



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma Escola da rede
municipal de ensino do Rio Grande/RS**

Taiana Duarte Loguercio

Orientadora: Professora Doutora Gabriela
Medeiros Nogueira

RIO GRANDE, 2015

Taiana Duarte Loguercio

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma Escola da
rede municipal de ensino do Rio Grande/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira

Rio Grande

2015

Taiana Duarte Loguercio

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma Escola da
rede municipal de ensino do Rio Grande/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 26 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira – FURG (Orientadora)

Professora Doutora Kamila Lockmann - FURG

Professora Doutora Eliane Teresinha Peres - UFPel

L832a Loguercio, Taiana Duarte.

Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS / Taiana Duarte Loguercio. – 2015.

106 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2015.

Orientadora: Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira.

1. Educação 2. Avaliação 3. Progressão continuada 4. Ciclo de alfabetização I. Nogueira, Gabriela Medeiros II. Título.

CDU 371.26:372.4

AGRADECIMENTO

Agradeço à professora Gabriela por ter me orientado nesses longos meses, por todas as marcações e comentários nos meus textos e na minha vida; à banca de qualificação, professoras Eliane e Suzane, por me fazerem pensar nas análises necessárias para uma dissertação; e às minhas colegas de orientação de Mestrado Sidiane, Letícia, Gabriela, Lígia, Adriana e Thaís, que me auxiliaram até o final desta escrita, com suas leituras atentas e sugestões preciosas. À minha amiga Lorena, agradeço por ter estado ao meu lado neste percurso, na FURG e em Bagé/RS, por fazer parte da minha família, por me acolher naquele momento solitário do início e por me ensinar tantas coisas importantes. À colega e amiga Sidiane, por se aventurar tão cedo a fazer trabalho em dupla, pois crescemos juntas. Às colegas Roberta e Eliane, da pesquisa FAPERGS, e à colega Camila, do PROEXT, pelo incentivo que as três sempre me deram. À amiga Carol Braga, que desde o primeiro semestre se empenhou em ouvir meus choros e ler meus textos. E à minha amiga, duplamente colega, Adri Bastos, por compartilhar o apartamento e muito mais momentos de comprometimento comigo, “no mesmo barco”. Não poderia faltar a primeira pessoa que me incentivou a realizar o Mestrado, minha tutora (UFSM) Sharlene Marins Costa: e tudo aconteceu na hora certa... Estes trinta meses foram de muito aprendizado e agradeço a cada uma pela mestranda que sou.

Agradeço às gestoras da escola pesquisada por abrir suas portas para minha pesquisa, e às seis professoras alfabetizadoras que dispuseram de seu tempo para compartilharem comigo seus conhecimentos e suas concepções. Da mesma forma, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Bagé, na figura da anterior secretária Janise Collares (2009-2015), e do chefe de gabinete Dudu pelo incentivo à formação continuada, e por sempre confiarem no meu potencial. Igualmente agradeço à atual Secretária Nádia La-Bella e à chefe de gabinete Lu, por reconhecerem meus esforços e ofertar o tempo necessário para a concretização desta escrita. Às minhas amigas Albéres e Lilia, agradeço o espaço que sempre me deram no nosso setor dos Anos Iniciais, aprendi muito desde que as conheci, antes mesmo de trabalhar na SMED, e a Carol, Gabriela, Patrícia e Ivana, obrigada por segurarem a “barra” nas minhas ausências e sempre me manterem informada de tudo, fazendo com que eu não me sentisse tão longe assim de vocês.

Ao meu amigo e irmão Gilberto, que sigas sempre me mostrando do que sou capaz, segurando a minha mão nos dias difíceis e ao meu lado nas conquistas também. À minha amiga Carina, pouso certo em Pelotas nesta reta final, almoços edificantes no início desta caminhada. À minha amiga comadre Mary Anny, que junto à minha afilhada Antônia souberam esperar minha visita cada vez mais distante ao final deste percurso. A Juliana, Maninha e Carlinha, que me deram ânimo, a cada visita realizada, para sempre continuar, e a Henrique e Maria Fernanda, que me trazem muitas alegrias. A todos meus amigos, que de uma forma ou outra cobraram muito o término desta escrita: Gilberto, Afonso, Sandro, Deividi, Rosane, Lília, Mary, meu muito obrigada por sempre se preocuparem comigo, eu amo vocês.

Por fim, agradeço a Deus pelo dom da vida, e à minha mãe por ter me dado à luz. A meu pai, Luiz Alberto, por ter me dado tanto amor a ponto de saber dividir este “dom” de ser pai e poder compartilhar com meus “guardiões”, à minha avó Jacy e meu avô Hilário, com quem aprendi a seguir sempre estudando, pois “é o que se deixa para os filhos”. Às minhas quatro mães, Carmen Céres - Dinda, Lília Maria, Tânia Lúcia e Lia Margaret, as quais não mediram esforços para que eu alcançasse meu grande objetivo, por vezes esquecendo de si para cuidarem de mim. Ao meu tio José Augusto, por todas as caronas e incentivos para continuar a trilhar este caminho. À minha família, a meu irmão Miguel, cunhada Taís e sobrinho Pedro, que mesmo de longe colaboraram, meu muito obrigada. Literalmente, não sei o que seria de mim sem o infinito amor, carinho e cuidados que vocês me dão diariamente.

A meu marido, Marcelo, desculpa por todos gritos, silêncios e ausências ao longo destes dois anos, obrigada por ser o meu companheiro em todas viagens e parceiro de todas as madrugadas. Minha família, eu amo muito todos vocês, obrigada por existirem em minha vida!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender quais as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização. Para tanto, realizei uma investigação de abordagem qualitativa, através de pesquisa documental e estudo de caso. Foram considerados e problematizados diversos documentos federais disponibilizados pelo Ministério da Educação, especialmente os que instituem e orientam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade no 1º ano e a não reprovação no ciclo da alfabetização, bem como as políticas de formação continuada aos professores alfabetizadores. O estudo de caso foi realizado com seis professoras alfabetizadoras, através de entrevistas individuais. Os autores que nortearam a análise dos dados foram: Esteban (2010, 2013), Hadji (2001), Hoffmann (2012a, 2012b), Leal (2012), Catani e Gallego (2009) em relação à avaliação, e Freitas (2013), Knoblauch (2004) e Sousa e Barreto (2013), quanto às formas de organização de ensino em diferentes redes. A partir da análise das entrevistas, identifiquei que as professoras alfabetizadoras concebem a avaliação da aprendizagem dos alunos como processual, diária e contínua. Contudo, quando referem-se às situações práticas, revelam que nem sempre a avaliação é realizada dessa forma, pois a ênfase é dada ao resultado apresentado no final de um período, indo na direção contrária das indicadas nas políticas públicas de progressão continuada. Outro aspecto a destacar nos resultados da pesquisa é que a avaliação é considerada eficaz ao final do terceiro ano, quando as crianças devem estar alfabetizadas, demonstrando, desta forma, que a maioria das professoras entende que a política de progressão continuada não leva em consideração a avaliação que realizam com os educandos, pois mesmo os alunos não estando alfabetizados, terão sua progressão ao final do 1º e 2º ano letivo do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Avaliação. Progressão continuada. Ciclo de alfabetização.

ABSTRACT

This Master's thesis aims at comprehending the conceptions of evaluation expressed by literacy teachers who work in a public city school in Rio Grande, RS, Brazil, regarding the continued progression regimen in the literacy cycle. Therefore, I carried out a qualitative investigation with the use of document analysis and a case study. Several federal documents, issued by the Ministry of Education, were analyzed and problematized. They comprised the guidelines which recommend the enlargement of Elementary School to nine years, the mandatory acceptance of 6-year-old children in the first grade, the mandatory approval of children in the literacy cycle and the policies on in-service education for literacy teachers. The case study was carried out with six teachers in individual interviews. The authors that supported the data analysis regarding evaluation were Esteban (2010, 2013), Hadji (2001), Hoffmann (2012a, 2012b), Leal (2012) and Catani and Gallego (2009), whereas Freitas (2013), Knoblauch (2004) and Sousa and Barreto (2013) provided the ground for teaching organization in different networks. Based on the analysis of the interview, I identified that the literacy teachers see the evaluation of their students' learning as a daily and continuous process. However, concerning practical situations, they reveal that evaluation is not always conducted this way since emphasis is given to the result at the end of a period, a fact that somehow contradicts public policies on the continued progression regimen. Another result that should be pointed out is that evaluation is considered effective at the end of the third grade, when children should have learned how to read and write. It shows that most teachers see that policies on the continued progression regimen do not take into account the evaluation they carry out with their students because, even if the students have not learned how to read and write, they will be approved at the end of the first and second grades in Elementary School.

Key words: Evaluation. Continued progression regimen. Literacy cycle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	-	Banco Mundial
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CME	-	Conselho Municipal de Educação
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FURG	-	Universidade Federal do Rio Grande
GEEMPA	-	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
PISA	-	Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PROEXT	-	Programa de Extensão
RS	-	Rio Grande do Sul
SMED	-	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	16
2.1 A avaliação nas Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores ..	25
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	42
3.1 Ciclo de alfabetização e progressão continuada	55
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
4.1 Caminhos da pesquisa	63
4.2 Pesquisa Qualitativa	68
4.3 Pesquisa documental	69
4.4 Um Estudo de caso	71
4.5 Procedimentos analíticos	74
5. AVALIAÇÃO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS	76
5.1. Ciclo de alfabetização: o que relatam as professoras?	76
5.2 Avaliação como prática em sala de aula	80
5.3 Forma de expressão dos resultados às famílias: o parecer descritivo	89
5.4 Ciclo da alfabetização: progressão e avaliação	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	106
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107

1 INTRODUÇÃO

Uma das mudanças políticas mais polêmicas no campo da educação, desde o início do século XXI, e que afeta diretamente a organização e a estruturação do ensino no Brasil, refere-se à ampliação da escolaridade obrigatória de oito para nove anos: é a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A mesma foi sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, sendo consolidada pelas seguintes legislações: Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera a LDBEN e torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a Lei nº 11.274, de 06 fevereiro de 2006, que também altera a LDBEN e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelecendo o prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até 2010.

Assim, os sujeitos envolvidos no contexto educacional atual, a partir de 2010, colocaram em discussão como as redes de ensino vêm se organizando para atender a demanda atrelada a essas mudanças. Entre elas, está aquela referente à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 07, de 14 de dezembro de 2010, a qual propõe ser necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar as oportunidades de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens básicas a todos os alunos, sendo imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Ao assegurar a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no processo de escolarização das crianças, a progressão continuada vem gerando polêmica quanto a não reprovação, pois tem sido confundida com aprovação automática e muitos professores não têm concordado com essa política de governo.

Em virtude dessas mudanças na Educação Básica, abordadas anteriormente, tenho como propósito, nesta dissertação, compreender quais são as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização.

O tema proposto nesta pesquisa vincula-se, de certa forma, com minha trajetória profissional, pois em Bagé/RS, cidade onde resido e trabalho como professora desde 2005, ocorreu na rede municipal de ensino, no ano de 2006, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Sendo assim, a partir da minha experiência, tive a oportunidade de receber, no ano seguinte, em 2007, alunos oriundos da progressão continuada, por estar atuando em um 2º ano do Ensino Fundamental, tendo alunos na turma que já se encontravam alfabetizados e a maioria ainda em fase de alfabetização.

É importante destacar que, para essa implantação, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Bagé, proporcionou, no ano de 2006, uma formação continuada para as professoras que atuaram com as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e, ainda em 2007, uma formação com as professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. Nessas formações foram estudados diversos temas, entre eles: provas para aplicar com as crianças, utilizando a teoria piagetiana e os estudos da psicogênese¹, e as várias formas de acompanhar o aluno ao longo do bimestre². Também houve, por parte da SMED, a solicitação para as professoras de, ao final de cada bimestre, enviar uma ficha modelo de levantamento das aprendizagens dos alunos à mantenedora. No ano de 2008 fui cursista do programa Pró-letramento, etapa da Linguagem, curso de formação ofertado pela SMED.

Cabe ressaltar ainda que, no ano de 2011, estive na gestão de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), atuando como supervisora pedagógica e, nessa época, a escola recebeu da mantenedora – SMED - a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 01 de 05 de julho de 2011. Nessa Resolução, o CME dispõe sobre o Ciclo de Alfabetização, que estabelece que os três primeiros anos do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Bagé, em consonância e com fundamentação legal na Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010³, deveriam ser considerados como um ciclo. Nesse contexto, no ano de 2011, percebi mais uma vez as professoras desacreditadas nessa política

¹ Teorias que em sua configuração estão baseadas no construtivismo, sendo seus autores de referência Jean Piaget e Emília Ferreiro, os quais estabeleceram estágios de desenvolvimento para formação do conhecimento, seja para construção do número ou hipóteses da escrita alfabética.

² Período de organização avaliativa da escola.

³ Período de organização avaliativa da escola.

³ Prevê a necessidade de considerar os três anos iniciais como um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

pública de governo, questionando o “porquê” de promover todos os alunos do 2º ano “automaticamente” para o 3º, conforme prevê a progressão continuada no ciclo de alfabetização.

A partir do ano de 2012, comecei a fazer parte da equipe do setor dos Anos Iniciais no Departamento Pedagógico da SMED/Bagé, onde atuo até hoje como supervisora de anos iniciais, atendendo trinta e cinco escolas de Ensino Fundamental no que se refere aos temas do setor. Considerando minha trajetória profissional, percebo que a proposta de progressão continuada não retira dos professores sua função avaliativa, ao contrário, ela precisa promover o acompanhamento à aprendizagem através do registro do perfil da turma, para identificar e explicitar a progressão dos alunos, bem como seus avanços e dificuldades. Além disso, essa postura avaliativa frente à progressão continuada pode auxiliar o professor a definir suas metas e planejar ações, dessa forma minha questão de pesquisa é: “quais são as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras⁴ de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização?”.

Considerando o exposto, propus-me a “compreender quais as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização”, realizando um pesquisa de abordagem qualitativa através do estudo de caso em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), no município do Rio Grande/RS.

A opção por não realizar a pesquisa no município de Bagé/RS é por considerar que, atuando como supervisora pedagógica, poderia não ser reconhecida pelas professoras da rede de ensino como pesquisadora, mas sim como representante da SMED. Portanto, escolhi o município do Rio Grande/RS para realizar a pesquisa, tendo em vista que cursei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG - e estou inserida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação da Infância⁵, participando desta forma das diversas atividades do grupo como

⁴ Passo a usar o substantivo feminino, uma vez que na escola investigada, as seis professoras do ciclo de alfabetização eram mulheres.

⁵ O NEPE é vinculado ao Instituto de Educação da FURG e cadastrado no CNPq, desde 1996, e vem desenvolvendo ações com o objetivo de contribuir para o debate e aprofundamento de temáticas relativas às infâncias, ampliado as temáticas de investigação, abrangendo não só as infâncias e a Educação Infantil, mas também os processos de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.nepe.furg.br>

colaboradora. Dentre essas atividades, está a pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “As práticas alfabetizadoras nos três anos iniciais do Ensino Fundamental e o processo de Avaliação: uma investigação em escolas da rede municipal do Rio grande (RS)”⁶, sendo que esta dissertação passou a ser um desdobramento da referida pesquisa.

A investigação é de abordagem qualitativa, uma vez que busca entender as percepções e as interpretações dos atores, sendo que uma parte da pesquisa foi realizada através de pesquisa documental, considerando, principalmente, a legislação, as orientações federais e os documentos da escola investigada. Dentre os documentos analisados, destaco: a documentação legal em nível federal - Portaria, Resolução e PNE -, assim como documentos com orientações para o Ensino Fundamental de nove anos, e um aparato teórico que trata sobre a temática desta pesquisa: avaliação no ciclo da alfabetização a partir da progressão continuada. Além disso, realizei entrevistas com as professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, que são os sujeitos principais da pesquisa, uma vez que pretendo compreender as concepções de avaliação dessas professoras alfabetizadoras, a partir da determinação legal da progressão continuada no ciclo da alfabetização.

Diante da apresentação do objetivo da pesquisa passo, então, a apresentar o modo como esta dissertação está organizada. No primeiro capítulo, apresento e discuto os documentos oficiais sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no âmbito federal, tais como leis, resoluções, orientações e ofertas de formações continuadas aos professores alfabetizadores (Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC). Analiso o período de 2006 até 2014, relacionando com as leituras na área da educação que refletem sobre as políticas públicas, buscando compreender a relação das orientações nacionais, reformas internacionais e a mercantilização da educação. Durante essas considerações, utilizei como autores de referência Akkari (2011), Ball (2004, 2012), Bonamino e Lima (2013), Evangelista (2013), Evangelista e Shiroma (2007), Ferreira (s/d), Freitas (2011, 2012), Hypólito (2008), Libâneo (2013), Maués (2003), Mccarthy, Pitton, Kim e Monje (2011), Robertson e Dale (2011) e Saviani (2014).

⁶ Projeto, coordenado pela professor Dr^o Gabriela Medeiros Nogueira, com apoio financeiro pela Chamada Universal MCTI/CNPq – n^o 14/2013.

No segundo capítulo apresento uma discussão teórica sobre avaliação da aprendizagem, considerando os autores da área que são Esteban (2010, 2013), Hadji (2001), Hoffmann (2012a, 2012b), Leal (2012) e Catani e Gallego (2009), trazendo conceitos de avaliação formativa, mediadora e processual de acompanhamento dos alunos. Discuto ainda sobre o ciclo de alfabetização e progressão continuada a partir dos pressupostos teóricos de Freitas (2013), Knoblauch (2004) e Sousa e Barreto (2013), autores que vêm estudando essas formas de organização de ensino em diferentes redes.

No terceiro capítulo abordo os procedimentos metodológicos empreendidos para desenvolver essa pesquisa de abordagem qualitativa, trazendo autores como Gialdino (2007), Deslauriers e Kérisit (s/d) e Laville e Dionne (2008). Exponho descritivamente a forma como o estudo de caso foi realizado na EMEF, mostrando que coleta de dados foi realizada através da pesquisa documental e da entrevista individual com as seis professoras alfabetizadoras, tendo suporte teórico em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Gil (2002), André (2008) e Yin (2015).

O quarto e último capítulo se refere à análise dos dados coletados, no qual trouxe as categorias elaboradas a partir dos mesmos. Os principais resultados da pesquisa indicam que as professoras concebem que a avaliação deve ser contínua, cumulativa e para acompanhamento dos alunos, porém percebe-se que ela nem sempre é realizada dessa forma, tendo em vista que muitas professoras avaliam somente ao final de um período letivo, quando apresentam os resultados aos pais.

Os dados evidenciaram que os resultados das avaliações de larga escala estão servindo para que alguns professores possam refletir sobre suas práticas e reorganizem seu planejamento, porém outros estão utilizando-os para a preparação da futura aplicação da Provinha Brasil ou da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Pude constatar que não está claro que a alfabetização é responsabilidade de todos os professores do ciclo, pois algumas das alfabetizadoras entrevistadas pontuam que é somente ao final do terceiro ano que as crianças devam estar alfabetizadas.

Os dados da pesquisa revelaram também que a maioria das professoras considera que a política de progressão continuada não leva em consideração a avaliação que realizam com os educandos, pois mesmo os alunos não estando

alfabetizados, terão sua progressão ao final do 1º e 2º ano letivo do Ensino Fundamental. Além disso, as professoras sentem-se inquietas para trabalhar com o aluno que apresenta dificuldades, e também aqueles alunos repetentes no 3º ano do Ensino Fundamental.

Considero que os dados da pesquisa são bastante instigantes ao permitirem problematizar o impacto das políticas públicas para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no que se refere à avaliação. Assim, no próximo capítulo tenho por propósito trazer tais políticas públicas para compreender de uma forma mais contextualizada a implementação da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, e as questões pertinentes à avaliação na alfabetização.

2 AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao realizar a pesquisa “Avaliação no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma Escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS”, considerei importante compreender, em um primeiro momento, como a educação das crianças a partir dos seis anos de idade vem sendo tratada nos dispositivos legais desde 2006. Nesse sentido, busquei aspectos relativos às orientações e normatizações do Governo Federal para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, considerando, sobretudo, as implicações que essa mudança vem acarretando no modo de avaliação nos dois primeiros anos, uma vez que está indicada a progressão continuada das crianças do 1º ano para o 2º, e do 2º para o 3º ano.

A temática desta pesquisa, desenvolvida ao longo do mestrado, justifica-se pela crescente discussão por parte dos professores - fato que vivenciei em minha trajetória profissional - sobre a progressão continuada no Ciclo da Infância, o qual é também nomeado, em alguns sistemas de ensino, como Ciclo de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, período destinado à alfabetização (BRASIL, 2010b). Considerando que se trata de decisões de âmbito nacional, apresento os seguintes documentos para discussão: os Relatórios do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2004a, 2006); o Parecer do CNE/CEB nº 04/2008; a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e as Orientações Gerais do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2004b), assim como as duas leis que aprovaram o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014.

Para tanto, ao longo do capítulo, além de discutir os documentos citados, problematizo a influência das organizações internacionais⁷ – que tem se tornado evidente no contexto da globalização - sobre as políticas educacionais. Com relação às organizações internacionais, cabe ressaltar que as agências externas fazem orientações em termos de políticas educacionais nacionais, uma vez que países emergentes como o Brasil, fazem parte de cooperação bilateral ou multilateral,

⁷ Organizações internacionais como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

participando de avaliações como Pisa (Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes), por exemplo, que coloca os sistemas educacionais sob a mesma metodologia de análise dos demais países.

As discussões em torno da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos surgem a partir da LDBEN nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade. Essa alteração se tornou, por sua vez, uma das metas da educação nacional através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou e estabeleceu o PNE, decênio 2001-2010. Ao tratar dos objetivos e metas relativas ao Ensino Fundamental, o PNE propõe: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p. 23). Desse modo, objetivava-se que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe social, fossem matriculadas na escola, permitindo aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, ao oferecer “[...] maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004b, p. 14).

Outro documento legal é o Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2004a, p. 02), o qual indica que:

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas.

Considerando o PNE (2001), pode-se afirmar, a partir de Saviani (2014), que as expectativas dos defensores da educação pública não foram contempladas, uma vez que metas relativas ao financiamento da educação ficaram neutralizadas, tendo um enfrentamento direto com grandes grupos empresariais que atuam no ensino e nas forças dominantes da economia.

Cabe salientar que, a partir da Segunda Guerra Mundial, foram criadas pela comunidade internacional organizações incumbidas da assistência nos vários setores das políticas públicas em alguns países com necessidade financeira, sendo

a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) encarregadas pelos setores de educação e da infância. Porém, essas organizações foram ficando enfraquecidas após a retirada dos maiores financiadores da instituição, dando lugar à presença dominante do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), que intervinham na “[...] estabilização das finanças públicas de numerosos países via programas de ajuste estrutural” (AKKAR, 2011, p. 31). Dessa forma, percebe-se uma tendência global que favorece uma visão econômica da educação, uma vez que essas instituições econômicas e financeiras desempenham papel decisivo na internacionalização das políticas educacionais.

Isso ocorre porque as políticas estão voltadas para a mercantilização da educação, que em geral mudam o sentido dos conhecimentos, deslocando o contexto do ensino em direção de bens de consumo e introduzindo, conforme Ball (2004), uma superficialidade na aprendizagem, pois os estudantes devem melhorar seu desempenho a fim de contribuir para uma boa posição no mercado por parte da instituição a que pertencem, focalizando no resultado que pode ser demonstrado e mensurado, mais do que no processo de aprendizagem.

Cabe enfatizar que essa não é uma meta exclusiva do governo brasileiro, pois há um movimento mundial voltado para a infância e a educação. Essa situação – executar metas - se percebe também no Brasil a partir de 1990, coincidindo com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, promovida pela UNESCO, onde foram estabelecidas prerrogativas para a educação em países em desenvolvimento e a universalização e prioridade do Ensino Fundamental. Posteriormente, no ano de 1992, o governo brasileiro convidou a comunidade a participar da discussão do Plano Decenal de Educação, um instrumento de política educacional que estabelecia metas para todos os níveis e modalidades de educação, para a formação de professores, valorização do magistério e financiamento da gestão da educação, por um período de dez anos.

Conforme salienta Libâneo (2013), há 30 anos teve início o processo de uniformização das políticas educacionais em escala mundial, tendo papel decisivo os organismos internacionais multilaterais como FMI, BM e UNESCO, entre outros, através de acordos bilaterais que propunham a universalização da educação, atendendo aos interesses do mercado, pois tais organismos passam a influir em

planos e programas, diretrizes e formas de projetos impostos aos países. Ao definir esse conjunto de regras servindo como referência às políticas educacionais (no Brasil: Plano Decenal Educação para Todos, PNE, LDBEN 1996, Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE) os países estão destinados a articular empréstimos e, posteriormente, a implementar a avaliação como forma de monitoramento, pois o BM vêm associando as políticas educacionais ao combate à pobreza. Segundo Robertson e Dale (2011), o esforço do BM para aliviar a pobreza tinha como premissa a adoção de políticas que ampliariam o escopo do mercado mundial e do alcance global do capitalismo, onde

[...] as prescrições educacionais recentes do Banco Mundial, em consonância com o seu renovado interesse pelo alívio da pobreza, ecoam o casamento dos argumentos populistas e de modernização forjados no discurso do Banco Mundial de 1970: a educação amplia a produtividade individual e o crescimento econômico geral, e garante a estabilidade política por meio de maior igualdade (MUNDY, apud ROBERTSON e DALE, 2011, p. 42).

As agendas para a educação vêm sendo moldadas por interesses econômicos e políticos mais amplos, como visto acima. Porém, como indica McCarthy, Pitton, Kim e Monje (2011), essa agenda impulsiona a presença cada vez maior da dinâmica do mercado na educação por meio da recompensa a práticas gerenciais nas escolas e pelo estabelecimento de padrões rígidos que elas devem seguir a fim de receber apoio financeiro.

No Brasil, uma dessas práticas gerenciais se refere à aplicação da política pública do Ensino Fundamental de nove anos. Em relação à alfabetização nos Anos Iniciais, o Terceiro Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos (BRASIL, 2006) indica que o primeiro ano não se limita à aprendizagem da leitura e da escrita, pois não se destina exclusivamente à alfabetização, embora vise a qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento⁸. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. O documento reforça, ainda, que a definição de conteúdos é de competência dos respectivos sistemas de ensino, no entanto, salienta que é

⁸ Alfabetização “corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever”. Letramento “relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais” (SOARES apud LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 70).

necessário consultar os documentos do Ministério da Educação para subsidiar essa discussão, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais. Porém, percebe-se cada vez mais os sistemas serem regulados pelas avaliações em larga escala, que diferenciam em diversos instrumentos o desempenho do aluno com sua efetiva aprendizagem real.

Ainda quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, o Terceiro Relatório do Programa (BRASIL, 2006, p. 10) expõe que se faz necessário:

[...] assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório.

Esclarecemos ainda que o registro da aprendizagem em notas, conceitos e relatórios descritivos é uma consequência da concepção de avaliação adotada e uma decisão dos sistemas de ensino.

Esses aspectos indicam que a aprendizagem é vista como processual, devendo ser acompanhada continuamente pelos professores para a percepção do desenvolvimento de seus alunos. A avaliação exposta neste Relatório é realizada através da observação para o acompanhamento do aluno a fim de redimensionar a prática do professor, ao longo do processo de ensino-aprendizagem,

Para tanto, cabe observar o previsto na LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24, inciso V, que estabelece que a verificação do rendimento escolar observará o critério da alínea a: “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. É possível perceber, portanto, que a legislação é bastante clara ao definir as questões de avaliação em que deve prevalecer o caráter qualitativo do acompanhamento do aluno sobre eventuais notas finais. Há, desta forma, uma articulação da lei juntamente com o relatório, que explicita a necessidade de o professor, dentro do sistema de progressão continuada, estar acompanhando o seu aluno ao longo do processo, muito embora se saiba das proliferações das avaliações externas em larga escala que mensuram resultados ao final do processo.

Somadas à temática avaliação, o governo federal investe em orientações a respeito da alfabetização no ensino de nove anos, em que, segundo o documento Orientações Gerais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2004b), a escola possui um papel fundamental e decisivo no aprendizado da alfabetização, que deve ser “[...] adequadamente trabalhada nessa faixa etária [...]” (BRASIL, 2004b, p. 20) dos seis, sete anos, considerando a importância da presença e do uso da língua escrita no ambiente da criança, apresentando-a de forma contextualizada e possibilitando o acesso aos seus diversos usos, interagindo no mundo letrado.

O documento acima mencionado indica que a escola precisa considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, propiciando acesso aos usos da leitura e escrita em situações significativas para elas e, além disso, fazer um trabalho sistemático, centrado nos aspectos funcionais e textuais, bem como no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.

O conjunto dos documentos legais citados anteriormente vêm considerando a peculiaridade dos alunos como sujeitos do conhecimento que necessitam interagir com os pares, o que encontra relevância no acompanhamento do professor em relação aos alunos, seus processos de aprendizagem e sobre o que são capazes de realizar sozinhos ou com mediação dos colegas e/ou professor.

Contudo, embora o conjunto de documentos publicados durante o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos tenha discutido sobre o processo de alfabetização, é possível evidenciar que muitos professores tiveram dúvidas quanto ao que ensinar e como trabalhar⁹. Desse modo, um dos documentos legais que procurou orientar essas dúvidas foi o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, reafirmando alguns princípios e normas.

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se

⁹ Ensino Fundamental de Nove Anos: Perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf

considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23º e 32º da Lei no 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p.02).

Conforme o Parecer CNE/CEB nº4/2008, não é apenas o primeiro ano do Ensino Fundamental o principal responsável pela alfabetização dos educandos, isto é, os três anos do ciclo são voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, para saber se está havendo aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário o acompanhamento do educando ao longo do período escolar, o que incide em constante avaliação do professor sobre as aprendizagens das crianças e na busca de diferentes estratégias para essa avaliação.

O referido Parecer destaca a preocupação com os problemas que vêm sendo constatados no campo da avaliação:

9 – A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:

9.1 – A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL, 2008, p.02).

A partir desse excerto é possível considerar que cabe ao professor responsabilizar-se pelo acompanhamento do progresso do seu aluno no ciclo de alfabetização, não através de testes, provas programadas ou ao final de cada período de estudo, mas de maneira diagnóstica e constante, observando o desenvolvimento a respeito dos acertos dos educandos, bem como dos erros e da

(re)construções dos mesmos. Para tanto, o professor precisa ter uma proposta de acompanhamento e intervenção bastante clara para mediar os processos de aprendizagens dos alunos.

Atendendo à demanda e às necessidades proeminentes do novo Ensino Fundamental, em 14 de dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, propõe a Resolução CNE/CEB Nº 7, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, nas quais, para o caso das turmas de alfabetização, a progressão continuada passou a ser instaurada também no 2º ano do Ensino Fundamental, na passagem para o 3º ano. No capítulo que se refere à “Avaliação: parte integrante do currículo”, a redação explicita:

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala (BRASIL, 2010a, p.10).

O Ministério da Educação (MEC) recomenda, a partir da Resolução citada, a implantação da progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que constituem o ciclo da alfabetização, representando um bloco pedagógico sequencial, recomendando que não haja interrupção provocada pela reprovação, devendo esse ciclo ser acompanhado de outras medidas pedagógicas. Essa decisão procura auxiliar o processo de alfabetização, proporcionando a ampliação do tempo para as crianças concluírem esse processo e respeitando os ritmos diferentes de aprendizagem. Porém, tem-se vislumbrado um cenário em que a avaliação de larga escala proposta neste artigo tem gerado a disputa pelo “ranking” de primeiro lugar, dando visibilidade na mídia aos resultados das provas externas.

As alterações no sistema de educação brasileiro realizadas com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir das discussões feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), demandaram a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Da mesma forma, a partir de estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, fez-se necessária a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das próprias escolas, de modo que fosse assegurado “às crianças de seis anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (BRASIL, 2006, p. 09).

Em meio a todas essas preocupações e implantações por parte do governo federal, um aspecto que é preciso ressaltar é o discurso que o empresariado vem assumindo sobre a importância da educação, considerando-a um bem de produção. Essa abordagem demonstra uma intervenção desses organismos de maneira a influenciar as políticas e vem ocupando espaços nos órgãos da administração educacional, como nas avaliações externas através do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (INEP).

Evangelista (2013, p. 14), ao discutir sobre essa questão, apresenta alguns elementos para refletir sobre a reforma educacional projetada no interior de acordos burgueses nacionais e internacionais, articulados aos interesses estadunidenses, como a presença de Organizações Multilaterais (OM) de exportação de políticas educacionais. Entre eles é possível citar os elementos que buscam garantir: um currículo nacional, a educação a distância, os processos educativos dos professores, os parâmetros de qualidade do livro didático e a avaliação nacional das escolas que, conforme Ferreira (s/d) estão em consonância com as propostas internacionais de caráter neoliberal do BM e do FMI, o que revela o poder concentrado e articulado do capital em relação ao social. Tais elementos parecem garantir “[...] a solução para todos problemas da educação brasileira, gerando movimento ‘marqueteiro’, gerando a impressão de que agora sim a educação estaria em patamares de qualidade” (FERREIRA, s/d, p. 07), entre eles os programas de formação de professores, como o atual PNAIC.

Partindo dessa necessidade em cumprir acordos internacionais, tendo a obrigação de apresentar resultados à avaliação e à prestação de contas por parte dos professores, o governo federal promoveu a formação continuada, privilegiando a

especificidade do exercício docente em turmas que atendem as crianças de seis anos, bem como uma formação para atender aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente as capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, é possível identificar que o investimento no professor é justificado na Estratégia 2020 do BM ao propor reforço dos sistemas educacionais e “[...] alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos” (EVANGELISTA, 2013, p. 32). O BM propõe a “responsabilização” dos envolvidos no sistema educacional, a fim de que possam medir e monitorar os possíveis resultados da aprendizagem, pretendendo, em apoio ao melhoramento contínuo da prática do professor, recompensá-lo oferecendo bônus pelo seu desempenho (meritocracia). Contudo, a formação que vem sendo instituída, conforme Evangelista (2013), é preferencialmente de treinamento e de controle dos resultados e do rendimento dos alunos.

Diferentes iniciativas vêm sendo realizadas quanto à formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR) e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento e o PNAIC. Tendo em vista que esses programas de formação abordam questões referentes à avaliação no ciclo da alfabetização, considero importante abordá-los nesta dissertação, assunto a ser apresentado na próxima seção.

2.1 A avaliação nas Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores

Após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação tem realizado programas de formação continuada de professores e o que se percebe, conforme Maués (2003), é que tal reforma segue uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais que visam a atender ao processo de globalização e mundialização.

Nesta pesquisa, cabe apresentar os dois programas de maior abrangência para os professores do Ciclo de Alfabetização, que são o Pró-Letramento, a partir do ano de 2007 - o material do programa foi enviado a todas as escolas do Brasil - e o

PNAIC, a partir do ano de 2012, privilegiando as discussões sobre avaliação, que é o foco abordado nesta dissertação.

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa promovido pelo MEC e universidades parceiras, com adesão dos Estados e Municípios, e com o intuito de ser uma formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nesses primeiros anos. A proposta do Pró-Letramento previu uma modalidade de formação semipresencial, sendo 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas. Parte do material disponibilizado pelo programa é impresso e outra parte é em vídeo, sendo que as atividades foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores¹⁰.

Cabe ressaltar que o programa Pró-letramento apresenta em sua proposta uma dimensão formadora da avaliação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando essa avaliação como uma fonte de informação para as práticas pedagógicas, a partir dos registros feitos ao longo do processo. Essa dimensão formadora auxilia assim os professores a compreender e descrever os desempenhos e as aprendizagens dos alunos.

No material do Pró-letramento são apresentadas e discutidas duas dimensões associadas às ações avaliativas, quais sejam:

A dimensão técnica ou burocrática da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (seja um ciclo ou uma série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento ao registro formal exigido pela instituição e pelo sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos.

· A dimensão formativa ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados (PRÓ-LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, 2008, p.65).

¹⁰ Informações retiradas do Guia Geral do Pró-Letramento: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17085&Itemid=834

Cabe destacar, contudo, que a concepção de avaliação enfatizada no Pró-letramento é aquela reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, no qual duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento. De acordo com o material:

A função diagnóstica da avaliação busca responder a duas questões centrais: a) com quais capacidades (ou conhecimentos e atitudes) o aluno inicia determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou uma série? b) até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade? Assim, dependendo das respostas desejadas, a avaliação diagnóstica pode ser utilizada tanto no início de um ano letivo, quando se inicia determinada série ou fase de um ciclo, como ao final de um ano, série ou ciclo. Se pensarmos no processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas (PRÓ LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, 2008, p. 67).

O Programa deixa claro que monitorar o processo de alfabetização tem como intenção acompanhar e intervir na aprendizagem e reorientar o ensino, assumindo uma função preventiva que permite orientar o professor nesse prognóstico.

Como instrumentos de registro do processo de alfabetização, são indicados e sugeridos no Pró-Letramento aqueles que expressam o estado de aprendizagem do aluno, levando em consideração as metas e as capacidades que se pretende avaliar. Tendo em vista a avaliação formativa e continuada, o programa Pró-Letramento apresenta alguns instrumentos de acompanhamento das aprendizagens, tais como: i) a observação e o registro que exigem definição de focos, situações ou contextos, com elaboração de roteiros e seleção de recursos adequados de registro; ii) provas operatórias voltadas para representações, conceitos, conhecimentos, capacidades ou estratégias que estão sendo processados pelos alunos, ao longo de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens, contando com registros descritivos detalhados; iii) autoavaliação como levantamento de informações relevantes para a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo direcionadas para os problemas que enfrenta e iv) portfólio como a organização em arquivo de registros das

aprendizagens dos alunos, selecionados por eles próprios, com intenção de fornecer uma síntese de seu percurso ou trajetória de aprendizagem¹¹.

No documento do Pró-Letramento há a sugestão de que a avaliação formativa considere os múltiplos aspectos e eixos do conhecimento e, para tanto, apresenta alguns quadros indicando capacidades que abrangem conhecimentos, procedimentos e atitudes que se relacionam a essas capacidades, envolvendo dimensões motoras, cognitivas, socioafetivas, éticas e estéticas. O documento indica uma perspectiva teórica pautada nos estudos de Vygotsky (PRÓ-LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, 2008, p. 76), principalmente considerando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), que é a “distância entre o que já se encontra consolidado no desenvolvimento da criança e os desempenhos possíveis ou as capacidades que ela poderá vir a desenvolver pela mediação de outros mais experientes ou com mais domínio”, em relação aos conhecimentos, conceitos ou habilidades desenvolvidos.

Dessa forma, é considerada fundamental a discussão da avaliação pelos professores, pois as suas intervenções, a partir das dificuldades do aluno, serão as mediações capazes de ajudá-lo a avançar. De acordo com o documento:

A avaliação dessas distâncias entre processos reais e processos esperados deve levar em consideração os progressos de cada aluno em relação a sua própria trajetória (o que se modificou tendo em vista seu percurso de aprendizagens?); em relação à turma (como se situam os progressos do aluno tendo como referência o coletivo da turma?), e em relação aos patamares de capacidades valorizados como metas curriculares (quais dessas capacidades já se encontram em desenvolvimento?) (PRÓ-LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, 2008, p. 76).

Nesta perspectiva, no documento do Pró-Letramento os autores defendem a concepção de que avaliar a aprendizagem do aluno implica também a avaliação das práticas de ensino e das instituições educativas, ampliando, dessa forma, o foco de avaliação.

Além disso, no documento há indicação de que uma ação avaliativa inclui todas as etapas do trabalho docente e pode ter um perfil mais pedagógico, processual e formativo para “orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos” e abrangendo todas as áreas de conteúdos

¹¹ Retirado do texto Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação, de Batista, et al., fascículo 2 do Pró- letramento/Alfabetização e Linguagem, 2008, p. 10-14.

escolares; ou mais burocrático, como forma de “registro, certificação e comunicação” de resultados (PRÓ- LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, 2008, p. 67).

Contudo, no documento está saliente que a ampliação do tempo escolar destinado à alfabetização deve considerar o tempo das aprendizagens dos alunos, de forma observável, em capacidades consolidadas ao final do processo, sendo necessário um monitoramento constante para que haja o registro das dificuldades reveladas, oferecendo situações para as possibilidades de mediação do professor.

Porém, embora a política pública de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos tenha posteriormente ofertado formação de professores, os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹², entre os anos de 2007 e 2010, geraram preocupação ao governo federal. Apresento dados sobre a taxa de abandono escolar, distorção idade e série e taxa de reprovação, de abrangência nacional, sendo que os dados foram calculados através da unidade de medida relativa ao percentual de alunos (Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar).

Tabela 1: Taxa de abandono escolar, Distorção idade e série e Taxa de reprovação

Taxa de abandono escolar	2007	2010
1º ano	3 alunos	1,6 alunos
2º ano	4,3 alunos	1,9 alunos
3º ano	2,8 alunos	1,7 alunos
Distorção idade e série	2007	2010
1º ano	6,4 alunos	5,4 alunos
2º ano	18,3 alunos	14,5 alunos
3º ano	23,7 alunos	21,4 alunos
Taxa de reprovação	2007	2010
1º ano	4 alunos	2,6 alunos
2º ano	13,8 alunos	9,2 alunos
3º ano	13,9 alunos	12,1 alunos

Fonte: IBGE (2010)

¹² Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, Séries Histórias e Estatísticas, disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4 Acessado em 24 de abril de 2015.

Há, a partir dessa realidade de evasão, reprovação e distorção idade e série, uma crescente preocupação, por parte do governo federal, de que muitas crianças concluam sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas.

A partir desses dados, o Ministério da Educação propôs, no ano de 2012, o PNAIC como um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Estados, Municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização, que visa a garantir o direito de alfabetização plena aos educandos até o 3º ano do ciclo. Essas estatísticas que criaram o PNAIC, por sua vez também criaram a ANA e outras políticas, através de um círculo colocado em funcionamento para elaborar índices e taxas, sendo a avaliação um indicador para as políticas de formação, que no caso do PNAIC, geram um paradoxo de alfabetizar todos com a política de inclusão.

Tal iniciativa do governo federal com a educação é considerada, a partir de estudos sobre as políticas, como cumprimento da agenda às demandas externas internacionais, criando novas formas de gerência para uma reorganização do Estado, e quando aplicada aos setores públicos, tem sido chamada de “Nova Gestão Pública” (HYPÓLITO, 2008). Conforme Kuppa (apud LIBÂNEO, 2013), os documentos setoriais do BM de 1990 a 2000 sintetizam as políticas e formas de atendimento aos diferentes níveis educacionais em relação aos países emergentes, sendo que a educação básica deve ter como conteúdo um mínimo de reposição educacional destinado às pessoas de baixa escolaridade, pois embora se incentive o seu custeio, a oferta principal deve ser de responsabilidade do setor público.

Libâneo (2013) explica que essa é uma política compensatória de integração social para proteção aos pobres porque, uma vez mantidos nessa condição, não poderiam ajustar-se aos padrões do desenvolvimento econômico, suprindo-se apenas dos conhecimentos mínimos (alfabetização e matemática, habilidade de sobrevivência, planejamento familiar, cuidados de saúde, nutrição, saneamento e educação cívica). Soares (apud LIBÂNEO, 2013) afirma que tais políticas têm o objetivo de “evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas econômicas” (LIBÂNEO, 2013, p. 52).

O PNAIC desenvolve-se em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação, tendo a participação ativa desses segmentos, cada qual com funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa, o qual

visa, dessa forma, a “favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática”, na discussão entre professores alfabetizadores como “possibilidade de superação de dificuldades”, oportunizando debates sobre o processo de alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 27).

Através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o MEC institui o PNAIC e as suas ações, que definem suas diretrizes gerais. O PNAIC tem como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores e está constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, sendo uma de suas propostas as seguintes ações:

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3o ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23).

Essas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação, conforme a Portaria 867/2012, artigo 6º:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;

2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

3. Avaliações sistemáticas e

4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p. 23).

Cabe ressaltar mais uma vez a relação direta entre a mundialização e as reformas na educação brasileira, reformas que são, geralmente, lançadas em um país e rapidamente apropriadas pelas elites políticas e poderosos grupos multinacionais de outros países, onde tais mudanças são discutidas em esferas exteriores à escola (AKKARI, 2011). Conforme Carnoy (apud MAUÉS, 2003), as reformas vêm exigindo uma maior qualificação do professor e os governos aumentam as despesas com a educação, visando a um sistema bem estruturado e à comparação entre os diferentes países, para forçá-los a buscar os mesmos padrões,

tornando-os mais competitivos e capazes de participar diretamente no processo de globalização.

A prestação de contas visa ajudar os atores do sistema educacional a se ajustarem de maneira contínua a um ambiente em constante evolução, instigar a tomada de decisões, poder prestar contas à sociedade civil sobre a gestão da escola e assumir a responsabilidade do cargo recebido. A obrigação de resultados exige a prestação de contas daquilo que “resulta” do uso dos recursos alocados. O que podemos chamar de efeito da Educação sobre a educabilidade dos alunos (AKKARI, 2011, p. 86).

Assim, os professores são chamados a prestar contas de suas ações pedagógicas e os investimentos nas inovações educacionais são comprovados e verificados pelos atores políticos que divulgam seu material publicitário, como se vê o PNAIC na mídia e a ênfase cada vez maior às avaliações externas.

De acordo com o caderno de Apresentação do PNAIC, no que se refere ao eixo avaliação, um dos componentes principais indica a necessidade de debater a avaliação processual durante o curso de formação, a qual deve ser desenvolvida e realizada pelo professor com os alunos. As demais considerações estão dispostas na Portaria nº 867/2012, como pode ser observado a seguir:

Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012a, p. 23).

Em relação às duas principais políticas de formação de professores alfabetizadores, observa-se que o Pró-letramento tinha em sua teoria a necessidade de perceber a realidade do aluno no contexto de sala de aula por meio do acompanhamento contínuo das suas aprendizagens. Contudo, de certa forma, há uma ruptura no PNAIC desses preceitos, uma vez que o mesmo passa a priorizar que os conhecimentos sejam avaliados através de instrumentos externos à escola e tais diagnósticos enviados à mantenedora para encaminhamentos possíveis aos resultados dos alunos.

Essa discussão a respeito da atual política pública de formação de alfabetizadores torna-se relevante para compreender o cenário no qual os professores estão sendo orientados para trabalhar com os educandos do ciclo de alfabetização, uma vez que se pode observar quais propostas estão embasando o trabalho desses professores como parâmetros a serem seguidos. Através da própria mudança de foco em relação à avaliação dos educandos (Pró-letramento e PNAIC), percebe-se a interferência da globalização e dos organismos internacionais na definição de políticas educacionais na aplicação da avaliação externa nacional para verificação de resultados, visando a uma homogeneização dos educandos e a uma regulação dos currículos e do trabalho docente.

Ainda em relação a avaliação no PNAIC, a Portaria nº 867/2012 apresenta as seguintes atribuições referentes às avaliações externas:

Art. 11. Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2012a, p. 23).

Conforme artigo nº 13 da referida Portaria, caberá aos Estados, Distrito Federal e Municípios promover a participação das escolas de suas respectivas redes de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP, bem como aplicar a Provinha Brasil no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados, segundo a Portaria, serão informados por meio de sistema informatizado específico, monitorando, em colaboração com os Municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação externa aplicada junto aos alunos do 3º ano (proposta posteriormente na Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013), além da entrega e uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos na Portaria nº 867/2012.

Pode-se perceber que embora a preocupação do governo, através do programa, seja a progressão continuada e o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo o MEC prioriza políticas de avaliação externa como a Provinha Brasil para identificar o desempenho dos alunos do 2º ano.

Da mesma forma a ANA, em seu primeiro ano de aplicação, previa no artigo 2º, Portaria nº 304/2013, publicada no Diário Oficial:

§ 3º Constituem objetivos específicos da ANA 2013:

- I. Aplicar instrumentos (provas de Leitura e Escrita - Grupo I e prova de Matemática - Grupo II) a estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbana e rural, que estejam organizadas no regime de 9 anos, sendo censitariamente para as turmas regulares e amostralmente para as turmas multisseriadas; e
- II. Aplicar questionários de fatores associados a professores, diretores de escola e gestores da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que tenham estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental regular e que estejam organizadas no regime de 9 anos (BRASIL, 2013, p. 34).

Cabe salientar que, provavelmente, esse fato interfira no modo dos professores conceberem a avaliação, assim a ANA surge como uma das formas de avaliar o próprio PNAIC. Internacionalmente, outras avaliações interferem na prática pedagógica, quais sejam: A Metodologia de Avaliação do Conhecimento, proposta pelo FMI/BM, que oferece indicadores e dados relacionais a países do mundo todo (da Finlândia aos Estados Unidos, da Turquia à Tanzânia), e é vista como uma “ferramenta estrategicamente seletiva que põe em cena os interesses do capitalismo ocidental” (ROBERTSON e DALE, 2011, p. 43 e 44), utilizando, entre outras formas de avaliação, o Método Aberto de Coordenação, que orienta a governança em nível europeu e os indicadores PISA e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Percebe-se também que os direitos da aprendizagem¹³ reforçam o objetivo dos reformadores empresariais, que acreditam que “[...] os objetivos da educação se resumem a uma ‘matriz de referência’ para elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas” (FREITAS, 2011, p. 79) no português e matemática, o “básico para se formar para a cidadania” (FREITAS, 2011, p. 80), isto é, um ensino baseado em resultados, com testes e sanções para as escolas (FREITAS, 2012). Assim, a aprendizagem é transmutada em desempenho.

¹³ Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental: são descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo, conforme as áreas do conhecimentos; são direitos do aluno e deveres do professor e da escola, que surgiram a partir de uma consulta pública, ao final de 2012 e início de 2013. Os Quadros podem ser encontrados no Texto Referência no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18543:direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental&Itemid=97

A avaliação das aprendizagens dos alunos continua representando fonte de muitas incompreensões, equívocos, conflitos e contradições, mesmo acompanhada das diversas políticas públicas que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos. A situação mais frequente é o fato de a reprovação ter assumido efeitos danosos na autoestima da criança, conforme explica o Programa Pró-letramento (2008), desestimulando-a e repetindo o fracasso, sem avançar em novos conteúdos e capacidades, o que acarreta abandono ou exclusão, pois o fracasso em uma das áreas do conhecimento ou do conteúdo curricular, com frequência, abrange as demais áreas. Após a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, muitos professores passaram a considerar a “progressão continuada” como equivalente a “progressão automática”, a qual retira dos professores sua função avaliativa, limitando seu papel ao registro burocrático, produzindo uma nova forma de exclusão dos alunos, ao permitir seu avanço no sistema de ensino sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem dos conteúdos e capacidades pertinentes a cada nível de escolarização, isto é, deixando de garantir o acompanhamento devido à aprendizagem, uma vez que muitos educadores, equivocadamente, consideram que não se faz necessário avaliar, como visto em diversos estudos¹⁴ relacionados à implantação do ciclo pelas diversas redes municipais.

Quanto à avaliação externa, os dois últimos componentes principais propostos na referida Portaria em relação ao PNAIC são: os professores terem acesso a um sistema informatizado no qual deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, a fim de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do Ensino Fundamental; e que ao final do 3º ano, todos os alunos participem da avaliação coordenada pelo INEP, com o objetivo de aferir o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo, a fim de que a rede possa analisar o desempenho das turmas e adotar medidas e políticas para aperfeiçoar o que for necessário.

¹⁴ BERTAGNA, Regiane Helena. **Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão.** Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106776/ISSN1981-8106-2008-18-31-73-86.pdf?sequence=1>. NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Progressão continuada ou aprovação automática?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT02.pdf>

No ano de 2014 a nota explicativa dos resultados da ANA 2013¹⁵ esclareceu que além dos testes de desempenho, “[...] que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escolar” (BRASIL, 2014, p. 1). Segundo consta, tais testes foram construídos tendo como base as Matrizes de Referência que são “[...] o recorte de um conjunto delimitado de conhecimentos que as escolas deveriam trabalhar e os estudantes, aprender. Por esta razão, não devem substituir as propostas curriculares de cada sistema ou unidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 1).

O trabalho dos parte dos professores a partir de Matrizes de Referências - isto é, indicadores de resultados para melhorar o desempenho das escolas -, parece estar relacionado à intenção, por parte da formação do PNAIC e da elaboração da ANA, de que os professores organizem e desenvolvam seu trabalho em função da avaliação externa, como forma de inspecionar se as metas estão sendo atingidas. A formação de professores realizada através do PNAIC, assim como outras medidas do governo, refletem muitas vezes o impacto das reformas internacionais, com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, visando a uma educação que possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, como explica Maués (2003). Não raras vezes, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem seguir as reformas a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial. De acordo com Maués:

As reformas educacionais, como uma política, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas (MAUÉS, 2003, p. 95).

Essas reformas apresentam objetivos políticos definidos que envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores (como Pró-letramento e PNAIC), os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados e todo processo de ensino-aprendizagem.

15

Disponível

em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf

No Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012b), consta a explicação de que é necessário uma delimitação conjunta entre equipes pedagógicas e professores quanto às aprendizagens a serem consolidadas em cada ano, apresentando sugestões relativas à organização/monitoramento do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino, conforme consta no documento:

Também as ações de avaliação da rede precisam ser planejadas com intenções de verificar se as ações previstas no plano de ação da equipe estão sendo atendidas. Desse modo, é imprescindível que os instrumentos de avaliação, elaborados pela equipe central em parceria com os professores e as professoras, contemplem os conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização, previstos no documento curricular (BRASIL, 2012b, p. 10).

O que se percebe é que os agentes que propuseram tal política educacional depositaram fundamentalmente sobre o professor a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação, propondo a democratização do acesso. Porém, como indica Portela (apud BONAMINO E LIMA, 2013), não há preocupação com o conhecimento e a exclusão ocorre por falta de aprendizado, negando às classes populares o conhecimento escolar, uma vez que tais políticas vêm treinando alunos para avaliações externas e, muitas vezes, deixando de fato de alfabetizar, reforçam a relação da transformação da aprendizagem em desempenho.

Quanto à temática avaliação, o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012b) explicita que a mesma precisa garantir as aprendizagens tendo como foco a “[...] avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico [...]” (BRASIL, 2012b, p. 22), utilizando as avaliações diagnósticas para conhecer os alunos e detectar quais saberes eles já dominam. Essas avaliações deverão ser utilizadas como ponto de partida para planejar estratégias, considerando o tempo previsto para as aprendizagens e sabendo quais são os principais conhecimentos, habilidades e capacidades a serem consolidadas em cada ano do ciclo. Dessa forma, o material apresenta, através de quadros explicativos, a delimitação dos conhecimentos que são introduzidos, aprofundados e consolidados no primeiro ano, bem como os conhecimentos que podem ser aprofundados e consolidados em anos seguintes. Para tanto, são utilizadas as seguintes siglas: I para introduzidos, A para aprofundados e C para consolidados.

Esse material se aproxima com o exposto no programa Pró-Letramento que, apresenta os quadros, no fascículo de alfabetização e linguagem, em relação ao que se pode esperar dos alunos em termos de capacidades a serem alcançadas. Porém, acredita-se que o propósito do Governo é que os alunos, sendo trabalhados nessas habilidades, ao findar o ano poderão responder positivamente às avaliações externas, que não avaliam um conteúdo em si, mas a habilidade que o aluno possui para responder tais questões interpretativas, o que confirma que a avaliação em larga escala vem definindo o currículo.

Em relação ao ciclo de alfabetização, o PNAIC dispõe que nos três anos com progressão continuada haja:

[...] uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2012b, p. 23).

Essa questão é que justifica, ainda mais, a necessidade da pesquisa aqui proposta, tendo em vista que a progressão continuada é um aspecto bastante polêmico entre os professores, pois muitos ainda não compreendem a avaliação como forma de acompanhamento contínuo da aprendizagem, mas sim como um produto final em cada etapa, sendo classificatória para o educando como na lógica da seriação. Tal afirmação se revela na prática de algumas alfabetizadoras - presenciada na rede de ensino da qual faço parte e também em pesquisas na área da educação -, na elaboração de pareceres descritivos padronizados que em sua síntese relaciona os educandos entre si, classificando-os, e na dificuldade de os professores realizarem avaliações formais escritas que nomeiam como prova e, mesmo não entregando boletins, intitulam notas aos alunos. Porém, acredito que essas concepções são também produzidas pela lógica das avaliações em larga escala, nas quais as definições das professoras são produzidas por essas ações.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012b) salienta ainda a importância de avaliar para ensinar, sabendo primeiramente o que deve ser avaliado a fim de construir instrumentos de avaliação que deem condições para compreender como a criança está entendendo os conhecimentos ensinados, suas hipóteses e suas dificuldades, devendo a avaliação “[...] ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de

aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças [...]” (BRASIL, 2012b, p. 24), o que implica ao professor um constante acompanhamento nos processos de aprendizagem dos seus alunos.

Dentre os instrumentos que os profissionais podem utilizar para obter informações sobre as crianças, conforme o material do PNAIC, está a Provinha Brasil, que oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registro do perfil da turma, os portfólios, os diários de aprendizagem e os cadernos de registro. Segundo o documento, esses instrumentos permitem acompanhar a progressão dos alunos, seus avanços e dificuldades, auxiliando o professor a definir metas e planejar ações. Percebe-se, entretanto, que a própria Portaria nº 867/2012, que institui o PNAIC, dá maior ênfase à Provinha Brasil, que é um instrumento elaborado pelo INEP, um órgão externo que não tem a abrangência de conhecer a realidade de todos os alunos, e dessa forma está se aplicando uma prova generalista e padronizada, aos moldes da avaliação de larga escala focada no resultado final. As autoras Luz e Ferreira (2013) afirmam que limitar o campo de conhecimento dos estudantes retira do professor sua autonomia. Ao pressionar que trabalhem intensivamente as áreas que serão avaliadas para alcançar os resultados pretendidos nas avaliações em larga escala, mensurados em parâmetros internacionais, sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão inseridos professores e alunos, o PNAIC contribui para a responsabilização do professor.

Outra política pública que reitera a responsabilização do professor através das avaliações externas dá-se no momento em que, para assegurar que os alunos estejam, de fato, alfabetizados na “idade certa”, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014), constando suas metas e estratégias no anexo dessa Lei. No que se refere à alfabetização, encontra-se a “Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, destaco as seguintes estratégias:

[...] 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e

propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos [...] (BRASIL, 2014, p. 10-11).

Percebe-se, dessa forma, que parte dos documentos legais, tais como os Projetos de Lei que aprovaram o PNE (2001 – 2010 e 2014 – 2024), apresentam a temática avaliação em uma perspectiva de avaliação externa em larga escala (que não corresponde à real situação da escola) que tem o intuito de verificar a alfabetização dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em detrimento do processo que está elencado nos programas Pró-Letramento e PNAIC quanto à avaliação formativa e processual dos educandos. Porém, não se tem a certeza dessa avaliação contínua ser realizada como acompanhamento e registro por parte dos professores, e que haja essa validação nos sistemas de ensino também por parte dos professores.

Contudo, todas essas questões advindas do PNE vêm se tornando inoperantes pois, conforme Saviani (2014), a excessiva quantidade de metas dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização, na qual a cultura política é enraizada nos apelos imediatos, midiáticos e populistas. Busca-se nessa improvisação aprovar uma ementa constitucional ou baixar uma Portaria, sem perceber sua efetiva necessidade ou justaposição com outras medidas equivalentes. O Estado permanece sendo aquele que, posteriormente, controla a educação pela avaliação e transfere para a sociedade as responsabilidades pela sua manutenção e garantia de qualidade.

Do mesmo modo, Evangelista e Shiroma (2007) sugerem que as reformas educacionais têm pouco a ver com questões propriamente educativas, mas sim com a busca de uma nova governabilidade da Educação pública, partindo de seus estudos com o conceito de “agenda globalmente estruturada para a educação” (proposto por ROGER DAEL, 2001), que busca estabelecer as relações entre as mudanças nas políticas e práticas educativas e as na economia mundial. O professor é visto como obstáculo à reforma educacional, a reforma do Estado, por apresentar oposições críticas ou por não entender do que trata a reforma, sendo sugerido pelos autores que o professor então crie “[...] a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela

socialização dos bens culturais e materiais” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 539).

O Estado regulador e avaliador define as grandes metas a atingir e coloca em prática um sistema de monitoramento do cumprimento dos resultados desejados, estabelecendo uma nova forma de controle sobre os serviços públicos. Os professores, ao realizarem a prestação de contas, assumem também a responsabilidade do cargo recebido.

Considerando a leitura das documentações legais do MEC e suas orientações, bem como as propostas políticas de formação para os professores alfabetizadores, entendo que a escola precisa definir seus critérios avaliativos com vistas a possibilitar o acompanhamento do avanço das crianças e a intervenção docente, atendendo aos objetivos propostos no Ciclo de Alfabetização, que pretende romper com a repetência e a evasão aumentando o tempo oferecido para que ocorram as aprendizagens pelos alunos. Para tanto, são necessárias propostas que visem a atender a todas as crianças, para que avancem por meio das progressões e sucessões necessárias ao aprofundamento dos conteúdos a cada ano, atingindo assim a aprendizagem efetiva.

Com o intuito de compreender melhor os aspectos voltados para a avaliação, o próximo capítulo apresenta uma discussão sobre o conceito de avaliação, diferenciando-a, no contexto escolar, em relação à aprendizagem dos alunos, e explicando questões sobre o ciclo de alfabetização e a progressão continuada.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo apresento um panorama sobre as discussões que vêm sendo realizadas no campo acadêmico acerca do tema avaliação, ciclo de alfabetização e progressão continuada. Disponho das contribuições dos autores Esteban (2010, 2013), Hadji (2001), Hoffmann (2012a, 2012b) e Leal (2012) sobre avaliação, e sobre ciclo de alfabetização e progressão continuada, Catani e Gallego (2009), Freitas (2013), Knoblauch (2004) e Sousa e Barreto (2013).

Cabe, inicialmente, afirmar que a avaliação é parte integrante do currículo e acompanha o processo pedagógico. Ela geralmente influencia a organização das práticas escolares, nas quais se avalia e se é também avaliado em função de valores, possibilidades e características do cotidiano na escola e, assim, da subjetividade implícita nesse percurso de avaliação. Existem diversas concepções envolvidas no processo de avaliação, avalia-se um aluno, por exemplo, para classificar, diagnosticar o nível de aprendizado em que se encontra, premiar, indicar o que é possível ou necessário melhorar, saber como e em que melhorar, e avalia-se também para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Ao refletir sobre avaliação, acredito que essa não se deve limitar aos aspectos técnicos de “como fazer”, mas considerar as dimensões éticas e políticas dos processos educacionais.

Os professores, em determinadas avaliações escolares, sofrem críticas quando as utilizam nos seus processos hegemônicos de natureza classificatória e excludente por não proporcionar espaços significativos para o diálogo entre os sujeitos envolvidos, contribuindo para a marginalização socioeconômica e cultural de grande parcela da população brasileira. Percebe-se que, ao longo da escolarização, há um aumento da exigência e também da complexidade dos instrumentos de avaliação, aumentando ainda a fragmentação entre as disciplinas e as diversas áreas do conhecimento, em que, em algumas circunstâncias, as notas acabam por ganhar relevância maior que o próprio ensino e que as intervenções significativas com relação à aprendizagem.

O sistema de ensino público (municipal, estadual, federal) ou particular é responsável por definir o conhecimento a ser ensinado e a maneira de manifestar seu aprendizado e, na maioria das circunstâncias, a avaliação exerce o controle do conhecimento, na medida em que define o que o aluno deve saber.

Embora alguns profissionais tenham resistência em mudar metodologias há décadas configuradas, os modelos tradicionais (como provas mensuráveis ao final de um período para classificar os alunos) não satisfazem mais aqueles que buscam constantemente a transformação no sistema de avaliação, mesmo sabendo que desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação. Dessa forma, diversos professores procuram refletir sobre esse processo buscando práticas democratizadas nas quais há a consciência de que não será apenas mudando a avaliação em si mesma que os problemas educacionais estarão resolvidos.

Esteban (2013) considera que avaliar mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades, pois “[...] a avaliação é uma das práticas pedagógicas em que permanência e mudança convivem” (ESTEBAN, 2010, p. 66). A avaliação é uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica. A autora ressalta, ainda, perceber que a avaliação classificatória se configura na ideia de punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que aprendem, tomando esses sujeitos como objetos de conhecimento, sendo interrompidas as relações intersubjetivas que poderiam existir. Esse mesmo sujeito que conhece deverá, também, distanciar-se do objeto de conhecimento. Vista dessa forma, a avaliação remete à ação da professora sobre os alunos em uma relação de poder.

A referida autora argumenta que conhecer demanda manipulação de informações, sujeitos e do próprio processo de aprendizagem a fim de medir e hierarquizar, isto é, a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo, em que se isola, na maioria das vezes, a subjetividade que constitui a dinâmica escolar. Esteban (2013) considera ainda que ao expor os resultados dos alunos também se atribuem valores ao professor, pois ao avaliar e classificar pode-se perceber o rendimento do professor: o resultado de uma turma indica seu desempenho, expondo e classificando também o professor, isto é, a avaliação do professor é feita indiretamente a partir da avaliação de seus alunos.

O conceito de avaliação na educação tem sido objeto de entusiasmo crescente nos últimos 30 anos. Michael Scriven, em 1967, propôs a avaliação formativa em relação aos currículos e, em 1971, Bloom entendeu-a e estendeu-a

aos estudantes. Nesse período, segundo Hadji (2001), uma parcela significativa da comunidade educativa

[...] almeja uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor – cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno – como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo e progredir. (HADJI, 2001, p. 10).

Tendo em vista, como citado anteriormente, que a avaliação em um contexto de ensino tem o objetivo de contribuir para o êxito do aluno e para as construções dos saberes e competências adquiridos pelos mesmos, levar-se-á em consideração que o ato de avaliar depende da significação dada pelo professor ou educador ao ato de ensinar.

Nesse sentido, segundo Leal (2012), avaliar é uma atividade motivada por finalidades, pois em cada momento é preciso saber exatamente por que se está avaliando, a fim de decidir os instrumentos a serem usados e as formas de registros dos resultados. A autora pondera ainda que é a finalidade da avaliação que se deve considerar ao planejar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados, não ignorando a natureza das atividades realizadas pelo aluno e considerando a situação em que o conhecimento foi evidenciado. Ela explica que a avaliação é parte integrante e permanente da ação pedagógica diária, precisando ser pensada como instrumento de redimensionamento dessa prática, diagnosticando as dificuldades e avanços dos alunos para, assim, melhorar a prática pedagógica. Portanto, a avaliação acontece em diferentes momentos e com diferentes finalidades.

Segundo Hadji (2001), existem alguns tipos de avaliação: instituída, normativa, criteriada ou formativa. A avaliação instituída apresenta uma instrumentação específica como, por exemplo, os instrumentos como exames escolares (a prova, os testes) que são utilizados para produzir as informações sobre as quais basear-se-á o julgamento, aprovado ou não. Já a avaliação normativa é aquela socialmente organizada, anunciada e executada dentro de uma instituição para situar indivíduos, uns em relação aos outros (distância em relação ao outro), opondo-se à avaliação criteriada, que se designa por apreciar um comportamento,

situando-o em relação a um objetivo a ser atingido (distância em relação ao alvo). Porém, toda avaliação normativa é também criteriada, pois para situar algum desempenho em relação aos outros é necessário referir-se a critérios de conteúdo, assim como toda avaliação criteriada pode levar a uma avaliação normativa.

Por sua vez, a avaliação formativa, segundo Hadji (2001), situa-se no centro da ação de formação, tendo como função principal contribuir para uma boa regulação dessa atividade, buscando informações úteis ao processo de ensino/aprendizagem e sendo a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa. Há ainda, segundo Hadji (2001), em relação ao lugar da avaliação na ação de formação, dois casos possíveis: a avaliação que precede a ação de formação e a ação que ocorre depois da avaliação. No primeiro caso, são consideradas as avaliações prognósticas e diagnósticas, identificando características do educando e permitindo um ajuste entre o aluno e o programa de estudo, que poderá sofrer modificações e ser adaptado aos aprendizes, seus conhecimentos e competências atuais. O segundo caso ocorre na avaliação cumulativa, com função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas, realizada no final da formação, com intenção certificativa, sendo mais global e referindo-se às tarefas socialmente significativas.

Considerando que a avaliação formativa é uma avaliação informativa e tem um projeto educativo específico de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, ao observar o andamento do aluno, busca auxiliar e otimizar suas aprendizagens, quer seja uma avaliação instrumentalizada ou não, procurando informar os atores do processo educativo: o professor, que se informa dos efeitos reais de seu trabalho e com isso poderá regular sua ação, e o aluno que saberá onde se encontra e poderá tomar consciência das dificuldades, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir seus erros. Assim, a função corretiva da avaliação formativa se dá pelo aluno e pelo professor e ambos poderão corrigir suas ações, modificando os dispositivos pedagógicos para obter melhores efeitos. Dessa forma, é necessário compreender que:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21).

A avaliação formativa, conforme Hadji (2001), corresponde a um modelo ideal por tornar-se elemento determinante da ação educativa, tanto por contribuir para o desenvolvimento do aluno, quanto por dizer o que ele é, inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica. O que define a avaliação formativa não são, somente, os fatos observáveis, mas as intenções que não podem ser apreendidas na exterioridade da prática, não havendo um dispositivo pronto e tendo, portanto, uma dimensão utópica, pois sua existência concreta não pode ser assegurada.

A avaliação escolar é vista por Hadji (2001) como um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação, deste modo, Merle (apud HADJI, 2001) considera que o julgamento do professor necessita da operacionalização de arranjos avaliativos específicos, como resultado de negociações implícitas ou explícitas entre professor e alunos, sendo fruto do confronto com os demais julgamentos produzidos pelos outros e tendo esses arranjos finalidades externas (administração, os pais), internas (alunos), ou em relação ao próprio avaliador (exigências), que vem a ser um ator em um processo de comunicação social.

Avaliar um trabalho, segundo Hadji (2001), é dizer o que ele vale, podendo estabelecer correspondência entre o trabalho e uma escala de nota ou discurso (bom, muito bom), cujo valor atribuído expressa certo “mercado” didático como o “valor intrínseco” do produto, variando em função das histórias sociais e pessoais do avaliador e do avaliado. O avaliador se afasta para observar e levantar indícios, e assim julgar; sua declaração tem a função de dizer a verdade e tem a significação de “veredito” sobre a relação, dentro da escola, de um aluno com o objeto de saber, respondendo se o mesmo está em conformidade com o que a instituição espera dele.

Hadji (2001) considera que para pôr a avaliação a serviço dos alunos é necessário especificar seus critérios e seu sistema de expectativas para saber o que, legitimamente, esperar dos alunos que serão interrogados. Para tanto, é necessário ter prudência para não se pronunciar levemente, acompanhada do dever de reflexão prévia para que se possa “levar o tempo necessário para identificar mais claramente possível o que se julga precisamente poder esperar, e

cuja 'existência' vai ser precisamente 'verificada' por essa prova de avaliação" (HADJI, 2001, p. 46).

Os indícios ou indicadores que designam os aspectos do objeto avaliado são os elementos que dirão o modo como as expectativas são satisfeitas. Os dados coletados são, geralmente, produzidos por uma tarefa proposta pelo aluno, da qual são levantados os elementos observáveis que vão construir o objeto de trabalho, o que produz informações para a avaliação, havendo a preocupação com os instrumentos diversos que permitirão recolher tais informações, em função dos dados possíveis.

O indicador jamais é um dado imediato, é resultado de um trabalho de elaboração e de construção, considerando-se os critérios, sendo que "[...] um indicador não indica nada que não esteja relacionado a um critério" (HADJI, 2001, p. 48), devendo haver coerência entre eles (indicador e critério), sendo necessário que os indicadores desvelem o próprio objeto com referência às expectativas: "o indicador deve ser, ao mesmo tempo, representativo da realidade avaliada (objetividade externa), e significativa em relação a uma expectativa precisa ("objetividade" interna, ou coerência)" (HADJI, 2001, p. 48). O professor colocará a avaliação a seu serviço, tornando-a informativa do referente ideal, coletando, pertinentemente, os dados que serão interpretados.

Hadji (2001, p. 58-59), ressalta para o risco de utilizarmos apenas indicadores de avaliação e esquecer os critérios, pois o sentido – externo – não é suficientemente evidente para avaliar objetiva e eficientemente, embora se perceba a importância do indicador no sentido das expectativas específicas à realidade para se julgar e avaliar, e também no sentido do existente ao desejado, percebendo sinais externos à observação, isto é, nenhum indicador sozinho é satisfatório. Todos são ambíguos e devem ser interpretados, pois só têm sentido com relação a um contexto de elaboração, que para tanto necessita ter como referência objetivos que convêm ser especificados inicialmente, explicitando o que se pode esperar do avaliado.

Jean Cardinet (apud HADJI, 2001) desenvolve a concepção de avaliação informativa, na qual fornece ao aluno um modelo apropriado para que possa corrigir-se e tornar-se mais autônomo por meio de seus próprios procedimentos e processos mentais, dando informações do que ele precisa para compreender e corrigir seus

erros, tendendo essa avaliação à autointerpretação, estando o professor presente para auxiliar o aluno. Cardinet (apud HADJI, 2001 p. 62) considera que “é a qualidade da informação dada (por retroação) ao aluno que importa. Uma avaliação resolutamente ‘descritiva’ é a única compatível com tal relação de ajuda”, dando um retorno de informações multidirecionais, dirigindo-se ao aluno e contribuindo, assim, para torná-lo cada vez mais autor de suas aprendizagens.

Segundo Hadji (2001, p. 66),

A avaliação com intenção formativa é um apelo a que se articule melhor as duas atividades de avaliação e de formação, fazendo de uma auxiliar eficaz da outra. E podem ser observados na avaliação propriamente dita (a fase observação-análise-julgamento) e no ajuste da ação ao objetivo (a fase “remediação”) dois momentos de um mesmo processo global de regulação, que correspondem ao aspecto de feedback e ao aspecto de orientação do processo de aprendizagem.

Para Hadji (2001), a avaliação se torna importante como auxiliar da ação pedagógica, um dos componentes para o professor. Na visão desse referido autor, o ensinar – e não somente a avaliação - é que ajuda os alunos a progredirem em suas aprendizagens, pois tudo se reordena em torno da aprendizagem do aprendiz.

Conforme Esteban (2013), para avaliar é preciso produzir instrumentos e procedimentos que auxiliem a melhor compreender e interagir com os alunos, podendo a avaliação contribuir para outras compreensões do processo pedagógico, demandando uma investigação permanente do processo de aprendizagem e ensino em sua complexidade, sendo preciso uma “[...] redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia” (ESTEBAN, 2013, p. 31).

Hadji (apud KNOBLAUCH 2004) considera que a escolha dos instrumentos de avaliação não é neutra, mas relacionada ao sentido atribuído. Dependendo do que se espera da avaliação é que são escolhidas as formas de avaliar, registrar e de comunicar aos interessados, os pais ou os alunos. Assim, as intenções definem os instrumentos.

Mais uma vez, as reflexões de Hadji são úteis para uma compreensão mais adequada do fenômeno educativo e da prática avaliativa. O problema não está na classificação em si, mas no uso feito dela. Se a classificação é usada apenas para compor grupos de forma a selecionar e a segregar os alunos, é então uma prática que deve ser denunciada, pois não contribui em nada para a superação das dificuldades dos alunos. No entanto, se o

professor classifica seus alunos com o intuito de regular sua aprendizagem, oferecendo a eles atividades apropriadas, a princípio não haveria problema. O grande problema da classificação está justamente nas práticas que rotulam os alunos de forma a não contribuir para a superação de suas dificuldades. (KNOBLAUCHM, 2004, p. 127).

Knoblauch (2004), no entanto, considera que na prática escolar a avaliação é sempre multifuncional, devido à complexidade da organização escolar, na qual o que distingue a função dominante da avaliação é a tomada de decisão que se faz após a verificação do seu resultado.

As perguntas que orientam o processo de avaliação como prática de investigação são marcadas pela diferença que se articula em direção à produção, individual e coletiva, de novos conhecimentos e da ampliação dos mesmos, e precisa considerar o processo interativo de ensino-aprendizagem, do qual participam vários sujeitos. É necessário considerar que os discursos se entrecruzam, constituindo significados plurais e abertos a outras possibilidades, dando visibilidade ao processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução dos conhecimentos de todos que participam da relação pedagógica.

Cabe ressaltar ainda que avaliar é indagar e indagar-se, buscando o conhecimento e o autoconhecimento, sendo indispensável e insubstituível a interação sujeito-sujeito. Para Esteban (2013),

A professora, ao avaliar, é avaliada, coloca-se em contato com o movimento de permanente produção de conhecimento e de desconhecimento, atos entrelaçados no cotidiano escolar. Assim, ao investigar, por meio dos instrumentos e procedimentos de avaliação que vai criando em função da dinâmica peculiar de sua sala de aula, os percursos peculiares de seus alunos e alunas, sabe que se está confrontando também aos seus próprios conhecimentos e desconhecimentos, aprofundando-se em seu próprio trajeto, fazendo opções que levam tanto ao autoconhecimento quanto ao autodesconhecimento (ESTEBAN, 2013, p. 35).

A avaliação, dessa forma, pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com a de aprender coletivamente, em diversos espaços da escola, por onde os sujeitos estejam, em permanente ampliação do conhecimento, tornando a prática pedagógica - ao investigar e ampliar o conhecimento sobre os alunos, sobre o coletivo que participam, sobre sua própria ação e atuação, - também uma reflexão, ampliando seu autoconhecimento.

Pensando ainda nessa perspectiva processual de avaliação, retomo as reflexões de Jussara Hoffmann (2012b), que considera o processo avaliativo

decorrente dos cenários educativos que se constituem a partir de diferentes concepções de aprendizagem e de diferentes abordagens dos temas de estudos, ou seja, os cenários educativos transformam-se no próprio cenário avaliativo. Um cenário educativo desafiador implica um processo avaliativo adequado a tal concepção, no qual o professor responde sobre a aprendizagem do aluno que vivenciou experiências educativas de pesquisa, de questionamento, de experimentação ativa ou de desenvolvimento de projetos em que há adequação entre o cenário educativo e o contexto avaliativo, tendo os resultados condizentes à dimensão das aprendizagens construídas pelos alunos.

Na construção do conhecimento científico, é imprescindível levar-se em conta o estágio cognitivo em que se encontra a criança e seu contexto social. Partir dos conhecimentos prévios ou das representações de mundo da criança permite o desenvolvimento do pensamento lógico, através do qual o próprio educando percebe o erro, buscando novos caminhos para a solução de problemas. (...) É sobretudo importante estimular-se, na criança, o desenvolvimento do raciocínio ao invés da memorização, do domínio de termos e da conceitualização. (...) É somente através da interação sujeito-meio (natural, social, cultural) que o educando compreende as relações existentes, assume uma postura consciente e torna-se um sujeito ativo, capaz de exercer plenamente sua cidadania (KINDEL, apud HOFFMANN, 2012b, p. 54-55).

Hoffmann (2012b) ainda descreve que para avaliar a disponibilidade do aluno a novas aprendizagens e descobertas é preciso estabelecer parâmetros avaliativos referentes ao objetivo de o aluno aprender a aprender, planejando como observá-lo individualmente e longitudinalmente, oportunizando-lhe a elaboração de tarefas escritas, relatórios de pesquisa, análise de dados de experimentação e outras tarefas avaliativas que visem ao acompanhamento das noções e conceitos científicos a serem aprendidos por ele ao longo do tempo, construídos gradativamente, observando sua atitude de pesquisador, sua curiosidade frente às novidades, observando os cenários avaliativos do aluno em atividade - o interesse - e/ou sua apropriação de conceitos.

Para Hoffmann (2012b), é preciso construir um cenário avaliativo condizente com os propósitos da avaliação, em suas várias dimensões, e com as concepções de cada área do conhecimento, entendendo que o valor e/ou qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários. Portanto, devem ser sempre temas de reflexão e consenso pelo coletivo dos educadores, e tais

parâmetros devem ser considerados mutáveis, contextuais e éticos, condizentes com as concepções defendidas em cada área do conhecimento.

Hoffmann acredita na perspectiva construtivista da avaliação, na qual a qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos “objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio lhe oferece” (2012a, p. 31). Diferentemente, na avaliação classificatória a qualidade do ensino se refere a padrões preestabelecidos em bases comparativas com critérios de promoção muitas vezes discriminatórios, ou seja, com padrões de comportamento ideal. Assim, a qualidade se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas e índices numéricos dessa qualidade.

Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada (HOFFMANN, 2012a, p. 32).

Nessa proposta de avaliação mediadora, o professor precisa prestar muita atenção no aluno, segundo Hoffmann (2012a), conhecendo-o melhor, entendendo suas falas, seus argumentos, conversando com ele em todos os momentos, ouvindo suas perguntas, fazendo-lhe novos e desafiadores questionamentos na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual do educando. Assim, para saber se o aluno aprendeu, precisa-se antes de tudo compreender o que significa a aprendizagem dentro de sua complexidade e “entender como se dá o conhecimento nos diferentes estágios de desenvolvimento da criança e do jovem, e perceber-se em contínuo processo de conhecimento nessas questões, sujeito igualmente de tal processo” (HOFFMANN, 2012a, p. 47).

Entendendo que o aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive, acredito que ele dependa das condições desse meio e das vivências de objetos e situações para ultrapassar os estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Desta forma, o professor assume o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos, pois sua aprendizagem ocorre diferentemente de acordo com a sua vivência anterior e

sua compreensão própria das situações, devendo o professor promover situações interessantes e problemáticas, “disparando a sua atividade organizadora e estruturadora” (HOFFMANN, 2012a, p. 51), analisando as muitas e curiosas respostas dos alunos no cotidiano escolar.

Na concepção mediadora de avaliação, Hoffmann (2012a) retoma que a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas é um elemento positivo, ao considerar os erros dos alunos durante a tarefa e as dúvidas dos professores em interpretá-los, sendo o momento de correção uma reflexão sobre as hipóteses que foram sendo construídas pelo aluno. As tarefas deveriam ter caráter problematizador e dialógico, com troca de ideias entre professor e alunos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.

Se tarefas de aprendizagem forem consideradas como elementos de investigação do professor sobre o processo de construção do conhecimento, descobrir-se-á como reformulá-las para serem adequadas a tal investigação, bem como desencadear-se-ão processos de revisão em relação a determinados conteúdos rotineiramente trabalhados pelos professores (HOFFMANN, 2012a, p. 62).

A tarefa torna-se, segundo Hoffmann (2012a), elemento essencial para a observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo, podendo o professor compreender em que momento seus alunos se encontram e qual a dimensão do seu conhecimento, sendo imprescindível que o professor respeite o saber espontâneo elaborado pelo aluno, partindo de ações desencadeadoras de reflexão, desafiando-o a evoluir e encontrar novas e diferentes soluções para as sucessivas tarefas. Hoffmann (2012a, p. 67), considera que “se o educador valorizar efetivamente toda a produção do estudante, partindo de suas ideias ou dificuldades para o planejamento de novas ações educativas, estará naturalmente tornando-o participante do processo”.

Hoffmann também (2012a) salienta a importância de se oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras, pois é essencial a interação entre iguais para o desenvolvimento do conhecimento em sua perspectiva de compreensão, e isso ocorre quando os alunos discutem e buscam argumentos convincentes, estabelecendo melhores relações entre suas ideias e às dos outros, compreendendo, muitas vezes, mais rápido por meio da discussão com os colegas o que não estavam entendendo. Sugere, ainda, apresentar aos alunos situações-

problema que desencadeiem vários pontos de vista e que os levem a encontrar uma solução dentre várias alternativas colocadas, oportunizando aos mesmos que na discussão em grupo defendam seu ponto de vista, sendo papel do educador acompanhar e prestar atenção aos argumentos que surgem, afim de poder desencadear novas questões que confrontem o aluno com outras respostas diferentes e/ou contraditórias, para levá-lo a defender sua opinião ou reformulá-la.

A avaliação mediadora exige, conforme Hoffmann (2012a), a observação atenta e individual de cada aluno em seu momento no processo de construção do conhecimento, sendo necessárias inúmeras tarefas para o professor conseguir interpretar, refletir e investigar, teoricamente, as razões para soluções apresentadas, dentre os estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão e das experiências de vida do aluno, considerando-o um indivíduo ativo, que seleciona as melhores estratégias de ação que o levem a alcançar o êxito para o desafio que lhe foi apresentado.

Cabe ao professor, segundo Hoffmann (2012a), investigar e analisar o desempenho dos estudantes em cada tarefa avaliativa e em sua especificidade, o que exige a interpretação das respostas dos alunos em termos da natureza dos erros cometidos para o planejamento de procedimentos de intervenção coerentes, específicos e desafiadores em relação às várias condições das dificuldades dos alunos. Assim, as respostas dos mesmos terão significado para o professor que observa a tarefa, valorizando suas ideias, dando importância às suas dificuldades, sugerindo-lhes prestar atenção, respeitando suas expressões espontâneas. E o aluno, estando mais envolvido e interessado na tarefa, irá retomar dificuldades e ampliar seu conhecimento com maior compreensão, havendo o aprofundamento necessário pelos professores na reformulação de seus objetivos educacionais.

Hoffmann (2012a) considera que o ato de refazer uma atividade nem sempre leva à compreensão, se for apontada imediatamente para o aluno uma fórmula certa do problema, induzida pelo professor, estando para a reprodução, memorização e transmissão de conteúdos nos quais os alunos repetem os mesmos erros apesar das várias explicações do professor. Por sua vez, a concepção dinâmica e evolutiva do conhecimento, de descobertas por ensaio e erro e de tomada de consciência sobre o fazer considera e valoriza o educando, cabendo ao professor a reflexão

teórica necessária para o planejamento de situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta e aprofundamento em determinada área do saber.

Para Hoffmann (2012a), os comentários e relatos dos professores tendem a valorizar e desafiar o aluno a prosseguir no seu trabalho quando possuem caráter questionador, de sugestão e de encaminhamento a novas descobertas, apontando avanços, ideias interessantes, relações entre um exercício e outro. Para que isso ocorra é necessário, por parte do professor, uma reflexão teórica sobre cada resposta específica do aluno, na confiança da possibilidade que o aluno está evoluindo permanentemente em suas hipóteses sobre os objetos e fenômenos.

Já os relatórios de avaliação, segundo Hoffmann (2012a), precisam de uma representação clara, nítida e significativa do que se observou do trabalho realizado junto aos alunos, necessitando o professor estar seguro ao seguir tal procedimento de registro de acompanhamento dos alunos construído ao longo do processo, sendo a forma final apenas uma síntese do que vem ocorrendo e uma representação do vivido, exigindo do professor a reflexão sobre o significado da prática educativa.

Registros de avaliação exigem exercício do professor. Exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercício de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para encaminhamentos em vez de permanecer nas constatações (HOFFMANN, 2012a, p. 109).

Os registros, conforme explica Hoffmann (2012a), precisam alcançar significado para os sujeitos a quem se dirigem, considerando o entendimento possível por todos eles, tendo como base o referencial teórico que fundamenta a ação educativa, precisando tornar-se claro e sugestivo sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos e professores em busca de conhecimento, não se centrando somente em questões socioafetivas – atitudinais –, mas também nas questões cognitivas – específicas da aprendizagem –, tendo como sentido da avaliação o encaminhamento de tomar providências, e não apenas apontar o que o aluno foi capaz de demonstrar ou não, isto é, somente suas dificuldades.

Na avaliação mediadora, Hoffmann (2012a) esclarece que os relatórios de avaliação revelam a observação e a compreensão do aluno em seus estágios do desenvolvimento e a reflexão teórica, analisando suas possibilidades de se desenvolver e ir além, relatando individualmente o acompanhamento do processo específico da construção do conhecimento pelo aluno e o desenvolvimento próprio

de cada educando, através de anotações permanentes de registros diários e contínuos. Ainda conforme as reflexões da autora, é de suma importância que nesse relatório de avaliação estejam expressos os avanços do educando, as conquistas e descobertas, o processo vivido em sua evolução, dirigindo-se os encaminhamentos e as sugestões de cooperação entre todos os que participaram desse processo.

Pode-se perceber, a partir do exposto, que os diversos autores apresentados neste capítulo discutem sobre a avaliação contínua, processual, e sobre a necessidade de um acompanhamento constante na produção do aluno para que ocorram futuras intervenções do professor. Embora alguns termos convirjam, a intenção é a mesma, a avaliação como forma de conhecer o aluno e auxiliar seu desenvolvimento, sem procurar por responsáveis pelo fracasso, mas por profissionais da área da educação responsáveis pelo sujeito em questão, o aluno.

Apresento na próxima seção contribuições de diversas pesquisas acadêmicas sobre ciclo de alfabetização e progressão continuada a fim de compreender melhor o contexto histórico em que tais conceitos vêm sendo empregados e qual é sua função, atualmente.

3.1 Ciclo de alfabetização e progressão continuada

A organização escolar e curricular por ciclos, como uma das modalidades facultadas pela LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, está respaldada no princípio de flexibilidade e avaliação na tentativa de contribuir com a universalização do Ensino Fundamental, assegurando o acesso e a permanência dos estudantes na escola e visando, ainda, a regularizar o fluxo dos alunos em relação à idade/série. O artigo 23 acolhe a possibilidade de concepções diversas em relação à organização do ensino:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 06).

Essa medida está relacionada com o caráter obrigatório do Ensino Fundamental e também é uma resposta ao desafio de garantir aprendizagens significativas para toda a população, ou seja, a democratização do ensino. Dessa

forma, os ciclos “[...] procuram romper com a fragmentação causada pela seriação, mas vão além, pois demandam mudanças no entendimento do que seja conhecimento e aprendizagem, na ordenação do espaço e do tempo escolar” (SOUSA e BARRETO, 2013, p. 09).

As autoras Sousa e Barreto (2013, p. 20) explicam que tal ideia começou a ganhar força no Brasil a partir dos anos 1950, porém, desde a década de 1920, diante da escassez de vagas, Almeida Junior assinala que Oscar Thompson e Sampaio Dória (Estado de São Paulo) já propunham a “promoção em massa”, com vistas a garantir o acesso de um maior número de alunos à escola (Mainardes, 1998; Barretto e Mitrulis, 1999). As autoras identificam que:

Em meados do século 20, diante da divulgação de estatísticas educacionais que colocavam o País entre os que mais reprovavam na América Latina, razões de ordem política, como a premência de universalizar os quatro anos do ensino primário, garantindo a todos a formação comum exigida pelo ritmo acelerado de desenvolvimento e urbanização do País, somavam-se a motivações de natureza econômica, na busca de medidas que pudessem fazer frente à extensão e à gravidade do fracasso escolar da maioria de nossas crianças (SOUSA e BARRETO, 2013, p. 20-21).

Na organização em ciclos, torna-se imprescindível acompanhar o desenvolvimento dos alunos e seus processos de aprendizagens através de avaliações contínuas, cumulativas e parciais da aprendizagem, com recuperações paralelas durante todo o período letivo e, inclusive, ao final do mesmo, atentando para as dificuldades específicas de aprendizagem dos alunos, o que não encontra solução nas inúmeras repetências dos mesmos.

Conforme Hoffmann (2012a), o acesso a outros níveis de ensino passa a ser obstaculizado pela definição de critérios rígidos de aprovação ao final dos anos letivos, estabelecidos com uma variabilidade enorme de parâmetros por parte dos educadores, que são “[...] muitas vezes coniventes com uma política de elitização do ensino público e justificam-se por meio de exigências necessárias à manutenção de um ensino de qualidade” (HOFFMANN, 2012a, p. 16).

Segundo a autora, o que se percebe, em alguns casos, é um abandono total do aluno por parte dos professores que, muitas vezes, consideram que “[...] podem simplesmente ‘dar suas aulas’, sem se preocupar em ver o que o aluno sabe ou não sabe, já que ele será aprovado mesmo” (HOFFMANN, 2012a, p. 24), o que nessa linha de pensamento reduz a prática avaliativa à realização de provas obrigatórias

em situações programadas e à atribuição de notas para fins burocráticos. E, dessa forma, Hoffmann sugere que, ao não ter que aprovar/reprovar, o professor deixa também de avaliar no sentido de observar, realizar tarefas e orientar. A autora, porém, alerta que sem o repensar da prática avaliativa, corre-se o risco de maximizar o abandono aos educandos.

Vasconcellos (apud SOUSA e BARRETO, 2013) comenta que os modos de implantação da progressão continuada resultam, em algumas redes de ensino, no descompromisso do professor com o desenvolvimento de seus alunos, correndo-se o risco de gerar “um processo de ‘demissão’ do professor, se descomprometendo da tarefa de ensinar” (SOUSA e BARRETO, 2013, p. 29-30), caso não se tenha a adesão do professor a esse sistema de ensino.

Desta forma, segundo Catani e Galego (2009, p. 36), é necessária a compreensão por parte dos educadores de que “[...] a aprendizagem não ocorre em um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares, mas por ensaios, tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços”, o que implica a instauração de um tempo maior para a aprendizagem.

Na rede estadual de São Paulo a implantação do ciclo básico em 1980 permitiu, além do alargamento do tempo da aprendizagem, a continuidade da alfabetização, compreendendo-a como um processo e não apenas como codificação/decodificação da língua oral, considerando cada aluno com suas características diferentes e pressupondo reorientação do currículo e da prática pedagógica. Porém, as pesquisas realizadas por Sousa e Barreto (2013) indicam não ter acontecido o debate anterior com a rede de ensino e tampouco cursos de formação e implementação, nem esclarecimento à comunidade escolar. Diferentemente, na rede municipal de Belo Horizonte, a partir de 1995, a Escola Plural¹⁶, através do ciclo de formação do sujeito, construiu espaços coletivos de reflexão e processos de formação continuada, enfatizando a aprendizagem

¹⁶ A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte realizou um processo de transformação da prática pedagógica, através da construção, em algumas de suas escolas, de projetos político-pedagógicos que buscavam construir experiências que transformassem o cotidiano vivenciado na escola, garantissem a autonomia da instituição em relação aos métodos e procedimentos considerados mais adequados ao contexto vivenciado e buscassem equacionar a tarefa pedagógica às necessidades e condições dos sujeitos envolvidos. O Programa da Escola Plural baseia-se em dois princípios fundamentais: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva, a partir dos quais se articulam eixos norteadores. Informações disponíveis no site: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>

interdisciplinar e globalizada do conhecimento, organizada por meio da “pedagogia de projetos”.

Sousa e Barreto (2013), a partir da pesquisa bibliográfica realizada, expõem que entre as décadas de 1960 e 1970 as iniciativas de progressão automática foram identificadas como avanços progressivos em Santa Catarina e em Juiz de Fora, ou caracterizadas como níveis pela instituição, com duração maior do que as séries anuais em Pernambuco e São Paulo. Já nos anos 1980, passou-se a chamar: os ciclos básicos de alfabetização nas redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, durante o período de transição democrática, e no Rio de Janeiro como bloco único, com duração de cinco anos, com ingresso das crianças de seis anos, alongando a duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Atualmente, muito se fala de progressão continuada, embora desde a década de 1970, conforme Catani e Gallego (2009), alguns estados tenham instaurado medidas políticas para reverter o quadro de educação discriminatória. Uma delas foi a instituição da Progressão Continuada dos Ciclos para o Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, de 1979 a 1984, onde, também, nos anos 1990, surgiram programas de governo em estados brasileiros com propostas de progressão continuada para o Ensino Fundamental, em resposta aos índices de evasão e repetência nas escolas públicas.

A eliminação da reprovação no final de cada ano, instituída pela Resolução nº 07/2010 com a progressão continuada, não significa a ausência do ato de avaliar como processo inerente ao ato educativo, embora, muitas vezes, o sentido da avaliação seja distorcido, correndo-se o risco de haver a promoção de alguns alunos sem que tenha ocorrido uma aprendizagem efetiva, estando assim excluídos no interior do próprio sistema ao frequentarem as aulas e não estarem sequer alfabetizados. Freitas afirma que a eliminação da reprovação, ao pôr em evidência a não aprendizagem, torna mais exigente a prática educativa, pois requer a “vivência da avaliação como prática de investigação” (Freitas, 2013, p. 74).

Sobre a progressão continuada, a reportagem de Bortoni (2010) considera ser necessária a reorganização do tempo pedagógico em que as crianças deverão trabalhar intensivamente seu processo de alfabetização, não somente a aprendizagem do princípio alfabético, mas também da alfabetização matemática e científica. O autor explica:

Progressão continuada é um alargamento do conceito de período escolar, pois prevê, em vez de anos, ciclos. E aí é possível falar em ciclo letivo, com mais do que os 200 dias previsto na lei, e também em ciclo de aprendizagem do aluno - e esse pode ser de dois ou três meses, um semestre, um ou mais anos. Dividir o tempo escolar fugindo do calendário anual tem por objetivo aprofundar a concepção sobre o ensino e a aprendizagem. Sabe-se, comprovadamente, que as crianças têm diferentes habilidades e, por isso, diversas maneiras e ritmos para aprender. Mas todos podem chegar lá. E chegam. Às vezes, alguns meses ou um semestre a mais são suficientes para constatar mudanças no aluno. Em um curto período de tempo, ele pode amadurecer, superar um problema familiar ou adquirir mais segurança com a ajuda de um professor - fatores que repercutem profundamente na sua capacidade de aprender (ALMEIDA, 2010, p. 1).

Porém, Almeida (2010) expõe que tal sistema deve vir acompanhado de mecanismos que permitam a correção dos rumos, envolvendo os professores em planos de orientação aos alunos com dificuldades, antes do final do ano. Essas dificuldades são caracterizadas pelo autor como sendo da escola, do currículo e dos professores.

Na pesquisa de Sousa e Barreto (2013), em relação às redes de ensino que implantaram os ciclos, vê-se a necessidade de um suporte institucional para implicação dos mesmos e um envolvimento dos diversos segmentos como professores, alunos, famílias e comunidade em geral na mudança da proposta. Percebe-se ainda a importância da criação de condições específicas de organização do trabalho escolar que sejam adequadas para seu desenvolvimento, bem como formação docente, pois “permitem atendimento diferenciado aos alunos, tendo em conta suas necessidades, e que assegurem o trabalho coletivo entre os professores, bem como o apoio às escolas pelos órgãos centrais das redes de ensino” (SOUSA e BARRETO, 2013 p.27).

Sousa e Barreto (2013) constataram que a avaliação ganhou centralidade em decorrência da implantação da progressão escolar, porém, a reprovação foi reivindicada pelos segmentos escolares como

[...] mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, mesmo que não seja para todos os alunos, atribuindo-se a ela um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem. Aliás, é em nome da diferenciação dos alunos – os que sabem e os que não sabem – que muitos professores demandam o retorno da repetência escolar. Em manifestação de professores, por exemplo, a não reprovação é acusada de provocar a desqualificação do ensino e da aprendizagem, de sucatear a escola, de desvalorizar o trabalho do professor, de tirar a motivação do professor para

ensinar e do aluno para estudar e realizar tarefas escolares, provocando maior indisciplina (SOUSA e BARRETO,2013, p. 28).

Pode-se perceber que, embora com destaque, os estudos sobre ciclos e progressão continuada divulgados nas pesquisas de Sousa e Barreto (2013) dizem que mesmo com as reflexões, as concepções e as práticas de avaliação sofreram pouco impacto em suas alterações, o que não reduziu o fracasso escolar, pois a cultura escolar dos professores, diretores, pais e alunos era com rotina de trabalho da seriação, com práticas de alfabetização utilizando cartilhas e com possibilidade de reprovação - poder disciplinador, conforme explica Sousa e Barreto -, alegando que a progressão gerava falta de interesse dos alunos para estudar, uma vez que sabiam que seriam aprovados ao final do ano letivo.

Sousa e Barreto (2013) apresentam outras redes de ensino que tiveram propostas de ciclos, como a rede de ensino estadual mineira, e mostram como conclusão da pesquisa a falta de acompanhamento das escolas por parte do apoio teórico-metodológico. Na rede municipal de Conquista (Ba), de igual maneira, alegam que não houve informações suficientes passadas aos professores, citando a falta de discussão democrática na implantação e a ausência de acompanhamento material e teórico.

A pesquisa de Knoblauch (2004) sobre ciclos na rede municipal de Curitiba demonstra que, de um modo geral, o que as professoras consideraram mais problemático na proposta de Ciclos de Aprendizagem foi a dificuldade em desenvolver um trabalho que pudesse atingir os alunos que precisavam de um tempo a mais para adquirir determinadas noções, isto é, houve uma dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade,

[...] como afirma Perrenoud (1996) um dos primeiros passos para a superação de práticas produtoras do fracasso é o reconhecimento delas por parte dos professores, o que não foi constatado aqui, já que as explicações das professoras sempre giraram em torno de questões de saúde, desinteresse do aluno ou da família, imaturidade, etc. Sendo assim, as professoras pareciam não refletir sobre sua prática pedagógica frente às dificuldades dos alunos (KNOBLAUCH, 2004, p. 87).

Outra dificuldade enfrentada pela escola pesquisada por Knoblauch (2004) é em sequenciar o conteúdo, especialmente para os alunos com maiores dificuldades. As professoras desenvolviam um ensino em sala de aula para atender a maioria dos

alunos, alguns ficavam muito tempo à espera de novas atividades, enquanto que outros poucos conseguiam avançar. Foram desenvolvidas estratégias de recuperação fora do âmbito da sala de aula, com a professora do contraturno e a partir de reagrupamentos, a exemplo de uma turma experimental. O elemento organizador da escola ainda era a ideia de homogeneidade, e essas práticas revelam que a escola se mostrou preocupada em resgatar conteúdos não aprendidos, especialmente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os professores, conforme relata Knoblauch (2004), defendiam alguns pré-requisitos como conteúdos mínimos, sendo elementos organizadores do ensino, acreditando que os alunos deveriam se encaixar no ideal de aluno específico para a série em questão, “[...] pois cada série deveria ensinar determinados conteúdos considerando aprendizagens prévias, sem a possibilidade de retomada de aprendizagens não conquistadas” (KNOBLAUCH, 2004, p. 98-99). A necessidade de organizar turmas homogêneas para as atividades de recuperação também suscitou o entendimento de que a grande dificuldade dos professores era em compreender como se dá o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno, principalmente da leitura e da escrita.

Silva (apud SOUSA e BARRETO, 2013) conclui que o sucesso do ciclo está relacionado diretamente à possibilidade de maior permanência dos alunos na escola, promovendo aumento nos índices de promoção, melhoria da defasagem idade/série e diminuição da evasão escolar nas escolas com ciclo na rede estadual de São Paulo, pois “[...] foi um movimento que desestabilizou a cultura escolar; provocou discussões acerca da reprovação e da concepção de alfabetização e de avaliação; e promoveu a necessidade de revisão do currículo” (SOUSA e BARRETO, 2013, p. 38).

Viñao Frago (apud KNOBLAUCH, 2004) considera que as escolas mudam, de forma lenta e não uniforme, porém, essa mudança concilia elementos da tradição e inovação:

[...] É nesse sentido que o autor considera a escola produtora de uma cultura própria, na qual convivem a aceitação de alterações propostas por alguma reforma em questão e a permanência de práticas algumas vezes até combatidas por determinadas reformas. Segundo o autor, isso ocorre pela natureza da instituição escolar que não se constitui somente como um

reflexo das reformas, mas também que não fica completamente alheia e apática a elas [...] (KNOBLAUCH, 2004, p. 108-109).

Essa natureza conservadora e transformadora da escola mostra também a relação existente entre a cultura docente e as reformas, pois segundo Viñao Frago (apud KNOBLAUCH, 2004), há a sensação, por parte dos professores, de uma certa falta de tempo, já que outras obrigações são criadas a partir da implantação de alguma reforma - planejamento, reuniões, elaboração de documentos etc. - e a continuidade das práticas conhecidas como sendo as possíveis de serem executadas.

As pesquisas realizadas pelos autores acima puderam esclarecer questões relativas à implementação do ciclo de alfabetização em diversas redes de ensino, explicitando ainda a relação com a progressão continuada e apresentando a visão dos professores sobre sua atuação frente a essas políticas de governo.

No capítulo das avaliações da aprendizagem, foram retomadas discussões de autores da área que tratam especificamente de conceitos e classificações em torno da avaliação de forma contínua, assim como nos documentos de orientação advindos do governo federal. Busquei ainda autores de referência que com suas pesquisas em âmbito nacional possibilitaram apresentar como os ciclos de alfabetização vêm sendo implantado em redes de ensino no Brasil há décadas, além da forma como a progressão continuada é tratada pela comunidade escolar.

No próximo capítulo, apresento os encaminhamentos metodológicos da pesquisa qualitativa, realizada a partir de um estudo de caso em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Rio Grande/RS, juntamente com as professoras alfabetizadoras.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, trata sobre as concepções das professoras alfabetizadoras em relação à avaliação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada no Bairro São João, na periferia do município do Rio Grande (RS).

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos realizados para coleta e análise dos dados. Dentre os autores que deram suporte teórico para compreender e discutir o que é pesquisa qualitativa, destaco Gialdino (2007), Deslauriers e Kérisit (s/d) e Laville e Dionne (2008). Em relação à coleta de dados, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) subsidiaram as discussões. A pesquisa também foi realizada através de pesquisa documental e de estudo de caso, fundamentados a partir de Gil (2002), André (2008) e Yin (2015).

Cabe destacar que a delimitação do objeto da pesquisa deu-se, inclusive em função da carência de trabalhos e produções que detectei em relação à temática da avaliação na área da alfabetização, considerando, sobretudo, a busca realizada em periódicos, eventos, teses e dissertações, no recorte de tempo dos anos de 2006 a 2012¹⁷.

Apresento a seguir os caminhos realizados durante a pesquisa: a escolha dos sujeitos, os primeiros contatos com a escola e o momento das entrevistas, abordando o contexto em que a pesquisa ocorreu.

4.1 Caminhos da pesquisa

No ano de 2014, o “Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento” da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, foi contemplado pelo edital de extensão do MEC, Programa de Extensão - PROEXT 2014. Um dos principais objetivos desse programa foi contribuir para a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento, tal como o PNAIC.

¹⁷ A apresentação detalhada do levantamento realizado consta no projeto de dissertação intitulado “Avaliação no Ciclo da Alfabetização: a perspectiva das professoras alfabetizadoras”, defendido em 24 de abril de 2014.

O público-alvo desse projeto foram as professoras alfabetizadoras, gestoras e a família dos alunos da rede municipal e estadual de ensino da cidade do Rio Grande. Ao longo do ano foram desenvolvidos seis projetos diversos em relação ao número de horas e configuração: seminários, encontros, oficinas e palestras. Como orientanda da Prof^a Dr^a Gabriela Medeiros Nogueira, responsável pelo Programa e estudiosa da área da alfabetização, participei do PROEXT como colaboradora.

Durante o desenvolvimento do Projeto “Seminários Semestrais para professoras alfabetizadoras”, que teve como propósito a integração de todos os segmentos educacionais (gestores, coordenadores pedagógicos, professores e profissionais da escola) com o intuito de aprofundar temáticas e socializar práticas realizadas no cotidiano da sala de aula nas diferentes escolas, foram tratados assuntos de relevância para o cenário municipal.

Desta forma, em um dos primeiros encontros do Seminário, a diretora da EMEF procurou a coordenadora do Programa e solicitou auxílio da Universidade na formação das professoras a ser realizada na própria escola, voltando a manter contato posteriormente através do correio eletrônico (e-mail) e também durante o encontro presencial na própria Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

A partir desse momento, engajei-me na proposta e optei por realizar a pesquisa na referida escola, tendo em vista que a inserção no campo tornou-se mais efetiva com as visitas à escola, e passei a conviver com as professoras, sendo possível que elas conhecessem o interesse por estar ali.

É importante destacar que a referida escola é considerada de pequeno porte, atendendo somente alunos dos anos iniciais durante o dia e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - anos iniciais e finais - à noite, perfazendo um total de 265 alunos de anos iniciais e 53 na EJA¹⁸, conforme censo escolar do ano de 2013. Vale ressaltar que esses dados foram retirados da internet, uma vez que a escola não disponibilizou o Projeto Político Pedagógico, tendo em vista que o mesmo está sendo avaliado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande/RS.

No primeiro contato realizado com a escola, fui acompanhando a coordenadora do Projeto, Prof^a Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira, e conversamos com a diretora e a supervisora pedagógica da EMEF. Nossa primeira preocupação

¹⁸ Dados disponibilizados na página do QEDu em: <http://www.qedu.org.br/escola/254067-emef-sao-joao-batista/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=>

era que, em posterior reunião a ser realizada com o quadro efetivo de professoras da escola, as mesmas pudessem confirmar, ou não, o seu interesse em realizar a pesquisa, lembrando que esse contato partiu da própria gestão da escola.

A partir desse anseio da escola, as ações realizadas (visitas e entrevistas) passaram a ser foco do Projeto da pesquisa, com apoio do CNPq: “As práticas alfabetizadoras nos três anos iniciais do ensino fundamental e o processo de avaliação: uma investigação em escolas da rede municipal do Rio Grande (RS)¹⁹”.

A equipe da escola deixou claro no dia da primeira visita, realizada em nove de setembro de dois mil e quatorze, que uma das contrapartidas solicitadas era que o grupo de colaboradores do Projeto, após conhecer a realidade da escola, procedesse os encaminhamentos necessários junto ao grupo de professores através de formação ou palestras, em conjunto com a comunidade escolar.

Dessa forma, e nesse mesmo dia, apresentei a proposta de pesquisa de mestrado às gestoras, sendo autorizadas pela equipe as futuras visitas à escola para contato e entrevista com professores.

Como parte da pesquisa do CNPq, as duas gestoras, diretora e coordenadora pedagógica, explicaram sobre seus anseios, os quais surgiram a partir da realização de uma avaliação institucional realizada duas vezes no ano de 2014, sendo a última ao final do mês de agosto. Elas expuseram os resultados da avaliação por parte das professoras, na qual referiam aspectos positivos e algumas questões que as professoras pontuaram como negativas, em se tratando dos ambientes de aprendizagem²⁰, que é a forma de organização espacial das turmas da escola.

A partir das manifestações identificadas nas avaliações, uma questão foi levantada pela gestão da escola para ser votada pelas professoras: “permaneceriam ou não tais ambientes de aprendizagem na Escola?”. Após essa votação, de onze professoras regentes na escola apenas quatro optaram por não mais trabalhar a partir desses ambientes. Tendo em vista que tais ambientes foram implantados no ano de 2013 nessa escola e em 2012 em outras duas escolas da rede municipal

¹⁹ Projeto, coordenado pela professor Dr^o Gabriela Medeiros Nogueira, com apoio financeiro pela Chamada Universal MCTI/CNPq – n^o 14/2013.

²⁰ Ambientes de aprendizagens: as turmas de alunos, no decorrer do turno de aula, transitam em diferentes ambientes (cada qual em uma sala de aula distinta), seguindo um cronograma de horário organizado pela equipe gestora. Os diferentes ambientes, que são comuns a todas as turmas, são denominados: Expressão, Laboratório (de Informática), Leitura, Biblioteca, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

(que segundo informações dessas gestoras não possuem mais os ambientes), ficou acordado que permaneceriam usando os ambientes de aprendizagem.

Foi explicado ainda pelas duas gestoras que apesar de os pais e alunos participarem das avaliações institucionais, não houve, até então, uma pesquisa propriamente dita com os pais. As gestoras também relataram sobre diversos casos de negligência familiar e a dificuldade em trabalhar com a aprendizagem dos alunos frente a esses impasses das famílias.

Quanto aos ambientes de aprendizagem, foi possível visualizar como a dinâmica ocorre ao visitar os diferentes espaços. Em todas as salas constavam classes e cadeiras que estavam sendo utilizadas pelos alunos, havendo também fixados em um painel no corredor o horário de uso do refeitório e dos ambientes, identificados os turnos da manhã e da tarde, nos quais cada turma, a cada dia, passa por duas salas, ou seja, por dois ambientes. Ainda durante a conversa, as gestoras explicaram que a Educação Física, que é realizada no pátio, é considerada um ambiente de aprendizagem, havendo um cronograma também para ida à biblioteca, e a escola dispõe de uma biblioteconomista, concursada e nomeada recentemente.

Observei que são seis turmas do ciclo de alfabetização, dois primeiros e dois segundos anos no turno da tarde e dois terceiros anos no turno da manhã. Conforme foi relatado pela equipe gestora, a expressão dos resultados do 3º ano ocorre também por parecer descritivo, como nas demais turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as professoras, ao realizar as avaliações, têm dificuldade em promover ou não o aluno, uma vez que não utilizam nota.

No segundo momento em que tive contato presencial na escola investigada, foi combinada com a diretora a possibilidade dos dias e turnos da semana para realizar a entrevista com as seis professoras²¹ alfabetizadoras, considerando o cronograma de horas-atividade de cada turma. Assim feito, estive na EMEF mais uma vez no mês de outubro para me apresentar para algumas professoras e explicar o objetivo da pesquisa. Posteriormente, conforme o agendado com diretora, voltei cinco vezes à escola, realizando a entrevista que foi gravada somente em áudio. Com o intuito de compreender como se dá o processo de avaliação no ciclo

²¹ As seis professoras das turmas do ciclo de alfabetização, nessa escola, eram todas mulheres, por esse motivo refiro-me sempre ao substantivo no gênero feminino, as professoras.

da alfabetização, realizei uma entrevista individual com as seis professoras alfabetizadoras, ou seja, as professoras do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, a partir das seguintes questões: i) qual é a tua concepção de avaliação? ii) como avalias teu aluno em sala de aula? iii) utilizas registro do acompanhamento dos alunos? iv) qual é a tua concepção de avaliação no ciclo de alfabetização a partir da progressão continuada?

Durante as entrevistas, as professoras trataram sobre suas realidades e algumas apresentaram o material utilizado no acompanhamento da aprendizagem dos alunos durante o trimestre ou ano letivo.

Assim como Gialdino (2007, p. 35), procurei ter sensibilidade social e teórica, manter distância analítica e, ao mesmo tempo, recorrer as experiências e conhecimentos teóricos alcançados, evitando que minha presença, perguntas e interpretações prejudicassem a identidade e a liberdade de quem estava contribuindo com a investigação.

Cabe destacar que as professoras entrevistadas atuam na rede municipal com esses primeiros anos, no ciclo da alfabetização, desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no ano de 2006. Todas as professoras estão realizando a formação continuada do PNAIC, sendo apenas uma delas - professora do 2º ano -, orientadora de estudos da rede municipal do Rio Grande/RS. Do total das seis entrevistadas, duas professoras são do 1º ano, duas do 2º ano e duas do 3º ano. No decorrer do trabalho, optei por identificá-las com letras por ordem alfabética conforme o ano em que atuam e com números conforme a turma, obedecendo à sequência das etapas de ensino, ou seja, 1º ano A1 e A2; 2º ano B1 e B2; 3º ano C1 e C2.

Após realizar as entrevistas, fiz a leitura e a análise das respostas encontradas, agrupando por semelhanças e criando algumas categorias, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir, no capítulo 4 desta dissertação. Passo agora a tratar dos aportes teóricos que embasaram a escolha metodológica da pesquisa.

4.2 Pesquisa Qualitativa

Considerando o objetivo da pesquisa de “compreender quais as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização”, a abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa. Segundo Gobo (2005 apud GIALDINO, 2007, p. 28), “los métodos cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales”.

A escolha por essa abordagem se deu, conforme expõe Gialdino (2007, p. 31) porque:

[...] la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas de historias, de comportamientos pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales (Strauss y Corbin, 1990: 17). Está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros. (Morse, 2005c: 859).

Sendo assim, essa abordagem contribui para pensar a questão de pesquisa que se colocou inicialmente e que procurei responder: “Quais as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização?”.

Além disso, a investigação qualitativa é um processo interpretativo de indagações que examinam um problema humano ou social, “[...] quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural”. (CRESWELL apud GIALDINO, 2007, p. 24).

Segundo Marshall & Rossman, 1989 (apud DESLAURIERS, KÉRISIT, s/d, p. 130), a pesquisa qualitativa “[...] tem por objetivo aprofundar processos ou fenômenos complexos; a pesquisa comporta variáveis pertinentes, que não tenham ainda sido delimitadas” e “a pesquisa se refere aos processos organizacionais, suas ligações informais e não-estruturadas”.

Strauss y Corbin (apud GIALDINO, 2007, pg. 29), indicam os três componentes mais importantes dessa abordagem investigativa, ou seja: “[...] los datos – cuyas fuentes más comunes son, para ellos, la entrevista y la observación -;

los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, los informes escritos o verbales”.

Nesta pesquisa, optei por realizar um estudo de caso, considerando que a investigação foi realizada em uma escola da rede municipal do Rio Grande, uma vez que a diretora entrou em contato com a equipe do Programa de Extensão ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG -, para realizar formação continuada na escola, fatos descritos posteriormente neste capítulo.

4.3 Pesquisa documental

A presente investigação iniciou-se através de uma pesquisa documental, tendo em vista a necessidade em compreender o que estava sendo discutido no cenário nacional a respeito da avaliação no ciclo da alfabetização e da progressão continuada.

Dessa forma, inicialmente foi analisada a documentação legal em nível federal - Portaria, Resolução e PNE -, que foram apresentadas no capítulo 2, assim como documentos com orientações para o Ensino Fundamental de nove anos. Além desses documentos, foi realizado um aparato teórico sobre a temática desta pesquisa no capítulo 3. Entendo, conforme Strauss e Corbin (apud DESLAURIERS e KÉRISIT, s/d), que

Os textos são também úteis durante a pesquisa, auxiliando-a a progredir. Em resumo, ao longo de toda a pesquisa, é preciso continuar revisando o conjunto de documentação (e não somente dos trabalhos técnicos) e alterar leitura e análise dos dados. O pesquisador consulta, portanto, todos os tipos de documentos em cada uma das etapas da pesquisa. No entanto, deve-se lembrar que as categorias e suas relações devem ser constantemente confrontadas aos dados. Assim, é possível recorrer a todos os textos considerados pertinentes, com a condição de não se tornar cativo de nenhum deles (STRAUSS e CORBIN apud DESLAURIERS e KÉRISIT, s/d, p.137).

Considerando a pesquisa documental o momento no qual o investigador deve observar também o seu próprio processo, ao mesmo tempo em que realiza a análise dos resultados de sua investigação, percebi o quanto as políticas públicas influenciaram minha prática como professora alfabetizadora e o quanto os professores são movidos por essas ações do governo federal.

Segundo Laville e Dionne (2008, p. 175 e 176), para coletar informações a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e suas preocupações de pesquisa, consultar documentos sobre a questão pesquisada ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. Appolinário, 2009 (apud SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009), afirma que:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5).

Dessa forma, realizei a pesquisa documental partindo dos documentos oficiais, fossem eles legais ou de orientações, desde 2006, ano em que começou a proposta de não reprovação junto à implementação do Ensino Fundamental de nove anos no âmbito federal (MEC: leis, resoluções, orientações, Pró-letramento, PNAIC).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. Gil (2002, pg. 45) explica que a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico (fontes primárias), ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) explicam que é fundamental entender o significado de fontes primárias e secundárias:

As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 6).

É primordial, segundo Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009), que na análise documental se avalie o contexto histórico e a conjuntura socioeconômica-cultural e política que propiciou a produção do documento, o universo sócio-político do autor, seus argumentos, refutações, e identificar aqueles grupos sociais, locais e fatos, aos quais o documento foi destinado. Segundo Bravo (apud SILVA, et. al., 2009 p. 4557):

[...] são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Desta forma, ao analisar os documentos, classificando-os conforme os autores acima citados indicam, levei em consideração as especificidades dos registros, bem como o contexto das formações de professores que são oferecidas pelo governo federal. Para tanto, deu-se início à entrada no campo propriamente dita para realizar o estudo de caso, de que tratarei a seguir.

4.4 Um Estudo de caso

O delineamento deste estudo deu-se em função do seu objeto, avaliação no ciclo da alfabetização, dos sujeitos desta pesquisa, as professoras alfabetizadoras, e das possibilidades e limites nos quais ela se desenvolveu. Tendo em vista que foi realizada em uma escola da rede municipal, a pesquisa foi compreendida como estudo de caso. O *corpus* foi intencional e não probabilístico, uma vez que a própria escola pesquisada é que manteve um primeiro contato com a professora orientadora desta dissertação, através da figura da diretora.

A opção metodológica da pesquisa segue também os princípios do estudo de caso, considerando especialmente que se trata de um caso específico de uma escola, dando acesso detalhado e circunstancial da compreensão das professoras das turmas em relação à temática avaliação, contando com a entrevista realizada com seis professoras alfabetizadoras da EMEF.

O estudo de caso, conforme Gil (2002, p. 54),

[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados [...]

seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões.

Nas ciências sociais, a distinção entre o fenômeno e seu contexto representa uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores, o que, muitas vezes, chega a impedir o tratamento de determinados problemas mediante procedimentos caracterizados por alto nível de estruturação, como os experimentos e levantamentos. Assim, segundo Yin (2015), o estudo de caso é um método de pesquisa, uma das várias maneiras de realizar uma pesquisa nas ciências sociais, investigando um fenômeno contemporâneo em seu contexto no mundo real, podendo “[...] incluir casos únicos ou múltiplos, pode ser limitado a evidências quantitativas e pode ser um método útil para fazer uma avaliação” (YIN, 2015, p. 2).

O estudo de caso, conforme André (2008), envolve uma instância em ação, aparecendo em manuais de metodologia de pesquisa em educação desde as décadas de 1960 e 1970. O conhecimento gerado no estudo de caso tem um valor em si mesmo para o fato em questão estudado, em que “[...] não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém” (ANDRÉ, 2008, p. 16).

Na concepção de Stake (apud ANDRÉ, 2008, p. 18-19), “[...] estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”, ele é um estudo muito mais epistemológico que metodológico, para compreender “um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade” (ANDRÉ, 2008, p. 29).

Quatro características são consideradas essenciais em um estudo de caso qualitativo, segundo André (2008): particularidade, descrição, heurística e indução. Este estudo focalizou uma situação particular - fenômeno da avaliação na alfabetização a partir da progressão continuada - de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande/RS. Descrevi o estudo, interpretando a situação investigada para repensar o fenômeno, servindo ainda para descoberta de novas compreensões.

Em relação ao pesquisador, para realizar um estudo de caso é necessário ter sensibilidade, preparo e qualidade:

Ser o principal instrumento de coleta e análise dos dados tem suas vantagens porque quanto maior a experiência e quanto mais aguçada sua

sensibilidade, mais bem elaborado será o estudo. No entanto há que se considerar que nem sempre o pesquisador domina de forma razoável o instrumento teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento de um bom trabalho. Além disso, das formas de análise dos dados e de elaboração do relatório final não estão absolutamente prontos em roteiros para serem seguidos, havendo necessidade de que o pesquisador se baseie em seus próprios talentos, sua criatividade e suas habilidades pessoais (ANDRÉ, 2008, p. 36).

A importância da sensibilidade na fase de coleta de dados se faz necessária ao capturar o sentido dos gestos e expressões não verbais a fim de usar tais informações para prosseguir ou não, no caso desta dissertação, com as perguntas da entrevista.

Segundo Merriam (apud ANDRÉ, 2008), o pesquisador precisa também ser comunicativo e ter empatia com o grupo pesquisado para ter acesso ao trabalho de campo, pois se há um clima de confiança, “[...] as informações fluirão mais naturalmente e com isso o entrevistador se sentirá mais à vontade para ir mais a fundo num determinado aspecto, tocar em questões mais delicadas e explorar pontos de vista controvertidos” (ANDRÉ, 2008, p. 43).

Além do acolhimento, o pesquisador precisa, durante a entrevista - principal forma de coleta de dados realizada nesta pesquisa -, saber ouvir com atenção os argumentos e pontos de vistas que divergem dos seus próprios, mas também “[...] saber usar bem o seu tempo e o do informante e então ser capaz de interromper na hora que for necessário, fazer novas perguntas, rephrasear uma questão” (ANDRÉ, 2008, p. 44).

Em relação ao tipo de estudo de caso, esta pesquisa identifica-se com o estudo de caso educacional, uma vez que, segundo Stenhouse (apud ANDRÉ, 2008, p. 21), estou preocupada com a compreensão da ação educativa, buscando “[...] enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja... pela documentação sistemática e reflexiva de evidências” (ANDRÉ, 2008, p. 21-22).

Para Merriam (apud ANDRÉ, 2008), o pesquisador usará além da sensibilidade, como um importante ingrediente no momento da análise dos dados, também sua “[...] intuição, criatividade e experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos” (MERRIAM, apud ANDRÉ, 2008, p. 41).

Acredito que o processo de análise aconteceu durante todo o desenrolar da pesquisa, durante o qual realizei leituras interpretativas dos dados, recorrendo à pesquisa documental, aos pressupostos teóricos do estudo sobre políticas públicas a partir do Ensino Fundamental de nove anos, avaliação e progressão continuada. Conforme André (2008, p. 41), “[...] é nesse movimento de vai-e-vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que vai tornando possível à produção de novos conhecimentos”, neste caso, a escrita da dissertação.

Destacadas as questões teórico-metodológicas, passo a apresentar a escola pesquisada e os sujeitos do estudo de caso, abordando os procedimentos realizados para análise dos resultados.

4.5 Procedimentos analíticos

Os procedimentos analíticos foram realizados desde o início da pesquisa documental, porém, tornaram-se mais sistemáticos e formais após a coleta de dados propriamente dita através das entrevistas.

Considero, assim como Mendizabál (apud GIALDINO, 2007, p. 68), que desde o início da investigação, a coleta de dados, a análise, a interpretação e a teoria “[...] se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos”.

A análise qualitativa contribuiu tanto para compreender o contexto político educacional da época, que foi mapeado através da pesquisa documental, como para analisar as entrevistas realizadas com as professoras do ciclo da alfabetização da escola investigada.

Na fase exploratória, agrupei os documentos pesquisados e as entrevistas, analisei as informações e as disponibilizei aos participantes (transcrição das entrevistas), para se manifestarem quanto ao que foi registrado.

Desta forma, organizei as entrevistas transcritas em diferentes arquivos, identificando a ordem cronológica. Após ler e reler o material para identificar os pontos relevantes, iniciei o processo de construção das categorias descritivas, separando por cores as palavras significativas.

Ludke e André (apud Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009), relatam sobre as categorias de análise:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, pg. 12).

O conjunto inicial de categorias foi o conceito de avaliação, as práticas realizadas na escola, a periodicidade em que ocorrem as avaliações, as formas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e a compreensão da avaliação após a progressão continuada. Posteriormente reorganizei as categorias, o que não esgotou a análise, uma vez que recorri aos fundamentos teóricos desta pesquisa para estabelecer relações que me permitissem apontar as descobertas nos achados no estudo.

Desta forma, a partir das respostas das professoras, apresento as reflexões no próximo capítulo, que trata sobre a avaliação no ciclo da alfabetização a partir das concepções das professoras, e está organizado em sessões: i) Ciclo de alfabetização: o que pensam as professoras?; ii) Avaliação como prática em sala de aula; iii) Forma de expressão dos resultados às famílias: o parecer descritivo e iv) Ciclo da alfabetização: progressão e avaliação.

5 AVALIAÇÃO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Este capítulo tem como propósito problematizar as concepções das professoras alfabetizadoras, participantes da presente pesquisa, a partir da progressão continuada. Desse modo, apresento dados advindos das entrevistas realizadas individualmente com as mesmas e, na análise, priorizo os diferentes aspectos relacionados à avaliação, especialmente aqueles em que as entrevistadas apresentam suas concepções de avaliação, exemplificando suas práticas e defendendo seu ponto de vista em relação à progressão continuada no ciclo de alfabetização.

5.1 Ciclo de alfabetização: o que relatam as professoras?

Durante o processo de análise das entrevistas foi possível perceber que algumas professoras consideram a avaliação difícil e complicada. Uma das professoras, ao tratar dessa temática chegou a referir-se à avaliação como “[...] *um bicho assim, um monstinho [...]*” (PROFESSORA A1, 10/11/2014). Mas, em contrapartida, foi possível identificar que outras entendem que, mesmo complexa, a avaliação tem a função de acompanhar os alunos ao longo do ano. A professora A2, por exemplo, considera que a avaliação “[...] *é o momento de tu perceberes o conhecimento que o aluno adquiriu, até um certo momento*” (06/11/2014). A professora B2 compreende avaliação como “[...] *um processo assim utilizado na prática [...]*” (05/11/2014).

Para além do entendimento das professoras, as entrevistas permitiram identificar que ainda há dúvidas em relação a como avaliar, sendo que isso se tornou mais evidente a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em 2006. De acordo com a fala da professora A2 “[...] *a nossa dúvida no primeiro ano era essa realmente, como avaliar, o que que tu irias avaliar, o que tu irias ensinar, nós nem sabíamos o que que tinha que ensinar também, quanto menos o que tinha que avaliar*” (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

Na continuidade da análise das entrevistas, foi possível identificar também que algumas das professoras consideram que a avaliação dos alunos possibilita

perceber uma parte do processo de aprendizagem das crianças. Conforme expressa a professora B1, “[...] eu vou acompanhando os alunos, e vendo o crescimento deles, o que eles precisam trabalhar é no dia a dia [...]” (06/11/2014). Da mesma forma, a professora C1 entende que a avaliação “[...] tem o objetivo de verificar, na verdade as dificuldades que os meus alunos têm depois de ter desempenhado o trabalho com eles” (04/11/2014).

Tais colocações das professoras vão ao encontro do que está disposto no Terceiro Relatório do Programa Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), ou seja, que se faz necessário assumir uma avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica, e ainda romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas (BRASIL, 2006, p. 10).

Os destaques das professoras também relembram as considerações de Esteban (2013), ao indicar que a avaliação é vista como uma tarefa, que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica, mobilizando corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades, pois é uma constante conversa entre a permanência e mudança (ESTEBAN, 2010).

Além dos aspectos acima citados, foi possível evidenciar que, em geral, as professoras do 1º ano compreendem o 3º ano como diferente dos demais anos do ciclo. Através de suas falas é possível identificar que elas consideram que nesse ano há conteúdos a serem ensinados, ou seja, “[...] são outras áreas do conhecimento, outros conteúdos” (PROFESSORA A1, 06/11/2014). A professora A2 também relata que “[...] no terceiro ano tu tem conteúdos, a serem seguidos, tu não podes ficar parada em relação aos conteúdos, em função daqueles que já estão muito para trás [...]” (06/11/2014) e explica que além de alfabetizar – aqueles que ainda não estão alfabetizados – deve ensinar e “dar” o conteúdo.

A professora C2, do 3º ano, explica que trabalha com diferentes conteúdos, para que os alunos estudem sobre outras áreas do conhecimento, ou seja, “[...] eu quero que eles saibam aquilo que considero importante para o decorrer da vida escolar [...]” para “[...] que tenham um pouco mais de conhecimento além do ler e escrever” (04/11/2014).

Observando o disposto no Terceiro Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos (BRASIL, 2006), é possível destacar que as falas das professoras vão em direção contrária às orientações do documento, pois nele há indicação de que a aprendizagem no primeiro ano não se limita à aprendizagem da leitura e da escrita, já que não se destina exclusivamente à alfabetização, embora vise a qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento.

Por outro lado, é perceptível no caderno de Apresentação do PNAIC uma maior ênfase nos aspectos voltados para a aprendizagem da língua escrita, ou seja, “[...] necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes [...]” (BRASIL, 2012b, p. 7). Sendo assim, reforça o entendimento que não é somente o primeiro ano do Ensino Fundamental o responsável pela consolidação do sistema de escrita alfabético pelo aluno, da mesma forma que não se pode deixar que os educandos se apropriem do mesmo apenas ao final do ciclo de aprendizagem.

Em relação aos conteúdos ou objetivos trabalhados no ciclo da alfabetização, a professora B2 compartilha a mesma concepção das professoras mencionadas anteriormente, afirmando que o 3º ano vai além da alfabetização, uma vez que “[...] o foco do terceiro ano vão ser outras coisas sabe, mais desenvolvidas do que ele deveria ter aprendido no primeiro e no segundo [...] não é o foco do terceiro ano voltar na alfabetização inicial [...]” (05/11/2014).

Porém, a professora C2 acredita que os professores do 3º ano estão com uma sobrecarga da alfabetização, além dos conteúdos que precisam trabalhar, pois existem “[...] os direitos de aprendizagem dos alunos, que não podem ser esquecidos [...]” (04/11/2014), indicando o próprio PNAIC como a perspectiva de alfabetização que traz os direitos de aprendizagem, os quais devem ser trabalhados em termos de habilidades e capacidades, pelos professores.

Quanto aos objetivos dos professores para o ciclo de alfabetização, a professora B1 expressa que deseja “[...] que eles saiam lendo, escrevendo, fazendo os cálculos bem feitos, e compreendendo [...]” (06/11/2014), e a partir desse objetivo maior trabalha ao longo do ano, sem se utilizar de alguma listagem de conteúdos,

que serve apenas como sugestão de trabalho, pois trabalha com sua turma conforme a evolução dos alunos.

As professoras do 2º ano entendem que a alfabetização é de responsabilidade dos três anos do Ensino Fundamental. Para a professora B2, “[...] *no caso dos alunos do ciclo de alfabetização, primeiro, segundo e terceiro ano, a alfabetização deveria ser completa no terceiro*” (05/11/2014), especificando que “*não tanto levando em consideração o processo ortográfico, porque ainda a alfabetização continua, ao longo dos anos do ensino fundamental, só deveria ser completa no terceiro ano*” (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

Para a professora B1, “[...] *o certo seria o primeiro, segundo, terceiro trabalhar junto, eu saber o que que a professora do primeiro ano faz*” (06/11/2014). A professora B2, contudo, indica que isso não tem acontecido, seja por dificuldades de aprendizagem dos alunos ou por problemas físicos ou emocionais, fazendo com que eles “[...] *não consigam atingir o que deveriam atingir até o terceiro ano, nível de alfabetização completa [...]*” (05/11/2014). Nessa fala a professora expõe uma certa frustração em relação aos alunos que não concluem o ciclo alfabetizados. Essa “culpabilização” encontra-se presente também na fala de algumas professoras, que podem ser vistas na última seção deste capítulo.

Observando a Resolução 7/2010, o artigo 30 considera que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2012, p. 08).

Percebe-se que há uma relação de ideias e concepções, pois já em 2008, com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, a meta 5 do PNE (decênio 2011-2020), instituído pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, estabelece “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

Em relação à alfabetização, foi possível perceber que a preocupação de uma das professoras do 1º ano é que, embora procurasse várias maneiras de trocar o conhecimento com os alunos, “[...] *na hora da avaliação a gente cai na mesmice daquela avaliação individual, aquela coisa de fila*” (PROFESSORA A1, 10/11/2014).

No entanto admite que “[...] o primeiro ano é mais fácil, porque a gente está trabalhando, está introduzindo a alfabetização, está introduzindo a leitura, introduzindo a escrita” (PROFESSORA A1, 10/11/2014), indicando que com a sua turma do 1º ano “eu vi o crescimento enorme dos alunos, diariamente, porque a gente está focado na leitura e na escrita” (PROFESSORA A1, 10/11/2014).

A professora do 3º ano, C1, explica que ao final desse ano, para promoção dos educandos, “[...] Eles têm que estar lendo fluentemente, produzindo um texto coerente e ortográfico, realizando a compreensão de texto e as quatro operações” (04/11/2014). A professora parece apresentar determinada dúvida em relação aos conteúdos, como a multiplicação,

[...] pelo cronograma do terceiro ano, a multiplicação e divisão têm que ser trabalhadas no concreto, não precisa, não tem necessidade de ser formalizada, a não ser que tu saibas que a turma tem condições de ir adiante. Mas pelo que a gente viu da provinha, ela é exigida (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

Nessa fala da professora, fica nítido que as avaliações externas como Provinha Brasil e ANA passa a regular sua prática. A fala da professora C1 revela que de alguma forma as avaliações externas acabam determinando as ações realizadas no cotidiano, conforme será discutido na próxima seção.

5.2 Avaliação como prática em sala de aula

Em relação à prática avaliativa, algumas professoras relatam avaliar diariamente o desenvolvimento da criança, como é o caso da professora A1, que explica: “[...] preparo uma aula com um objetivo, e no final daquele período vou ver que retorno tive” 10/11/2014), indicando que realiza tal prática diariamente. A professora B1 relata que “[...] eu vou na observação, no registro, no dia a dia, no crescimento deles, é assim que eu vou avaliando” (06/11/2014).

A professora B2 explica que sua avaliação é constante e diária, “[...] é sempre avaliar em todos os momentos, no desenvolvimento das atividades, inclusive até no desenvolvimento pessoal, emocional da criança” (05/11/2014). Considera ainda importante acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos para constatar e diagnosticar seu nível em relação à alfabetização através das fichas didáticas

(atividades em folha xerocada) que auxiliam na construção do parecer, porém, informa que não se utiliza de um registro escrito, como um caderno, pois “[...] *basicamente é a observação de todos*”, e por conviver diariamente com os alunos, reforça tal concepção alegando que “*eles ficam só com a gente mesmo, então tem bastante tempo pra conhecer a fundo eles*” (PROFESSORA B2, 05/11/2014). A afirmativa da unidocência justifica que não se faz necessário o registro.

Outro aspecto que a professora B2 considera em sua avaliação é a frequência dos alunos às aulas, e afirma que:

[...] cobrar e impor responsabilidade em termos de entrega de atividades, entrega de tarefas, pontualidade na hora de realizar as tarefas propostas na sala de aula, então isso também é avaliado por mim (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

A professora A2 do 1º ano também indicou que realiza avaliação continuada explicando que “[...] *dentro da sala de aula, no dia a dia, eu vou vendo através das atividades que eles fazem, o que eles estão aprendendo, o que eles já sabem o que eles não sabem*” (06/11/2014). E assim, ela diz registrar os fatos ocorridos sobre as aprendizagens em um caderno. Apresentando durante a entrevista uma agenda rascunho, explica:

[...] mesmo realizando uma produção textual individual, mesmo assim vai ter um momento que eu vou chamar o aluno e questionar o que ele tentou escrever, e eu vou anotando, “o aluno tal já escreve, consegue escrever tal coisa”, então eu anoto para poder me auxiliar (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

A professora complementa que embora conheça seus alunos, tal registro auxilia na hora de fazer os pareceres “[...] *só um registro para me guiar depois realmente, porque, às vezes, tu acaba esquecendo como o aluno está, então eu pego o caderno para olhar*” (PROFESSORA A2, 06/11/2014), reafirmando a importância do registro para auxiliar a lembrar dos fatos ocorridos com a turma.

As colocações das professoras vão ao encontro das palavras de Esteban (2013), que salienta que para avaliar é preciso produzir instrumentos e procedimentos que auxiliem a melhor compreender e interação com os alunos, podendo a avaliação contribuir para outras compreensões do processo pedagógico, demandando uma investigação permanente do processo da aprendizagem e ensino

em sua complexidade, sendo preciso uma “[...] redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia” (ESTEBAN, 2013, p. 31).

Retomando ainda o que dispõe o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que se refere à avaliação, é possível identificar que tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, está sendo defendida uma avaliação na perspectiva “[...] processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica”, semelhante ao exposto em 2006 com o Terceiro Relatório citado anteriormente. Entretanto, foi possível evidenciar que mesmo as professoras relatando sobre a importância desse acompanhamento contínuo, nem todas utilizam-se de instrumentos tais como registros para escrever as suas percepções.

Nesse sentido, Hadji (2001) enfatiza que uma das formas de acompanhar os alunos é através da avaliação formativa, que é informativa e na qual o professor tem a possibilidade de se informar dos efeitos reais de seu trabalho e com isso poderá regular sua ação, reorganizar sua prática, e o aluno saberá como se encontra e poderá tomar consciência das dificuldades, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir seus erros. O autor explica ainda que esse tipo de avaliação tende a ter maior flexibilidade por parte do professor, além da necessidade de adaptação, fazendo com que se aumente a “variabilidade didática”, modificando assim a prática pedagógica.

As professoras do primeiro e segundos anos afirmam que não utilizam o instrumento formal chamado “prova”, embora as professoras do segundo ano apliquem a Provinha Brasil. A professora B1 explica que:

[...] eles precisam fazer, porque depois o resultado vai pra Secretaria, e eu até uso, depois que eles fazem a Provinha Brasil eu dou uma olhada, porque tem ali a análise, pra ver, como que eles se saíram, se faltou trabalhar alguma coisa, se eu tenho que trabalhar um pouco mais e o que não foi feito ainda. (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

Na fala da professora B1, observa-se que a avaliação é concebida como um instrumento que auxilia para rever a prática, analisando o que o aluno apreendeu a partir dela e conseguiu expor no momento da avaliação, e serve ainda para prepara-

los para avaliações externas. Nesta reflexão sobre sua ação, o professor consegue repensar e tomar decisões quanto ao que pode ser mudado em sua dinâmica com os alunos.

Segundo Hadji (2001), existem diferentes tipos de avaliação, sendo uma delas a avaliação instituída, que apresenta uma instrumentação específica como, por exemplo, os instrumentos como exames escolares (a prova, os testes), que são formas de produzir informações e julgar se os alunos estarão aprovados, ou de outra forma, reprovados.

A professora C1, durante uma das entrevistas, apresentou os instrumentos realizados na semana, que eram avaliações de simples escolha, semelhantes às avaliações externas, alegando que realizava da seguinte forma, pois “[...] eles irão realizar depois, sendo assim, servem para que eles já estejam habituados, ao tipo de avaliação” (04/11/2014).

Segundo indicou na entrevista, a professora declara que tais atividades são realizadas mais de uma vez no semestre, como justifica:

[...] eu sempre faço avaliação escrita pra eu ter mais segurança na hora de fazer o parecer. No terceiro ano, eles tem a ANA, então eu tento fazer em cima daquele modelo para saber como é que eles vão estar, se estarão em condições de fazer depois (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

É possível perceber que a prática de utilizar essa avaliação escrita é uma forma de regulação decorrente da avaliação externa, pois funciona como um treinamento para perceber como será o desempenho do aluno posteriormente, e prepará-lo para avaliação de larga escala.

Nesse sentido, Leal (2012) pondera que é a finalidade da avaliação que deve ser considerada ao planejar e construir os instrumentos mais adequados são os objetivos com os quais se aplica o instrumento que mobiliza o professor, não ignorando a natureza das atividades realizadas pelo aluno e considerando a situação em que o conhecimento foi evidenciado.

Uma das professoras reforça a importância da aula entrevista²² ao dizer que a mesma “[...] tem ajudado bem mais porque é aquele momento único de cada um, em

²² Aula entrevista e a “nave” foi descrito pelas professoras como uma das práticas do Geempa (Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, fundado em 1970 em Porto Alegre/RS (entre os professores está Esther Pillar Grossi), projeto que algumas escolas de Rio Grande adotaram em 2006 após participarem de uma formação em Porto Alegre/RS.

que eu consigo enxergar mais [...]” (PROFESSORA A2, 06/11/2014). Durante essa prática, além da escrita, as professoras solicitam ao aluno ler o que escreveu, e também pedem que escrevam o alfabeto (escrever, falar e ler), associando cada letra ao som e com as palavras (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

Conforme indicaram as professoras, esse trabalho auxilia na análise dos níveis de cada aluno, assim como a tabela dos níveis, que é uma proposta da coordenação da escola e que todas as professoras citaram realizar, pois está no próprio caderno de chamada da turma e está baseado nos níveis da psicogênese da língua escrita²³. Em relação a essa tabela, a professora C1 não concorda com a realização mensal da mesma, explicando que apesar de realizá-la, questiona tal procedimento:

[...] Eu tenho alunos que no segundo trimestre eram nível quatro e no terceiro eram nível três. Na verdade depende é do momento da criança durante a avaliação, porque quem sabe escrever sabe escrever, não deixa de saber (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

A professora C2 indica que realiza as testagens como ditado e produção para chegar ao preenchimento dos níveis na tabela, associando ainda o número de faltas de alguns alunos a sua dificuldade em progredir, mas também explica que esses resultados não são apresentados aos pais no parecer *“[...] porque os pais não têm conhecimento, nem os alunos [dos níveis da psicogênese]”* (PROFESSORA C2, 04/11/2014), até mesmo para evitar comparações desses níveis entre os alunos em sala de aula, utilizando assim essa tabela para si e para entrega junto à coordenação, tendo em vista que a mesma está no próprio caderno de chamada da turma, o diário de classe.

A partir dessa aula entrevista, as duas professoras do 1º ano utilizam um registro escrito intitulado de nave do desenvolvimento proximal, e explicaram que esse registro apresenta o desenvolvimento do aluno através de cores pintadas para tal fim, indicando como o mesmo se encontra em relação à leitura de texto, do nome, de palavras e letras, como escreve o alfabeto e se realiza associação com as unidades linguísticas. A periodicidade em que tal procedimento é realizado é explicitado pela professora A2: *“[...] na primeira semana fazemos a aula entrevista, e a primeira nave, depois a segunda nave nós fazemos no final do primeiro trimestre*

²³ Psicogênese da língua escrita, conforme autoras de referência, Ferreiro e Teberosky (1989).

pra poderermos fazer os pareceres, depois outra no final do segundo e agora no final do terceiro, totalizando quatro aulas entrevistas [...]” (06/11/2014).

Embora percebida pela professora como um acompanhamento ao longo do processo, foi possível evidenciar que tal avaliação é feita ao final, apresentando-se como uma verificação da aprendizagem. Considero, a partir das leituras realizadas, que para que a avaliação seja considerada formativa nessa escola, as professoras necessitam, a partir da tomada de decisão posteriormente à aplicação de determinado instrumento ou no acompanhamento do processo de aprendizagem, realizar o encaminhamento dado às respostas de seus alunos, que indicará se utilizam a avaliação apenas para preencher o parecer descritivo, ou utilizam como meio de rever sua prática docente, sendo dessa maneira uma avaliação formativa.

Ainda sobre a prática das professoras entrevistadas, todas explicaram que solicitam aos seus alunos que realizem a leitura de textos em sala de aula, sempre ressaltando que aceitam e acreditam na possibilidade de eles lerem de diversas formas, isto é, aqueles que ainda não leem são incentivados a tentarem contar a história, como explica A1: *“[...] estou avaliando o quanto ele captou daquela história que foi lida pra eles” (10/11/2014)*, realizando assim a prática do reconto.

Já a professora A2 enfatiza a importância de realizar a leitura individual com os alunos:

[...] eu preciso me sentar individualmente com cada um pra saber como é que eles estão. Agora mesmo, que eu comecei com as leituras, tinham alunos que eu nem sabia que já estavam lendo. Eu acho necessário esse momento professor aluno, para avaliarmos melhor (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

Tal prática demonstra a importância do atendimento individual ao aluno, não somente para a verificação da aprendizagem, mas também para o diagnóstico da turma.

A professora B2 comentou ainda sobre o projeto de incentivo à leitura, pois na sua turma:

[...] todos os dias, inclusive, sempre tem um ou dois dependendo do tempo que a gente está, pra ler na frente para os colegas, e se der tempo, um ou dois no final também, então, eles adoram ler, trazem de casa,

pegam aqui na biblioteca, então eles querem ler pra todo mundo (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

Foi possível perceber que há um incentivo na prática de leitura nas salas de aula, conforme relato das professoras durante a entrevista, sendo esse fato relacionado a sua concepção de avaliação da alfabetização dos alunos e também às exigências assumidas no PNAIC, realizado pelas professoras da escola.

A professora B1 explicou que utiliza as tabelas de avaliação indicadas no PNAIC²⁴. Ela explica que, como formadora – orientadora de estudos - e cursista do PNAIC, elabora uma ficha de matemática, pois a ficha de linguagem já havia nos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, e a partir da mesma vai marcando o que está percebendo de cada aluno, prática que auxilia para construir os pareceres descritivos. Ela argumenta ainda que esse tipo de avaliação é utilizado no próprio curso de formação, no qual é solicitado de cada professora que, ao final do trimestre, realize e registre tal acompanhamento.

No que se refere à avaliação, em consulta ao material do PNAIC, encontrou-se a seguinte orientação: “[...] o primeiro desafio do professor é justamente pensar no que ele quer avaliar e se esses objetivos estão condizentes com o que se espera que o professor ensine na etapa escolar” (BRASIL, 2012c, p. 30), relacionada aos quadros de direito de aprendizagem. O PNAIC ainda sugere que seja feito um quadro de acompanhamento, estruturado pelo professor, que “permite uma percepção ampla do aluno ao longo do ano, deixando bastante clara a evolução e as principais dificuldades existentes (BRASIL, 2012c, p.47). O material deixa explícito que a forma de monitoramento da aprendizagem “possibilitará ao docente direcionar seu planejamento desenvolvendo estratégias para alcançar as metas de aprendizagens e de ensino” (BRASIL, 2012c, p. 66).

É possível destacar, nesse sentido, que o PNAIC tenta direcionar o modo de realizar a avaliação por parte das professoras que recebem tal formação e, muitas vezes, a força dessa política retira a autonomia de alguns professores ao realizar a avaliação exigida pelo Pacto, porém durante pesquisa realizada não estiveram presentes tais iniciativas do PNAIC na fala das professoras.

²⁴ No caderno intitulado Currículo na alfabetização: concepções e princípios (unidade 1 – anos 1, 2 e 3), no item compartilhando, são apresentados dois modelos de registro de acompanhamento da aprendizagem. Em “O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem” são encontrados quadros por eixo de ensino.

As professoras do terceiro ano utilizam outras formas de avaliações formais e individuais, as quais são entregues aos pais juntamente com os pareceres ao final do trimestre, ou anteriormente, no decorrer do mesmo.

Ao fazer referência sobre a aplicação da avaliação escrita, a prova, a professora C1 garante não ler o instrumento para os alunos no momento de sua aplicação, nem mesmo explicar de que forma deverão fazê-lo, isso porque, em seu entendimento, o fato de a avaliação não ter nota não vai interferir ou atrapalhar no rendimento do aluno, servindo somente para compreender o nível de alfabetização em que ele está.

Porém, na continuidade de sua fala foi possível identificar certa contradição, pois ao mesmo tempo que indica não atribuir nota na avaliação, afirma o seguinte: *“[...] coloco a nota aqui, pra depois quando eles levarem, as mães terem uma noção, mas as mães sabem que essa nota não é considerada”* (PROFESSORA C1, 04/11/2014). A professora, embora utilize uma avaliação, nega a existência da mesma por não poder utilizá-la para mensurar seus alunos, isto é, embora realize tal prática, o número absoluto não estará redigido na expressão de resultados entregue aos pais, o que a professora entende como “não ter avaliação”. Percebe-se a importância, para essa professora, da avaliação estar relacionada à quantificação, uma necessidade em decorrência do retorno aos pais, um tipo de avaliação normativa e classificatória, de maneira que a professora se sente na obrigação de atender a uma demanda da família com a aplicação de números.

A professora C2 acredita na avaliação diária para acompanhamento da turma, mas explica que só na observação não é capaz de ter um detalhamento mais preciso de seus alunos, e por isso utiliza a avaliação formal com o instrumento escrito, a prova, para *“[...] constatar o que realmente ele está aprendendo ou não, e até porque faz com que ele vá estudando em casa”* (04/11/2014).

A professora informou ainda que entrega às famílias uma relação de conteúdos e o dia em que será aplicada a avaliação, intitulada por ela de prova, para que os pais acompanhem esse processo e se responsabilizem pelos estudos das crianças. A professora acredita que dessa forma realiza um *“[...] diagnóstico mais exato, pra conseguir saber até onde o teu aluno tá te acompanhando dentro do processo”* (PROFESSORA C2, 04/11/2014).

A mesma professora considera-se flexível em relação aos resultados das avaliações, explicando que:

[...] Eu acredito que a avaliação não é apenas um instrumento para verificar se o aluno realmente aprendeu, dependendo da situação vivida pelo aluno, ele pode estar apto ou não para fazer esta avaliação (problemas familiares, psicológicos) (PROFESSORA C2, 04/11/2014)

A professora, dessa forma, expressa preocupação com o ritmo do aluno e suas peculiaridades no momento da realização do instrumento avaliativo, isto é, ela indica ter cuidado para que os alunos não sejam prejudicados por fatores externos a eles no dia da avaliação. Além disso, conforme relato da professora do terceiro ano, outras atividades além da prova escrita são realizadas, tais como atividades individuais e coletivas, no caderno e no quadro, em sala de aula e em tarefas para casa de leitura e ortografia, mas também de matemática, ciências e demais áreas do conhecimento. Porém, essas atividades não foram exemplificadas nem apresentadas.

Os conteúdos das provas da professora C2 são aqueles que ela julga ser importante que o aluno aprenda para seu dia a dia e para o próximo ano escolar, utilizando-se assim de uma avaliação cumulativa. Nessa avaliação são considerados os conteúdos dos trimestres para evitar que eles cheguem no ano seguinte alegando que não estudaram os conteúdos.

Sobre esse aspecto a professora explica o seguinte:

[...] os conteúdos são trabalhados, porém fica consolidado aquilo que para o aluno é importante naquele momento (PROFESSORA C2, 04/11/2014).

Além disso, durante a correção da prova, a professora registra um número que não é a nota, conforme ela mesma explicita, mas sim “[...] o valor do quanto eles estão sabendo ou não” (PROFESSORA C2, 04/11/2014), servindo até mesmo para os alunos refazerem a avaliação em casa.

Foi possível constatar de forma muito presente nessa fala da professora do terceiro ano que a cultura da avaliação quantitativa está permeada em sua prática, pois ao mesmo tempo em que a professora diz que não considera a nota, ela quantifica. Embora ela diga considerar o momento em que a criança realiza a

avaliação, mesmo assim manda as datas e o conteúdo que serão cobrados na prova para a família ajudar as crianças a estudarem. Mas não quer dizer que ela não considere, por exemplo, que a criança estava nervosa na hora de responder a prova.

Para Esteban (2013), a avaliação remete à ação da professora sobre os alunos em relação ao poder, argumentando que conhecer demanda manipulação de informações, de sujeitos e do próprio processo de aprendizagem a fim de medir e hierarquizar, isto é, a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo, no qual se isola, na maioria das vezes, a subjetividade que constitui a dinâmica escolar.

Pode-se perceber, nesta seção, as diversas formas que as professoras acompanham a aprendizagem dos seus alunos, agora apresento a expressão dos resultados entregue as famílias, através do parecer descritivo.

5.3 Forma de expressão dos resultados às famílias: o parecer descritivo

Ao realizar as entrevistas, tive acesso aos pareceres descritivos de algumas professoras. Assim, durante nosso diálogo, ficou especificado que o parecer descritivo, adotado pela escola como forma de expressão de resultados, era entregue aos responsáveis pelos alunos ao término de cada trimestre. Foi possível observar que os mesmos eram compostos por uma estrutura padrão, embora algumas professoras neguem haver uma estrutura padrão da escola.

O parecer contempla os seguintes aspectos: comportamentais, relacionados ao aluno; cognitivos, relativos à área do conhecimento, nos quais prevalecem a alfabetização em língua portuguesa (basicamente leitura e escrita) e matemática, assim como o projeto desenvolvido pela turma; aspectos que se dirigem à família do estudante, como forma de incentivo aos estudos (PROFESSORAS A1, A2, B2, C1, C2) e, ainda, acompanhamento ao aluno, em que a professora B2 relata apresentar a importância da família no processo.

Quanto à segunda parte do parecer, as áreas de conhecimento, a professora A2 comenta:

[...] eu coloco como é que o aluno está na parte comportamental, depois as atividades que eu realizei durante o trimestre, por fim eu coloco em

que nível da escrita e leitura eles estão, e o que eles já sabem, e o que falta eles aprenderem (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

A professora B1, embora tenha relatado que em seu parecer apresente outros conteúdos trabalhados, destaca que “[...] alfabetizadora se prende mais na leitura, na escrita, e claro, na matemática” (06/11/2014). A professora B2 também relata trabalhar com as demais áreas do conhecimento, apresentando, inclusive, os trabalhos realizados pela turma. Porém, revela que a finalidade é a alfabetização, como pode ser observado no excerto a seguir:

[...] até tem os temas das outras salas, Estudos Sociais, Ciências, mas sempre priorizando a alfabetização, sempre o que eu fizer, desenvolver de tema de Estudos Sociais, de Expressão, até às vezes na expressão, expressão seria no caso Educação Artística, e de Ciências, tudo sempre tem alguma coisa relacionada a escrita e a leitura, que é um processo demorado (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

A professora B2 informa apresentar em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno os seguintes elementos:

[...] o desenvolvimento da escrita, o que que já consegue acompanhar, o que que já consegue fazer, o que ainda não, estaria com dificuldade, depois eu faço um parâmetro também sobre a leitura, como que a criança está na leitura, como que está na caligrafia (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

Em relação à matemática ela revela registrar apenas de forma geral para todos como foi o trimestre. Essa professora registra ainda no parecer o caso de alguns alunos com problemas na fala, apresentando e deixando claro haver “[...] dificuldades mesmo de aprendizagem, algum transtorno” (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

Percebe-se que as dificuldades relativas à aprendizagem dos alunos foram mencionadas com maior ênfase pelas professoras do 3º ano, que explicam ter alunos que mesmo ao final do ano não estão alfabetizados. A professora C1 garante trabalhar em alguns momentos por níveis com esses alunos, em separado, embora faça o mesmo tipo de avaliação para todos, explicando “[...] até porque se eu fizer uma avaliação de acordo com o nível daquele aluno, ele vai ter um resultado

satisfatório, e fica incoerente pra eu entregar para os pais, pois o aluno atingiu os objetivos daquela avaliação e no final do ano ele é reprovado” (04/11/2014).

Já a professora C2 indica que acredita em seus alunos com dificuldades, “[...] eu avalio a partir do momento em que eu penso que eles já estão sabendo”, e assim ela procura avaliá-los quando percebe que eles já estão “*sabendo bem, então agora eu vou fazer o trabalho, a avaliação é aplicada, acreditando que houve o aprendizado, e assim os alunos consigam me responder ao trabalho desenvolvido*” (04/11/2014).

No dia da entrega dos pareceres descritivos aos pais, as professoras relataram que também apresentam as atividades realizadas durante o trimestre, aquelas que mostram melhor o desempenho do aluno principalmente em relação à escrita (A1, A2, B1, B2, C2).

A professora A2 explica utilizar-se do portfólio, guardando as produções textuais já com a informação do nível da psicogênese da língua escrita que o aluno se encontra e com a data da realização do trabalho. A professora B1 explica que nesse dia “[...] quando eu vou entregar o meu parecer eu deixo junto os trabalhos deles e já vou conversando com os pais, vou mostrando” (06/11/2014).

Já a professora C2 explica que entrega os trabalhos que não constam no caderno do aluno, isto é, aqueles trabalhos que ela guarda para si, para usar como um comparativo entre trimestres, pois assim os pais “*conseguem perceber e acompanhar o crescimento cognitivo dos filhos*” (04/11/2014). Vale ressaltar que a professora mostra os trabalhos referentes não só à escrita, mas também à matemática.

A professora do segundo ano, B1, indica a importância da escrita do parecer ser completa e bem elaborada para que os demais colegas que acompanharão as turmas nos próximos anos tenham várias informações: “[...] para que as gurias depois no terceiro ano tenham a visão de como é que eles estão pra continuar o trabalho” (06/11/2014). A professora do 2º ano explica também que é possível ver o caderno de chamada da turma para ver como a criança evoluiu ao longo daquele ano, já que no mesmo fica registrado o nível de alfabetização em que o aluno se encontra por trimestre.

A professora C1 reforça a importância de que o parecer descritivo esteja claro para os pais. Ressalta que, para tanto, deve-se usar uma linguagem adequada sem

uso de muitos termos pedagógicos, pois os pais querem saber se seu filho está aprovado ou não.

A professora C2, diante dessa questão, enfatiza que optou por escrever pareceres que os pais pudessem “[...] acompanhar o aluno, e saber o que ele está sabendo, porque na verdade o parecer não é pra dizer, não é pra glorificar alguém” (04/11/2014). Entretanto, a própria professora expôs que cuida para que o parecer não apresente frases negativas sobre o aluno, mas que procure mostrar suas potencialidades.

5.4 Ciclo da alfabetização: progressão e avaliação

A continuidade da aprendizagem prevista no artigo 30 da Resolução nº 7/2010 levou em consideração a complexidade do processo de alfabetização e o prejuízo que a repetência causa no Ensino Fundamental. De acordo com a Resolução:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010a, p 09).

Contudo, foi possível observar que a maioria das professoras é contrária à progressão continuada (A1, A2, B2, C1 e C2), apresentando como justificativa, principalmente, as dificuldades em trabalhar com os alunos que não estão alfabetizados até o 3º ano. Somente a professora B1 considera que apesar de escutar muitas reclamações sobre a progressão continuada, já que a maioria dos professores acredita que os alunos do ciclo de alfabetização deveriam reprovar, ela argumenta: “[...] eu acho sempre que o aluno tem que ter uma chance, eu não gosto da reprovação, eu acho que é horrível, eles ficam desestimulados”. A professora alega ainda que os alunos reprovados ficam mais marcados, é mais difícil” (06/11/2014). Ao seu ver, o processo deve ser orientado da seguinte forma:

[...] todo mundo tem que cumprir o seu papel, então o primeiro ano tem que trabalhar dentro do que eles podem te dar, o segundo ano tem que

continuar o trabalho do primeiro ano e terceiro tem que continuar o trabalho do segundo. Claro que cada turma é uma turma diferente e vão ter alunos no final do terceiro que não vão estar alfabetizados, e vai precisar de um trabalho a mais (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

Nessas falas ficou perceptível a relação do que foi dito anteriormente pelas professoras do segundo ano, da importância de trabalharem juntas no ciclo da alfabetização, visto que a alfabetização não acontece somente ao final do terceiro ano.

A professora B1, por fim, argumenta ainda sobre o acompanhamento dos alunos junto aos colegas da turma desde o primeiro ano e sobre a importância do vínculo construído entre eles. Sobre esse aspecto, a professora relata:

[...] aqui eles não são separados, geralmente passam juntos, primeiro, segundo e terceiro ano, e tem já um vínculo, eles vem com uma turma, constituída, e aquele que reprova vai lá pra outra turma, e já chega dizendo que é 'burro', que não sabe fazer nada mesmo (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

A professora demonstra preocupação com esses alunos que não conseguem acompanhar a turma em termos de rendimento, o que denota uma certa dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula, porém, em suas falas releva a questão da autoestima do aluno em se tratando da aprendizagem - ou da não aprendizagem - quando reprovam.

Em relação aos colegas acompanharem as turmas - e não em relação a progressão como um todo -, a professora B2 elenca, entre um dos fatores que auxiliam na aprendizagem final dos alunos, esse vínculo entre eles, pois:

[...] muitos vêm juntos, que já se conhecem da outra escola, da educação infantil, que é aqui perto, então, aquela característica daquela turma já vem sendo construída já a um tempo, então acaba que eles vem pra cá, daí eles continuam juntos, mais ou menos, às vezes, tem uma turma (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

A professora argumenta que a turma ser calma ou agitada influencia o rendimento dos alunos *"[...] a partir do comportamento mesmo, da característica deles, da turma, até isso influencia na hora do aprendizado"* (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

As demais professoras ressaltam que muitos alunos chegam no 3º ano sem saber ler e escrever, indicando que:

[...] os alunos chegam lá adiante com as dificuldades que recaem sobre os anos iniciais, e principalmente no terceiro ano, que é o foco, porque do primeiro para o segundo passa, e do segundo para o terceiro também, que é onde vai se perceber algumas dificuldades pendentes que deverão ainda ser trabalhadas (PROFESSORA A1, 10/11/2014).

Conforme expressa a professora A2 *“[...] eu noto que o professor fica um pouco perdido porque tem alunos que não estão alfabetizados. Tu tens um primeiro, um segundo e um terceiro ano, tudo junto, praticamente”* (06/11/2014).

Sobre esse aspecto, no caderno do PNAIC é ressaltado que para a progressão continuada proposta nos três primeiros anos é necessário garantir os direitos de aprendizagem aos alunos, em relação aos conhecimentos, capacidades e habilidades, sendo assim imprescindível instrumentos claros de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2012b).

Cabe questionar neste momento, partindo das falas das professoras na ênfase à reprovação, o que de fato está sendo garantido, em termos de aprendizagem àqueles alunos que aprovaram sem estar alfabetizados, ou reprovaram ao término do ciclo de alfabetização. De fato, esses direitos de aprendizagem estão sendo de valia na prática escolar?

A professora B2 comenta sobre essas questões através do exemplo de um aluno que iniciou o ano letivo em 2014 com defasagem e evoluiu pouco, ou seja,

[...] esse menino mesmo que chegou, se não tivesse a progressão continuada, com certeza, eu acredito que seria muito mais válido que ele ficasse, permanecesse mais um ano no segundo ano, do que chegar lá no terceiro ano, por exemplo, eu sei que do jeito que ele vai para o terceiro ano, a partir do ano que vem ele retém. Lá no terceiro ano ele vai ter outros bloqueios, outras dificuldades muito maiores, e obstáculos, cada vez ele vai vendo que ele não consegue vencer aquilo, e eu acho que ele vai se desanimando, cada vez mais, ele vai baixando a auto estima dele, o que ele não conseguiu desenvolver lá no segundo ano, que, teoricamente seria mais fácil do que ele precisará desenvolver no terceiro ano, eu acho que ele, cada vez vai ficando mais frustrado, quanto mais ele não conseguir, ele vai ver o avanço dos outros (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

A professora ressalta a necessidade da lógica da seriação, tendo a reprovação como parâmetro classificatório dos alunos. Ela argumenta, ainda, que a progressão continuada contribuiu para baixa autoestima das crianças, para o desânimo em sala de aula e o posterior abandono aos estudos, pois enquanto elas não tiverem suas dificuldades sanadas, o que deveriam ser feito no 1º ano ou no 2º ano, não deveriam ir para o 3º ano.

A professora B2 não concorda que, independentemente da avaliação feita com seus alunos, eles ainda assim aprovem, pois acredita que *“[...] a avaliação é apenas um meio de avisar como eles estão indo”* (05/11/2014), pois mesmo eles indo insuficientes para o terceiro ano, conforme apresentam em sua avaliação, mesmo assim serão aprovados.

Na percepção da professora C1, o aluno que chega ao 3º ano sem estar alfabetizado não irá conseguir se alfabetizar no final do ciclo de alfabetização *“[...] porque além de tu ter que dar conta deste aluno que não chegou alfabetizado ainda no terceiro, tu tens que dar conta dos outros alunos que já estão alfabetizados e dos conteúdos para desenvolver”* (04/11/2014).

A professora C2 também expõe sua preocupação quando chega no segundo semestre do 3º ano: *“e tu percebe aqueles que não evoluíram quase nada, ou que não cresceram dentro da metodologia desenvolvida, o professor sente-se de mãos atadas”* (PROFESSORA C2, 04/11/2014).

A professora C1 relata que no ano de 2014 ficou dividida entre atender os alunos que não escreviam - e assim o fez para tentar auxiliá-los em seu avanço - ou atender o resto da turma, que acabou ficando *“de lado, e não avançava com eles”* (04/11/2014). De igual maneira a professora C2 percebe ser complicado trabalhar com os alunos que ainda estão no processo de alfabetização no terceiro ano e com aqueles que já se alfabetizaram no 1º ano. Dessa forma, a professora C1 resolveu avançar com os alunos que estava deixando de atender (os alfabetizados) e os demais foram encaminhados aos atendimentos fora da sala de aula, como no programa Mais Educação no turno inverso com aula de reforço (proporcionada aos alunos, em sua maioria, do 3º ano), na correção de fluxo trabalhando com alfabetização e sendo atendidos pela professora do atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncional, uma vez por semana, assim como também o fez a professora C2, ao indicar que *“até porque esses quatro alunos eles*

tem correção de fluxo” (04/11/2014), e lá eles têm um acompanhamento em relação a alfabetização.

Tais concepções se relacionam com as apresentadas por Sousa e Barreto (2013) quanto às resistências em relação à implantação do ciclo básico, que na pesquisa de Ambrosetti (1990) revela o descontentamento dos professores com a eliminação da reprovação na passagem do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental, assim como a dificuldade encontrada para trabalhar com classes heterogêneas.

A professora C1, por fim, reitera que o aluno que chega ao terceiro ano sem estar alfabetizado não consegue fazê-lo em um ano, pensamento compartilhado pela colega do 3º ano, C2. A professora C1 citou dois alunos que são repetentes e voltarão a reprovar esse ano de 2014, e C2 explica que tem dois alunos que já estão repetindo o 3º ano pela segunda vez e que não terão condições de ir para o quarto ano. Esses casos, conforme expõe a professora, a deixa *“impotente em relação a eles, não encontrando saída para alfabetizá-los”* (PROFESSORA C2, 04/11/2014), e apesar de a escola oferecer diversos tipos de atendimentos aos educandos, esses alunos ainda não têm condições necessárias para ir pra um quarto ano e acaba que *“Tudo sobrecarrega o terceiro ano”*, percebendo que com a progressão continuada *“daqui a alguns anos, vai haver um número muito grande de alunos no terceiro ano”* (PROFESSORA C2, 05/11/2014).

As dificuldades que as escolas enfrentam em relação as propostas de ciclo foi exemplificada na pesquisa de Knoblauch (2004). Nela, o trabalho com a heterogeneidade é reforçada pela proposta, “pois a não reprovação dos alunos que não atingiram determinados conteúdos deixava as turmas mais heterogêneas do que normalmente são consideradas no regime seriado” (Knoblauch, 2004, p. 97), porém houve dificuldade em trabalhar com níveis de aquisição diferenciados entre seus alunos do ciclo de progressão.

Outro exemplo que demonstra a dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade foi a necessidade da fixação de conteúdos mínimos ou pré-requisitos na rede de Curitiba (KNOBLAUCH, 2004), que demonstra como as professoras encaravam o elemento organizador do ensino, sendo o equívoco da seriação, responsável por índices alarmantes de repetência, o superestimar a necessidade dos pré-requisitos como únicos organizadores e balizadores de cada série, de forma que os alunos deveriam se encaixar em um ideal de aluno específico

para a série em questão, pois cada série deveria ensinar determinados conteúdos considerando aprendizagens prévias, sem a possibilidade de retomada de aprendizagens não conquistadas (KNOBAUCH, 2004).

Não percebi, durante a pesquisa, relação entre a equipe pedagógica da escola e as professoras, em se tratando da delimitação conjunta entre eles quanto às aprendizagens a serem consolidadas em cada ano do ciclo de alfabetização. Tampouco foram apresentadas questões relativas ao monitoramento da alfabetização como prevista no PNAIC, planejadas em rede com intenções de verificar as ações previstas nos planos de ação da equipe com os professores, contemplando conhecimentos, habilidades e capacidades, como direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012b).

Percebo assim, que embora em suas falas a avaliação sirva para acompanhar os alunos, a falta de registro influi para que as professoras efetivamente realizem uma avaliação formativa voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamentos contínuo do fazer pedagógico, como indica o PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 22).

Considero que a análise empreendida a partir das entrevistas com as professoras me possibilitou compreender o processo que as alfabetizadoras empreendem para acompanhar a aprendizagem dos alunos, observando se há registro dessa ação, da mesma forma que esclarecem os instrumentos utilizados na sala de aula e a forma como os resultados são expressos. Assim, compreendi algumas das concepções das professoras em relação à alfabetização, a partir da progressão continuada, percebendo que em sua maioria as educadoras não concordam com essa política de governo, argumentando sua contrariedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação surgiu de uma inquietação vivenciada na minha vida profissional, na cidade onde atuo como supervisora dos anos iniciais, Bagé (RS). O objetivo da pesquisa foi “compreender quais as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização”.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa documental, através de uma busca na legislação existente, tendo como principal foco a análise do que está sendo proposto pelo Governo Federal por meio das políticas públicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2006. Por isso, no primeiro capítulo foram discutidos documentos legais da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e resoluções que convergem para a organização em forma de ciclos, bem como para progressão continuada, que é o foco da pesquisa. Da mesma forma, apresentei as políticas de formação para os professores alfabetizadores.

A partir dos documentos de orientação para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como dos materiais disponibilizados pelo governo federal para a formação dos professores alfabetizadores (Pró-letramento e PNAIC), identifiquei uma perspectiva de avaliação processual e de acompanhamento contínuo para redimensionar a ação pedagógica, não só em relação aos alunos, como também às práticas docentes. Porém, percebo que na política atual, especialmente através do PNAIC, há uma supervalorização da avaliação externa (Provinha Brasil e ANA), embora conste a indicação de uma avaliação contínua e processual.

Ao longo do primeiro capítulo, apresentei discussões teóricas sobre a internacionalização das políticas educacionais, problematizando a influência de organizações internacionais sobre as reformas na educação, sendo a avaliação uma das formas de monitoramento e controle, uma forma de prestação de contas a organismos como BM, UNESCO e FMI.

No segundo capítulo apresentei os estudos na área da educação que fazem referência ao foco do trabalho, ou seja, avaliação da aprendizagem, bem como o ciclo de alfabetização e progressão continuada, e todos esses estudos auxiliaram a análise do estudo de caso.

No terceiro capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos indicando os pressupostos da abordagem qualitativa, mais especificamente da pesquisa documental e do estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade do Rio Grande (RS), com seis professoras alfabetizadoras.

No último capítulo apresentei dados das entrevistas realizadas com as professoras, problematizando acerca de suas concepções sobre a avaliação no ciclo da alfabetização.

Como resultado, a pesquisa indica que as professoras, na sua maioria, consideram que a política de progressão continuada não leva em consideração a avaliação que realizam com os educandos, pois mesmo que alguns alunos ainda não estejam alfabetizados, terão sua progressão ao final do 1º e do 2º ano letivo do Ensino Fundamental. Isso configura, para as professoras, a não aprendizagem dos alunos com dificuldades até o final do 3º ano, manifestando-se assim contrárias à progressão continuada.

Foi possível identificar ao longo da pesquisa que os resultados das avaliações de larga escala estão servindo para que algumas professoras participantes da pesquisa reflitam sobre suas práticas. Algumas professoras revelaram, no decorrer da entrevista, que a partir dos resultados dos alunos na Provinha Brasil reorganizam seu planejamento. Contudo, o que acaba de fato acontecendo é que em alguns casos utilizam esses resultados com o intuito de preparar os alunos para as próximas avaliações.

Da mesma forma, percebi que as professoras utilizam algumas ferramentas propostas nos cursos de formação continuada para o acompanhamento dos alunos, como por exemplo, as tabelas apresentadas no PNAIC, ou outras formas de acompanhamento propostas em programas anteriores de formação de professores.

Em relação aos pareceres descritivos entregues ao final de cada trimestre para as famílias, foi possível identificar que a maioria deles trata de aspectos comportamentais relacionados ao aluno e aos aspectos cognitivos relativos à área do conhecimento, prevalecendo a alfabetização em Língua Portuguesa (basicamente leitura e escrita) e Matemática. A característica de supervalorização dessas duas áreas também está presente nos objetivos da alfabetização, em que as professoras de fato priorizam a língua portuguesa, e nesta, a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Outro ponto a destacar como resultado da pesquisa é que a maioria das respostas das professoras indicam que não está claro que a alfabetização é responsabilidade dos três anos do ciclo, uma vez que ao final do terceiro ano as crianças devem estar alfabetizadas. Cabe ressaltar que tanto nos documentos legais que orientam o Ensino Fundamental de nove anos, como no ciclo da alfabetização e no próprio PNAIC há a indicação de que o ensino da leitura e escrita precisa ocorrer desde o 1º ano do Ensino Fundamental, e não somente no 3º ano, ao final do ciclo de alfabetização.

As práticas avaliativas realizadas pelas professoras da escola pesquisada indicam que elas realizam de forma concomitante as práticas utilizadas antes da política da progressão continuada, ou seja, provas com datas previamente agendadas e conteúdos estabelecidos, ao mesmo tempo em que utilizam anotações diárias e diferentes atividades para construir a avaliação das crianças, mais especificamente como apoio no momento de elaboração do parecer descritivo. Com isso, as professoras revelam autonomia na construção da prática pedagógica, no caso desta pesquisa, nas práticas avaliativas.

Por fim, considero que os dados da pesquisa são bastante instigantes e permitem problematizar o impacto das políticas públicas para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no que se refere à avaliação. Além disso, tais dados desvelam que a implantação dessas políticas explicitou a importância da formação continuada das professoras alfabetizadoras para que (re) signifiquem suas concepções sobre avaliação, analisando os significados que pode ter a reprovação na escolarização de cada criança e, particularmente, na relação que o aluno estabelecerá com o aprender.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ALMEIDA, Fernando José de. **Progressão continuada não é aprovação automática**. Publicado em *Gestão Escolar*, Edição 238, DEZEMBRO 2010. Título original: Para não levar gato por lebre. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica-611988.shtml>

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BALL, Stephen. **Stephen Ball e a Educação** (entrevista a Lucíola Licínio de C. P. Santos). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG: UFMG, n. 40, p. 11- 25, dez. 2004.

_____. **Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

BONAMINO, Alicia; LIMA, Naira da Costa Muylaert. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In.: MARTINS, Angela Maria; et al. (org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BORTONI, Stella Maris. **Progressão automática nos primeiros anos do ensino fundamental: uma solução ou um retrocesso?** UnB Agência Educação, 14 de junho de 2010, disponível em <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=274>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: Relatório do Programa**. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º Relatório do Programa**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/08, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. 2010a.

BRASIL. Projeto de Lei Ordinário nº 8035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. 2010b.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. **Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. **O delineamento de pesquisa qualitativa**.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In.: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In.: ESTEBAN, Mara Teresa (Org.). **Escola, Currículo e avaliação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In.: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>.

FERREIRA, Liliana Soares. **Reflexões sobre as bases histórico-sociais da política e administração educacional no Brasil**.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In.: ESTEBAN, Mara Teresa (Org.). **Escola, Currículo e avaliação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. Acessado em 20 abr. 2014. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Revista Educação e Sociedade – Unicamp. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Acessado em 20 abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Séries Históricas e Estatísticas**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4

GIALDINO, Irene Vasilachis de (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires, Argentina: Gedisa, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32ª ed.. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012a.

_____. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In.: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 9ª ed.. Porto Alegre: Editora Mediação: 2012b.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos**: o que a Prática Escolar Nos Revela. Coleção Escola. Araraquara: JM Editora, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. São Paulo: Editora UFMG, ArtMed, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In.: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília, DF, 2007. p. 69-83

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In.: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 9ª ed.. Porto Alegre: Editora Mediação: 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In.: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação, avaliação e trabalho docente em análise. 26º ANPAE, 2013. Acessado em 20 jun. 2014. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>

MAUÉS, Olgaídes Cabral. **Reformas internacionais da educação e a formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, mp.a8rç9o-1/ 1270,0m3 arco/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>

MCCARTHY, Cameron; PITTON, Viviana; KIM, Soochul; MONJE, David. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. In.: APPLE, Michael W. Apple; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução: Vinícius Figueira, revisão técnica: Luís Armando Gandin – Porto Alegre: Artmed, 2011

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O banco mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In.: APPLE, Michael W. Apple; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução: vinícius Figueira, revisão técnica: Luís Armando Gandin – Porto Alegre: Artmed, 2011

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, número I, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. Notícias ANPED. Em 07 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa documental**: a alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, out. 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Ciclos e progressão escolar (1990 – 2002)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2013.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/manual-biblioteca-2015.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Avaliação no ciclo de alfabetização: a perspectiva das professoras alfabetizadoras.

Pesquisadora Responsável: Taiana Duarte Loguercio.

Telefone para contato do pesquisadora: (53) 99590686 – (53) 81101169 – (53) 84565603 – (53) 91937718

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar esta questão de pesquisa surgiu porque identificamos muitas dúvidas, inquietações e descontentamentos por parte das professoras, em relação à progressão continuada proposta pelo governo federal a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, sendo nosso problema de pesquisa: “qual o significado da avaliação no ciclo da alfabetização para as professoras que atuam no 1º, 2º e 3º anos de uma escola da rede municipal de Rio Grande/RS”. A pesquisa se justifica pela crescente discussão em torno do Ciclo da Infância, também nomeado, em alguns sistemas de ensino, como Ciclo de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, período destinado à alfabetização, não passível de interrupção, tendo em vista que a progressão continuada é um aspecto bastante polêmico de nenhum ou pouco acordo entre os professores, pois não há reprovação dos alunos do 1º para o 2º ano e deste para o 3º ano. O objetivo deste projeto é compreender a concepção de avaliação das professoras alfabetizadoras, considerando a progressão continuada no ciclo da alfabetização. Os procedimentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa através de estudo de caso serão da seguinte forma: através de uma busca nos documentos disponibilizados pelo governo federal para instituir e orientar o Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo da alfabetização, e entrevistas individuais com seis professoras alfabetizadoras que compõem o quadro efetivo do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande/RS. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DA RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Avaliação no ciclo de alfabetização: a perspectiva das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande/RS”. Fui informada pela pesquisadora Taiana Duarte Loguercio dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande, ___/08/2015.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____