

A POLÊMICA EM TORNO DA AVALIAÇÃO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

CONTROVERSY REGARDING THE LITERACY CYCLE: WHAT TEACHERS SAY ABOUT IT

Gabriela Medeiros Nogueira

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
gabynogueira@me.com*

Taiana Duarte Loguercio

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
taianaduarteloguercio@hotmail.com*

Silvana Maria Bellé Zasso

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
szasso2006@gmail.com*

Resumo

O texto apresenta e discute concepções de professoras alfabetizadoras sobre avaliação no ciclo da alfabetização, considerando especialmente a progressão continuada no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A investigação foi realizada em 2014, por meio de entrevistas com seis professoras de uma escola municipal de Rio Grande (RS). As discussões seguem a perspectiva de avaliação formativa e mediadora (Hoffmann, 2012; Esteban, 2013), e de avaliação instituída, normativa e criteriada (Hadji, 2001). Os resultados indicam que a maioria das professoras concebe a avaliação como processual. Contudo, as professoras do 3º ano, diferente das do 1º e 2º ano, sentem a necessidade de realizar provas trimestrais, por considerarem esse o instrumento capaz de evidenciar o que as crianças aprenderam.

Palavras-chave: Avaliação. Ciclo da alfabetização. Progressão continuada. Professoras alfabetizadoras.

Abstract

This text introduces and discusses literacy teachers' conceptions of evaluation in the literacy cycles, taking into account the continued progression policy applied to the 1st and 2nd grades in Elementary School. The investigation was carried out in 2014 when six city schools teachers in Rio Grande, RS, Brazil, were interviewed. Discussions followed the perspective of formative and mediated evaluation (HOFFMANN, 2012 and ESTEBAN, 2013), besides instituted, normative and criterion-referenced evaluation (HADJI, 2001). Results show that most teachers believe in evaluation as being procedural. However, third grade teachers, unlike first and second grade ones, feel the need to apply quarterly tests because they believe that this tool can show what children have learned so far.

Keywords: Evaluation. Literacy cycle. Continued progression policy. Early literacy teachers.

Introdução

Neste texto apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2014, com professoras que atuavam no ciclo da alfabetização em uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio Grande (RS). A investigação teve por foco identificar as concepções das professoras sobre avaliação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando, especialmente, as polêmicas que a progressão continuada no 1º e no 2º ano têm suscitado.

Tendo em vista que o ciclo da alfabetização foi se constituindo no contexto das políticas educacionais que alteraram a idade de ingresso da criança no 1º ano, bem como a extensão do Ensino Fundamental, consideramos pertinente apresentar o encadeamento de ações do governo federal que levou à implementação deste ciclo. Portanto, na primeira seção deste artigo destacamos aspectos da legislação federal e de documentos oficiais que orientaram as mudanças no Ensino Fundamental, com foco na avaliação nos três primeiros anos. Ainda nessa seção, discutimos aspectos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma vez que essa proposta do governo federal vem delineando as práticas alfabetizadoras no país.

A perspectiva de avaliação que conduz as discussões neste texto segue os pressupostos de Esteban (2013) e Hoffmann (2012) a partir de uma perspectiva formativa e mediadora de avaliação, as quais são apresentadas na segunda seção. Também discutimos os conceitos propostos por Hadji (2001) de avaliação instituída, normativa e criteriada, utilizados para compreender os dados encontrados ao longo da pesquisa.

Na terceira seção, apresentamos e problematizamos os dados da pesquisa constituídos a partir das entrevistas com seis professoras de uma escola da rede municipal de Rio Grande (RS), sendo duas professoras de cada um dos anos do ciclo da alfabetização (a saber: 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental), seguindo uma perspectiva qualitativa de pesquisa (BOGDAN e BICKEN, 1994). As entrevistas – as quais foram gravadas e transcritas – partiram de três questões norteadoras: i) Qual a sua concepção de avaliação? ii) Como você realiza a avaliação do aluno em sala de aula? iii) O que você pensa sobre a progressão continuada no ciclo de alfabetização?

Os principais resultados da pesquisa sugerem que não há unanimidade no modo de as professoras conceberem a avaliação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram que é importante valorizar o processo de aprendizagem da criança por meio do acompanhamento diário, sendo que as professoras do 3º ano indicaram realizar avaliações pontuais, por meio de provas, ao final de cada trimestre, por acreditarem que isso permite maior visibilidade aos resultados da aprendizagem.

O contexto político da avaliação no ciclo da alfabetização

A antecipação da idade de ingresso da criança de 7 para 6 anos no Ensino Fundamental (LEI nº 11.114/05) e a ampliação da extensão deste de 8 para 9 anos (LEI nº 11.274/06) provocaram significativas mudanças na educação básica brasileira, as quais, mesmo passada uma década, ainda causam grande impacto nos sistemas educacionais, nas escolas, nos professores, bem como nas famílias e principalmente nas próprias crianças.

No conjunto dessas alterações, o Ministério da Educação disponibilizou diversos documentos visando orientar o processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Em um deles – Terceiro Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos (BRASIL, 2006) – é ressaltado que a avaliação seja processual, diagnóstica, participativa, formativa e com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica. O documento sugere que sejam elaborados instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem, os quais rompam com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas, com o caráter meramente classificatório. Esses aspectos ressaltam a perspectiva de avaliação como um processo em que os professores acompanham sistematicamente o desenvolvimento de seus alunos.

De certa forma, o referido relatório de 2006 segue o que fora instituído ainda na década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – art. 24, inciso V, a qual estabelece para o Ensino Fundamental uma “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” (BRASIL, 1996, p. 8).

Agregando a perspectiva anunciada na LDB, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, propõe a progressão continuada das crianças do 1º ano para o 2º, e do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental¹. De acordo com o artigo nº 30 da Resolução nº 7/2010:

§ 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**,

¹ Cabe destacar que a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em abril de 2017, prevê que o processo de alfabetização seja antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/proposta-da-nova-base-curricular-antecipada-alfabetizacao-para-2-ano>. Acesso em: 17 jan. 2017.

voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 09, grifo nosso).

O excerto indica a não retenção das crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que elas progridem para o ano seguinte, considerando a proposta do ciclo de alfabetização como um bloco sequencial não passível de interrupção. Contudo, cabe destacar que a progressão continuada, pauta relevante das discussões sobre o ciclo da alfabetização não é algo recente, embora pareça ser uma das grandes novidades vinculadas ao ciclo da alfabetização. Desde a década de 1970, a progressão vem sendo realizada em alguns estados brasileiros como medida política para reverter o quadro de ensino discriminatório, tal como a instituição da Progressão Continuada dos Ciclos para o Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, de 1979 a 1984. Mais recentemente, nos anos de 1990, também 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.

Alguns estudos investigam como a progressão continuada vem se constituindo no país, dentre eles, destacamos o de Sousa e Barreto (2013), que discute diferentes iniciativas de implantação de ciclos de alfabetização entre as décadas de 1960 e 1970. A partir de pesquisa bibliográfica, as autoras indicam que as iniciativas de progressão continuada foram consideradas como avanços (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). Na década de 1980, os anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a se chamar ciclos básicos de alfabetização nas redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

A pesquisa de Sousa e Barreto (2013) demonstrou também que a falta de participação dos educadores no processo de formulação e interpretação da proposta é uma característica citada em todas as pesquisas por elas analisadas. De acordo com as autoras, a avaliação ganhou centralidade em decorrência da implantação da progressão escolar, porém, a reprovação foi reivindicada pelos professores 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).

Conforme o excerto apresentado, é possível observar que a progressão continuada está relacionada a uma avaliação concebida como um mecanismo que garantiria a aprendizagem, estabelecendo a diferença entre aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem. Também visto como uma perspectiva de que a avaliação visa selecionar os “melhores” expressando a histórica ideologia seletiva da instituição escolar. Nesta direção, alguns dos dados que apresentaremos no decorrer do texto também explicitam tal compreensão sobre o papel da avaliação, indicando que essas crenças sobre a prática educativa precisam ser ainda muito estudada e debatida pelos professores que atuam no ciclo da alfabetização.

Knoblauch (2004) pesquisou sobre a implementação do ciclo na rede municipal de Curitiba (PR). Um dos problemas identificado foi a dificuldade relatada pelas professoras em desenvolver um trabalho que atingisse os alunos que precisavam de mais tempo para aprender. Além disso, a investigação demonstrou que as professoras consideraram importante estabelecer pré-requisitos, como conteúdos mínimos a serem atingidos, “[...] pois cada série deveria ensinar determinados conteúdos considerando aprendizagens prévias, sem a possibilidade de retomada de aprendizagens não conquistadas” (KNOBLAUCH, 2004, p. 98-99).

Cabe ressaltar, contudo, que a não reprovação no final do 1º e do 2º ano, instituída pela Resolução nº 07/2010, não significa a ausência do ato de avaliar como processo inerente ao ato educativo, embora, muitas vezes, o sentido da avaliação seja distorcido e alguns alunos são simplesmente promovidos sem que tenha ocorrido um efetivo acompanhamento ao longo do ano letivo. De acordo com Freitas (2013, p. 74), a eliminação da reprovação torna mais exigente a prática educativa, pois requer a “vivência da avaliação como prática de investigação”.

Em relação ao ciclo de alfabetização, em 4 de julho de 2012, o MEC institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – por meio da Portaria nº 867/2012², a qual 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, 2012, p. 23).

² O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

No caderno de Apresentação do PNAIC, mais especificamente no eixo da avaliação, está indicada a necessidade de debater durante o curso de formação a avaliação processual, a ser desenvolvida e realizada pelos professores com os alunos. Explicita, ainda, 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, 2012a, p. 22), utilizando as avaliações diagnósticas para conhecer os alunos e detectar quais saberes eles já dominam.

Neste caderno, também é salientada 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 à 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, 2012a, p. 24), o que implica ao professor um constante acompanhamento nos processos de aprendizagem dos seus alunos.

Dentre os instrumentos sugeridos no material destacamos os portfólios, os diários de aprendizagem e os cadernos de registro, além da Provinha Brasil, para que os profissionais obtenham informações sobre as crianças. De acordo com o que foi divulgado nos cadernos do PNAIC, esses instrumentos permitem acompanhar a progressão dos alunos, seus avanços e dificuldades, auxiliando o professor a definir metas e planejar ações.

Sobre a avaliação da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, em nível nacional, o PNAIC dá maior ênfase à Provinha Brasil, que é um instrumento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A portaria que institui o PNAIC, referida anteriormente, define o seguinte para o eixo voltado para a avaliação:

- 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, 2012, p. 2-3).

O excerto acima indica aplicações sistemáticas de provas que se configuram em avaliações de larga escala, visando um diagnóstico dos índices de alfabetização das crianças, tanto no 2º, como no 3º ano do Ensino Fundamental.

Observa-se que a meta desejada é de que as crianças ao final do 3º ano do ciclo da alfabetização estejam alfabetizadas, ou seja, até os oito anos de idade. Essa prerrogativa está presente no cenário nacional, por meio do Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em que reforça na meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10).

A seguir, problematizamos os fundamentos da avaliação que subsidiaram as reflexões e a análise dos dados ao longo da pesquisa.

Pressupostos teóricos da avaliação

Segundo Hadji (2001), existem diversos tipos de avaliação, entre elas, a instituída, a normativa, a criteriada ou a formativa. A avaliação instituída apresenta uma instrumentação específica, como, por exemplo, os instrumentos enquanto exames escolares (a prova, os testes) que são utilizados para produzir as informações sobre as quais basear-se-á o julgamento, aprovado ou não.

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.

A avaliação é também formativa, segundo Hadji (2001), pois 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 a aprendizagem se efetivou, sendo que, em geral, as verificações são realizadas no final da formação, com intenção certificativa.

A avaliação formativa igualmente é informativa, ou seja, ao observar o andamento do aluno, o professor pode identificar os efeitos de seu trabalho e com isso regular sua ação (HADJI, 2001). Do mesmo modo, o aluno, ao ter conhecimento de sua aprendizagem, pode vir a ter consciência de suas

dificuldades, tornando-se capaz de identificar e buscar soluções para os seus equívocos. Assim, a função corretiva da avaliação formativa poderá se dar tanto pelo aluno quanto pelo professor e ambos terão a possibilidade de retificar suas ações, modificando os dispositivos pedagógicos para obter melhores resultados. 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 por vezes utópica, pois sua existência concreta não pode ser assegurada.

Em relação à avaliação escolar, Hadji (2001) considera-a como um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação. Merle citado por Hadji (2001) compreende que a avaliação do professor necessita da operacionalização de arranjos avaliativos específicos, como resultado de negociações implícitas ou explícitas entre professor e alunos.

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.

De acordo com 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 percepções 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).

Cabe ressaltar, ainda, que a referida autora considera que avaliar é indagar e indagar-se, buscando o conhecimento e o autoconhecimento, sendo indispensável e insubstituível a interação sujeito-sujeito. Nas palavras da autora:

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 [...] (ESTEBAN, 2013, p. 35).

A avaliação, dessa forma, visa promover uma reflexão, articulando a experiência de ensinar com a de aprender coletivamente, em diversos espaços da escola, onde os sujeitos possam estar em permanente ampliação do conhecimento. Para Hoffmann (2012a), 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. A autora 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” (HOFFMANN, 2012, p. 31). Diferentemente, a avaliação classificatória refere-se a padrões preestabelecidos em bases comparativas com critérios de promoção muitas vezes discriminatórios, ou seja, com padrões de comportamento ideal. Assim, a qualidade confunde-se com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas e índices numéricos dessa “qualidade”.

Porém, em uma perspectiva mediadora de avaliação, qualidade significa um contínuo desenvolvimento, 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, 2012).

Nessa proposta de avaliação mediadora, o professor é atento ao aluno, conhecendo-o mais e melhor, entendendo suas falas, seus argumentos, conversando com ele em diversos 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 em 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, 2012, p. 47).

Na concepção mediadora de avaliação, a referida autora destaca, ainda, que a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas é um elemento positivo, especialmente se tiverem um 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 do aluno, 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, 2012).

A tarefa torna-se 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 produzido 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”.

Após apresentar os pressupostos teóricos que pautam as análises dos dados, passamos a discutir, na próxima seção, as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

A perspectiva das professoras sobre a avaliação no ciclo da alfabetização

Conforme anunciado anteriormente, entrevistamos em 2014 seis professoras de uma escola municipal do Rio Grande (RS), sendo duas de cada ano do ciclo de alfabetização. Todas as entrevistadas atuam na rede municipal de educação desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no ano de 2006³. Além disso, as seis professoras realizaram a formação continuada do PNAIC

³ O município do Rio Grande (RS) foi um dos que realizou a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em 2006. Mais informações sobre essa questão em: PERES, NOGUEIRA E MICHEL. Mudanças na prática pedagógica com a implantação do ensino fundamental de nove anos na voz de duas professoras alfabetizadoras (Rio Grande, RS – 2006-2009). In: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/Ufes**, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 61-86, jul./dez. 2012.

nos anos de 2013 e 2014, sendo que apenas uma delas – professora do 2^a ano – atua também como orientadora de estudos de uma turma do PNAIC junto a rede municipal do Rio Grande (RS).

Buscando preservar suas identidades, optamos por identificá-las com letras em ordem alfabética de acordo com o ano em que atuam e com números conforme a turma, considerando a sequência das etapas de ensino, ou seja, as professoras do 1^o ano serão referidas como A1 e A2; as do 2^o ano como B1 e B2 e as do 3^o ano por C1 e C2. As entrevistas, as quais foram gravadas⁴ e posteriormente transcritas, partiram de três questões norteadoras, as quais desencadearam outras questões ao longo da entrevista: i) Qual a sua concepção de avaliação? ii) Como você realiza a avaliação do aluno em sala de aula? iii) O que você pensa sobre a progressão continuada no ciclo de alfabetização?

Consideramos que não há um procedimento padronizado na categorização ou análise dos dados, mas reflexões possíveis a partir do quadro teórico que respalda a pesquisa. Seguindo esse princípio, realizamos diversas leituras das transcrições das entrevistas, buscando compreender o significado de cada frase, expressão ou mesmo de palavras. Neste artigo optamos por apresentar e discutir os aspectos recorrentes nas falas das professoras, por entendermos que eles revelam concepções, perspectivas e até mesmo angústias e dificuldades em relação à avaliação.

A seguir, apresentamos os dados da pesquisa a partir das três questões norteadoras citadas anteriormente.

i) Qual a sua concepção de avaliação?

Em relação à concepção de avaliação, identificamos que a maior parte das professoras do 1^o e do 2^o ano consideram que é importante valorizar o processo de aprendizagem da criança por meio do acompanhamento diário, conforme é explicitado na fala da professora B1: “[...] eu vou acompanhando os alunos, e vendo o crescimento deles, o que eles precisam trabalhar no dia a dia [...]” (PROFESSORA B1, 06/11/2014). O mesmo pode ser observado na fala da professora B2 ao afirmar que “a minha avaliação é constante, é todos os dias, a gente não faz prova, a gente não faz uma avaliação formal, a nossa avaliação é sempre avaliar em todos, todos os momentos, no desenvolvimento das atividades” (PROFESSORA B2, 05/11/2014).

As falas das professoras citadas sugerem que a avaliação é reconhecida como inerente ao cotidiano de sala de aula, sem a necessidade de um momento

⁴ As gravações tiveram a seguinte duração: A1: 10 minutos e 58 segundos; A2: 13 minutos e 20 segundos; B1: 18 minutos e 14 segundos; B2: 28 minutos e 15 segundos; C1: 15 minutos e 25 segundos; C2: 43 minutos e 53 segundos.

específico ou um instrumento próprio para avaliar, ou seja, basta acompanhar os alunos em todos os momentos. Primeiramente, podemos considerar que essa dinâmica está de acordo com o que fora indicado pelos documentos do MEC, contudo, é preciso ir além, perguntar e ouvir mais para entender de que forma essa avaliação se efetiva, ou seja, o que de fato significa “acompanhar os alunos”.

Ao observarmos o conjunto das falas das professoras no momento das entrevistas, identificamos que nem todas se sentem confortáveis com essa forma de avaliação. Em alguns casos, por exemplo, foi possível perceber certa insegurança em relação ao que e ao como avaliar no início da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, como pode ser observado na fala da professora A2: “[...] a nossa dúvida no primeiro ano era essa realmente, como avaliar? O que tu irias avaliar? O que tu irias ensinar? Nós nem sabíamos o que tinha que ensinar também, quanto menos o que tinha que avaliar” (Professora A2, 06/11/2014).

Cabe salientar que, embora o Ensino Fundamental de nove anos tenha sido implementado em 2006, muitas das dúvidas que surgiram naquele momento reaparecem em 2010 com a Resolução nº 7 que instituiu o ciclo de alfabetização e a progressão continuada.

Um dado que nos chamou a atenção nas falas das professoras do 3º ano é que, mesmo afirmando que a avaliação precisa ser diária, elas realizam provas ou avaliações para verificar se as crianças estão aprendendo determinado conteúdo. De acordo com a professora C1, “a avaliação, pra mim, tem o objetivo de verificar, na verdade, as dificuldades que os meus alunos têm depois de ter desempenhado o trabalho com eles [...] cada conteúdo novo, cada novo conceito” (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

Da mesma forma, a professora C2 afirma que a avaliação é constante, mas considera que é difícil perceber se o aluno aprendeu sem um instrumento mais pontual:

Ou seja, avaliação pra mim tem que ser diária. Só que, ao mesmo tempo que ela tem que ser diária, eu acredito que tu tens que perceber que tem aluno, que tu não percebes, que tu não consegues entender se ele tá entendendo o que tá passando ou não. Então o que eu faço? ... Eu faço provinhas com eles (PROFESSORA C2, 04/11/2016).

Ao que tudo indica, dependendo do ano em que a professora atua – 1º, 2º ou 3º –, a concepção sobre avaliação tende a ser diferente. Enquanto que as professoras do 1º e 2º anos consideram que a avaliação pode e deve ser realizada no dia a dia sem a necessidade de haver prova ou trabalho avaliativo, as professoras do 3º ano sentem a necessidade de terem algum documento específico para comprovar a aprendizagem ou não da criança, correspondendo ao que Hadji (2001) denomina de avaliação instituída, em que instrumentos respaldam e certificam os resultados.

Cabe então questionar: O que estaria motivando as diferentes formas de conceber e materializar a avaliação entre as professoras dos diferentes anos do ciclo da alfabetização? Entendemos que é importante, contudo, considerar que é no 3º ano que a criança poderá ser promovida para o 4º ano ou retida no ciclo da alfabetização, caso não atinja os objetivos previstos. Esse dado, em nosso ponto de vista, é relevante para compreender a necessidade de uma avaliação escolar (HADJI, 2001), no formato de “provinha”, como menciona a professora, e que apresente e justifique “concretamente” para a mesma e para os familiares, o que fará com que o aluno esteja apto ou não a progredir.

Desse modo, os exemplos até então apresentados revelam duas perspectivas diferentes de avaliação: uma que pretende “avaliar todos a todo o momento no desenvolvimento das atividades”, e outra que “verifica as dificuldades das crianças ao final do processo”. Todavia, não foi possível identificar até então, por meio das entrevistas, como efetivamente as professoras acompanham as crianças “a todo o momento”, porque não explicitaram a forma que sistematizam e registram a avaliação.

Contudo, na continuidade das entrevistas algumas “pistas” indicam quais processos são realizados no cotidiano das aulas, os quais procuramos entender e aprofundar questionando com a segunda questão:

ii) Como você realiza a avaliação do aluno em sala de aula?

Após discutirmos sobre como as professoras concebem a avaliação no ciclo da alfabetização, consideramos importante conhecer como elas realizam essa avaliação no cotidiano da sala de aula. Optamos por apresentar partes das entrevistas com as professoras do 1º ano, discuti-las, seguindo essa estrutura com o 2º e 3º ano. A escolha justifica-se porque identificamos nos dados alguns aspectos que são específicos de cada ano.

No caso do 1º ano, uma das professoras relata o seguinte:

Como eu avalio os meus alunos? Eu faço no final de cada trimestre a aula entrevista, que surgiu com o GEEMPA. [...] E também a avaliação continuada, 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. Acredito que a aula entrevista tem me ajudado bem mais porque é aquele momento único de cada um né, que eu consigo enxergar mais (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

A fala dessa professora é bastante elucidativa e contribui para a reflexão sobre como as professoras colocam em prática as orientações das formações que participam. Cabe esclarecer que em 2007, para atender às demandas da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o governo do estado do Rio Grande do Sul organizou um projeto piloto para alfabetização das crianças

de seis anos de idade, em que estava prevista a aplicação de três programas de intervenção pedagógica. Um dos programas foi organizado pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, mais conhecido como GEEM-PA⁵. Nessa ocasião, cinco professoras da rede municipal do Rio Grande foram convidadas para participar da formação e divulgar a proposta na rede. A proposta a ser desenvolvida em aula pode ser brevemente descrita da seguinte maneira:

A estrutura do trabalho prevista pelo GEEMPA, a ser desenvolvida com os alunos, compreende basicamente as aulas-entrevistas (definição dos níveis psicogenéticos de aquisição da escrita dos alunos), a constituição dos grupos áulicos (grupos formados pelos alunos através de um sistema de votação), a socialização de resultados em gráficos de escada (dos níveis psicogenéticos da aquisição da escrita), do trabalho com leitura e escrita de textos (com a leitura e a exploração das histórias dos livros do próprio GEEMPA) (PERES, NOGUEIRA E MICHEL, 2012, p. 77).

Se compararmos a fala da professora A1 e a descrição da estrutura proposta pelo GEEMPA, observamos que a aula entrevista é considerada pela professora como efetiva, pois possibilita que ela tenha um momento pontual e individual com cada criança e, assim, consiga observar e visualizar o quanto a criança aprendeu.

Conforme as orientações do material do PNAIC, dentre os instrumentos que os profissionais podem utilizar para obter informações sobre as crianças, estão os portfólios, os diários de aprendizagem e os cadernos de registro, conforme indicado anteriormente no texto. Segundo o referido documento, esses instrumentos permitem acompanhar a progressão dos alunos, seus avanços e dificuldades, auxiliando o professor a definir metas e planejar ações. Observamos, assim, que os professores selecionam o que consideram mais eficiente em diferentes formações que participam e vão fazendo um amálgama das opções disponíveis para colocarem em prática.

Uma outra forma de acompanhamento das aprendizagens das crianças foi relatada pela professora A1, a qual afirma fazer anotações nos próprios trabalhos das crianças, ou mesmo quando lembra do que cada aluno sabe. Conforme sua fala:

Às vezes na própria atividade, porque, assim, eu não tenho um caderno, tenho um roteiro, aí eu anoto nesse roteiro as atividades que eu pretendo fazer, e ali mesmo eu já coloco, “ah, o aluno X”, que é um dos que tem dificuldade, “X não soube as letrinhas”, “X não sabe”, sei lá, “X esqueceu os números”, ali mesmo eu já anoto. Mas geralmente eu gravo na cabeça (PROFESSORA A1, 10/11/2014).

⁵ Detalhamento sobre esse processo pode ser consultado em PERES, NOGUEIRA e MICHEL (2012) indicado nas referências.

As falas das professoras A2 e A1, apresentadas nos excertos anteriores, indicam como as avaliações são realizadas em suas aulas, ou seja, a professora A2 realiza aulas entrevistas com seus alunos, no final de cada trimestre e a professora A1 faz anotações sobre as aprendizagens das crianças em um roteiro de atividades a serem desenvolvidas em cada aula. Considerando que as professoras trabalham na mesma escola, percebemos por um lado que a autonomia delas é preservada, pois escolhem a forma de trabalhar e os instrumentos que utilizarão para avaliar seus alunos. Porém, por outro lado, notamos a ausência de uma proposta coletiva, de um trabalho sistemático com objetivos discutidos e definidos pelo grupo de professores que atuam no ciclo de alfabetização.

Contudo, mesmo que as falas das professoras apresentem indícios de quais instrumentos são utilizados para avaliação, não foi possível identificar explicitamente quais critérios conduzem a avaliação, quais os objetivos e conteúdos estão sendo considerados pelas professoras do 1º ano. Tal lacuna nos faz retomar a fala da professora A2 ao afirmar que as professoras não tinham claro, no momento da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o que ensinar e o que avaliar. Cabe destacar que, de acordo com Hadji (2001), para que a avaliação esteja em prol dos alunos é necessário especificar seus critérios, seu sistema de expectativas, para saber o que, legitimamente, esperar dos alunos que serão interrogados. Os indícios, ou indicadores, que designam os aspectos do objeto avaliado, são os elementos que dirão o modo como as expectativas são satisfeitas, sendo que “[...] um indicador não indica nada que não esteja relacionado a um critério” (HADJI, 2001, p. 48).

Observando as entrevistas das professoras do 2º ano, percebemos que a professora B1 além de fazer a avaliação no cotidiano da sala de aula, de recolher e guardar os trabalhos dos alunos, também se utiliza do material do PNAIC. De acordo com sua fala na entrevista:

A gente também tem as tabelas, aquela avaliação do Pacto, eu costumo também me basear naquela avaliação, porque a gente mais ou menos elaborou uma tabela, tem uma tabela ali, e aí eu vou marcando, vou vendo como que está cada um (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

Outro dado interessante que identificamos na continuidade da sua fala é em relação à Provinha Brasil. A professora afirmou que a utiliza como uma forma de subsídio de sua avaliação, ou seja:

A única prova que eles fazem é a Provinha Brasil, que eles precisam fazer, porque depois o resultado vai pra Secretaria, e eu até uso assim, depois que eles fazem a Provinha Brasil eu dou uma olhada, porque tem ali a análise, pra ver, como que eles se saíram, que que faltou, se

faltou trabalhar alguma coisa, se eu tenho que trabalhar um pouco mais de alguma coisa que não foi feita ainda, né (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

Esse dado permite refletirmos sobre o papel regulador que, muitas vezes, as avaliações externas têm no cotidiano das escolas. Retomando a perspectiva de Leal (2012), apresentada anteriormente, de que avaliar é uma atividade motivada por finalidades, podemos inferir que os resultados positivos dos alunos nas avaliações de larga escala, neste caso específico a Provinha Brasil, está entre as finalidades da professora B1. Essa perspectiva da avaliação também está em sintonia com o que Hadji denomina de “veredito” sobre a relação de um aluno com o objeto de saber, em que os resultados indicam se o aluno está correspondendo com o que a instituição espera dele.

Essa mesma perspectiva foi observada na fala da professora C1, do 3º ano, ou seja:

Eles não têm nota como eu te disse, mas eu, assim, eu sempre faço avaliação escrita pra mim; pra eu ter mais segurança na hora de fazer o parecer, né. E eles têm no terceiro ano, eles têm a ANA⁶, então eu tento fazer mais ou menos assim alguma coisa em cima da, daquele modelo, pra, pra saber como é que eles vão estar, se estar em condições de fazer depois (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

Essa professora ainda explica como procede em relação à aplicação da prova, pois, mesmo que o resultado da avaliação seja expresso em forma de parecer descritivo, a prova é uma forma de materializar, quantificar e justificar o quanto o aluno aprendeu, respaldando, desse modo, o que será descrito no parecer, conforme referido anteriormente no texto. De acordo com sua fala:

Eu faço bem tradicional, eu coloco um atrás do outro, porque eles, ainda mais sendo avaliação de marcar né, eles correm o olho pro lado, então eu coloco um atrás do outro, cada um senta, não me questionam, não me faz pergunta, “não entendi”, tem que ler vinte vezes se for necessário pra entender, porque é esse o meu objetivo (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

⁶ Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação externa aplicada junto aos alunos do 3º ano (Portaria no 304, de 21 de junho de 2013), art. 2º § 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).

Considerando as entrevistas de todas as professoras, observamos uma mudança no modo de conduzir as avaliações das crianças no 3º ano, as quais eram diárias, por meio dos próprios trabalhos, quase de “maneira informal” no início do ciclo, e gradativamente passam a considerar os critérios da avaliação externa e realizar provas consideradas tradicionais. Cabe neste momento questionar porque, quanto mais próximo ao final do ciclo, maior o “controle” em relação à avaliação. Acreditamos que uma das justificativas pode ser o fato de que o 3º ano encerra o ciclo da alfabetização, e, por isso, é neste ano que as crianças consideradas não alfabetizadas são retidas. Assim, a responsabilidade do processo acaba recaindo – de forma equivocada em nosso ponto de vista – no professor do 3º ano, uma vez que será ele quem dará a sentença final, ou seja, aprovado ou reprovado.

De certa forma, a partir dos dados apresentados percebemos que o fato de a professora do 3º ano ter a incumbência de aprovar ou reprovar o aluno faz com que ela utilize instrumentos de avaliação de forma sistemática e criteriosa, pois a expressão dos resultados necessita ser precisa e explícita.

Conforme artigo nº 13, da Portaria nº 867/2012, referente ao PNAIC, 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 essa 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 (proposto posteriormente na Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013), além da entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos na Portaria nº 867/2012. Cabe aqui ressaltar que a Provinha Brasil, até o momento, não conta com este sistema informatizado específico, e a ANA teve sua aplicação nos anos de 2013 e 2014, anos em que foram realizadas as duas primeiras formações do PNAIC em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, sendo que a outra edição da prova foi realizada em 2016.

Ao que tudo indica, junto ao PNAIC vem se instituindo no país uma lógica de avaliação externa e de larga escala desde o início do Ensino Fundamental. Não é nosso propósito neste texto discutirmos e aprofundarmos essa questão, contudo, não podemos desconsiderar que as falas das professoras indicam, de certo modo, que o currículo vem sendo regulado pelas questões apresentadas na prova conforme visto na fala das professoras B1 e C1.

Passamos a apresentar qual a posição das professoras sobre a progressão continuada no ciclo da alfabetização.

iii) O que você pensa sobre a progressão continuada no ciclo de alfabetização?

Nosso interesse com essa terceira questão foi problematizar as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a progressão continuada. Apresentamos, a seguir, três falas das professoras, as quais consideramos representativas de cada ano.

Professora 1º ano

Na verdade eu não gosto muito dessa progressão [...] eu acho que fica muito difícil, principalmente para o professor do terceiro fazer uma avaliação, porque ali ele tem vários níveis de alunos. Ali tu tens alunos que não estão alfabetizados, tu tem um primeiro, um segundo e um terceiro ano, tudo junto, praticamente, né. Então eu acho que deve ser muito difícil (PROFESSORA A2, 06/11/2014).

Professora 2º ano

Eu, acredito assim, eu não discordo da progressão, mas a gente vê muita reclamação, eu como trabalho assim, com formação de professores, escuto que as pessoas têm horror da progressão, que acham que tem que reprovar. Eu não acho que tem que reprovar, porque eu acho sempre que o aluno tem que ter uma chance, eu não gosto da reprovação (PROFESSORA B1, 06/11/2014).

Professora 3º ano

Com a aprovação automática é bem complicado, porque o aluno que chega no terceiro ano e não tá alfabetizado, até o final do ano ele não consegue. Por experiência própria, pelos alunos que passaram por mim e pelos alunos que passaram pelas colegas, porque tu tem que dar conta deste aluno que não chegou alfabetizado ainda no terceiro, tu tens que dar conta dos outros alunos que já estão “bombando”, digamos assim, né, que tu tens conteúdo para desenvolver (PROFESSORA C1, 04/11/2014).

Os depoimentos acima explicitam que as professoras, em geral, são desfavoráveis à progressão continuada. A maior justificativa, mesmo das professoras do 1º ano, é que as crianças chegam ao final do ciclo com diferentes níveis de apropriação da escrita por não terem sido retidas no 1º ou 2º ano, tornando-se muito difícil reverter a situação no 3º ano. Desse modo, cabe-nos questionar: Caso houvesse a reprovação desde o 1º ano, as crianças chegariam todas no 2º ou no 3º ano com o mesmo nível de aprendizagem da escrita e da leitura? Quantas chegariam ao 3º ano se não houvesse a progressão continuada? O motivo pelo qual as crianças chegam ao 3º ano com diferentes compreensões a respeito da escrita é a progressão continuada?

Na fala da professora C1, observamos que ela se refere à aprovação automática. Cabe ressaltar que, após a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, muitos professores passaram a considerar a “progressão continuada” como equivalente a “aprovação automática” a qual, de alguma forma, é entendida como se os professores não necessitassem avaliar, limitando seu papel ao registro burocrático. Isso, de certo modo, produz 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. Em alguns casos, o acompanhamento à aprendizagem não é garantido, uma vez que muitos educadores, equivocadamente, consideram que não se faz necessário avaliar⁷.

A professora B1 afirma não discordar da progressão continuada, embora reconheça que essa não é a opinião da maioria das professoras. Por ser orientadora de estudos no PNAIC, ela conhece a perspectiva de muitas professoras que participam da formação continuada, explicitando inclusive que ouve muitas professoras afirmarem que “tem horror da progressão, que acham que tem que reprovar”.

Observando as diferentes considerações apresentadas pelas professoras no decorrer das entrevistas, entendemos que é importante refletir sobre quais finalidades motivam as avaliações realizadas por essas professoras. Ao que tudo indica, a lógica classificatória, a qual parte de padrões estabelecidos previamente em bases comparativas de um resultado ideal, é a que vem prevalecendo no ciclo da alfabetização, a qual é claramente explicitada no 3º ano, uma vez que é neste ano que a criança será retida ou aprovada para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Identificamos que a maioria das professoras do ciclo da alfabetização investigadas nesta pesquisa não concorda com a progressão continuada, pois entendem que, se a criança fosse retida desde o 1º ano, haveria possibilidade de serem trabalhados aspectos em que ela não conseguiu avançar. Isso revela, de algum modo, a dificuldade que as professoras têm em conceber os três primeiros anos como um bloco único. Mesmo que cada ano tenha sua especificidade e objetivos próprios, eles precisam estar articulados por meio de um trabalho coletivo e contínuo, focado no que as crianças já sabem e no que elas precisam avançar.

Cabe destacar que os resultados identificados nessa pesquisa, realizada em uma escola municipal de Rio Grande (RS), expressam, de certa forma, as controvérsias geradas em diferentes instâncias no país em relação ao ciclo da alfabetização. Afirmamos isso, baseadas no Parecer CNE/CEB nº 4/2008,

⁷ Para aprofundar sobre esse assunto ver: BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p. 73-86 Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106776/ISSN1981-8106-2008-18-31-73-86.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jun. 2016.

disponibilizado na página do MEC, cujo intuito é reafirmar alguns princípios e normas para sanar as diferentes polêmicas e confusões que os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove (9) anos vêm causando na comunidade escolar. De acordo com o parecer:

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 terceiro 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, ainda, a busca de diferentes estratégias para essa avaliação.

O referido Parecer destaca a preocupação com os problemas que vêm sendo constatados no ciclo da alfabetização e ressalta que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

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, e também à escola como um todo, prever formas de acompanhamento do progresso dos alunos no ciclo de alfabetização de maneira diagnóstica e constante, observando o processo e as etapas em que os alunos se encontram, para elaborar estratégias que promovam avanços.

Comparando as propostas do governo federal para o ciclo da alfabetização tanto no material do PNAIC, nos pareceres, nas resoluções e nas leis, como nos depoimentos das professoras entrevistadas nesta pesquisa, consideramos que, embora a avaliação seja concebida como processo, ainda há muito para avançar em prol da efetivação dessa perspectiva na prática cotidiana, pois, como os dados da pesquisa demonstraram, ainda há dúvidas, contradições e desencontros entre o que é proposto e o que é efetivamente realizado.

Considerações finais

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre a perspectiva das professoras em relação à avaliação no ciclo da alfabetização, considerando especialmente a progressão continuada no 1º e no 2º ano. Entrevistamos seis professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio Grande (RS) a partir de três questões norteadoras: i) Qual a sua concepção de avaliação?; ii) Como você realiza a avaliação do aluno em sala de aula?; iii) O que você pensa sobre a progressão continuada no ciclo de alfabetização?

As falas das professoras nas entrevistas indicam que a maioria concebe a avaliação como processual e cotidiana. Contudo, na prática, as professoras do 3º ano realizam provas nos finais de cada trimestre, considerando ser esse instrumento capaz de “mostrar” o que de fato as crianças aprenderam. Além disso, das seis professoras entrevistadas, cinco revelaram que não são favoráveis à progressão continuada, especialmente, porque o peso da reprovação recai no professor do 3º ano, uma vez que é ele quem decide se as crianças avançam ou reprovam. Conforme argumentam, muitas crianças são promovidas no 1º e no 2º ano sem estarem alfabetizadas, tornando o trabalho no 3º ano muito difícil devido aos diferentes níveis de alfabetização que elas se encontram.

Desse modo, as falas das professoras indicam que a progressão continuada é, muitas vezes, entendida como uma passagem automática, conforme afirma a professora C1: “Com a aprovação automática é bem complicado, porque o aluno que chega no terceiro ano e não tá alfabetizado, até o final do ano ele não consegue”. Essa perspectiva revela que a proposta do MEC, de que haja um ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, nem sempre se concretiza no cotidiano das escolas, pois, apesar de aparentemente ajudar a quebrar um modelo de avaliação baseado na classificação, na prática transfere a responsabilidade para a professora do 3º ano, que se sente obrigada a quantificar a produção e aprendizagem dos alunos.

Contudo, é importante questionar: por que as crianças chegam no 3º ano sem estarem alfabetizadas? Cabe destacar que os dados da pesquisa não permitem respondermos a essa questão, porém nos possibilitam construir

algumas hipóteses a partir das falas das professoras. Ao longo das entrevistas elas indicaram que avaliam ou por entrevistas ou por anotações ou ainda por provas, contudo, não fica claro se os resultados dessas avaliações subsidiam o planejamento visando trabalhar as dificuldades específicas das crianças em uma perspectiva formativa de avaliação (Hadji, 2001).

Outro dado importante é que as avaliações externas e de larga escala, tais como Provinha Brasil e ANA, regulam os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, uma vez que algumas professoras afirmaram pautarem-se nessas provas para elaborar suas aulas com vistas a preparar os alunos para melhores resultados.

Por fim, consideramos que as falas das professoras ajudaram a elucidar o que ocorre no cotidiano de algumas escolas, mais especificamente no que se refere à avaliação das crianças no ciclo da alfabetização. Percebemos que, mesmo se tratando de uma política instituída há quase uma década, ainda hoje continua em grande parte sem atingir seus princípios e objetivos. Desse modo, acreditamos que essa pesquisa, mesmo que de forma modesta, possibilita repensar alguns aspectos importantes tanto no campo da alfabetização, como no campo da avaliação e das políticas públicas educacionais.

Referências

BODGAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: LDA, 1994.

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

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. 2010.

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**. 2012.

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, 2012a.

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. Acesso em: 17 jun. 2015.

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.

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

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.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

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

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos:** o que a prática escolar nos revela. Coleção Escola. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

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

PERES, NOGUEIRA E MICHEL. Mudanças na prática pedagógica com a implantação do ensino fundamental de nove anos na voz de duas professoras alfabetizadoras (Rio Grande, RS – 2006-2009). In: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/Ufes,** Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 61-86, jul./dez. 2012.

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