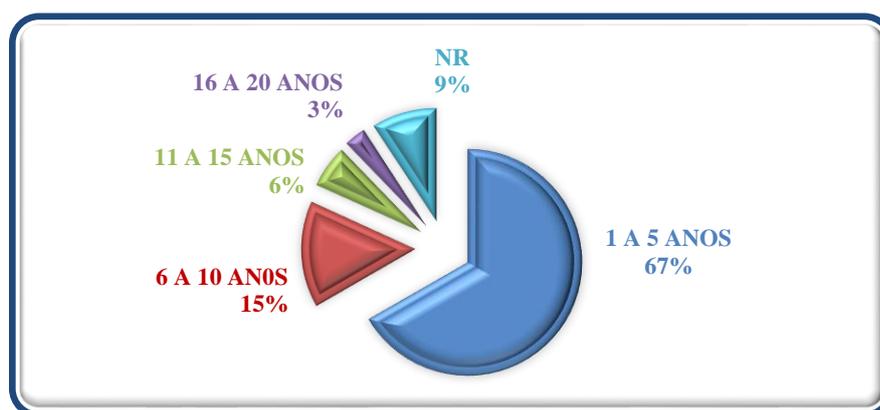
**TABELA 9: TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO**

TEMPO	F
1 A 5 ANOS	22
6 A 10 ANOS	5
11 A 15 ANOS	2
16 A 20 ANOS	1
NR	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Apesar de já atuarem na educação como professores, a maioria ainda era iniciante na carreira docente, os dados revelam que os licenciandos têm menos de 10 anos de experiência, como professores.

**GRÁFICO 26: TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Os dados apresentados no Gráfico 26 demonstram que mais da metade dos licenciandos (67%), atuam há menos de 10 anos na docência. Além de não terem uma formação específica para o exercício do magistério, também não podem contar com a experiência profissional para tal.

Com relação ao tempo de experiência que teriam na educação básica, a organização

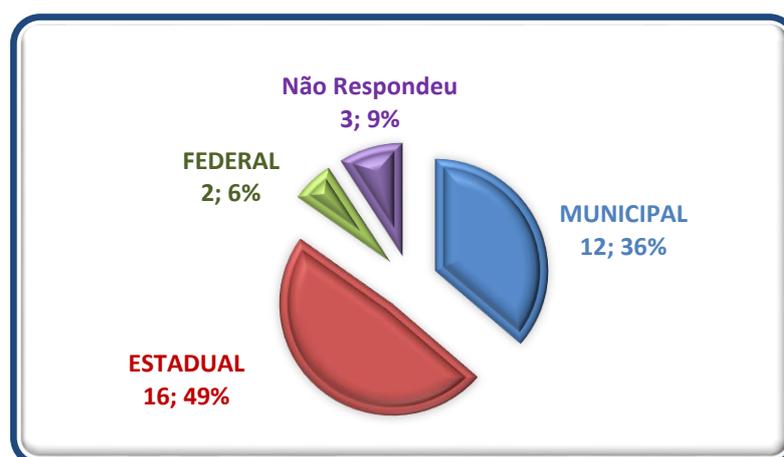
dos resultados da análise sobre os dados obtidos do questionário mostra que o percentual de participantes da pesquisa diminuiu em função do aumento do tempo de experiência deles com o ensino neste nível educacional, conforme se constata no Gráfico 26.

De modo geral, se constata que predomina o tempo de experiência na Educação básica inferior a 10 anos, ou seja, o perfil dos participantes da pesquisa, em termos deste aspecto, caracteriza-se como o de uma menor experiência de ensino, nesse nível educacional.

### **Rede de Ensino**

Os dados contidos no Gráfico 27 revelam que 12 licenciandos trabalham na rede municipal de ensino, 16 na rede estadual, 2, trabalham na rede federal. Três estudantes não responderam esta questão.

**GRÁFICO 27: REDE DE ENSINO ONDE TRABALHAM**



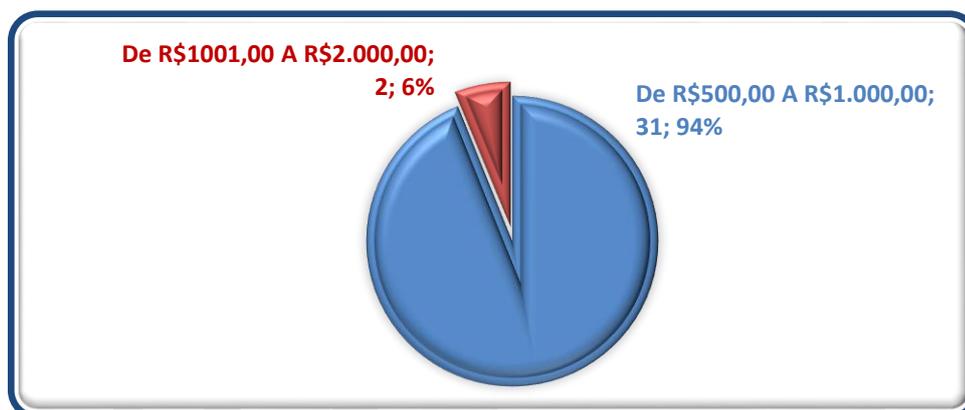
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

O Gráfico 27 revela também que a maioria dos estudantes, ou seja, 49%, trabalham na rede estadual de ensino, seguido por 36%, que trabalham na rede municipal e 6%, que trabalham na rede federal.

### **Salários**

Na época da distribuição dos questionários, o salário que eles revelaram ganhar por suas atividades ficavam entre os valores revelados pelos Gráfico 28 a seguir:

### GRÁFICO 28: SALÁRIOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em pesquisa de campo no IFAM-CSGC – 2014/2015

Como os licenciandos não tinham formação superior na época em que responderam o questionário, a maioria recebia salário que variava de R\$500,00 até R\$1000,00.

No Censo de 2010, 52,9% dos indígenas que moram na cidade sede, não tinham qualquer tipo de rendimento, proporção ainda maior nas áreas rurais (65,7%), que é onde os licenciandos moram (FIGUEIREDO, 2016).

Diante de tal situação constata-se que o município apresenta situação de vulnerabilidade social, onde a atuação do estado se faz necessária para diminuir a disparidade social, que repercute na baixa qualidade de vida os moradores dessa região.

Portanto, entendemos que a educação adquire uma importância maior para superar as dificuldades que afetam os povos indígenas do alto Rio Negro.