



PRÁTICA AVALIATIVA DA APRENDIZAGEM EM ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO, ILHA DE COTIJUBA-PA

EVALUATION PRACTICE OF LEARNING IN MULTISSERIAL SCHOOL OF CAMPO, ISLA IN COTIJUBA-PA

Mayara da Silva Corrêa

Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC

Luiza Nakayama

Universidade Federal do Pará - UFPA

Raimunda Kelly Silva Gomes

Universidade do Estado do Amapá – UEAP

Resumo

Com o objetivo de investigar a prática da avaliação, em uma escola do campo multisséries (Escola X), localizada na Ilha de Cotijuba/PA, entrevistamos a Profa. X, do ciclo de Infância e realizamos observação *in loco* da sua prática educativa docente. Esta pesquisa teve cunho qualitativo e nos embasamos em Marli André, para etnografia da prática escolar e em Roseli Caldart, para entendimento dos “sujeitos do campo”, dentre outros. Os resultados apontam que a Profa. X: 1. Revelou uma avaliação tradicional em sua prática de ensino; 2. Demonstrou pouca clareza nos registros escritos dos desempenhos dos alunos e 3. Utilizou metodologias de ensino que pouco facilita o pleno domínio do letramento, tendo o livro didático como seu recurso principal. Portanto, embora a professora possua pouca clareza na avaliação e sua prática pedagógica se distancie do contexto de vida da comunidade, esforça-se para desempenhar uma avaliação contínua e que atenda os alunos nas suas necessidades individuais e coletivas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Classe multisseriada. Educação do campo.

Abstract

In order to investigate the practice of evaluation in a multigrade rural school (School X) located in the Island of Cotijuba, Pará State - Brazil, we interviewed Teacher X of Elementary School and observed *in loco* her professional practice. This research was of a qualitative type. It is based on Marli André, for ethnography of the school practice; Roseli Caldart, for the understanding of the "subjects of the field", among others. We found that Teacher X: (i) revealed a traditional evaluation in her teaching practice; (ii) demonstrated a lack of clarity in the written records of student performance; and (iii) used teaching methods which do not favor full mastery of literacy, and the textbook is her main resource. We concluded that, although the teacher has little clarity in the evaluation and her practice goes away from the context of life of the Cotijuba community, she strives to perform an ongoing evaluation and meets the students in their individual and collective needs.

Keywords: Learning assessment. Multigrade classroom. Rural Education.



Introdução

O modelo de educação que hoje é direcionado ao meio rural tem contribuído para a destruição dos modos de vida das populações tradicionais e dos saberes que foram produzidos coletivamente, pois trabalha no plano da sedimentação da ideologia dominante e utiliza parâmetros urbanos como estratégias metodológicas na construção do conhecimento formal desde a Educação Infantil ao Ensino Médio (MOLINA, 2006). Neste contexto, a Educação do Campo e para o Campo busca a quebra de paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade, respeitando a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (HENRIQUES et al., 2007; MARTINS, 2009).

Neste sentido, consideramos necessário definir, inicialmente, quem são as populações do campo, com base no Decreto Nº 7352, Art. 1º, Inciso II:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010a).

Para este público-alvo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE Nº 9394/96, Art. 28) alguns avanços podem ser constatados, em relação a estes sistemas de ensino, os quais:

[...] promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III –

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No âmbito educacional das populações do campo, cujo sistema, na maioria das vezes é por meio de classes multisseriadas, consideramos fundamental conceituá-las. Como há várias percepções, embasamos na compreensão de Hage (2011, p. 99-100) que define essas classes como o “lugar onde um único professor atua em várias séries e são espaços localizados em pequenas comunidades rurais, afastadas da sede do município, apresentando infraestrutura precária e a população atendida não atinge uma demanda suficiente para formar turmas por série”. Dessa forma, “pensar a Escola do Campo é pensar nas relações com o que existe em seu entorno, como um espaço de socialização dos conhecimentos e formadora de todos os seus sujeitos – educandos, educadores, pais e comunidade” (CALDART et al., 2006, p. 130-131).

Nestas condições, precisamos compreender a escola do campo na perspectiva dos ciclos, e, assim, destacamos o “conceito de **escola em ciclos** como a tentativa de organizar a escolarização em uma nova base, de forma a romper com a lógica da escola seriada e com o emprego da reprovação anual” (MAINARDES, 2009, p. 51, destaque nosso).

Neste contexto, o processo avaliativo a partir da escolaridade em ciclo se apresenta como uma dificuldade na ação dos educadores, na capacidade de definir princípios avaliativos coerentes a cada nível e ritmo de aprendizagem dos alunos. Para tratar do assunto, é indispensável pensar em alguns conceitos deste processo e, dentre eles, o etimológico da própria palavra *avaliação*, como destaca Wachowicz (2006, p. 135): “quer dizer atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não* e a palavra *valiar* significa atribuir um valor, portanto, se o estudo da etimologia estiver certo, devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações e nunca atribuir-lhes um valor”.



E na percepção de avaliar não apenas com atribuição de nota ao alunado, Luckesi (2011, p. 19) nos ajuda a refletir sobre a prática da avaliação operacional a qual deve ter: “uma ação intencionalmente planejada [...]. Ela subsidia o sucesso na obtenção dos resultados de uma ação planejada se caracterizando como construtiva, portanto, só existe a serviço de um projeto de ação configurado e em execução”.

No processo educativo, Fernandes (2009, p. 29) considera que deve ser dada ênfase à avaliação formativa:

[...] destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros se baseiam mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens.

Quando a avaliação se direciona às salas multisseriadas, as dificuldades se intensificam. Entretanto, Azevedo (2010, p. 99) destaca que não é a sua organização que determina a qualidade da educação oferecida no meio rural, mas as condições materiais, político-pedagógicas e de infraestrutura em que funcionam as escolas e se desenvolvem os processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Com base nas dificuldades encontradas, Barros (2005) entende que é necessário construir um novo sistema de avaliação da escola do campo, o qual valorize a diversidade social e cultural da escola, por meio de um projeto que contemple o complexo idade-série-aprendizagem.

Destacamos que atualmente um dos principais desafios da escola e de educadores brasileiros é promover o bom desempenho dos seus alunos, a partir de uma prática pedagógica objetiva e condizente com a realidade. Neste sentido, é necessário reestruturar alguns indicadores que se apresentam como entraves para a melhoria da educação: baixos salários dos professores e fragilidade na sua formação além de outros



elementos inerentes a aprendizagem, como métodos de ensino pouco satisfatórios para o nível de desenvolvimento intelectual-cognitivo e sócio afetivos dos educandos, sem contar conteúdos programáticos descontextualizados, algo já comentado por autores como Fonseca e Nakayama (2010); Dantas et al. (2012) e Silva et al. (2012); além da necessidade de interação escola-comunidade, citado por Bezerra et al. (2010).

Logo, na busca de práticas educativas inovadoras, com uso de instrumentos e/ou de critérios avaliativos atinentes à realidade local, o objetivo do presente trabalho foi investigar as concepções de avaliação que se apresentavam na práxis de uma professora de escola rural multisseriada, da rede de ensino da Ilha de Cotijuba/PA. Portanto, nossa preocupação primordial era constatar se apenas a formação em Magistério da professora pesquisada (Profa. X), embora com muitos anos de experiência no exercício docente, poderia afetar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ciclo 1. Partimos do pressuposto de que uma formação docente com embasamento teórico-metodológico ineficiente e que dicotomiza teoria e prática pode contribuir para a perpetuação de práticas avaliativas empiristas.

Caminhos metodológicos

Realizamos a pesquisa na Escola Multisseriada Anexa, aqui denominada de Escola X, situada na Ilha de Cotijuba, no Distrito de Belém e pertencente à Unidade de Ensino – USE 12, uma vez que a primeira autora desta pesquisa já participou do acompanhamento técnico-pedagógico das experiências educativas da Escola X, no âmbito do Programa Escola Ativa¹ (PEA), realizado pela equipe da Coordenadoria de Educação do Campo (CECAF), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), desta forma teria mais abertura para realização deste estudo.

¹ O PEA é coordenado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) o qual auxilia o trabalho educativo em classes multisseriadas (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, no meio rural brasileiro (BRASIL, 2010a).



A estrutura administrativa responsável pela escola sede e as escolas anexas é composta pela gestora da USE 12 e pela diretora da escola sede. Estivemos também na Diretoria de Ensino Infantil e Ensino Fundamental – DEINF/SEDUC e em uma conversa informal com a técnica pedagógica, uma das responsáveis pelas formações da avaliação nos ciclos nas escolas nos fez um breve histórico da organização escolar em ciclos na rede estadual de ensino paraense e socializou os documentos oficiais que regem as normalizações do ensino fundamental de nove anos, assim como a forma de avaliação do Ciclo da Infância 1, proposto pela rede de ensino.

Após as reuniões com a gestora da USE 12 e com a diretora da Escola X, visitamos a instituição acompanhada da Profa. X e tivemos também a oportunidade de observarmos três aulas ministradas por ela. Enfatizamos que para observação em sala de aula nos embasamos em André (2011) a qual enfatiza que esse processo acontece basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno.

Após as atividades vivenciadas pelos alunos em sala de aula, realizamos entrevista com perguntas semiestruturadas com a Profa. X, no sentido de verificar os desafios enfrentados em sua prática pedagógica e o significado da avaliação da aprendizagem, no contexto local.

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

Para representar as concepções e o relacionamento entre os conceitos e parâmetros que abrangem a avaliação na Escola X, construímos um mapa conceitual,



utilizando o programa Cmap tools versão 6.1. De acordo com CONCEPT MAPPING FUELS (2016), os mapas conceituais são uma maneira de desenvolver um pensamento lógico, revelando conexões e auxiliando na visualização de ideias, para formar um todo. Neste contexto, os mapas conceituais objetivam representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições, sendo que cada proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica (NOVAK; GOWIN, 1988), no sentido de enfatizar os conceitos/parâmetros de desempenho avaliativo do aluno e evidenciar as suas relações.

Resultados e discussão

No decorrer da pesquisa, observamos a Profa. X exercendo todas as funções administrativas e alguns serviços gerais, auxiliada por uma servente. Basta comentar que a labuta diária dela começa por volta das 5h30min, com a limpeza e arrumação da Escola X, preparo da merenda escolar e de seu próprio almoço e aula; seguindo outro turno no período da tarde, assim, a Profa. X termina as atividades diárias aproximadamente às 19h; sendo bastante comum esta jornada em classe multisseriada do campo, como afirmam Lima e Figueira (2011) que também citam os mesmos desvios de função.

Pelo Portal da SEDUC/PA – Consulta das Escolas, verificamos que nos últimos cinco anos, na Escola X normalmente são preenchidas menos da metade das vagas ofertadas para o 1º ao 5º ano. No entanto, a frequência diária às aulas é menor, sendo que dos alunos frequentadores, a maioria está no Ciclo da Infância 1 com distorção idade-série (6 a 13 anos); este cenário já foi observado por Rodrigues (2009) e explicado como resultado de um percurso formativo que pouco atende à realidade do ensino multisseriado. Outro dado que espelha essa realidade é a repetência que, de acordo com GEPERUAZ (2005), pode se aproximar de 50%, em algumas escolas



multisseriadas paraenses.

Cabe destacar que os altos níveis de repetência em instituições brasileiras não ocorrem apenas em escolas multisseriadas, mas no ensino público básico em geral, configurando-se, de acordo com Correa et al. (2014), como um problema crônico, estando ligado à baixa qualidade do ensino e tendo como consequências diretas as altas taxas de defasagem idade/série e de evasão escolar.

A Professora X e seu cotidiano pedagógico

É pertinente fazermos um pequeno perfil profissional da Profa. X, para compreendermos sua prática pedagógica. Ela é formada no curso de Magistério, atuando, como professora efetiva, nos dois turnos de aula e possuindo experiência de aproximadamente 20 anos com classes multisseriadas.

Nestes anos, a Profa. X comenta:

Por aqui somos esquecidos, dificilmente a gente recebe visita da gestora e da diretora na escola. [...] a gente se vira sozinha para tentar diminuir as dificuldades dos alunos [...] o meu único contato com outras pessoas, além dos alunos, é com os pais, quando são chamados à reunião para tratarmos sobre o desempenho escolar dos filhos.

E, sem apoio, a Profa. X busca constantemente alternativas metodológicas que enriqueçam seu fazer pedagógico, uma condição rotineira presente nas escolas do campo, que, para Cardoso e Silva (2009), acaba se limitando à prática de cópias de atividades de livros² e ditados de palavras. E neste cenário, alunos e pais são as únicas fontes para a Profa. X obter informações do desempenho dos seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino. Bezerra et al. (2010) destacam que

² É um tipo de atividade de repetição mecânica, muito comum em escolas do campo, na qual a professora retira conteúdos (exercícios e textos) do livro didático e copia no quadro negro, para que os alunos os reproduzam. Nesta condição, aluno e professor, perdem tempo nessa atividade em detrimento ao conteúdo curricular a ser desenvolvido.



encontrar o caminho de parcerias pode ser uma experiência significativa, nas interações humanas no ensino, sendo a luz de um novo tempo na educação. Por esta razão, a Profa. X se sente desprestigiada e vai ao encontro do entender de Barros (2003), que considera indispensável o relacionamento que estabelece com os alunos, a comunidade e a realidade vivida, para uma práxis reflexiva e conscientizadora da ação pedagógica, compreensão também exposta em Bezerra et al. (2010).

Outro indicativo que fragiliza a prática da Profa. X é a carência de formação continuada, pois esclarece: “não existe para nós. A única que já participamos, durante meu tempo de atuação nesta escola, foi o I módulo do PEA e complementa: o curso foi bastante precário, porque só foi teoria e nada nos ensinaram da prática”, corroborando as assertivas de Arroyo (2007) e Corrêa e Nakayama (2014) que afirmam que a formação de educadores do campo precisa ser contínua e construída com os próprios sujeitos, a partir da diversidade sociohistórica e cultural. Destacamos que durante a entrevista, sentimos a inquietação da Profa. X, querendo resolver os problemas de ensino-aprendizagem, por meio de uma receita pronta, como se essas dificuldades pudessem ser solucionadas como um passe de mágica. Posteriormente, ao refletir sobre as suas falas, consideramos que qualquer curso de formação precisa de embasamentos teórico-metodológicos, para desenvolver um ensino inovador e plural, algo já citado por diferentes autores (cf. LOPES, 2009; RODRIGUES, 2009).

Cabe pontuar, que, no período de novembro a dezembro de 2011, quando houve o Módulo I do PEA, acompanhamos formações de professores de classes multisseriadas, de escolas da rede de ensino. Portanto, sabemos que este programa era composto de seis módulos formativos, mas só foi aplicado o primeiro aos professores, pois a SEDUC, como gestora do PEA no Pará, alegou que não havia recurso financeiro para sua continuidade. Dessa forma, a SEDUC-PA deixou de assumir seu compromisso institucional com o PEA e, conseqüentemente, comprometeu a formação dos



educadores, distanciando suas práticas de ensino da realidade do campo.

O que é avaliação de desempenho discente para a Profa. X?

Partimos do princípio que a avaliação da aprendizagem do aluno é inerente ao processo de ensino e aprendizagem e deveria fazer parte do projeto pedagógico da escola, e, o mais importante: discutido coletivamente. Neste contexto, a avaliação deveria ser um mecanismo constante de retroalimentação, visando à melhoria no processo de construção ativa do conhecimento, envolvendo professores, alunos, gestores e mais amplamente a comunidade local.

No desempenho da avaliação, a Profa. X ressalta: “os alunos não são mais avaliados por notas, e sim por meio de Registros Avaliativos”. Destaca-se que estes documentos formais devem ser cedidos pela SEDUC (BRASIL, 2010a), nos quais são julgados os pré-requisitos: 1. Comportamento; 2. Frequência; 3. Interesse pelos conteúdos; 4. Produtividade e 5. Trabalhos de pesquisa. Souza (2008) emite um parecer favorável a esta forma de avaliar, uma vez que se orienta por uma lógica que valoriza a diversidade dos saberes, diferença entre os sujeitos e a desnaturalização do fracasso escolar.

Esta avaliação holística teoricamente seria um avanço no processo avaliativo, mas na prática há entraves, como comenta a Profa. X: “eu sinto dificuldade de fazer o registro avaliativo dos alunos[...] não recebo orientação dos aspectos pedagógicos a serem explorados nestes documentos”. Além disso:

A diretora não repassa os documentos formais da SEDUC [Registro Avaliativo] e nem orienta como fazê-los. Por isso eu escrevo o desempenho escolar de cada aluno (1º e 2º semestre), em uma folha de papel em branco, e ao final do ano faço um registro síntese [baseado nos dois pareceres anteriores] e repasso à diretora para ser encaminhado à SEDUC.



Estas falas transparecem a dificuldade da Profa. X, devido ao não repasse de orientações pedagógicas, nas várias instâncias superiores, ao estabelecerem outros instrumentos para serem utilizados na avaliação dos alunos, como: diário de classe, registro avaliativo e o histórico escolar.

Cabe destacar que a diretora prestou o seguinte esclarecimento:

Os documentos oficiais constam no site da SEDUC e prefiro não repassar para os professores, devido seus registros avaliativos serem frágeis e sem clareza. [...]. Por isso eu refaço os escritos e insiro no documento padrão do órgão competente [...].

No entanto, a Profa. X ressalta: *mesmo refazendo meus registros escritos, algumas vezes a diretora me devolveu para serem corrigidos, mas não explica a forma que eu devo ajustá-los.* Consideramos que embora o registro da avaliação tenha ainda falhas, na visão de Lopes (2009), ele possibilita a construção de um saber válido, com base na reflexão e no diálogo com a teoria.

As dificuldades do “como fazer” sentidas pela Profa. X são expressas em trechos do seu parecer: “a aluna realiza as atividades disciplinares proposta em sala de aula no decorrer de todo currículo escolar, complementando: a aluna tem muita dificuldade em assimilar as quatro operações, no entanto, precisa constantemente do auxílio do professor”. Consideramos que a avaliação é muito genérica, não esclarecendo as dificuldades que a aluna apresentou e nem os meios necessários para auxiliá-la, portanto, os pareceres vêm sendo construído com argumentos repetitivos para diferentes alunos, de forma fragmentada e sem coerência de ideias. Dificuldades semelhantes foram encontradas por outra professora com o mesmo perfil da Profa. X (curso de Magistério e muitos anos de docência em classes multisseriadas Ciclo 1) da Ilha de Paquetá-PA, a qual realiza uma avaliação tradicional nos registros escritos dos



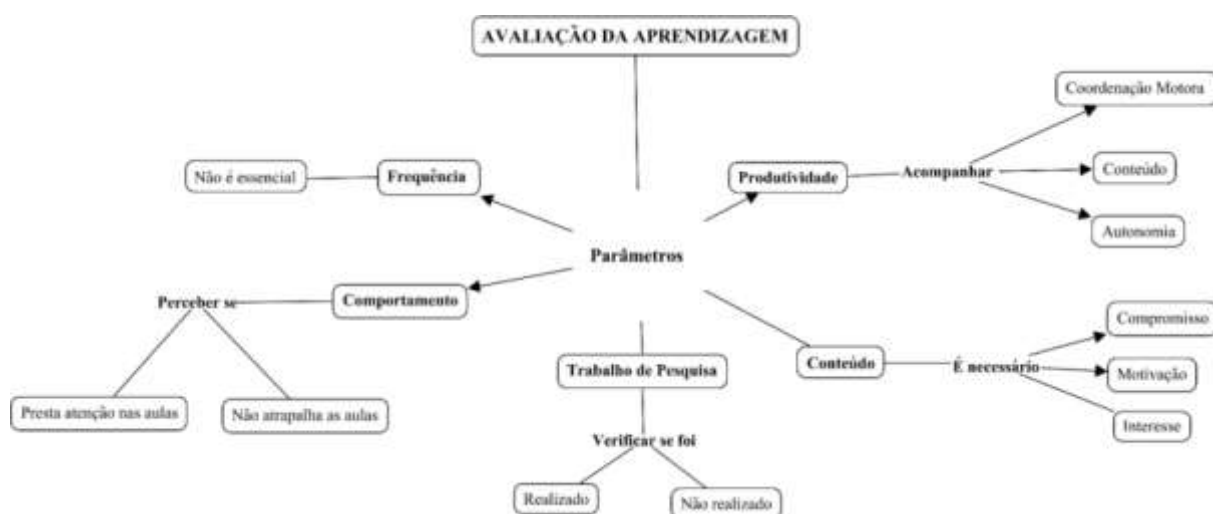
desempenhos dos alunos, com pouca clareza e de forma sucinta (CORRÊA; NAKAYAMA, 2014).

Neste sentido, concluímos que a avaliação só tem significado pedagógico, se for um ato de intervenção, que, de acordo com Luckesi (2011), só é efetivo quando o professor faz um acompanhamento dos ritmos de aprendizagens de seus alunos e, complementamos, se registra as avaliações com regularidade e de forma descritiva e detalhada, ou seja, individualizando e não generalizando as avaliações.

Cabe destacar que Cassettari (2012) faz uma análise criteriosa e detalhada sobre os diferentes modelos de avaliação utilizados por professores brasileiros em sala. No entanto, neste artigo, nos embasamos em parâmetros avaliativos propostos pela SEDUC, porque a Escola X se localiza em área rural e possui condições de infraestrutura e de corpo técnico-administrativo desfavoráveis ao bom desempenho escolar dos alunos e o mais importante, porque a Profa. X utiliza estes documentos oficiais para sua avaliação de desempenho.

Apesar das dificuldades manifestadas pela Profa. X no preenchimento dos registros avaliativos dos seus oito alunos, estes documentos nos deram um direcionamento, assim como o acompanhamento de três aulas e a entrevista com a professora, para a construção do mapa conceitual sobre avaliação de desempenho de seus alunos (Figura 01). Percebemos que as avaliações são focadas em comportamentos, valores e atitudes dos alunos.

Figura 1 – Pré-requisitos utilizados pela Profa. X da Escola Multisseriada X, Ilha de Cotijuba-PA, para avaliação de desempenho de seus alunos, baseados nos parâmetros apresentados em BRASIL (2010a).



Fonte: Elaboração dos autores.

O parâmetro comportamento é bastante subjetivo, pois o fato de o aluno estar olhando para a atividade desenvolvida ou não atrapalhando, não significa que o aluno esteja entendendo o problema/ação proposta, na concepção de aprendizagem significativa de Ausubel (1982).

Apesar da frequência às aulas e demais atividades escolares programadas serem obrigatórias, de acordo com a LDB (9394/1996), na prática, a Profa. X acaba não levando a frequência do aluno de 75%, no mínimo, em consideração, avaliando que os alunos: “possuem boa frequência, mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem”.

Depois de mais de 20 anos atuando nesta organização de ensino, a Profa. X foi categórica em afirmar que sua maior dificuldade “[...] é fazer atividade para várias séries/anos e nesta perspectiva não há algo positivo”. E nesta situação, verificamos que



as atividades foram iguais para os três alunos do 1º ano e para os três do 2º e diferenciada para os dois do 3º. Realmente esta realidade dificulta qualquer trabalho pedagógico, como citado por vários autores que estudam classes multisseriadas (cf. MUNARIM, 2006; BARROS et al., 2010; LIMA e FIGUEIRA, 2011).

Na avaliação do interesse pelos conteúdos, o grau de compromisso e a motivação dos alunos estão diretamente associados ao parâmetro produtividade em sala. Nas três aulas presenciadas, percebemos que a Profa. X propôs atividades básicas, relacionadas ao letramento: 1. Reconhecimento de vogais “com letra A escrevo amor, com E escrevo escola”; 2. Ligação do “nome do objeto com o objeto”, desenhado no quadro de giz; 3. Coordenação motora com exercício de “cobrir letras pontilhadas”; 4. Ligação de sílabas entre si formando palavras; 5. Bingo de letras, na qual a Profa. X verbalizava as letras e os alunos identificavam na cartela impressa e 6. Relacionamento do objeto desenhado na lousa com seu nome.

Percebemos, em geral, que os alunos escreveram automaticamente as palavras no caderno, pois a maioria sentiu dificuldade em identificar, por exemplo, todas as letras das palavras amor. Esta dificuldade dos alunos em realizar as tarefas se manteve nas outras atividades, por exemplo, os alunos cobriam as letras pontilhadas, com certa facilidade, mas apresentaram dificuldade em relacionar nomes/objetos.

A Profa. X considera que seu maior desafio é “fazer os alunos aprenderem a ler, pois a maioria não domina este processo: são poucos os alunos que conseguem reconhecer todas as letras do alfabeto. Para facilitar esta aprendizagem, ela sugere a dinâmica dos jogos alfa-numéricos, doado pelo PEA, e alguns livros que eu compro com meu próprio dinheiro”. Mas comenta que a quantidade de jogos e de livros, que foram enviados pelo PEA, não é suficiente para atender todos os alunos em sala de aula. E nesta circunstância ressalta que:

Mesmo se os livros viessem em quantidade suficiente, verifiquei que o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



nível e o conteúdo não condizem com a capacidade de compreensão dos meus alunos, além de abordarem conteúdos didáticos fora do contexto local. [...] este é um dos motivos que prefiro escolher e comprar meus livros.

O uso de livros como o principal recurso de ensino nas escolas multisseriadas está de acordo com Damasceno (2010). O agravante, segundo Souza et al. (2014), é que esta fonte primária de conhecimento pode conter erros conceituais e uso de preconceitos, por isso os autores sugeriram que os alunos de uma escola de ensino fundamental paraense analisassem as informações contidas nos seus livros e as classificassem em: incorretas, incompletas ou ambíguas, e como em outras fontes (cf. LAJOLO, 1996; BIZZO, 2000; BRASIL, 2000-2001) sugerem que o professor recorra a outros recursos (jornais, internet e revistas).

Acreditamos que é possível utilizar o lúdico como forma de aprendizagem e, neste sentido, Baía et al. (2009), analisando várias atividades de caráter lúdico aplicadas em escolas situadas no entorno do Parque Ambiental de Belém-PA, verificaram que o teatro de fantoches foi o elemento que melhor oportunizou aos estudantes associarem o conteúdo da dramatização a situações concretas de seus cotidianos, sendo facilmente assimilado por crianças de qualquer idade; já os jogos foram considerados menos eficientes, uma vez de alguns alunos, principalmente os de menor idade, não compreendiam as suas regras. Baía e Nakayama (2013, p. 110) concluíram que, dada sua efetividade, essa “ferramenta pode ser introduzida nas práticas pedagógicas das escolas”, porém, enfatizaram o papel do educador, que precisa estar em sintonia com os alunos e disposto não apenas a ensinar, mas também a aprender.

Dantas et al. (2012, p. 711), após ministrarem oficina de construção de texto e de confecção de fantoches para professoras do ensino básico, constataram que a utilização de teatro de fantoches como metodologia foi entusiasticamente reconhecida pelas



professoras como viável na prática docente em todas as disciplinas, e elas perceberam que “para a elaboração de qualquer atividade alternativa, há a necessidade de um planejamento, pois é preciso ter uma finalidade pedagógica, com conotação diferente do lúdico pelo lúdico”.

Neste contexto, consideramos que os jogos didáticos, utilizados pela Profa. X, não cumpriam sua função lúdica nem pedagógica: não exercitavam a concentração e não exploravam as habilidades que porventura os alunos possuíam. Desta forma, as aulas se reduziam à prática de exercícios repetitivos, não condizente com uma aprendizagem significativa para os alunos, limitando o ato de alfabetizar somente pelo trabalho de reconhecimento de letras sem contextualizar o ensino com a vivência dos alunos, fato que dificulta e desmotiva a aprendizagem, pois, como Caldart et al. (2006) afirmam, o ensino no campo deve ser pensado a partir das relações que existe em seu entorno, como um espaço de socialização dos conhecimentos advindos da relação dos sujeitos (pais, comunidade, educadores e educandos).

Em relação ao papel da comunidade e mais especificamente dos pais, a Profa. X salienta que “as dificuldades são maiores porque os pais não motivam os filhos pelos estudos”, e sabe que alguns pais, querem que seus filhos saiam da residência para não atrapalhar as atividades cotidianas, como presenciou na fala de uma mãe: “vão, vão, para a escola nem que seja para perturbar a professora!”.

Segundo a Profa. X, a baixa escolaridade dos pais ou responsáveis faz com que eles não participem da vida escolar dos seus filhos, e esta falta de apoio se deve, em parte, à própria estruturação da população que vive na Ilha. De acordo com um ancião local, na década de 1930, foi construída a Colônia Reformatória de Cotijuba, com o objetivo de abrigar e recuperar os menores infratores de Belém, mas para ele, como ex-aluno que nunca deixou a ilha, foi muito importante porque com as oficinas profissionalizantes aprendeu a se virar: “eu sei consertar tudo”, e recorda que no final da

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



década de 1960, o reformatório, que passou a ser chamado educandário, foi transformado em colônia penal. Portanto, a pouca instrução dos pais ou responsáveis, muitos ex-alunos do educandário ou ex-presidiários, explicam a atitude de considerar a educação de seus filhos como “obrigação da escola” ou que “não é necessário estudar para viver”.

Assim, a comunidade da Ilha de Cotijuba é composta basicamente de trabalhadores(as) rurais que sobrevivem da pesca artesanal³, agricultura familiar, extrativismo e, atualmente, também o turismo. A pesca faz parte do cotidiano dos povos tradicionais que vivem nas áreas rurais da Amazônia, estando de acordo com Furtado (1993); Carvalho Júnior et al. (2009; 2011); Santos Filho et al. (2011) que citam que este tipo de pesca é de grande importância na vida da população amazônica, não apenas para o consumo próprio, mas também para o abastecimento dos centros urbanos e para o aprendizado por meio da prática.

Cabe destacar que devido ao calendário escolar de Cotijuba obedecer ao da escola urbana, muitos alunos precisam faltar às aulas em razão do trabalho que executam com suas famílias: a pesca artesanal de peixes e de camarão regional (*Macrobrachium amazonicum*) e a agricultura familiar.

Os agricultores possuem pequenos lotes de terra, sem título definitivo, onde desenvolvem a policultura usando técnicas tradicionais de emprego de ferramentas obsoletas e de queimadas, para limpeza do terreno. As espécies mais plantadas são: alface regional (*Lactuca sativa*), carirú (*Amaranthus viridis*), coentro (*Coriandrum sativum*), couve manteiga (*Brassica oleracea*), feijão-verde (*Phaseolus vulgaris*), macaxeira (*Manihot esculenta*), maxixe (*Cucumis anguria*), dentre outras. Para complementar o sustento da família extraem, no período de safra: açaí (*Euterpe*

³ Trata-se de uma pesca que emprega técnicas e equipamentos simples e de baixo custo, levada a cabo por produtores autônomos, empregando força de trabalho familiar ou do grupo de vizinhança (DIEGUES, 1983).



oleracea), bacaba (*Oenocarpus* sp.), cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), jaca (*Artocarpus integra*), muruci (*Byrsonima* sp.), pupunha (*Guilielma speciosa*), taperebá (*Spondias lutea*), caju (*Anacardium occidentale*) dentre outras árvores frutíferas da região.

Além destas atividades, existem outros recursos da Ilha de Cotijuba, como considera Guerra (2007, p. 22): “[...] como atividades extrativas, a exploração de areia para a construção civil, a derrubada de árvores para a fabricação de estacas ou para a construção civil e a coleta de alguns produtos florestais existentes na Ilha”. E complementa: “O surgimento de novas habitações e o intenso desmatamento são reflexos desta realidade”.

Azevedo (2010) comenta que as condições materiais – e no presente estudo a ausência da merenda escolar, a mais citada pelos alunos – e político-pedagógicas precárias, bastante comuns em escolas do campo brasileiras, repercutem na gestão e no ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade mais que o fato da organização das classes em multissérie. Associado a estes fatores, diferentes autores (cf. HAGE; BARROS, 2010; BEZERRA et al., 2010; DANTAS et al., 2012) citam a sobrecarga de trabalho dos professores, a falta de investimento de propostas pedagógicas específicas para os docentes do campo, além de conteúdos cansativos e sem sentido para a vida cotidiana dos alunos e da indubitável necessidade da interação escola-comunidade. E, por todas as razões apresentadas anteriormente, a avaliação do parâmetro “trabalhos de pesquisa” que seria “o dever de casa”, se restringia ao “feito” ou “não feito”, dada a dificuldade que o aluno apresentava para realizar as atividades, mesmo com o apoio da Profa. X.

Este quadro do Ciclo da Infância 1 no Pará, foi confirmado pela técnica pedagógica do DEINF/SEDUC, uma das responsáveis pelas formações da avaliação nos ciclos nas escolas, a qual considera que:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A proposta dos ciclos é interessante por não ter a reprovação, logo estabelece uma oportunidade maior para que os alunos aprendam. Por outro lado, os professores ainda não compreenderam esta nova forma de avaliar e com isso a preocupação com a aprendizagem se limita a não retenção, portanto, os alunos passam por meio da promoção automática, deixando uma lacuna na efetivação da aprendizagem. E complementa: os professores necessitam de bastante formação e acompanhamento para melhorar a sua prática; muitos não conseguem construir os pareceres de seus alunos e exigem da SEDUC um modelo padrão para fazer os escritos (TÉCNICA PEDAGÓGICA DO DEINF/SEDUC).

O relato acima revela a falta de transparência nos registros dos professores que identifique o percurso da aprendizagem e as reais intervenções a serem feitas de cada aluno. A técnica pedagógica foi categórica ao afirmar que a forma como são escritos os pareceres avaliativos demonstra: “que os professores desconhecem o nível silábico que os alunos se encontram e, com isso, sentem dificuldades em definir qual trabalho pedagógico necessitam, e assim avancem no seu desempenho escolar”. Portanto, esta situação compromete significativamente a evolução no ciclo do aprendizado dos alunos, razão pela qual a maioria dos alunos passa de uma série/ano ao outro somente por não haver a retenção, segundo a proposta dos ciclos. Os argumentos da técnica pedagógica reforçam a necessidade de formação continuada para a ação educativa, algo já citado por Fonseca et al. (2008), no entanto, como salienta Freitas et al. (2016, p. 291), “formar professores profissionalmente que atuem em escolas do meio rural requer o reconhecimento de suas especificidades, como o faz os programas PROINFANTIL (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil), PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) e mais recentemente o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo).



Conclusão

O registro avaliativo da SEDUC é um avanço em termos de avaliação, uma vez que não considera apenas a análise quantitativa por meio de notas, mas tenta analisar o desempenho do aluno de forma holística. No entanto, para a Profa. X e para diretora da escola, estes documentos *são frágeis e falta clareza*.

Nesta avaliação oficial são julgados os pré-requisitos: 1. Comportamento; 2. Frequência; 3. Interesse pelos conteúdos; 4. Produtividade e 5. Trabalhos de pesquisa, os quais a Profa. X avalia de forma bastante flexível.

Apesar de sua vasta experiência com classe multisseriadas, a Profa. X apresenta dificuldade em desempenhar um ensino condizente com a realidade dos alunos e, conseqüentemente, de utilizar metodologias de ensino que facilitem o avanço no letramento. Há vários entraves para explicar o baixo desempenho dos alunos de ensino básico, tão propalado na literatura, no entanto, no caso específico dos alunos da Ilha de Cotijuba, o ensino ainda fica bastante comprometido, devido ao calendário escolar obedecer ao da escola urbana, obrigando muitos alunos a faltar às aulas em razão do trabalho que executam com suas famílias: a pesca artesanal, a agricultura familiar e o extrativismo no período de safra.

Concluimos, a partir das falas da Profa. X, da técnica-pedagógica e das observações *in loco*, que as práticas avaliativas tradicionais ainda se colocam de forma bastante acentuada na sala de aula na Escola X, ou seja, atividades descontextualizadas, as quais não exigem por parte do alunado raciocínio crítico, relacionado com seus saberes locais. Contudo é preciso acreditar que outras estratégias inovadoras de avaliação possam ser aplicadas a fim de garantir uma nova cultura avaliativa que se torne uma realidade concreta no cotidiano educativo em classes multisseriadas. Vale lembrar que a sobrecarga de atividades administrativas pela Profa. X e de serviços gerais, auxiliada apenas pela servente, tornam a labuta cotidiana da professora



extenuante, reverbera na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas e ratifica o processo de precarização do ensino na Escola X.

Sugerimos como medidas mitigadoras: aumentar o número de servidores na Escola X; proporcionar educação continuada para as professoras de classes multisseriadas, no sentido de a SEDUC oferecer aos professores e gestores eventos objetivando esclarecer os documentos oficiais de avaliação, além de fornecer material didático e um calendário escolar que valorizem a realidade local. Também que este órgão possibilite e viabilize ao corpo docente cursos, de curta duração, sobre formas lúdicas de ensino-aprendizagem, dentre elas, o teatro de fantoches e formas de como otimizar os jogos didáticos enviados à Escola X.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez.vPolíticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, jan-jun, 2007, p. 157-176.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Marcio Adriano. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2010.

BAÍÁ, Maria da Conceição Ferreira; NAKAYAMA, Luiza. A Educação Ambiental por meio da ludicidade: uma experiência em escolas do entorno do Parque Estadual do Utinga. **Margens**, Abaetetuba, v. 7, n. 9, dez, 2013, p. 89-112.

BAÍÁ, Maria da Conceição Ferreira; SANTANA, André Ribeiro de; NAKAYAMA, Luiza. Ludicidade: aprendendo a conservar o Parque Ambiental de Belém para não acabar. **Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, n. 30, maio-jun, 2009, p. 1-



12.

BARROS, Oscar Ferreira. **Classes multisseriadas em escola rural-ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora.** 2003. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação de Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2003.

_____. A organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gutenberg, 2005.

_____. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BEZERRA, Zedeki Fiel et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, Paraná, n. 37, mar-junh, 2010, p. 279-291.

BIZZO, Nélio. Falhas no ensino de Ciências. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 26, n.159, abr, 2000, p. 27-31.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (LDB nº. 9394/96). Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.352/10.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7/10.** Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2000-2001.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



PRONERA/NEAD, 2006.

CARDOSO, Jusceli Maria de Carvalho; SILVA, Guilherme Franklin do Rosário. Escola rural e multisseriação: reflexões, tensões formativas e metodológicas para o ensino da geografia. In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. **Anais. ENPEG. UNEB**: Porto Alegre, 2009.

CARVALHO JR, Jaime Ribeiro et al. Sobre a pesca de peixes ornamentais por comunidades do rio Xingu, Pará – Brasil: relato de caso. **Boletim do Instituto de Pesca**, São Paulo, n. 3, jan-junh, 2009, p. 521-530.

_____. O conhecimento etnoecológico dos pescadores *Yudjá*, Terra Indígena Paquçamba, Volta Grande do Rio Xingu – PA. **Tellus**, Campo Grande, n. 21, ago-set, 2011, p. 123-147.

CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, abril-junh, 2012, p. 166-197.

CONCEPT MAPPING FUELS. 2016. Disponível em: http://www.energyeducation.tx.gov/pdf/223_inv.pdf. Acesso em: 20 de set. 2016.

CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, ag-set, 2014, p. 242-269.

CORRÊA, Mayra da Silva; NAKAYAMA, Luiza. Concepção e prática avaliativa no cotidiano de ensino multisseriado: voz de uma professora, na ilha de Paquetá-Pará, Linguagens, **Educação e Sociedade**, Teresina, n. 31, set-out, 2014, p. 293-319.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa. A leitura e as classes multisséries: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura. **Universidade do Estado da Bahia: UNEB**, Ano III, n. 6, 2010.

DANTAS, Osmarina Maria dos Santos; SANTANA, André Ribeiro; NAKAYAMA, Luiza. Teatro de fantoches na formação continuada docente em Educação Ambiental. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, out-dez, 2012, p. 711-726.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

FONSECA, Clair et al. A organização do processo educativo. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; NAKAYAMA, Luiza. Narrativas para ensinar-aprender a Amazônia: uma contribuição à Educação Ambiental em contextos educacionais diversos. **Revista de Estudos Universitários**, n. 3, ag-set, 2010, p. 143-153.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; DAMASCENO, Kelly Katia; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Formação de professores da educação infantil no campo no Estado do Pará. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 2, 2016, p.278-297.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. **Os pescadores do Rio Amazonas**: um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área Amazônica. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.

GEPERUAZ. Mística Amazônia: uma imensa pororoca multicultural. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **Os efeitos da ocupação urbana no extrativismo vegetal da Ilha de Cotijuba**. Belém: Unama, 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto, Educação do campo**, Brasília, v. 1, s/n, jan-mar, 2011, p. 1-97.

HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira (Orgs.). **Retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense**: referências para o debate sobre a organização do trabalho pedagógico. Belém: UFPA, 2010.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, dez, 1996, p. 3-7.

LIMA, Armanda Coelho de Souza; FIGUEIRA, Maria do Rosário Souza. Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo. In: I Encontro De Pesquisas E Práticas Em Educação Do Campo Da Paraíba. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2011.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil**: registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2009, p. 1-14.

MOLINA. Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2006. Disponível em: <www.bvseps.iciet.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1754>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA. Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2006. Disponível em: <www.bvseps.iciet.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1754>. Acesso em: 25 de junho de 2016

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, Bob. **Aprendiendo a aprender**. 1. ed. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-BH, 2009.

SANTOS FILHO, Adalto Pantoja et al. Levantamento socioeconômico da atividade pesqueira artesanal na Vila do Sucuriçu, Amapá, Brasil. **Boletim Técnico-Científico do**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CEPNOR, Belém, v. 11, n. 1, ago-out, 2011, p. 129-141.

SILVA, Lídia Costa et al. Projeto Sábado Esperto: Educação Ambiental no Bosque Rodrigues Alves. Jardim Botânico da Amazônia. **Educação Ambiental em ação**, Novo Hamburgo, n. 40, ago-out, 2012, p. 1-15.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez. Compreendendo o exame nas escolas (não seriadas). In: FETZNER, Andréa Rosana. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. **Ciclos em revista**, Rio de Janeiro, v. 4, s/n, ago-dez, 2008, p. 74-75.

SOUZA, Simony Suely Paes de; SANTANA, André Ribeiro de; NAKAYAMA, Luiza. Aprendizagem significativa no ensino de Ciências: o sistema locomotor no cotidiano dos estudantes. **Dynamis**, Blumenau, v. 20, n. 1, jan-jun, 2014, p. 39-53.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

Sobre as autoras

Mayara da Silva Corrêa

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Especialista em Sociologia e Educação Ambiental e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Ambiental e Educação do Campo. Atualmente desenvolve estudos no campo da Avaliação da Aprendizagem em Escolas Rurais Multisseriadas. Atua como Especialista em Educação na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e Professora na Secretaria Municipal de Educação de Belém. (SEMEC). E-mail: maysilcor@yahoo.com.br

Luiza Nakayama

Professora Titular da Universidade Federal do Pará e Coordenadora Adjunta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, com bolsa da CAPES). Membro da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Chefe do Laboratório de Biologia de Organismos Aquáticos (LABIO); fundou e coordena a Sala Verde POROROCA Espaço Interativo Socioambiental Paulo Freire, convênio MMA/UFPA, registrado na UFPA (Portaria 16/2007/CCB) e no CNPq, como Grupo de Pesquisa e na PROEX-UFPA, como Programa Sala Verde Pororoca, com quatro subprojetos em andamento, dentre eles o EACINE

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(eacine.webnode.com/sobre-nos). E-mail: lunaka@ufpa.br

Raimunda Kelly Silva Gomes

Doutora em educação, pela universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação Ambiental, Gestão escolar, educação do campo, zoneamento ecológico econômico e de Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarino, atuando na Zona Costeira Amazônica. Atualmente é docente da Universidade do Estado do Amapá, curso de licenciatura em Pedagogia, onde vem desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão universitária, como líder do grupo de integração socioambiental e educacional (GISAE). Além disso, orienta iniciação científica, com estudos voltados as questões socioambientais e educacionais no Estado do Amapá. E-mail: rkellysgomes@yahoo.com.br

Recebido em: 12/07/2017

Aceito para publicação em: 05/08/2017