



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MATRID RAIANNE DA SILVA RODRIGUES

O QUE, POR QUE E COMO AVALIAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

JOÃO PESSOA - PB

2020

MATRID RAIANNE DA SILVA RODRIGUES

**O QUE, POR QUE E COMO AVALIAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

JOÃO PESSOA – PB

2020

R696q Rodrigues, Matrid Raianne da Silva.

O que, por que e como avaliar no ciclo de alfabetização: concepções e práticas / Matrid Raianne da Silva Rodrigues. - João Pessoa, 2020.
91 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Avaliação das Aprendizagens. 2. Ciclo de Alfabetização. 3. Avaliação no Ciclo de Alfabetização.
I. Miranda, Joseval dos Reis. II. Título.

UFPB/BC

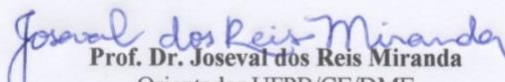
TERMO DE APROVAÇÃO

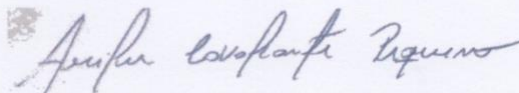
MATRID RAIANNE DA SILVA RODRIGUES

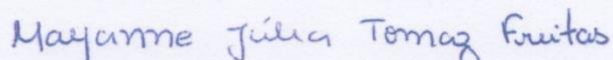
**O QUE, POR QUE E COMO AVALIAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Monografia aprovada, como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador UFPB/CE/DME


Profa. Ms. Arilu Cavalcante Pequeno
Avaliadora – UFPB/CE/DEBAS


Prof.ª Ms. Mayanne Julia Tomaz Freitas
Avaliadora – Faculdade Três Maria/João Pessoa

João Pessoa – PB
02 de abril de 2020

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por toda a força que me concedeu para seguir firme na busca por este sonho, a minha mãe, que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial e, em especial, ao meu pai, Evilásio Rodrigues Filho (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus toda a minha gratidão! Sinto-me muito grata por conseguir concluir esta etapa tão importante da minha vida acadêmica, e sei que, sem Deus, eu não teria forças para continuar firme em busca deste sonho. Serei eternamente grata por essa bênção, e por Ele ter iluminado meu caminho, sempre me ajudando a vencer os obstáculos e colocando anjos em minha vida para me auxiliar.

Agradeço a minha mãe, Marceleuse Alves da Silva, quem me inspirou na escolha pela profissão docente. Além de uma mãe maravilhosa, sempre foi o meu referencial de professora, transmitindo a mim e aos seus alunos todo o seu amor pela profissão que escolhemos. Obrigada mãe, por sempre exigir que eu desse o meu melhor na minha caminhada acadêmica, desde a Educação Infantil. É tudo por você e para você! Amo-te!

Ao meu Professor orientador Dr. Joseval dos Reis Miranda, que foi fundamental para a confecção desta pesquisa, dando-me orientações, apoio e os subsídios necessários para concluí-la. O escolhi pela admiração que sempre tive pela sua competência e pelo comprometimento com o seu trabalho. E, hoje, agradeço muito por toda a dedicação e ajuda neste processo de construção.

Agradeço também aos professores que constituíram a banca por terem aceitado fazer parte da banca e tirarem um pouquinho do seu tempo para ler o meu trabalho.

Agradeço à instituição na qual foi realizada a pesquisa, a direção, supervisão e a todas as professoras participantes envolvidas.

Agradeço também a toda a minha família e amigos, que me ajudaram de alguma forma a conquistar esse objetivo, principalmente as minhas amigas de turma, Milca e Yse, que me acompanharam durante praticamente todo o curso, sempre me apoiando e incentivando nos momentos em que eu achei que não fosse conseguir. Amo vocês e sou muita grata por tê-las em minha vida.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para construção deste trabalho.

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre! (LUCKESI, 2000, p.11)

RODRIGUES, Matrid Raianne da Silva. **O que, por que e como avaliar no ciclo de alfabetização:** concepções e práticas. 2020. 91p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal compreender que concepções e práticas de avaliação das aprendizagens deveriam e/ou estão sendo desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização. Com os objetivos específicos procuramos: identificar o papel e as dimensões da avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização; analisar quais as concepções de avaliação das aprendizagens têm as professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização; avaliar de que maneira as concepções de avaliação das aprendizagens apresentadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização se relacionam com suas práticas; identificar quais instrumentos e critérios avaliativos estão sendo utilizados e as contribuições dos mesmos para uma avaliação das aprendizagens comprometida com o sucesso das aprendizagens dos alunos no Ciclo de Alfabetização. Como metodologia de pesquisa, foi priorizado o método qualitativo, por meio de estudo de caso, fazendo uso das ferramentas de observação participante e entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada com três professoras do Ciclo de Alfabetização de uma Escola Municipal de João Pessoa/PB, sendo uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental e duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. Buscamos apoio teórico nas discussões de Mainardes (2008; 2009) e Perrenoud (2004), em seus estudos sobre os ciclos, Hoffmann (2001; 2006) e Luckesi (2001;2006) em seus estudos sobre a avaliação das aprendizagens e Pereira (2012) e Villas Boas (2013), que contribuíram com seus estudos sobre a avaliação das aprendizagens no regime de ciclos, entre outros autores que contribuíram para as discussões deste trabalho. Os resultados desta pesquisa mostram que, apesar da identificação de alguns elementos, na ação pedagógica das professoras, que fundamentam a avaliação como um instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem, a prática avaliativa continua muitas vezes apresentando caráter pontual e classificatório, ocasionado, principalmente, pela incompreensão acerca da progressão continuada, da finalidade e importância da avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização e a ineficiência das formações continuadas. Diante disso, reconhecemos a importância da avaliação das aprendizagens para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação das Aprendizagens. Ciclo de Alfabetização. Avaliação no Ciclo de Alfabetização.

RODRIGUES, Matrid Raianne da Silva. **What, why and how to evaluate in the Literacy Cycle: conceptions and practices.** 2020. 91p. Monograph (Graduation in Pedagogy). Federal University of Paraíba, Education Center, João Pessoa-PB.

ABSTRACT

The main objective of this piece of work was to understand which concepts and practices of learning evaluation should and/or are being developed by teachers of the Literacy Cycle (Ciclo de Alfabetização). With specific objectives we intend to: identify the role and dimensions of learning evaluation in the Literacy Cycle; analyze which concepts of learning evaluation the teachers working in the Literacy Cycle have; evaluate how the concepts of learning evaluation presented by teachers in the Literacy Cycle relate to their practices; identify which instruments and evaluation criteria are being used and their contributions to a learning evaluation committed to the students' learning success in the Literacy Cycle. As a research methodology, the qualitative method was prioritized, using a case study, as well as participant observation and semi-structured interview. The research was carried out among three Literacy Cycle teachers of a Municipal School in João Pessoa/PB, one of them being a 1st year Basic Education teacher and the other two are 2nd year Basic Education teachers. We sought theoretical support in the discussions of Mainardes (2008; 2009) and Perrenoud (2004), in their studies on the cycles, Hoffmann (2001; 2006) and Luckesi (2001;2006) in their studies on the evaluation of learning and Pereira (2012) and Villas Boas (2013), who contributed with their studies on the evaluation of learning in cycles, among other authors who contributed to the discussions of this work. The results of this research show that, despite the identification of some elements, in the pedagogical action of the teachers, justifying evaluation as an instrument of mediation between teaching and learning, the evaluation practice continues many times presenting a punctual and classificatory character, caused, mainly, by the incomprehension about the continuous progression, the purpose and importance of the evaluation of learning in the Literacy Cycle and the inefficiency of the continuous formations. In view of this, we recognize the importance of learning evaluation for the success of students' learning.

Keywords: Evaluation of learning. Literacy Cycle. Evaluation in the Literacy Cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos teóricos da pesquisa	34
Figura 2 – Escrita de criança pré-silábica 1	70
Figura 3 – Escrita de criança pré-silábica 2	71
Figura 4 – Escrita de criança silábica	71
Figura 5 – Escrita de criança alfabética	72

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CE – Centro de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PB – Paraíba
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
REI – Repositório Eletrônico Institucional
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos de Conclusão de Curso referentes aos anos de 2015 a 2019	18
Quadro 2 – Síntese da pesquisa	32
Quadro 3 – Possibilidades para o trabalho e a avaliação em cada nível da psicogênese	74
Quadro 4 – Possibilidades de critérios para a avaliação das competências socioemocionais	77

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 MEMORIAL: RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA.....	16
1.2 MAPEAMENTO DE DADOS: O QUE TEMOS SOBRE O TEMA.....	17
1.3 DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	22
2.2 FORMA DE TRABALHO DE CAMPO.....	23
2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE INFORMAÇÕES E DADOS.....	24
2.3.1 A Observação Participante.....	25
2.3.2 Entrevistas Semiestruturadas.....	26
2.4. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	28
2.5 LOCAL DA PESQUISA.....	29
2.5.1 Município.....	29
2.5.2 Escola.....	30
2.6 ANÁLISE DE DADOS.....	31
3 EIXOS TEÓRICOS.....	34
3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS CICLOS DE ENSINO.....	34
3.1.1 O Ciclo de Alfabetização.....	38
3.1.1.1 Progressão Continuada X Promoção Automática.....	43
3.1.1.2 O Papel do Professor no Ciclo de Alfabetização.....	46
3.1.1.3 A Formação Continuada Docente para a atuação no Ciclo de Alfabetização.....	49
3.2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REFLEXÕES INICIAIS.....	52
3.2.1 Tipos de Avaliação.....	56
3.2.1.1 Avaliação Diagnóstica.....	56
3.2.1.2 Avaliação Formativa.....	57
3.2.1.3 Avaliação Somativa.....	58
3.2.2 Reflexões sobre os Instrumentos e Critérios Avaliativos.....	59
3.3 A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	62
3.3.1 A Avaliação Psicogenética: uma necessidade para o Ciclo de Alfabetização.....	70
3.3.2 A Avaliação das Competências Socioemocionais.....	76

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
5 REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES.....	87
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	88
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	89
APÊNDICE D – BREVE CURRÍCULO DA AUTORA.....	91

APRESENTAÇÃO

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental funcionam como uma espécie de bloco pedagógico, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes estejam alfabetizados aos sete anos, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme orientação da Base Nacional Comum Curricular (2017), que aponta:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p.59).

Seguindo recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), dentro deste bloco, chamado de Ciclo de Alfabetização, é prevista a continuidade da aprendizagem, pois se trata de um ciclo sequencial no qual não deve haver interrupção. Trata-se da progressão continuada, que difere da promoção automática, pois prediz o não prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Por se tratar de um período diferente do ensino organizado de forma seriada, é necessário que haja uma integração nas práticas pedagógicas realizadas nestes dois anos de ensino, de modo a garantir uma continuidade dessas práticas, com foco nos progressos alcançados pelos estudantes e nas ações necessárias ao seu avanço às etapas seguintes. Deve haver também diferenças e especificidades na forma como a avaliação das aprendizagens precisa ser conduzida.

Nesse ciclo, precisa acontecer a apropriação dos conceitos e das habilidades de ler e escrever das crianças. De acordo com Grossi (1990), essa apropriação segue um percurso, ou seja, a criança constrói gradualmente diferentes níveis e hipóteses sobre o sistema de escrita, a partir de uma lógica que vai da não compreensão da relação entre fala e escrita, passando pelo entendimento da fonetização, até construir a representação alfabética da escrita.

Esse percurso é conhecido como teoria da psicogênese da língua escrita. Cada um destes níveis é constituído por um conjunto de condutas, determinado pela forma como o sujeito vivencia os problemas em um determinado momento do processo de aprendizagem. Embora a o desenvolvimento da leitura e escrita seja o objetivo principal do Ciclo de Alfabetização, e a avaliação da psicogênese seja fundamental, há outras dimensões e competências, além da linguagem, que devem ser consideradas e avaliadas nesta etapa tão importante, como por exemplo, as dimensões lógico-matemáticas e as competências socioemocionais.

Conhecendo seus alunos, através da avaliação de suas aprendizagens, é possível que o professor defina atividades e intervenções pedagógicas que favoreçam a compreensão da escrita e da superação das dificuldades destas aprendizagens, escolhendo adequadamente os espaços, as atividades e os recursos que utilizará.

E é sobre esta temática que tratamos na presente monografia. A mesma está organizada da seguinte forma: Introdução, parte na qual justificamos a escolha pelo tema e a relevância desta pesquisa para a área da educação; Percurso metodológico, apresentando a escolha dos métodos de pesquisa, bem como seus sujeitos, local e forma de análise de dados; Eixos teóricos, no qual apresentamos nossa base teórica, as discussões pertinentes sobre a temática em questão e as análises das informações que obtivemos durante a pesquisa de campo; e Considerações Finais, parte em que concluímos a pesquisa apresentando o que fica de lição a partir da pesquisa, as considerações que fazemos a respeito das reflexões feitas em seu desenvolvimento.

Boa leitura a todos e todas!

1 INTRODUÇÃO

Neste item estão descritos: uma espécie de memorial, explicando a relação da autora com o tema da pesquisa; um mapeamento dos trabalhos que já estão postos, a respeito dos eixos definidos na pesquisa; e, a formulação da questão de pesquisa e definição dos objetivos, geral e específico, para este trabalho.

1.1 MEMORIAL: RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

A referente pesquisa emergiu de algumas inquietações a respeito da temática. Essas surgiram durante algumas experiências no ambiente escolar, como estágios, pesquisas e programas voluntários, sobretudo os de atuação nos anos que constituem o Ciclo de Alfabetização.

A primeira vez que a temática nos chamou atenção, foi a partir de um trabalho de pesquisa desenvolvido como obtenção de nota referente à disciplina de Organização e Prática do Ensino Fundamental, em que tivemos que realizar uma avaliação psicogenética, através de um ditado, na turma em que estávamos fazendo Estágio Supervisionado III, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo desta atividade desenvolvida durante a disciplina era realizar o ditado Psicogenético com todos os alunos da turma, em seguida analisar em que nível de aprendizagem segundo Esther Pillar Grossi (1990) cada aluno se encontrava, para então, pensar em sugestões de atividades que fizessem os alunos, em cada um dos níveis, se desenvolverem.

Além de o tema nos chamar atenção e curiosidade por ser algo de suma importância, pois, por meio da psicogênese da língua escrita, o educador conseguir identificar os níveis de aprendizagens de seus educandos e desenvolver práticas e atividades que possam auxiliar esses alunos no processo de ensino e aprendizagem, percebemos em uma conversa com a professora, da sala do 1º ano, que a mesma não conhecia em que nível seus alunos estavam.

Enquanto a professora nos dizia que toda a turma estava no nível pré-silábico, percebemos que havia apenas um aluno neste nível, enquanto os demais estavam nos níveis silábico e alfabético. Inclusive, durante o período de estágio, constatamos que um dos alunos que estava no nível alfabético tinha sete anos de idade e, por não serem desenvolvidas atividades compatíveis com o seu nível de aprendizagem, o mesmo era sempre o primeiro a realizar as atividades e apresentava comportamento inadequado, atrapalhando o desenvolvimento das aulas.

Ao comentarmos com a professora sobre esse caso, a mesma conversou com a coordenação pedagógica da escola e resolveram realizar um teste de capacitação para que o aluno passasse a estudar na turma do 2º ano, e assim aconteceu. Dessa forma, ficou evidente para nós a importância de uma avaliação minuciosa e comprometida com o desenvolvimento dos educandos.

Além dessa situação, ao participarmos do Programa Mais Alfabetização, em uma escola do município de João Pessoa, nos deparamos com situações semelhantes. Percebemos que havia uma grande dificuldade por parte de algumas professoras na hora de avaliar as aprendizagens dos alunos, o que algumas vezes culminava em resultados que não condiziam com o que era constatado por nós durante os momentos em que os avaliávamos.

Após observarmos as situações acima mencionadas, consideramos importante refletir sobre essa etapa do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação das aprendizagens, durante os anos do Ciclo de Alfabetização, por se tratar de uma etapa tão importante do ensino e que impulsiona todas as etapas subsequentes. A seguir apresentaremos os resultados da busca que fizemos no Repositório Eletrônico Institucional (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia sobre a temática desta pesquisa.

1.2 MAPEAMENTO DE DADOS: O QUE TEMOS SOBRE O TEMA

É de grande importância para nós, pesquisadores, reconhecermos a relevância de conhecer aquilo que já foi pesquisado por outras pessoas acerca da temática que estamos pesquisando, para assim ampliarmos nossos conhecimentos acerca da temática abordada e ressaltarmos a relevância da nossa pesquisa.

Para realizarmos a busca por esse conhecimento, utilizamos a base de dados do Repositório Eletrônico (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde são disponibilizados Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações de Mestrados e Teses de Doutorado.

Buscamos por Trabalhos de Conclusão de Curso dos últimos cinco anos, do Centro de Educação, referentes ao curso de Pedagogia, Pedagogia (virtual) e Pedagogia do Campo. A busca foi realizada a partir do assunto “Avaliação das Aprendizagens”, sendo selecionados os trabalhos que tinham relação com as séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou com o “Ciclo de Alfabetização”.

Nesse sentido, encontramos sete Trabalhos de Conclusão de Curso. Desses TCCs, dois são do ano de 2016, dois são do ano de 2018 e três são do ano de 2019.

Quadro 1: Trabalhos de Conclusão de Curso referentes aos anos de 2015 a 2019

Assunto: Ciclo de Alfabetização; Avaliação das Aprendizagens; Avaliação das Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização.			
Ano	Título	Autor	Objetivo Geral
2016	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão necessária para professores e alunos	Campos (2016)	Discutir sobre alguns aspectos da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental enfatiza a avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem escolar	Pereira (2016)	Mencionar o que é avaliação e como pode ser realizada na prática na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental I Profª Ana Cristina Rolim Machado.
2018	Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: perspectivas dos professores do campo da rede municipal de Taperoá-PB	Araújo (2018)	Analisar a avaliação no ciclo de alfabetização e as propostas avaliativas colocadas em prática por professores alfabetizadores.

	Concepções de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: o olhar dos estudantes	Firmino (2018)	Compreender o significado das práticas de avaliação da aprendizagem para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental no município de João Pessoa.
2019	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa: ditos e feitos	Cunha (2019)	Analisar os processos avaliativos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
	Avaliando o desenvolvimento da escrita da criança por meio da psicogênese: contribuições para o processo de alfabetização	Silva (2019)	Compreender qual a contribuição da Psicogênese como procedimento avaliativo no desenvolvimento da escrita de crianças no processo de Alfabetização.
	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização: tempos de admirar, refletir e reconstruir	Araújo (2019)	Identificar como ocorre o processo de avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pretendendo analisá-lo.

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional (REI) – UFPB (2020)

Entre os sete trabalhos encontrados, quatro discutem a avaliação das aprendizagens de forma mais geral nos anos iniciais do ensino fundamental, sem considerar as especificidades do Ciclo de Alfabetização, são os trabalhos de Campos (2016), Pereira (2016), Firmino (2018) e Cunha (2019) outro, o de Silva (2019), apresenta a importância da Avaliação da Psicogênese no Ciclo de Alfabetização, não abordando os outros aspectos a serem avaliados, como os

socioemocionais e matemáticos, e, dois deles se aproximam da temática em questão, pois quando tratam da avaliação das aprendizagens consideram as especificidades do Ciclo de Alfabetização.

Um deles é o de Araújo (2018), *Avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização: perspectivas dos professores do campo da rede municipal de Taperoá-PB*, cujo objetivo geral é analisar a avaliação no Ciclo de Alfabetização e as propostas avaliativas colocadas em prática por professores alfabetizadores. O outro é o de Araújo (2019), *Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Ciclo de Alfabetização: tempos de admirar, refletir e reconstruir*, cujo objetivo geral é identificar como ocorre o processo de avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pretendendo analisá-lo.

Esses dois Trabalhos de Conclusão de Curso diferem da proposta que temos para a nossa pesquisa, pois não nos propomos a analisar apenas as concepções das professoras do Ciclo de Alfabetização a respeito da avaliação das aprendizagens, mas também as suas práticas avaliativas e a relação entre discurso e prática.

A partir desse levantamento, podemos perceber que são poucos os TCCs relacionados à avaliação das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no Ciclo de Alfabetização. Inferimos que é relevante analisar as concepções dos professores assim como suas práticas avaliativas, pois, muitas vezes os discursos opõem-se às práticas.

Consideramos que esse estudo é um importante facilitador para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois lhes dão clareza de práticas que devem ser utilizadas e/ou evitadas durante o processo de avaliação das aprendizagens. Mediante a isso, julgamos que são necessários maiores estudos que abordem esta temática. Bem como, tratar da etapa de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.3 DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Villas Boas (1998) já destacava que a avaliação é praticada na escola básica brasileira para aprovar ou reprovar o aluno. Historicamente, o processo de avaliação das aprendizagens está centrado em uma nota, cujo único fim é em si mesmo, o que não contribui para a qualidade do aprendizado, principalmente no que se refere à aprendizagem de crianças.

Na perspectiva do que foi exposto, das experiências vivenciadas, emergiu o problema desta pesquisa: Quais concepções e práticas de avaliação das aprendizagens deveriam e/ou estão sendo desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização? E, a partir dessa questão da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender que concepções e práticas de avaliação das aprendizagens deveriam e/ou estão sendo desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização.

Objetivos Específicos:

- Identificar o papel e as dimensões da avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização;
- Analisar quais as concepções de avaliação das aprendizagens têm as professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização;
- Avaliar de que maneira as concepções de avaliação das aprendizagens apresentadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização se relacionam com suas práticas;
- Identificar quais instrumentos e critérios avaliativos estão sendo utilizados e as contribuições dos mesmos para uma avaliação das aprendizagens comprometida com o sucesso das aprendizagens dos alunos no Ciclo de Alfabetização.

Para que o problema da pesquisa fosse resolvido e a mesma tivesse seus objetivos alcançados, foi elaborado um percurso metodológico embasado em estudos sobre os métodos da pesquisa científica. Esse percurso escolhido será apresentado no capítulo a seguir.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, tendo como finalidade descobrir respostas para questões. Ou seja, a pesquisa é realizada quando temos um problema e não temos informações suficientes para solucioná-lo.

O percurso metodológico se refere ao caminho trilhado para atingir os objetivos que foram definidos para a pesquisa, como se deu a investigação, a busca por informações e novos conhecimentos que servem de base para apoiar as ideias que serão apresentadas. Portanto, é possível afirmar que:

[...] pesquisar, num sentido amplo, é procurar uma informação que não sabemos e que precisamos saber. Consultar livros e revistas, verificar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas, são formas de pesquisa, considerada como sinônimo de busca, de investigação e indagação. Esse sentido amplo de pesquisa se opõe ao conceito de pesquisa como tratamento de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada, através do uso de processos científicos (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.43).

A fim de dar confiabilidade aos resultados, é necessário escolher de forma criteriosa o percurso metodológico. Além disso, só utilizando os recursos adequados é que se poderá alcançar com êxito os objetivos propostos.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Considerando a importância da escolha do tipo de pesquisa para o desenvolvimento da mesma, optamos por fazer uso da pesquisa qualitativa, pois temos a intenção de conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Com essa abordagem, a pesquisa privilegia a percepção das professoras a respeito das formas de avaliação, tendo como fator subjacente a sua intencionalidade ao aplicá-las.

Silva e Menezes (2000) afirmam que, na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Isso significa que o processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Esse tipo de pesquisa apresenta os resultados através de percepções e análises, tendo motivações mais subjetivas, interpretando aspectos imateriais, como opiniões, intenções, sensações, pensamentos, comportamentos e sentimentos, bem como aponta Minayo (2002):

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002. p. 21-22).

Por ter a preocupação voltada para dados não mensuráveis, esse tipo de abordagem não analisa números para chegar aos resultados. Como apontam Silva e Menezes (2000), a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados é básica no processo qualitativo, sendo assim, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

2.2 FORMA DE TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo é um momento muito importante de uma pesquisa, pois é neste momento que o pesquisador tem acesso aos sujeitos e ambientes envolvidos no seu estudo. De acordo com Marconi e Lakatos (1990), esse trabalho serve para conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Podemos perceber o quanto é importante que haja um bom e rigoroso planejamento na hora de definir o campo de trabalho, bem como as ações realizadas nele. Sobre isso Minayo (2002) afirma:

Definindo bem o nosso campo de interesse, nos é possível partir para um rico diálogo com a realidade. Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta (MINAYO, 2002, p. 52).

O trabalho de campo é o momento ideal para que o pesquisador verifique se as informações obtidas na pesquisa bibliográfica estão sendo desenvolvidas na prática, de acordo com o problema de pesquisa. O trabalho de campo desenvolvido nessa pesquisa teve a duração de vinte horas semanais, durante aproximadamente três meses (novembro e início de dezembro do ano letivo de 2019 e fevereiro e início de março do ano letivo de 2020). Durante esse período, foram desenvolvidas observações das práticas avaliativas de professoras do Ciclo de Alfabetização de uma escola do município de João Pessoa e entrevistas semiestruturadas com as mesmas.

A pesquisa realizada consiste em um estudo de caso, uma forma particular de estudo, na qual o pesquisador escolhe um ou poucos objetos a serem estudados profunda e exhaustivamente,

de maneira a permitir o aprofundamento do seu conhecimento, sendo assim, eles têm grande profundidade e pequena amplitude.

Trata-se, de acordo com Yin (2005), de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas. Assim, Yin (2005) afirma que podemos utilizar o procedimento técnico estudo de caso quando deliberadamente quisermos trabalhar com condições contextuais – acreditando que elas seriam significativas e pertinentes ao fenômeno estudado.

Por essa razão o estudo de caso foi fundamental para essa pesquisa. A partir do estudo pude observar a prática avaliativa das professoras durante as aulas de maneira minuciosa, bem como os resultados obtidos, o sucesso e/ou as fragilidades de suas práticas.

Gil (2008) afirma que as pesquisas com esse tipo de natureza estão voltadas mais para a aplicação imediata de conhecimentos em uma realidade circunstancial, relevando o desenvolvimento de teorias, o que foi essencial para a obtenção de informações fundamentais para realizar a pesquisa e atingir então os objetivos propostos.

A temática foi escolhida com base nos estudos vistos durante o curso de Pedagogia e nas experiências obtidas nos momentos de inserção na sala de aula das escolas de Ensino Fundamental, e pensando na importância do tema optamos por abordá-lo nesta pesquisa. Após, lermos alguns estudos que envolvem nossa temática, formulamos o problema da pesquisa e determinamos os objetivos da mesma.

Optamos por um estudo de caso para explorarmos situações reais do cotidiano dos professores por meio das observações participantes descrevendo as situações ocorrentes no lugar investigado. Escolhemos então analisar a prática de três professoras de uma escola municipal, devido ao tempo para o referido estudo, e o critério para a escolha foi serem professoras do Ciclo de Alfabetização. A geração de dados se deu a partir de observação participante e entrevista semiestruturada com as docentes pesquisadas, cujos resultados poderão ser vistos durante os diálogos entre eixos teóricos e análises de dados deste trabalho.

2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE INFORMAÇÕES E DADOS

A geração de informações ou dados é o ponto inicial de um trabalho de pesquisa. Trata-se da ação de pesquisar, buscar documentos, provas e informações sobre um determinado tema ou problema. Esses procedimentos e instrumentos contribuem para analisar os fatos ou

fenômenos que estão acontecendo em uma determinada organização e agrupá-las de forma a facilitar uma futura análise.

Além de um levantamento bibliográfico, pois todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico, foram escolhidos para essa pesquisa, como procedimento e instrumento de geração de informações e dados, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Esses instrumentos foram selecionados a fim de reconhecer o que, como e com que intencionalidades as docentes avaliam as aprendizagens dos seus alunos, se buscam apenas satisfazer o seu planejamento ou se buscam a construção de um currículo vivido em conjunto com os alunos e se têm consciência dos resultados das suas práticas avaliativas no seu sucesso ou fracasso posterior. O esperado era que as respostas das entrevistas, bem como as observações, refletissem as características das professoras enquanto sujeitos de um fazer científico, revelando intencionalidades diversas.

2.3.1 A Observação Participante

O ato de pesquisar não se restringe a gerar dados, mas não é possível falar em pesquisar sem falar em geração de dados. Esses dados se referem a todas as informações que o pesquisador pode ter acesso na pesquisa e que servirão de base para as diferentes etapas do trabalho.

Durante a pesquisa de campo, a observação participante possibilitou o contato pessoal com o objeto de estudo. A técnica de observação participante foi muito útil na pesquisa para a obtenção de informações, pois mais do que questionar, foi possível constatar o comportamento dos participantes, gerando experiências que ajudaram a responder as questões que constituem a pesquisa.

May (2001) define a observação participante como sendo o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.

Durante a observação participante o observador tem participação real no contexto em que se insere, assumindo assim, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo ou da comunidade em questão. Richardson (2007) fala que nela o pesquisador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado.

Assim como as demais partes da pesquisa de campo, a observação participante foi realizada em uma Escola Municipal do município de João Pessoa. A escola foi escolhida devido às experiências que a mesma tem nos proporcionado, nela realizamos um Estágio Supervisionado e participamos desde 2018 do programa Mais Alfabetização, tendo um bom relacionamento com alunos e funcionários, o que facilitou a entrada no campo de pesquisa, de modo a naturalizar para os professores e alunos a nossa presença em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em três salas de aula do Ciclo de Alfabetização, sendo uma do primeiro ano e duas do segundo ano, pois o interesse da observação realizada era saber como nessas turmas as professoras desenvolviam a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Após comunicarmos à gestão o que seria desenvolvido, foi dada a autorização e liberdade para desenvolvermos a pesquisa. A escola de modo geral, a gestão, equipe de especialistas, professoras e alunos, foi bem receptiva com relação a nossa pesquisa e deram todo o suporte e contribuição que poderiam.

Essas observações foram realizadas no turno da tarde, a partir de um roteiro semiestruturado, apresentado nos apêndices deste trabalho. As doze horas semanais foram distribuídas nas três turmas, sendo uma tarde por semana em cada uma delas, de acordo com o dia da semana escolhido e disponibilizado pelas professoras, para uma maior comodidade das mesmas. Todas as informações coletadas durante as observações e consideradas significantes para a pesquisa foram sendo registradas no diário de campo, para facilitar a sistematização das mesmas na hora de lhes analisar.

Durante as observações ficou evidenciado que as professoras precisam planejar melhor a maneira como irão realizar a avaliação das aprendizagens, pensando anteriormente nos critérios, nos instrumentos diversos que podem utilizar e, sobretudo, no momento de *feedbacks*, tanto para elas, podendo rever suas práticas e facilitar a aprendizagem, como para os alunos, permitindo que eles acompanhem o seu desenvolvimento.

2.3.2 Entrevistas Semiestruturadas

Entrevista é uma conversa entre duas ou mais pessoas, com a finalidade de obter informações sobre um assunto determinado. Ribeiro (2008) define a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Essa técnica de coleta de dados além de gerar um alto índice de respostas, com maior complexidade, dá uma maior flexibilidade ao pesquisador, que pode ter acesso a mais detalhes do seu objeto de estudo. Por essa razão essa técnica foi escolhida para ser utilizada na pesquisa, o que culminou em uma forma eficaz e eficiente de obter as informações que eu precisava colher das professoras.

Gil (2008) classifica as entrevistas em quatro tipos: as informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. Nessa pesquisa foi utilizada a considerada “por pautas” (semiestruturada), que possui certa estrutura, com pontos considerados importantes em formas de perguntas diretas onde o entrevistado pode falar livremente sobre o que lhe foi perguntado.

Esse tipo de entrevista segue um roteiro criado pelo entrevistador, com base nos aspectos que deseja pesquisar. A entrevista segue conforme as respostas dos entrevistados, mas sem se prender rigidamente à sequência das perguntas. Conforme segue, o roteiro pode ter perguntas acrescentadas ou excluídas. O roteiro desta pesquisa segue apresentado nos apêndices deste trabalho.

Assim como as observações, as entrevistas foram realizadas com as três professoras do Ciclo de Alfabetização, e tiveram o objetivo de conhecer melhor as professoras, esclarecendo as dúvidas que havia na investigação sobre as concepções e experiências das docentes com a avaliação das aprendizagens no contexto do Ciclo de Alfabetização.

Antes de iniciarmos as entrevistas, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado nos apêndices deste trabalho. As entrevistas só começaram a ser feitas a partir do segundo mês de observação, para que o contato com as perguntas não influenciasse as professoras durante as aulas de forma a tendenciar as observações. E, também não foram realizadas em apenas um momento específico, foram sendo feitas perguntas aos poucos, durante os contatos que tínhamos com as professoras nos dias de observação. Eram conversas sobre suas aulas, as concepções de cada uma sobre avaliação das aprendizagens, o que consideravam importante de avaliar, os instrumentos e critérios utilizados, etc.

A entrevista foi uma ferramenta essencial para a obtenção de informações sobre a temática investigada. Por meio dela foi possível definir o que almejávamos saber sobre as concepções das docentes e sistematizar algumas informações e dados que serviram para complementar a pesquisa.

A partir das entrevistas com as professoras, ficou evidenciado que nem todas as professoras entendem que a avaliação das aprendizagens não se trata ou deve se tratar de

momentos isolados, separados do processo de ensino, acontecendo apenas nos dias de provas e que a mesma não serve apenas para aprovar ou reprovar os alunos. Verificamos também, nesse sentido, a necessidade de uma formação que contemple todos os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram três professoras do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de João Pessoa, do turno da tarde, sendo uma professora do primeiro ano e duas professoras do segundo ano. Essas docentes foram escolhidas, pois as séries em que lecionam constituem o Ciclo de Alfabetização e a intenção era verificar as diferentes opiniões, bem como as práticas, de professores dessas séries sobre avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização.

A professora do primeiro ano, a quem chamaremos de professora A, faz parte do quadro de professores efetivos da escola, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo se formado no ano de 2015. A mesma também possui, desde 2018, curso de especialização em Supervisão e Orientação Educacional. A professora leciona há nove anos e está dando aula na instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida há cinco anos, mesmo tempo que tem de atuação nas séries do Ciclo de Alfabetização.

Uma das professoras do segundo ano, a quem chamaremos de professora B, faz parte do quadro de professores contratados da escola, é formada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu, tendo se formado no ano de 2017. A mesma também possui, desde 2019, curso de especialização em Supervisão e Orientação Educacional. A professora leciona há vinte anos e está dando aula na instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida há cinco anos, mesmo tempo que tem de atuação nas séries do Ciclo de Alfabetização.

A outra professora do segundo ano, a quem chamaremos de professora C, também faz parte do quadro de professores contratados da escola, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tendo se formado no ano de 2008. A mesma está cursando especialização em Orientação e Supervisão Escolar. A professora leciona há treze anos, sendo onze deles nas séries do Ciclo de Alfabetização e está dando aula na instituição de ensino da pesquisa há três anos.

Sobre a professora A, percebemos que ela apresenta uma visão mais tradicional de ensino e de avaliação, vendo a avaliação como um momento específico que ocorre ao final de um bimestre, através de provas. Além da prova, a professora afirma usar de observações, com

registros através de parecer, feito apenas no diário de classe e bimestralmente. Para a professora A, se não há reprovação, a avaliação torna-se “inútil”.

O que pudemos perceber a partir das entrevistas e observações com a professora C é que, embora a professora já tenha uma visão que consideramos mais positiva da avaliação das aprendizagens, uma avaliação que acompanha o processo como um todo, a professora ainda precisa planejar melhor a sua prática, a fim de selecionar de maneira mais diversificada os instrumentos que utiliza.

Tivemos uma visão bem parecida com a anterior, sobre a professora B. Além de observarmos as mesmas necessidades de planejamento, acrescentamos a necessidade de realizar os registros de forma mais planejada, especificando e detalhando o que será avaliado.

2.5 LOCAL DA PESQUISA

Nesse tópico será apresentado o local onde a pesquisa foi realizada. Falaremos um pouco sobre o município de João Pessoa e a Escola Municipal onde realizamos a coleta de dados para este trabalho.

2.5.1 Município

A pesquisa foi realizada no município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, fundada em 1585, às margens do Rio Sanhauá. Antes de receber este nome, a cidade se chamou Filipéia de Nossa Senhora das Neves, Frederikstad e Parahyba do Norte. João Pessoa possui uma área territorial de 211,475 quilômetros quadrados e sua estimativa populacional, de acordo com dados do IBGE/2018, é de mais de 800 mil habitantes, sendo a 8º cidade mais populosa da região nordeste e a 23º mais populosa do Brasil.

O município de João Pessoa tem um dos marcos geográficos mais importantes do mundo que é o Ponto Extremo Oriental das Américas, por isso é conhecida como Porta do Sol, por ser o lugar onde o sol nasce primeiro. A cidade também é considerada uma das mais verdes do Brasil e grande parte da sua vegetação está localizada no Jardim Botânico Benjamim Maranhão.

Uma das fontes de recursos do município trata-se de que João Pessoa é um forte destino turístico, devido aos seus atrativos naturais, como as belíssimas praias. Além, de todos os atrativos naturais, o município também conta com a hospitalidade do povo paraibano, além da culinária.

Na área da educação, o município de João Pessoa, de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) possui um quadro vasto em números de escolas de Educação Básica, 683 (seiscentos e oitenta e três) em 2019, sendo 386 (trezentos e oitenta e seis) privadas, 184 (cento e oitenta e quatro) municipais, 109 (cento e nove) estaduais e quatro federais.

Nos últimos indicadores sobre a qualidade da educação pública, as escolas da rede de ensino municipal (rede à qual a escola em que foi feita a pesquisa pertence) atingiram, em 2017, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 4,9, calculado com base no aprendizado dos estudantes. Esse índice superou a meta projetada para o município, que era de 4,6.

2.5.2 Escola

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada no município de João Pessoa, no bairro das Indústrias. Como dito anteriormente, a escola foi escolhida devido às experiências que a mesma tem nos proporcionado, nela foram realizados um dos Estágios Supervisionados realizados durante o curso de Pedagogia e participamos desde 2018 do programa Mais Alfabetização, tendo um bom relacionamento com alunos, professores e demais funcionários.

A Escola foi criada em 14 de junho de 2007 através do Decreto de nº 6468 de 06/02/09, na administração do Prefeito Ricardo Vieira Coutinho, tendo como Secretário de Educação, Cultura e Esportes, o Professor Walter Galvão e, de acordo com o PPP da escola, a mesma foi construída em uma área com mais de dois mil metros quadrados é bem iluminada, arejada e com boas instalações elétricas e hidráulicas, oferecendo qualidade e segurança a todo o alunado.

Entre as dependências da escola destacam-se: diretoria, secretaria, biblioteca, laboratório de informática, sala dos professores, Sala de Recurso Multifuncional, laboratório de ciências, sala de reunião/vídeo, sala de especialistas, salas de aula amplas, almoxarifado, refeitório, cozinha, banheiros para estudantes, banheiro para funcionários, banheiro para diretores e ginásio poliesportivo.

Desde a sua fundação até o ano de 2019 a escola ofereceu à comunidade vagas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e a Educação de Jovens e Adultos. Porém, a partir de 2020, não terão turmas de Educação Infantil.

No período da manhã funcionam as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e duas turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais; no período da tarde funcionam as demais turmas

do Ensino Fundamental Anos Iniciais; e, no período da noite funcionam as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

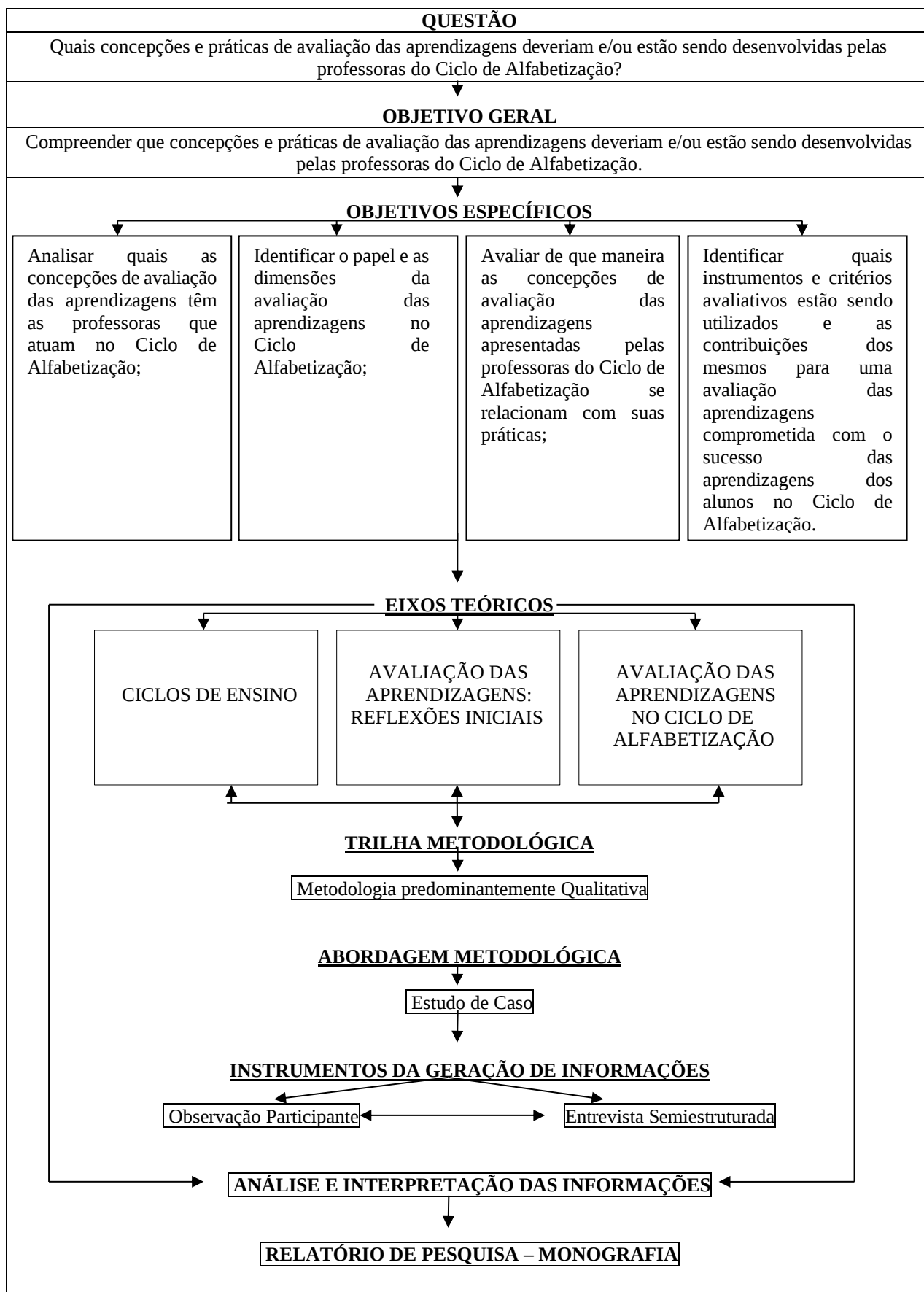
De acordo com informações obtidas na secretaria e no PPP da escola, havia um total de dois mil e noventa e três alunos matriculados e cento e vinte e quatro funcionários no ano letivo de 2019. Dentre os funcionários estão os gestores (técnico e administrativo), equipe técnica (assistente social, orientadora, supervisoras), intérprete de LIBRAS, professores, cuidadores, técnico de informática, secretários, inspetores, merendeiros, porteiros, vigilantes e auxiliares de serviços gerais.

2.6 ANÁLISE DE DADOS

A partir da pesquisa, foi iniciado o processo de análise dos dados gerados durante as observações participantes e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de exprimir o que a pesquisa de campo revelou sobre a questão central do trabalho. As informações e os dados obtidos durante a geração foram organizados por temas, a partir dos objetivos da pesquisa, e analisados em diálogo com os referenciais teóricos utilizados, e serão apresentados no próximo capítulo.

A seguir apresentamos uma síntese do que foi a pesquisa.

Quadro 2 – Síntese da pesquisa



Fonte: Organização da autora (2020)

Assim, com base no quadro síntese da pesquisa mostraremos no próximo capítulo os eixos teóricos desse estudo e também a sua relação com dados gerados na pesquisa.

3 EIXOS TEÓRICOS

A fim de conseguirmos alcançar o objetivo geral proposto para a pesquisa, que é: compreender que concepções e práticas de avaliação das aprendizagens deveriam e/ou estão sendo desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização, direcionamos em referenciais teóricos os dados emanados do trabalho de campo a partir de três eixos norteadores aqui presentes na figura 1.



Figura 1: Eixos teóricos da pesquisa

3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS CICLOS DE ENSINO

A respeito do termo “ciclos”, Mainardes (2009) aponta que o mesmo representa uma forma nova de organização da escolaridade, forma essa que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais. Assim sendo, é um equívoco conceituar “ciclos” como um método ou um sistema de ensino.

Em outras palavras, podemos dizer que os anos que os alunos passam obrigatoriamente na escola, durante toda a Educação Básica, podem ser organizados ano a ano, a tradicional organização por séries de ensino, ou de dois em dois anos, três em três anos e quatro em quatro anos, a chamada organização por ciclos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ressaltam que:

Entre as iniciativas de redes que adotaram ciclos, muitas propostas terminaram por incorporar algumas das formulações mais avançadas do ideário contemporâneo da educação, com vistas a garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem, combater a exclusão e assegurar que todos tenham, efetivamente, direito a uma educação de qualidade. Movimentos de renovação pedagógica têm-se esforçado por trabalhar com concepções que buscam a integração das abordagens do currículo e uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado (BRASIL, 2013, p. 122).

As Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs (2013) apontam ainda que, nessa concepção, os ciclos concorrem para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com sua turma, substituindo-a pela docência solidária, na qual o conjunto de professores de um ciclo, responsável pelos alunos daquele ciclo.

Perrenoud (2004) afirma que o grande desafio não está na implantação dos ciclos, mas nas competências e nas forças investidas para fazê-los funcionar bem. A expressão “funcionar bem” representa, para o autor, o desejo de que os ciclos, de fato, mudem a lógica exclusiva do ensino homogeneizado e possibilite a cada aluno construir seu próprio percurso de aprendizagem, seguindo seu próprio ritmo de construção de conhecimento, mas atingindo, todos eles, os objetivos de formação traçados para o final de cada ciclo.

Mainardes (2009) aponta que as limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série, decorrentes das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola, ocasionado por motivos diversos e com diferentes caracteres.

Para que a organização da escola em ciclos contribua de maneira eficiente para a aprendizagem dos alunos, é necessário que a escola se reorganize, gerenciando o tempo e a utilização do espaço, revendo a forma de organizar o conhecimento escolar ao longo do tempo, as relações entre professores e alunos, família e escola, assim como toda a cultura escolar.

A fim de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização, no regime de ciclos, a ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho pedagógico, com alunos de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período.

Esse alargamento do tempo anual faz com que seja possível levar em consideração os ritmos dos estudantes, pois há uma ruptura da ideia de um planejamento de atividades curriculares anuais, na qual todos os estudantes deveriam "dar conta" ao final de um ano letivo de forma homogênea. De acordo com Mainardes (2009):

A ideia de que a escola em ciclos pode tornar-se menos seletiva é particularmente relevante para as crianças e jovens das classes populares, que são os mais prejudicados pela seletividade da escola, pela desigualdade e exclusão social, bem como por todas as formas de dominação de classe (MAINARDES, 2009, p. 17).

Na escola em ciclos, espera-se que todos os alunos tenham adquirido os mesmos conhecimentos e habilidades ao final de um ciclo, porém com mais tempo, o professor tem a possibilidade de traçar diferentes percursos de acordo com as necessidades de cada aluno, respeitando seu tempo de aprendizagem e sua forma de aprender, ou seja, a heterogeneidade da turma.

Na forma de organização dos anos por séries há a transmissão de conhecimento ano após ano, com avaliações finais que classificam e permitem ou impedem que o aluno passe para a próxima etapa do aprendizado, que é a série seguinte, enquanto a distribuição diferenciada, em ciclos, implica em mudanças profundas na forma de avaliar. A seguir apresentaremos a trajetória dos ciclos de ensino na educação brasileira.

No que se refere ao Brasil, à experiência dos ciclos data das décadas de 1960/1970, com algumas experiências pedagógicas isoladas e que receberam outras denominações, e tiveram um crescimento nos anos 1980 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, designando políticas de não reprovação, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, em diversas redes estaduais de ensino.

Nesse cenário, com os ciclos básicos de alfabetização, a palavra ciclo passou a designar um modo de organização escolar oposto ao seriado. E, ao longo dos anos 1990 os ciclos foram sendo ampliados para as demais séries. De acordo com Fernandes (2013):

Essa construção histórica foi tecida por educadores e especialistas, professores que participaram de congressos, poros e não somente por técnicos da secretaria de educação. A forma como a experiência aconteceu em cada região do país foi diferenciada e fez parte da construção histórica e das condições de produção de cada comunidade Educativa (FERNANDES, 2013, p. 5).

Ao longo das discussões e debates sobre o sistema de ciclos no Ensino Fundamental se deu uma polêmica, onde de um lado os ciclos eram vistos como uma tentativa de ocultar o problema da repetência no país, e, de outro, como um avanço para garantir a permanência e o aprendizado dos estudantes na escola.

Com a Lei n. 9.394/96, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornaram-se possíveis numerosas iniciativas sistemáticas de organização escolar nessa modalidade, com proposições diferenciadas, em várias redes municipais e estaduais de ensino.

Em seu parágrafo 23, a LDBEN (1996) garante que 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.

Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a LDBEN (1996) além de reiterar os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola, dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. A Lei determina que, nos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia a dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social.

Por serem vistos como um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, os ciclos passaram a ser muito valorizados, visto que é fundamental que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas e sejam também capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo.

Os ciclos escolares ganharam força com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, entre seus objetivos, propõe a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas.

A organização do ensino em ciclos, no Brasil, tem sido pautada em projetos políticos mais atentos à autonomia das escolas para formularem suas propostas educativas mais contextualizadas, considerando o perfil do aluno; a um currículo diferenciado e mais dinâmico; à formação continuada dos professores; há um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola; e à flexibilização das rotinas escolares.

Mainardes (2009) considera importante destacar duas coisas, no caso das experiências brasileiras de organização da escolaridade em ciclos. A primeira delas é que:

Os fundamentos e princípios dos ciclos são incorporados e recontextualizados de formas diferenciadas pelas redes de ensino. Em algumas redes públicas (estaduais ou municipais), a implantação da escola em ciclos ocorre como parte de um processo de reorganização mais ampla do sistema de ensino. [...] Já em outras redes, as mudanças propostas são mais limitadas [...] (MAINARDES, 2009, p. 20-21).

Nas propostas mais amplas são realizadas mudanças como alterações no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores, nas condições de trabalho e na infraestrutura das escolas, enquanto nas propostas mais limitadas as mudanças são restringidas a alguns aspectos como a mudança no sistema de promoção dos alunos ou na sistemática de avaliação da aprendizagem.

A segunda coisa que o autor considera importante de se destacar é que alguns estudiosos têm alertado sobre interpretações erradas dos ciclos. Uma delas é a concepção de que a política de ciclos significa dar tempo maior aos alunos mais lentos ou com dificuldades de aprendizagem. Sobre isso, Lima (2000) diz que seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada aqueles que têm dificuldades de aprendizagem ou que fracassam na escola ou que os ciclos têm apenas a finalidade de acabar com a repetência.

Os ciclos não são uma organização para que seja dado tempo maior para os mais lentos, e sim para dar o tempo adequado para todos. Ainda assim, há a necessidade de olhares sensíveis para aqueles que não conseguem alcançar os objetivos propostos, pois em cada estudante há um sujeito histórico carregando inúmeros fatores, positivos e negativos, que podem contribuir ou não para a aprendizagem.

Uma escola organizada em ciclos provavelmente produzirá classes bastante heterogêneas, mas no contexto da escola em ciclos, isso não é considerado algo negativo. Um dos exemplos da organização do ensino em ciclos são os Ciclos de Alfabetização, do qual falaremos no próximo item.

3.1.1 O Ciclo de Alfabetização

O Ciclo de Alfabetização acontece durante o período inicial do Ensino Fundamental, sendo compreendido como um tempo sequencial, ou seja, sem interrupções, levando em consideração que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo.

A alfabetização, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), é o espaço no qual espera-se que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

É importante ressaltar que o significado do termo alfabetização diferencia-se do termo letramento. Alfabetização significa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de

representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. De acordo com Soares (2005):

O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24)

Esse conceito de alfabetização, foi ampliado, dando origem ao conceito de letramento. Soares (2005) afirma que o conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Ou seja, vai além de decodificar a escrita, é entender a sua empregabilidade nos diversos contextos da sociedade.

Com isso, vemos que a alfabetização é complexa e, por essa razão, o Ciclo de Alfabetização é composto por um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo dos três anos que lhes são estabelecidos.

Fernandes (2013), através de um resumo sobre a trajetória dos ciclos de aprendizagens no Brasil, aponta que a proposta de Ciclo de Alfabetização surgiu em meados da década de 1980, no estado de São Paulo, com o Ciclo Básico de Alfabetização para todas as escolas, com objetivo de reorganizar gradativamente a escola pública de primeiro grau, tendo como marca principal alterar o sistema de seriação, então as duas séries iniciais foram transformadas em um ciclo de dois anos e o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano de escolarização.

Posteriormente, o Ciclo Básico de Alfabetização, se disseminou para outros estados. Em Minas Gerais, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em toda a rede estadual a partir de 1985 em caráter experimental e em 1990 tomou o caráter oficial. No Rio de Janeiro, implantou-se nas escolas públicas de primeiro grau ainda no final da década de 1970 e início dos anos 1980, o bloco único, dois primeiros anos de alfabetização como o único ciclo e sem reprovação. Em Santa Catarina teve experiência semelhante também ainda na década de 1980. No Paraná o Ciclo Básico foi implantado em 1988 e em 1989, em 1990 atingiu todas as escolas estaduais.

Somente após o surgimento do Ciclo Básico de Alfabetização o discurso oficial econômico se reverteu para o de redução da reprovação e evasão, a melhoria da qualidade do ensino, e a democratização da escola tendo como norte a flexibilização da seriação, permitindo assim que o currículo possa ser trabalhado por um período de tempo maior e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

O Ministério da Educação, através da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos em todo o Brasil, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Tendo como prazo o ano de 2010, para que o Ensino Fundamental de nove anos fosse instituído por completo em todo o Brasil.

Os Ciclos Básicos de Alfabetização e sua implantação no país torna possível compreendermos a recomendação existente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a adoção do Ciclo de Alfabetização para os três primeiros anos do Ensino Fundamental em todas as escolas, a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é 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, 2013, p.122).

Consideramos que a repetência durante esse período escolar não garante a alfabetização e pode prejudicar o rendimento escolar da criança no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro, pois a complexidade do processo de alfabetização requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças.

A ampliação do período da escolarização obrigatória em um ano não foi à única mudança ocasionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), pois com isso o “novo” Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte delas chegando à escola sem nenhuma vivência escolar anterior.

Dessa forma a escola ganhou um novo desafio: passar a acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita, e da cultura letrada em que vivemos. De acordo com as DCNs, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento; b) 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, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem

do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013, p.122-123).

Com a recente criação da Base Nacional Comum Curricular (2017), as escolas estão passando por uma nova adequação no que se refere ao Ciclo de Alfabetização, pois a Base prevê que este ciclo inclua não os três, mas apenas os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Em seu texto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) aponta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p.55).

O Ciclo de Alfabetização traz, portanto, novos desafios para a escola e pede novos modos de atuação dos profissionais da educação. Entre esses novos desafios podem ser citados, por exemplo, a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas de avaliação, os conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar, como destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries (BRASIL, 2013, p.122).

Magda Soares (2016) tece uma consideração importante sobre os ciclos:

Quanto ao término do processo de alfabetização, no quadro da concepção desse processo como desenvolvimento e aprendizagem contínuos, torna-se também impossível defini-lo: quando se pode considerar que uma criança está alfabetizada? A determinação atual pelo PNE (2014) é de que a criança deve estar alfabetizada até o final do 3º ano, ou seja, até 8 anos de idade: note-se o uso do advérbio até, que ressalta que se determina um tempo máximo, não se impõe um tempo necessário. Pode-se assim admitir que a alfabetização até o final do 3º ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e, mais que isso, na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades, que os dados 37 têm evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2016, p. 245).

É possível, então, perceber que a alfabetização não deve ser pensada em um ano apenas, principalmente por não dever ser vista apenas como a aprendizagem mecânica do ler e Escrever, mas sim como um período onde a criança é levada a dominar as práticas de leitura e de escrita de uma sociedade grafocêntrica.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou, em 2010, que os professores adotem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, e a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. Por isso é muito importante que os docentes revejam suas posturas pedagógicas, sua metodologia e a didática necessária no Ciclo da Alfabetização.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde a pesquisa foi realizada direciona apenas um parágrafo para o Ciclo de Alfabetização, apresentado o discurso de que os três primeiros anos do Ensino Fundamental deverão estar alinhados em torno da consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e resolução de problemas, considerados fundamentais ao bom desempenho dos estudantes ao longo da escolaridade. O PPP aponta ainda que, nesse Ciclo, o processo de aprendizagem deverá ser desenvolvido de forma lúdica, respeitando a faixa etária das crianças, levando em consideração o processo de alfabetização e letramento.

Durante as observações participantes realizadas nas três salas do Ciclo de Alfabetização, percebemos que ambas as professoras possuem um ótimo relacionamento com os alunos, mas não foi verificado o ensino da maneira como o PPP da escola aponta, de forma lúdica. Não foi visto trabalho com jogos, com recursos didáticos diferentes daqueles conhecidos tradicionalmente (livro didático e quadro branco).

Uma das questões que reforçam essa contradição é o fato de que o PPP da escola foi elaborado apenas pela “equipe de especialistas”, os gestores, assistente social, supervisoras e orientadoras, sem a participação dos professores. Ou seja, não foi construído de maneira coletiva, baseado no diálogo e no trabalho colaborativo.

Sobre o ambiente alfabetizador, percebemos que as salas são decoradas com alfabeto, famílias silábicas, mas apenas na turma do primeiro ano haviam trabalhos dos alunos expostos nas paredes. Nenhuma tinha ambientes como o cantinho da leitura, cantinho da matemática, etc. Já no que se refere à rotina, a mesma foi observada apenas nas turmas do segundo ano, pois é uma exigência do Programa Educar Pra Valer, que objetiva tornar os alunos “leitores fluentes”, e, no ano de 2019, acompanhava de perto apenas as turmas dos segundos e quintos anos.

Uma das características do Ciclo de Alfabetização é a Progressão Continuada e essa característica muitas vezes é confundida com a ideia de Promoção Automática. No item a seguir serão discutidos esses conceitos e as diferenças entre eles.

3.1.1.1 Progressão Continuada X Promoção Automática

Quando a avaliação é considerada como um fenômeno separado do processo de ensino e aprendizagem, é comum que se reafirme um tipo de concepção de avaliação restrita, vista apenas como um exercício técnico. A avaliação é assim reduzida a seu caráter instrumental, objetivando primeiramente a classificação quantitativa.

Quando há uma mudança na forma como o tempo escolar é dividido, há também o objetivo de aprofundar as concepções de ensino e aprendizagem. As crianças possuem habilidades, maneiras e ritmos diferentes, porém todas podem alcançar de maneiras e tempos diferentes, a aprendizagem. As mudanças podem acontecer em meses, semestres ou até mesmo ano, isso porque as crianças estão amadurecendo, ou porque precisam de mais tempo para ir adquirindo confiança na escola e no professor.

Por estes motivos a reprovação das crianças não é vista por muitos com bons olhos. A reprovação e, conseqüentemente, a distorção idade-série dos alunos acabam causando problemas de adaptação e provocando o desinteresse dos alunos por terem que estudar novamente a mesma coisa. Essa reprovação é, muitas vezes, a expulsão de milhares de jovens da escola, colocando-os no abandono e na marginalidade. Sobre isso, Fernandes (2009) afirma:

Não cabe, em uma escola ciclada, falarmos em aprovação e, sim em promoção. O conceito de aprovação é coerente com a lógica da escola seriada que, ao final dos graus, verifica a passagem dos alunos entre eles, de acordo com os conteúdos que foram trabalhados ao longo daquele ano letivo. Em um ciclo de aprendizagem, cujo currículo cobre o equivalente a vários anos letivos do programa, dificilmente se pode imaginar balanços sendo feitos apenas ao final do ciclo, o que excluiria qualquer regulação contínua e, por conseguinte, quebraria a lógica da proposta do tempo flexibilizado, da promoção (FERNANDES, 2009, p.109).

Como percebido, os sistemas de progressão continuada aparecem então como uma forma de corrigir esses problemas, pois têm como objetivo central a correção dos rumos antes do final do ano letivo. A expressão progressão continuada surgiu a partir de debates sobre o papel disciplinador que a avaliação e a reprovação sempre tiveram e da necessidade de se desenvolver uma concepção adequada aos novos objetivos da formação escolar.

Fernandes (2009) aponta ainda que, conceitos, como avaliação, prova, teste, medida, promoção, aprovação, retenção, reprovação, ainda são muito confundidos na prática e muitas vezes são usados como sinônimos quando não são. A veracidade deste apontamento se percebe a partir da fala das professoras, quando, durante a entrevista, perguntamos a opinião

delas sobre a progressão continuada durante os anos do Ciclo de Alfabetização. As professoras A e B responderam, respectivamente:

Não considero uma prática proveitosa, pois, muitos alunos são promovidos para a próxima série sem ter alcançado o conhecimento necessário (Professora A).

Acho que esta prática deveria ser revista já que, como se efetiva nas instituições, acabam atropelando o processo de aprendizagem do aluno, aprovando-o automaticamente sem a garantia de que esteja de fato aprendendo (Professora B).

Percebe-se nestas falas que as professoras não compreendem que as aprendizagens são dispostas para o ciclo e permanecem presas à organização dos conteúdos de forma anual/seriada. Apenas uma das professoras entrevistadas, a professora C, respondeu de forma positiva à progressão continuada. Ela disse:

Entendo esse processo de progressão durante o período de alfabetização como respeito ao tempo do aluno (Professora C).

A resposta que nos foi dada pela professora C para essa questão, nos leva a entender que a mesma compreende a organização dos ciclos como um bloco de ensino, com objetivos previstos para ele, e não de forma seriada, apenas com uma aprovação automática.

A aprovação automática significa sem avaliação. Ou seja, o aluno é apenas passado para a série seguinte sem nenhum critério, orientação, cobrança ou suporte. Mais a frente esse aluno poderá sofrer com os riscos dessa aprovação, podendo inclusive atribuir a culpa de seu abandono à escola que não lhe deu suporte algum.

Enquanto isso, a progressão continuada significa um alargamento do conceito de período escolar, ela prevê os ciclos de ensino, considerando que a aprendizagem do aluno pode acontecer em mais do que os 200 dias letivos previsto na lei, acontecendo em dois ou três meses, um semestre, em um ou mais anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apontam que:

A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2013, p.122).

Ao contrário da aprovação automática, o regime de progressão continuada não elimina a avaliação, ela está inserida numa proposta pedagógica que tem como um de seus princípios o respeito pelo desenvolvimento do ser humano, que não corresponde ao tempo cronológico e

administrativo usualmente adotado pelas escolas. De acordo com Fernandes (2009), na escola em ciclos, entende-se a avaliação como uma regulação do processo de aprendizagem.

A progressão continuada propõe que seja realizado um acompanhamento detalhado do aluno. Ou seja, se o aluno avançou até um determinado nível, em um período e obteve algumas dificuldades, não se deve fazer com que ele repita aquela mesma etapa totalmente, sendo retido, ou fazer com que ele seja promovido sem as necessárias competências (promoção automática), mas sim de partir do nível a que ele chegou (progressão continuada).

Durante a entrevista, também perguntamos às professoras se, na opinião delas, o fato de não haver reprovação durante os anos do Ciclo de Alfabetização mudava o papel da avaliação e, em caso positivo, de que forma ocorreria ou deveria ocorrer essa mudança. A professora A respondeu que:

Não acredito que mude o papel da avaliação, porém a torna “inútil”, pois mesmo que o aluno não tenha se saído bem nas avaliações ele será promovido para a série seguinte (Professora A).

A partir dessa resposta, fica evidenciado que a professora A tem fortemente a concepção de que se não haverá reprovação, não será necessário avaliar. Isso, além de fragilizar o processo, acontece, “pois, em nossa cultura escolar avaliação ainda é sinônimo de medida, de verificação para uma quantificação, com fins de aprovação ou reprovação, de classificação” (FERNANDES, 2009, p.108-109). Já as professoras B e C responderam, respectivamente:

Em minha opinião isso não muda o papel da avaliação (Professora B).

Entendo que dessa forma são agregados outros valores ao processo de avaliação e com isso há uma resignificação de valores frente ao ato de avaliar (Professora C).

Aparentemente as professoras B e C entenderam que a avaliação da aprendizagem não tem um papel apenas de medir a aprendizagem dos alunos e que seu retorno não deve ser apenas considerar uma aprovação ou reprovação do aluno ao final do ano letivo. Fernandes (2009) afirma que:

O somatório de questões que a avaliação envolve, coloca-a como um ponto fundamental na proposta dos ciclos. Sem avaliação, a proposta dos ciclos se inviabiliza, uma vez que, ao se eliminar a reprovação ao final de uma série, torna-se condição primordial que a avaliação oriente o processo das aprendizagens e regule os rumos e os caminhos (FERNANDES, 2009, p. 110).

A recuperação das aprendizagens que ainda não foram alcançadas faz parte do processo de progressão continuada e deve ser garantida, por isso a reprovação não deve acontecer. Isso não significa que deva haver um "relaxamento" ou facilitação no processo de avaliação, quer

dizer que a avaliação, como parte da proposta pedagógica da escola, estará acontecendo em todos os momentos do trabalho pedagógico.

Considerando as especificidades apresentadas, achamos importante trazermos algumas reflexões sobre o papel do professor para o Ciclo de Alfabetização, e é desse assunto que trataremos no item a seguir.

3.1.1.2 O Papel do Professor no Ciclo de Alfabetização

O Ciclo de Alfabetização é o primeiro ciclo de ensino, é nele que o aluno precisa ser alfabetizado, em todos os sentidos, desde o conhecimento das letras e dos números, até aprender a desvendar e resolver problemas, criando o seu próprio pensamento crítico. Por esta razão é que a tarefa do professor deste ciclo pode ser considerada árdua.

O ensino brasileiro veio, ao longo dos anos, utilizando formas de ensino nas quais o professor apenas transmite os conhecimentos aos alunos. Esse tipo de concepção, de que o aluno deve ser fruto de uma educação tradicionalista, onde o aluno é sujeito passivo, deve ser excluída. É necessário que as práticas educativas sejam em prol de uma educação preocupada não só com a construção de conhecimentos científicos, mas também com a formação de significados, valores e cidadania no dia a dia da escola.

Considerando a complexidade desse assunto e a diversidade de olhares que refletem sobre o tema, se torna necessário falar sobre o papel do professor diante de sua prática pedagógica em sala de aula, tendo a intenção de superar a visão conservadora e tradicional da docência diante das demandas da sociedade contemporânea.

É necessário compreender que o papel do alfabetizador não é transferir conteúdos, e sim dividir e construir saberes e oferecer aos alunos conhecimentos contextualizados, superando as grandes dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, a fim de abrir as janelas da leitura e da escrita para que o estudante avance rumo às novas aprendizagens.

O professor alfabetizador é o profissional que tem a responsabilidade de planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem, para o estudante, o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever com compreensão e lhe é exigido resultados por este trabalho, sem desconsiderar que o processo de alfabetização vai muito além da determinação de conteúdos a serem ensinados aos alunos.

É perceptível que nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização há uma heterogeneidade de conhecimentos e experiências prévias dos aprendizes, de mesma idade, que se encontram nesse

processo de aprendizagem. Embora também seja perceptível que muitos professores desenvolvem apenas um tipo de atividade durante a aula, no decorrer de todo o ano letivo.

De acordo com Fetzner (2013), os objetivos sendo seriados, os professores de cada um dos anos da escolaridade, de forma individual e fragmentada, são responsáveis por trabalhar com os objetivos que consideram ser daquele ano, independentemente de como estejam os estudantes com os quais eles estão trabalhando, em relação a estes objetivos. Fetzner (2013) aponta ainda que:

O trabalho isolado do professor, referenciado em objetivos anuais que não consideram o processo de escolarização nos três anos e o lugar onde as crianças se encontram nestes processos, resulta que, embora as crianças saibam coisas diferentes em diferentes anos, estas diferenças não sejam consideradas. O trabalho série a série (ano a ano), visto de forma fragmentada, não possibilita aos professores do ciclo uma visão da formação proposta para os três anos, oportunizando centrar o trabalho naquilo que é realmente importante (FETZNER, 2013, p. 21).

Nessa conjuntura, esse tipo de prática pode acabar favorecendo a apropriação do conhecimento por apenas uma pequena parcela dos estudantes, resultando na não aprendizagem de outros. Por isso é importante que o professor desempenhe o papel de mediador na construção do conhecimento, que oportunize aos estudantes o contato com diferentes práticas de letramento, assim como atividades diversificadas que criem situações que os levem a refletir, questionar, criar hipóteses e participar ativamente de forma independente.

Para atingir um trabalho satisfatório, é importante que o professor sempre conheça e respeite os diferentes ritmos e maneiras de aprender dos estudantes e, além de trabalhar com metodologias diversificadas, utilize temas geradores relacionados à vivência deles, através de projetos interdisciplinares e atividades dinâmicas e interessantes, que estimulem a todos.

O professor do Ciclo de Alfabetização precisa ter um determinado conhecimento acerca dos materiais que irão utilizar nas suas práticas pedagógicas, bem como o conhecimento sobre as experiências prévias dos seus alunos, de modo a planejar ações que conduzam a aprendizagem de todos. Nessa perspectiva, o texto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fala sobre a “importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem” (BRASIL, 2012, p. 8).

Em outras palavras, podemos dizer que, no Ciclo de Alfabetização, o professor deve se preparar melhor, inicialmente investigando quem são esses alunos, de onde eles vêm, o que

sabem e quais suas expectativas em relação à escola. Além desses, existem outros elementos que, de acordo com o PNAIC, caracterizam a postura do professor alfabetizador, tais como:

[...] consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa (BRASIL, 2012, p. 19).

É muito importante que o professor compreenda a importância de estudar as produções realizadas pelas crianças, para perceber, dessa forma, onde o aluno está precisando de apoio para evoluir e o que já evoluiu na perspectiva das aprendizagens. Um passo muito importante para compreender todo o processo de alfabetização da criança, é levar em consideração todos os momentos nos quais ela está aprendendo.

Outros pontos importantes que podemos destacar no trabalho do professor no Ciclo de Alfabetização são: a proposta de um ambiente formativo, a organização temporal das atividades em aula, a utilização dos recursos didáticos adequados, atividades onde a escrita apareça como instrumento de interação e a possibilidade de práticas que levem os estudantes a serem protagonistas no processo de aprendizagem.

São grandes os desafios que aparecem no cotidiano escolar, mas o professor alfabetizador não deve permitir que os desafios lhe causem medo, mas sim que lhe cause uma inquietude constante, para que, com competência e compromisso, busque meios para desenvolver uma prática significativa, fundamentada teoricamente e que gere uma transformação social.

Para atender a esses desafios, é essencial que os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização recebam uma Formação Continuada de qualidade, que lhes dê subsídios para desenvolver um trabalho de excelência junto ao público deste ciclo. É a esse respeito que trataremos no item a seguir.

3.1.1.3 A Formação Continuada Docente para a atuação no Ciclo de Alfabetização

Embora não se trate de uma temática recente, e tenha recebido ao longo de sua trajetória diversas significações até chegar ao *status* de política de organização da Educação escolar, os ciclos de aprendizagem são ainda um assunto que demanda discussões e análises que embasem a vivência.

Isso se refere à necessidade de atender às análises e construção dos conhecimentos que podem aproximar a experiência educativa às características conceituais de uma pedagogia

diferenciada que atenda os educandos em seu ritmo e em suas necessidades específicas. Miranda (2009) aponta:

Esses três pontos – a atenção à diferença, o direito a uma escolarização mais equitativa e a perspectiva de fortalecer a autoestima dos alunos – são referendados pelas propostas de implantação da organização escolar em ciclos, ainda que não necessariamente sejam assim sintetizadas. Afinal, a força desses princípios decorre menos de uma propositura clara e intencional da parte de seus defensores e da literatura voltada para esse tema e mais de uma noção que estaria implícita nessa proposta de ciclos, que decorreria do imperativo de se diferenciar significativamente da escola organizada em séries: ela põe em causa a questão da diversidade dos alunos. Em consequência, a noção de uma educação democrática assimilada por ela precisará incorporar esse parâmetro (MIRANDA, 2009, p. 32-33).

Nesse cenário, a formação continuada dos professores, aqui em especial, para a atuação no Ciclo de Alfabetização é fundamental para que essas características sejam repassadas aos docentes, funcionando como uma ferramenta eficaz e essencial para a transformação e mudança do pensamento e da ação dos docentes, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem na organização do ensino em ciclos.

A formação continuada é necessária e importante em todos os níveis da docência, para que os professores sejam mantidos atualizados e inspirados a rever e mudar pontos de suas práticas que não estejam favorecendo o aprendizado dos estudantes. E, além de ser fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 87.

Como aponta Mainardes (2009), a formação continuada de professores faz-se ainda mais importante mediante a implantação da organização da escolaridade em ciclos, pois:

Os professores e demais profissionais (diretores, pedagogos) são elementos centrais na implementação dos ciclos e a formação permanente desses profissionais é um elemento essencial para o sucesso dos programas de ciclos. Os professores e demais profissionais da educação precisam de oportunidades para discutir os fundamentos dos ciclos e suas finalidades e serem estimulados a compreendê-los criticamente, bem como de oportunidades de expressar suas dificuldades e aspectos que consideram necessários serem compreendidos e aprofundados (MAINARDES, 2009, p. 84).

Nesse interim, podemos perceber que a formação continuada de professores e profissionais da educação é fundamental para construção coletiva e participativa da política de ciclos e indispensável para diminuir a resistência dos professores, muitas vezes por falta de uma maior compreensão e discussão dos seus fundamentos, à implantação desse novo modelo. Por isso são tão necessárias políticas voltadas para o investimento na formação dos professores alfabetizadores que atuam nas etapas do Ciclo de Alfabetização.

Corroborando com esse pensamento, Mainardes (2008) afirma que:

A implantação de políticas de ciclos é altamente complexa e demanda um processo de formação permanente dos professores e dos demais profissionais que atuam na escola, para a compreensão crítica dos fundamentos dos ciclos, bem como a criação de espaços de discussão e reflexão (MAINARDES, 2008, p. 133).

Em 2012, pensando nisso, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se trata de 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. Além da alfabetização, o PNAIC também visa reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores.

Um dos quatro eixos de atuação do PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores, onde são oferecidos cursos presenciais para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos, educadores que fazem um curso específico, realizados pelas universidades públicas nacionais. O objetivo, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização.

Uma formação continuada de qualidade para os professores deve, além de promover uma análise da realidade de fracasso dos educandos, possibilitar que o professor se perceba como corresponsável por essa realidade, compreendendo tanto suas causas quanto suas consequências negativas para os alunos, porém enxergando, em sua prática educativa, uma força que pode ajudar a transformá-la.

Dentro da organização do ensino em ciclos, é essencial que os professores compartilhem conhecimentos, interajam trabalhos interdisciplinarmente, dominem métodos avaliativos que contemplem o trabalho educativo dentro de uma dimensão de complexidade e compreendam a fundo como ocorrem os processos de produção e apropriação do conhecimento dos estudantes.

Cabe à formação continuada indagar sobre qual é o papel do professor dentro dessa nova maneira de conceber o ensino e a aprendizagem e quais as implicações dessa opção para a vida escolar e social dos alunos, bem como as melhores e mais cautelosas formas de avaliar as aprendizagens dos educandos, refletindo sobre as consequências positivas e negativas que podem ser geradas pelas mesmas.

Contudo, essa não parece ser uma preocupação dos principais envolvidos com a implantação do regime de ciclos, pois não têm explorado devidamente seu papel de indutor de novas estratégias de formação continuada exigidas para essa forma de organização. No município de João Pessoa, onde a pesquisa foi desenvolvida, de forma particular, a formação

continuada para os professores do Ciclo de Alfabetização não é mais oferecida através do PNAIC e pode-se perceber, através dos discursos das professoras entrevistadas que são deixadas de lado temáticas importantes para essa etapa do ensino, colaborando para a escassez de conhecimentos dos professores em relação a essas temáticas.

Libâneo (2007) ressalta a importância da implantação de uma política de formação continuada de professores que seja orientada pela escuta das necessidades e dos interesses dos profissionais e se configure por um processo contínuo desenvolvido nos locais de serviço, ou seja, no interior das escolas, a partir de uma reflexão coletiva e crítica de suas práticas educativas.

O indispensável é que haja um verdadeiro rompimento com as políticas de formação continuada que são oferecidas aos educadores, de caráter eventual e genérico, que não costumam englobar os interesses e as necessidades dos professores nem as características específicas de uma perspectiva educativa conceitualmente diferenciada. No eixo a seguir, traremos algumas reflexões acerca da avaliação das aprendizagens.

3.2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REFLEXÕES INICIAIS

A avaliação é tão antiga quanto à racionalidade humana, pois é algo inerente ao ato de pensar, de julgar, que supõe a atribuição de um valor. Também há muito tempo se discute o processo da avaliação das aprendizagens, pois vários são os questionamentos a seu respeito. Ao longo do tempo, a avaliação das aprendizagens tem sido tema de discussões de educadores e objeto de estudo de vários teóricos educacionais, pela grande relevância do seu papel na educação. No entanto, essa questão continua sendo um dos grandes entraves na educação, pois a avaliação vem sendo utilizada nos moldes da pedagogia tradicional.

A prática avaliativa de grande parte dos professores segue galgada no tradicionalismo, e os mesmo agindo como verdadeiros selecionadores, classificando alunos que sabem e excluindo os que não, como se a função da educação fosse selecionar e não ensinar.

Consideramos a avaliação das aprendizagens como uma das atividades mais importantes inerentes à prática pedagógica, pois ela é determinante, no sentido de nortear o trabalho docente. Se feita com responsabilidade, ela traz ao professor uma visão real da situação de aprendizagem dos seus alunos e lhe permite perceber se sua atuação tem ou não contribuído para o alcance dos objetivos propostos.

A escola contemporânea, de modo geral, ainda traz muito da educação tradicional em sua forma de avaliar, pois, apesar de todos os avanços, alguns professores ainda se acham detentores do saber absoluto e usam de autoritarismo em salas de aula, utilizando da avaliação das aprendizagens como forma de controle dos alunos, garantindo a autoridade através da atribuição de notas.

Luckesi (2001) aponta que é comum observar que há, na escolha pelo tipo de avaliação a ser praticada, uma preocupação exacerbada com a promoção, com as notas dos alunos, mesmo que essas não reflitam o percurso de construção e aquisição do conhecimento dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Em contrapartida, ao longo dos últimos anos, o conhecimento sobre avaliação das aprendizagens tem evoluído no sentido de uma perspectiva formativa, que privilegia o processo.

Segundo Antunes (2008), a avaliação das aprendizagens não constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita. Para o autor, o processo avaliativo vai além, o professor precisa considerar todo o cotidiano, analisando e refletindo sobre todos os pontos relevantes, para assim planejar e replanejar a sua prática.

Diante desta discussão não é possível pensar sobre avaliação das aprendizagens como algo que depende apenas do professor ou apenas do aluno. O professor deve conhecer e dominar

sua prática avaliativa, de modo que esteja sempre atento para observar e controlar as aprendizagens do educando, pois o aluno também tem que está informado do que está sendo avaliado garantindo assim, uma relação interativa.

Por essas razões, as concepções de avaliação vêm sendo reformuladas, com a intencionalidade de se compreender o processo em que o estudante está envolvido, abandonando a errônea visão de que ela seja um mero recurso de classificação. Entretanto, em geral, essa perspectiva mantém-se, ainda, no âmbito do discurso.

Para conhecermos as professoras pesquisadas, em relação às concepções de avaliação, fizemos três perguntas iniciais. Questionamos o que elas entendem por avaliação das aprendizagens, qual o seu papel no ensino e a importância da mesma. As professoras deram, respectivamente, as seguintes respostas:

Avaliação das aprendizagens é o ato de verificar e acompanhar a aprendizagem dos alunos a partir dos objetivos propostos inicialmente; o papel da avaliação consiste em mostrar o que foi de fato aprendido e o que não foi; a avaliação da aprendizagem tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem, pois revelam quais objetivos foram de fato alcançados (Professora A).

Avaliação das aprendizagens é uma avaliação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que ajuda o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho; o papel é avaliar o aprendizado, o desempenho do aluno; é importante porque através das avaliações posso avaliar o nível de aprendizado de cada aluno e assim posso planejar melhor as aulas e trabalhar de acordo com a dificuldade de cada aluno e assim poder sanar esta dificuldade. (Professora B).

É o momento de repensar a prática pedagógica anterior e repensar novas estratégias de práticas futuras a partir da aprendizagem ou dificuldade dos alunos; tem o papel principal de direcionar novas estratégias de aprendizagens; é importante quando traz sentido de agregar qualidade ao trabalho didático. (Professora C).

Na resposta da Professora A, não visualizamos dados que nos permitam dizer que a mesma tem uma concepção completa e correta de avaliação das aprendizagens. Tal postura é resultado de uma formação baseada em métodos de avaliação que resultam na exclusão dos educandos, uma avaliação pautada na pedagogia do "a melhor escola é aquela que reprova".

Avaliar a aprendizagem de um aluno deve ir muito além de observar se houve ou não aprendizagem, é necessário atentar para a importância de encontrar as causas da ausência de aprendizagem e analisar o que se pode fazer para mudar essa situação. Essa preocupação vê presente nas falas da Professora B e da Professora C, temos evidências de outro modelo de avaliação. Essas concepções, apresentadas pelas professoras nas entrevistas, condizem em partes com o que foi observado em suas práticas.

A prática da professora A de fato está relacionada com seu discurso de uma avaliação mais voltada para uma classificação. A fala da professora B não parece condizer muito com a sua prática, pois nos momentos de observação não foi vista uma preocupação em sanar as dificuldades encontradas pelos alunos durante a execução das atividades. Já o discurso da professora C aparenta condizer com a sua prática, pois durante as observações percebemos o cuidado da mesma em planejar atividades diferenciadas sobre um mesmo assunto, momentos em que a mesma dedicava um tempo maior para que todos os alunos conseguissem atingir os objetivos propostos por ela no seu tempo.

Vasconcellos (1998) afirma que "avaliação implica reflexão sobre a prática no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e a partir dos resultados planejar tomadas de decisões". Isso nos leva a refletir sobre o papel da avaliação no contexto de sala de aula como o meio de que o professor dispõe para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, contribuindo para o refazer da ação pedagógica, no sentido de superação dessas dificuldades.

A avaliação das aprendizagens exige do professor uma interpretação e essa interpretação requer uma análise antes de notificar o aluno com qualquer nota, medida ou conceito. Pensar sobre a avaliação das aprendizagens implica em refletir sobre sua imbricação com outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido Fernandes (2013) afirma que a avaliação de percursos de aprendizagens dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente ligada com a aprendizagem e com o ensino.

Com essa compreensão, a avaliação pode ser considerada como um elo unido ao ensino, que tem por finalidade as aprendizagens dos sujeitos envolvidos no processo nomeado ensino e aprendizagem. Compreendemos então que, a avaliação das aprendizagens, sendo entendida como um processo articulado ao ensino e que tem por finalidade a aprendizagem dos sujeitos, propicia o conhecimento aos professores sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, e aos estudantes sobre o seu próprio percurso no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, fica evidente que a avaliação é uma via composta por uma dupla direção, marcada pelo compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos que a praticam. Ou seja, ao avaliar o professor aprende sobre o desenvolvimento dos estudantes e pode se auto avaliar e, ao serem avaliados, os estudantes aprendem sobre o seu percurso em meio ao processo de ensino e aprendizagem e podem, além de se auto avaliarem, avaliar o fazer do professor.

Entendemos que a avaliação não apenas permeia, mas subsidia todo o processo de ensino e aprendizagem ao passo que proporciona conhecimentos aos sujeitos envolvidos nesse processo. O que é corroborado por Villas Boas (1998), que evidencia que a avaliação não

acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

É possível então romper com a falsa divisão entre ensino e avaliação, como se a avaliação fosse apenas o final de um processo, como é comumente confundida, quando na verdade, ela perpassa todo o processo. Referindo-se ao processo de avaliação das aprendizagens escolares, Hoffmann (2001) assim esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

O sucesso das práticas avaliativas em sala de aula depende de atitudes conscientes e comprometidas dos educadores. O professor precisa ser um constante pesquisador e avaliador da própria ação para que consiga desenvolver e aperfeiçoar o seu trabalho, intervindo quando houver necessidade e mediando as situações que resultem ou favoreçam a aprendizagem de seus alunos. Seguindo este raciocínio, a avaliação constitui-se em um momento dialético de reflexão sobre teoria-prática no processo ensino e aprendizagem.

Mas, é também papel dos cursos de formação, oferecerem momentos de aprendizagem e reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como o processo de avaliação. No entanto, há ainda uma lacuna nessa formação, pois, de acordo com as respostas obtidas pelas professoras entrevistadas, apenas na graduação elas tiveram oportunidade de estudar sobre a avaliação das aprendizagens.

A respeito da formação continuada fizemos duas perguntas às professoras durante as entrevistas, na primeira questionamos se as docentes já haviam participado de cursos de formação continuada sobre avaliação das aprendizagens e as três professoras responderam que não, o único contato com essa temática foi na graduação. Elas responderam:

Só na universidade, durante a disciplina de Avaliação, mas formação continuada não (Professora A).

Não, nunca participei (Professora B).

Não que eu me lembre (Professora C).

Assim, os conhecimentos das professoras a respeito de uma avaliação de qualidade ficam com déficits. Sem essa formação, a prática avaliativa dos docentes pode acabar se espelhando

em métodos utilizados pelos seus antigos professores durante o percurso de sua formação, o que pode gerar uma repetição de práticas de avaliação das aprendizagens tradicionalista.

Para que a avaliação alcance as novas exigências que são colocadas para elas, além do conhecimento, é necessário “que a avaliação seja planejada no contexto do trabalho pedagógico escolar, pela equipe de profissionais da educação que atua na escola, criando-se a cultura avaliativa comprometida com a formação de cidadãos capazes de pensar, resolver problemas, comunicar-se e colaborar” (VILLAS BOAS, 1998, p.27).

Vale ressaltar que, além dos aspectos cognitivos, os aspectos de natureza não cognitiva (afetividade, participação, compromisso, responsabilidade, interesse, habilidades e competências) devem ser considerados. Por isso, nesta pesquisa tratamos de avaliação das aprendizagens, por considerar os múltiplos aspectos da aprendizagem. No item a seguir, apresentaremos os tipos de avaliação que consideramos importantes e significativas durante o processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1 TIPOS DE AVALIAÇÃO

De acordo com os estudos de autores de relevância na área, como Perrenoud e Luckesi, podemos apresentar três tipos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

3.2.1.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é utilizada com o propósito de identificar ou verificar o que um aluno tem e o que não tem de conhecimento, para que o professor possa melhorar o ensino e aprendizagem. Ela tem como função determinar as características da situação inicial do processo educativo. Dessa forma a avaliação das aprendizagens serve como subsídio para o planejamento do ensino, pois a partir do diagnóstico, o docente elabora ações para atingir os objetivos esperados e suprir as necessidades.

A avaliação diagnóstica geralmente é utilizada no início de uma nova fase da educação, pois permite constatar as habilidades e as dificuldades que os estudantes possuem e conhecer a realidade na qual o processo de ensino e aprendizagem vai acontecer. Ela pode ser considerada como o ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido durante o ano pelo educador, ou seja, os professores utilizam as informações das avaliações diagnósticas para nortear o que e como ensinar.

A avaliação diagnóstica pode possuir três objetivos para sanar os problemas educacionais, sendo eles: identificar a realidade de cada aluno que participará do processo; verificar se os alunos apresentam ou não as habilidades e pré-requisitos para o processo; e, identificar as causas de dificuldades recorrentes na aprendizagem.

Nesse caso, a diagnose nada mais é, do que uma descrição minuciosa dos conhecimentos prévios do aluno. Segundo Luckesi (2006):

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2006, p. 82).

Em linhas gerais, na avaliação diagnóstica, o professor localiza em algum momento, em que etapa ou nível do conhecimento o aluno se encontra e, em seguida, refletir sobre quais as intervenções pedagógicas serão eficazes e eficientes para estimular o seu progresso. Trataremos agora de outro tipo de avaliação, a formativa.

3.2.1.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é o tipo de avaliação usada para mensurar as aprendizagens do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, identificando se as propostas do professor são alcançadas no processo e orientando e regulando a construção do conhecimento dos educandos.

Para o professor, essa abordagem pode ser a oportunidade de detectar a adequação do ensino ao aprendizado e repassar um *feedback* acertado ao estudante, enquanto para o aluno, a abordagem serve para fornecer subsídios que mostre o aprendizado obtido e suas capacidades cognitivas para solucionar problemas.

A mesma tem a função de controlar, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos anteriormente, para que em seguida eles possam avançar para outra etapa do ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa desenvolvida pela regulação é vista sob a perspectiva de um processo deliberado e intencional, tendo como objetivo, controlar os

processos da aprendizagem, para que possa consolidar desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem.

É através da avaliação formativa que o estudante pode conhecer os seus erros e acertos e encontrar estímulo para continuar os estudos. Esse tipo de avaliação também é incentivadora, pois o fato de acontecer de maneira mais natural, até mesmo informal, evita as tensões causadas pela as avaliações tradicionais.

Para que esta forma de avaliação ocorra de maneira eficiente, é necessário que seja controlada, porque orienta o estudo do aluno e também o trabalho do professor. A avaliação formativa permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, auxiliando na reformulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo.

Esse formato de avaliação, além de fornecer mais informações que permitem a customização do trabalho do professor com base nas necessidades de cada aluno, depende mais da sensibilidade e do olhar técnico do educador, que deve estar atento aos detalhes e as dicas que os alunos vão lhes dando ao longo das aulas.

Podemos resumir dizendo que a avaliação formativa representa um instrumento de controle da qualidade, tendo como maior objetivo um ensino de excelência em todos os níveis. Com ela, além do professor compreender melhor as condições de aprendizagem dos alunos, os próprios alunos podem identificar o seu próprio percurso, seus êxitos e suas dificuldades. O próximo item tratará, por fim, de outro tipo de avaliação, a somativa.

3.2.1.3 Avaliação Somativa

A avaliação somativa é o tipo de avaliação que se propõe a fazer uma soma depois de uma ou de várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação. Por esse motivo, muitas vezes ela é pontual, efetuada em apenas um determinado momento, ainda que também se possa realizar num processo cumulativo, quando o resultado final leva em consideração uma série de resultados parciais.

A avaliação somativa, realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, tem como função básica a classificação dos estudantes, classificando os mesmos de acordo com os objetivos previstos ou com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

É nesse tipo de avaliação em que se verifica o nível de aprendizagem alcançado e presta-se à comparação de resultados obtidos, visando mais comumente a atribuição de notas. A avaliação somativa fornece então informações sintetizadas que se destinam ao registro e à publicação do que parece ter sido assimilado pelos alunos.

Ou seja, os resultados obtidos pela avaliação somativa servem para verificar, classificar, situar, informar e certificar. De acordo com Haydt (2000), o objetivo da avaliação somativa está vinculado à noção de medir, e:

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT, 2000, p. 9).

Em geral, a modalidade somativa tem por função classificar os educandos ao final da unidade, segundo níveis de aproveitamento apresentados não apenas de acordo com os objetivos individuais, mas também pelo grupo.

Esses tipos de avaliação não se excluem, ao contrário, eles se complementam durante o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, é importante para o sucesso desse processo que os professores façam uso de todos esses tipos de avaliação e assim tenham uma visão real e justa do aprendizado dos estudantes. A seguir refletiremos a respeito dos instrumentos e critérios avaliativos que o professor pode e deve fazer uso durante esses tipos de avaliação das aprendizagens.

3.2.2 Reflexões sobre os Instrumentos e Critérios Avaliativos

A avaliação das aprendizagens dos alunos tem sido um grande desafio para os professores. Para avaliar cada um dos conhecimentos que os alunos vão adquirindo é necessário que o educador escolha as práticas que serão mais significativas para o processo de aprendizagem, com ênfase nas necessidades dos alunos.

Inicialmente, é importante que o professor tenha em mente as finalidades da avaliação das aprendizagens, finalidades que não propiciem a exclusão de nenhum aluno, como conhecer identidades dos alunos, as características e as condições do aprendizado de cada um dos sujeitos, identificar os conhecimentos prévios dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, acompanhar o desenvolvimento dos educandos e, sobretudo, para realizar o planejamento de sua ação pedagógica a partir do que for sendo descoberto durante o processo de avaliação.

Estando clara a finalidade da avaliação das aprendizagens, o professor pode então ter em mente quais os critérios que fará uso, ou seja, aquilo que levará em consideração durante o processo de avaliação. Dentre os critérios mais utilizados, e mais importantes, estão: verificar se o estudante está se engajando no processo educativo, participando ativamente da construção

do conhecimento, realizando as atividades propostas, verificando se há avanços ou dificuldades na aprendizagem.

E, para coletar esses dados durante o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, os professores utilizam técnicas e recursos, os quais são chamados de instrumentos de avaliação. Eles dão ao professor a possibilidade de acompanhar a aprendizagem do aluno, pois irão expressar o que o estudante aprendeu, não conseguiu aprender ou que ainda precisará aprender.

Haydt (2000) afirma que, para realizar a avaliação das aprendizagens dos alunos, existem três técnicas básicas, a observação, a auto avaliação e a aplicação de provas, e uma variedade de instrumentos de avaliação, como os registros de observação, fichas, caderno, registro da auto avaliação, prova, dentre outros.

Os instrumentos possuem registros de diferentes naturezas, eles podem ser expressos pelos próprios alunos, como as provas, os cadernos de atividades, as produções textuais e os portfólios ou expressos pelos professores, como os pareceres, os registros de observação e as fichas. É o que afirma Hoffmann (2006), quando diz que:

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora o aluno é levado a fazer os registros, expressando o conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo apontamentos (HOFFMANN, 2006, p.119).

Algumas das técnicas e instrumentos de avaliação têm maior utilização e, por isso, além de serem abordados aqui, merecem ênfase na caracterização e reflexão quanto a sua aplicabilidade:

A **observação** é uma das técnicas mais utilizadas nas escolas há muito tempo, porém há ainda muito que se debater e refletir sobre esta técnica. Na observação o professor deve estar constantemente observando os alunos. Ela pode ser realizada nos momentos em que o aluno está realizando as atividades em sala de aula, quando ele participa de trabalhos em grupo, nas atividades de pesquisa e até mesmo nas socializações e brincadeiras.

Através da observação, os educadores podem conhecer melhor os alunos, analisar seu desempenho nas atividades em sala de aula e compreender seus avanços e dificuldades. Se realizada de forma comprometida, a observação permite que os professores percebam e analisem as ações e os acontecimentos, muitas vezes despercebidos no cotidiano escolar.

Um dos pontos que exigem cuidados é que os dados obtidos através das observações podem se perderem, caso não sejam registrados de forma adequada, no mesmo momento ou em um momento seguinte, ou não sejam utilizados de forma produtiva para refletirem sobre a

prática pedagógica e o desenvolvimento dos alunos. É importante pensar no que será observado, quais os critérios serão utilizados e onde serão feitos os registros (através de relatórios, fichas, pareceres, diários, etc.).

Os **pareceres**, os **relatórios** e as **fichas** são instrumentos de uso do professor para registrar o que observa no comportamento e nas aprendizagens dos alunos no campo escolar. O parecer é um instrumento onde o professor faz uma espécie de diagnóstico de como está a aprendizagem do aluno em determinado momento da aprendizagem. Os relatórios é o instrumento que apresenta detalhadamente o desenvolvimento dos alunos durante todo o período. As fichas são instrumentos mais objetivos, que determinam o que deve ser analisado no momento de avaliar.

A **auto avaliação** é uma forma de apreciação pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos por ele durante o processo. Durante ela, o aluno precisa ser bem orientado, para assim estar capacitado a identificar os seus pontos fortes e suas dificuldades, o que aprendeu e o que obteve dificuldade em aprender. É um momento de reflexão importante no processo de aprendizagem, pois pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos sobre a forma que age diante das atividades que lhes foram propostas.

A **prova escrita** é confundida, por muitos professores, como a própria avaliação das aprendizagens. A escola quase que unanimemente opta por fazer uso desse instrumento avaliativo que, apesar de ser um bom instrumento avaliativo, não pode e não deve ser usado como forma de hierarquizar o conhecimento, ou seja, como meio de supremacia entre professor e aluno.

Muitas vezes a prova é utilizada como forma de domínio e instrumento disciplinador. Alguns professores veem nesse tipo de instrumento a oportunidade de fazer com que os alunos a estudem para obter boas notas. Moraes (2011) explica que a prova deve ter a função de contribuir com o trabalho pedagógico do professor e minimizar o valor dos dados quantitativos para deter-se sobre as informações qualitativas.

Portfólio é um instrumento de avaliação das aprendizagens que reúne todos os trabalhos produzidos e selecionados pelo aluno durante o período letivo. Esse instrumento é importante por evidenciar as qualidades do estudante, registra os seus progressos, as habilidades adquiridas e serve tanto como um instrumento de avaliação das aprendizagens de caráter final como processual. Através do portfólio o aluno pode desenvolver a capacidade de refletir e avaliar o seu próprio trabalho e desenvolvimento.

Seminário ou apresentação oral de trabalhos é a exposição oral de informações pesquisadas, com apoio de materiais adequados. Esse instrumento pode contribuir para a

aprendizagem tanto de quem ouve a apresentação como de quem está expondo o conteúdo, além de desenvolver a capacidade de expressão em público. Um cuidado importante na utilização deste instrumento é o fato de que não ser saudável que esse momento gere comparações entre as apresentações de alunos tímidos e desinibidos.

É preciso que o professor faça uso de vários instrumentos no momento da avaliação das aprendizagens, pois apenas um tipo de instrumento não permite avaliar todas as habilidades dos educandos com clareza. Os instrumentos avaliativos também devem ser escolhidos adequadamente para facilitar a aprendizagem dos alunos, pois instrumentos mal elaborados podem qualificar os alunos de maneira errônea. Segundo Hoffmann (2006):

Os melhores instrumentos de avaliação [...] são todas as tarefas e registros feitos pelos professores que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno (HOFFMANN, 2006, p. 121).

Haydt (2000) explica que a seleção desses instrumentos e critérios de avaliação deve ser realizada durante os momentos de planejamento, para que o professor tenha a possibilidade de adequar os recursos de avaliação aos seus objetivos, aos conteúdos e as atividades propostas. Isso revela a necessidade de conhecer as possibilidades, aplicação e limitações dos instrumentos para poder lhes escolher.

Após refletirmos sobre os Ciclos de Ensino e sobre a avaliação das aprendizagens, é chegado o momento de serem apresentadas reflexões a respeito da avaliação das aprendizagens dentro do contexto dos Ciclos de Alfabetização.

3.3 A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Como retratado anteriormente, o tratamento dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico segue as recomendações da Base Nacional Comum Curricular e tem o objetivo de assegurar que todos os estudantes estejam alfabetizados aos sete anos, ao término do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que haja a integração das práticas pedagógicas realizadas nesses primeiros anos do ensino, de modo a garantir uma continuidade dessas práticas com foco nos progressos alcançados pelos estudantes a cada ano e nas ações necessárias ao seu avanço às etapas subsequentes.

Nesse sentido, a avaliação das aprendizagens deve ser considerada como eixo central da organização do trabalho pedagógico e deve ter como objetivo providenciar o que for necessário

para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, portanto, ela deve ser contínua, planejada de forma coletiva e elaborada através de procedimentos diversos, para garantir aos estudantes os meios necessários para progredir em suas aprendizagens.

Nas entrevistas perguntamos que tipo(s) de avaliação as professoras costumam realizar durante o ano letivo, e, sobre isso elas responderam:

A diagnóstica e a somativa, para saber como o aluno chegou e o que ele aprendeu no final do bimestre (Professora A).

Avaliação diagnóstica, formativa, comparativa e somativa (Professora B).

Prefiro as avaliações diagnóstica e formativa (Professora C).

Os tipos de avaliação mencionados pelas professoras B e C parecem revelar um cuidado em acompanhar as aprendizagens e/ou dificuldades dos alunos ao longo do processo e não apenas ao final de um bimestre ou ano letivo, como sugere a resposta da professora A.

É exatamente o que asseguram as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), quando dizem que a avaliação das aprendizagens deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, além de proporcionar ainda oportunidade aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Ao falar sobre a avaliação no Ciclo de Alfabetização, Villas Boas (2013) aponta que a avaliação deve acompanhar sempre o processo de ensino e aprendizagem, pois:

[...] dá início ao processo, por meio do levantamento das necessidades de aprendizagem de cada estudante (avaliação diagnóstica), está presente para apontar o que está dando certo e o que precisa melhorar e conclui o trabalho de intervenção, indicando os seus resultados e o que reorganizar para o atendimento a outros estudantes. Esta é a avaliação formativa em ação, comprometida com o processo e os seus resultados em benefício de todos os estudantes. Nesse sentido, a avaliação formativa, diferentemente da classificatória, gera ação, isto é, não fica indiferente ao processo de aprendizagem de cada estudante: analisa o que ele aprendeu, o que AINDA não aprendeu para que se providenciem os meios para que aprenda (VILLAS BOAS, 2013, p. 27-28).

As práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos devem ter uma lógica diferenciada da avaliação da escola seriada. A avaliação não pode ser classificatória e excludente, ela deve ser emancipatória, deve seguir as finalidades da educação como esclarece Pereira (2012):

A avaliação ocorre naturalmente em nosso cotidiano e, sendo assim, ela pode adquirir no contexto escolar uma perspectiva apropriada aos princípios educativos, o que significa dizer que avaliar na escola precisa ser uma prática condizente com a própria função da escola, a qual certamente não é a de expulsar muitos de seu interior e, muito menos de manter dentro dela esses muitos sem perspectiva de avanços (PEREIRA, 2012, p. 3).

O que se espera da avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização é que a mesma tenha uma finalidade inclusiva, que seja realizada de forma individualizada, respeitando a diversidade de ritmos e tempos necessários à aprendizagem do estudante, e que através dela seja possível realizar o planejamento das ações de acompanhamento e intervenções necessárias. Assim a avaliação não é restrita ao aluno, ela também orienta a prática pedagógica, sendo fundamental para organização do trabalho docente.

Os professores do Ciclo de Alfabetização precisam também ter a delicadeza e o cuidado na hora de escolher os instrumentos e critérios que irão utilizar nos processos de avaliação das aprendizagens. Eles precisam ser selecionados de forma variada e considerando os níveis de conhecimento diversos.

Durante as entrevistas, perguntamos às professoras entrevistadas sobre os instrumentos e critérios utilizados por elas para a avaliação das aprendizagens dos alunos. A respeito dos critérios elas responderam:

Utilizo como critérios os objetivos iniciais (Professora A).

Avaliar se o aluno alcançou o objetivo esperado, se alcançou o resultado (Professora B).

Meu critério é sempre observar se o aluno participa e se alcança os objetivos que foram propostos (Professora C).

E, a respeito dos instrumentos utilizados para a avaliação das aprendizagens dos alunos as respostas foram as seguintes:

Provas, trabalhos e atividades (Professora A).

Observação, fichas, debate, trabalho em grupo, participação em sala de aula e provas, mas não me prendo muito às provas, dou mais valor ao que vejo no dia a dia deles na escola, o desenvolvimento (Professora B).

As rodas de conversa, a participação dos alunos nas atividades de sala, atividades de escrita diária, leitura participativa e outros (Professora C).

As respostas apresentadas pela Professora A reforçam a concepção de avaliação como instrumento que tem como função principal classificar os alunos. Podemos perceber que a ação pedagógica é constituída de provas/exames. De acordo com Luckesi (2001), provas/exames têm a finalidade de verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo, com o fim de aprovação ou reprovação. Tal prática tem como consequência a exclusão.

Considerando as respostas apresentadas pela professora B e pela professora C para esse questionamento, relacionadas às concepções de avaliação e fazendo um paralelo com as atividades utilizadas pelas docentes nas suas ações pedagógicas, percebemos que, ainda que não esteja estabelecida uma concepção de avaliação nos moldes apresentados pelos autores utilizados como referência para essas análises, há uma tendência à mudança por partes dessas docentes.

Nas respostas das entrevistadas, bem como nas observações de suas práticas, percebemos que não há uma variação entre os instrumentos utilizados, não vimos a utilização das fichas mencionadas pela professora B, e não vemos a utilização de instrumentos que permitam que os alunos tenham contato com o seu desenvolvimento diário, como os portfólios, por exemplo.

Observamos ainda que, apesar de algumas professoras tentarem articular a avaliação das aprendizagens ao processo, a escola utiliza fortemente a avaliação como medição, como estímulo à competição, como hierarquização, o que significa que as práticas avaliativas são pautadas pela lógica classificatória. A mudança é necessária e sabemos que não é fácil, visto que nos encontramos em uma sociedade que avalia para classificar e comparar, mas também não é impossível, desde que se deseje e que se busque um fortalecimento teórico coerente.

Uma das características da organização do Ciclo de Alfabetização é a progressão continuada, essa característica dá uma importância maior para a avaliação formativa, é como se as duas se complementassem. Villas Boas (2013) descreve que:

Ao comprometer-se com as aprendizagens de todos os estudantes, a avaliação formativa possibilita a adoção da progressão continuada de modo que o percurso escolar se realize sem atropelos e sem adiamentos, em atendimento ao tempo, ao ritmo e às necessidades de cada um. Os estudantes não ficam esperando a sua turma para passar às atividades seguintes. O desejável é que a escola tenha condições de se organizar para que as aprendizagens ocorram sem os traumas causados pela avaliação classificatória (VILLAS BOAS, 2013, p. 31).

Nessa mesma conjuntura, Perrenoud (1999) afirma que é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo, isso implica no real

sentido da avaliação formativa considerando não somente a aprendizagem cognitiva, mas valorizando as habilidades dos estudantes em seus diferentes conhecimentos.

Perguntamos às professoras quais os aspectos da aprendizagem que costumam avaliar e se atribuem importância maior a algum desses aspectos. Obtivemos as seguintes respostas:

A evolução do aluno em diversos aspectos, leitura, escrita, compreensão, oralidade, raciocínio, dentre outros. Para mim, o mais importante é a leitura (Professora A).

Os aspectos cognitivos e emocionais. Os dois têm a mesma importância (Professora B).

Costumo observar em linhas gerais os conhecimentos relacionados a leitura, compreensão de texto, raciocínio lógico, coesão e coerência na fala e escrita de pequenas respostas. Acho que a leitura e compreensão textual são os mais importantes (Professora C).

Embora realmente seja dada uma importância maior ao aspecto da leitura, pois estamos tratando do Ciclo de Alfabetização, é importante perceber que as professoras entendem que há outros aspectos importantes a serem avaliados, sobretudo nos anos que compõem este ciclo.

A avaliação formativa é um processo que precisa ser compreendido e colocado em prática pela maioria dos educadores, sobretudo no Ciclo de Alfabetização, para que a nova versão e os novos tempos de avaliação das aprendizagens sejam de fato concretizados. É preciso compreender que o docente é o principal mediador das aprendizagens e cabe a ele promover práticas efetivas de aprendizagem. Perrenoud (1999) coloca que na avaliação formativa:

Pode-se ajudar um aluno a progredir de muitas maneiras: explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional os seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e representação do aluno (PERRENOUD, 1999, p.105).

Perrenoud (1999) afirma que, para vivenciar uma avaliação considerando os aspectos construtivistas, não basta aderir à ideia de uma avaliação formativa, um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino.

O professor do Ciclo de Alfabetização, assim como os demais, precisa superar a prática avaliativa tradicional, onde a avaliação tem como foco final o erro do estudante, pois essa prática não condiz com um professor comprometido com as aprendizagens dos seus alunos,

nem com uma avaliação formativa, que tem como um dos seus principais objetivos promoverem a aprendizagem dos discentes, considerando seus erros como passíveis de descobertas para melhores soluções dos problemas de aprendizagem apresentados pelos mesmos. Luckesi (2006) fundamenta esse pensamento expondo que:

Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dê a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente (LUCKESI, 2006, p.57).

Podemos dizer que ao realizar a avaliação das aprendizagens dos alunos e identificar erro do discente na compreensão dos conhecimentos, o educador poderá organizar sua atuação pedagógica em prol da aprendizagem do estudante. Luckesi (2006) afirma que o erro não é fonte de castigo, mas um suporte para o crescimento, cabendo ao professor encarar esse erro como algo construtivo e utilizá-lo como fonte de aprendizagem. De acordo com Perrenoud (1999):

O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc (PERRENOUD, 1999, p.148).

No entanto, esse perfil de professor pesquisador, que busca as novas concepções, que se atualiza, ainda faz parte da realidade da maioria dos docentes, o que contribui para a dissociação entre teoria e prática, uma vez que, o conhecimento por parte da maioria dos professores, e aquele que provavelmente irão reproduzir na sua prática, se resume nas experiências adquiridas quando foram estudantes ou através de uma visão simplista advinda da formação inicial.

As três professoras entrevistadas foram bem diretas ao afirmarem não encontrar dificuldades para a realização da avaliação das aprendizagens em sala de aula. E, questionadas sobre como avaliam as suas práticas avaliativas, se estavam satisfeitas com os resultados ou achavam que tinham pontos a melhorar, responderam:

Avalio como uma prática satisfatória, porém sinto necessidade de inovar mais, de buscar cursos que me ajudem a promover avaliações mais dinâmicas (Professora A).

Eu me sinto satisfeita, mas acho que sempre posso melhorar, e busco essa melhora (Professora B).

Eu me avalio como eterna aprendiz nesse processo de avaliar (Professora C).

Os discursos apresentados pelas professoras demonstram que as mesmas reconhecem a importância de estar sempre se atualizando e repensando suas práticas. Para que a prática avaliativa dos professores do Ciclo de Alfabetização seja transformada, precisam-se muitos mais do que exigências burocráticas. Nesse sentido, Hoffmann (2006) expõe que:

Tenho repetido que não acredito em transformação na prática avaliativa impostas via decretos ou mudanças de regimentos. O inverso, sim, vê acontecer em escolas e municípios. Mudanças regimentais reivindicadas pelos professores que assumem posturas avaliativas diferenciadas a partir de grupos de estudo após muito tempo de discussão. Porque novas práticas revelam, mais do que ditames legais, novas posturas assumidas (HOFFMANN, 2006, p.144).

Ou seja, sem abrir mão da teoria, pois é ela que fornece os elementos para os professores embasarem suas práticas, e também sem desconsiderar a prática, que fornece a verdadeira experiência aos profissionais, é necessário que haja uma relação entre ambas o professor pode ser considerado um pesquisador e conseguirá desenvolver uma prática avaliativa de qualidade.

O trabalho docente precisa ser fundamentado a partir do seu contexto individual, mas isso não quer dizer que não se devam levar em desconsideração as decisões tomadas no coletivo. Por este motivo é tão importante que o Projeto Político Pedagógico da escola, o PPP, seja construído coletivamente e garanta um ponto de apoio para a prática a ser realizada em sala de aula, considerando que o mesmo representa o coração da escola e fundamenta todas as decisões e ações da Instituição.

Desse modo, considerar o PPP como um instrumento indispensável à prática docente é pensar uma escola comprometida verdadeiramente com a educação, onde são valorizadas as ideias do coletivo e onde as ações são realizadas com base em um norte, ou seja, a partir do documento em questão.

O PPP da escola onde foi desenvolvida a pesquisa aborda a avaliação em caráter geral, sem ênfase ou diferenças durante o Ciclo de Alfabetização. O mesmo aponta que a escola, por desenvolver uma prática sócio interacionista, considerando a aprendizagem como fator de desenvolvimento humano e valorizando a mediação social, também compreende a avaliação devendo seus resultados permitir a identificação dos progressos e aprendizagem e o redimensionamento da ação pedagógica. Sendo assim, a intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Sobre a organização da avaliação o PPP da escola aponta que o sistema de avaliação é subsidiado por procedimentos de observação e registro, predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Descreve que os instrumentos de avaliação utilizados são variados, a

exemplo de testes orais e escritos, seminários, produção de textos, pesquisas, leitura e interpretação de livros gráficos, entre outros, possibilitando acompanhar o processo pedagógico vivenciado em sala de aula.

O PPP da escola aponta ainda para a “recuperação da aprendizagem” que, segundo o mesmo, perpassa todo o processo educativo, tendo um caráter contínuo de estudo, inicia-se imediatamente após a identificação das dificuldades do estudante em determinados conteúdos/habilidades, dando ao estudante a possibilidade de ser novamente avaliado na sua aprendizagem.

A essência de um trabalho pedagógico que considere a avaliação formativa precisa estar embasada com os conhecimentos prévios dos docentes, em uma teoria adquirida durante a sua vida estudantil e precisa estar em consonância com um documento norteador da escola, ou seja, é necessário que o PPP da escola seja valorizado e reconhecido como a teoria que orienta a prática dos docentes.

Com essa postura é possível exigir-se dos docentes uma busca constante de atualização profissional, da pesquisa e da interiorização de novos saberes que alimentem o momento histórico atual, condizente com as novas mudanças exigidas no processo de avaliação das aprendizagens. Porém, o que vemos na realidade pesquisada não é o esperado.

Além da avaliação das aprendizagens desenvolvida pelos professores de turma e das tradicionais avaliações em larga escala, como a prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), o município inseriu através do projeto Educar Pra Valer, testes de leitura com os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no qual os alunos são classificados em seis níveis: não leitores, leitores de sílabas, leitores de palavras, leitores de frases, leitores não fluentes e leitores fluentes.

Com base nas informações encontradas no site do programa Educar Pra Valer, poderemos dizer que o mesmo é um programa que tem a função de cooperar tecnicamente com as secretarias de educação dos municípios parceiros para estabelecer e fortalecer as boas práticas de gestão educacional e pedagógica, que sejam capazes de garantir o acesso das crianças à educação, a frequência regular e a permanência das crianças na escola, e que para essas crianças atendidas sejam garantidos os níveis de aprendizagem esperados para sua série e idade.

Nos últimos anos as avaliações em larga escala passaram a fazer parte da realidade das professoras e das crianças do início do Ensino Fundamental. Mesmo que tais avaliações possam não considerar os diferentes cotidianos das escolas, elas interferem nas suas demandas. Apesar de reconhecer a importância de discutir essas políticas, talvez também seja necessário dar

prioridade ao que é realizado pelos professores e alunos na escola, em suas práticas avaliativas cotidianas.

De acordo com o observado, as professoras da escola em que foi realizada a pesquisa têm um retorno das avaliações de leitura realizadas pelas determinações do novo projeto, com a classificação dos alunos e os índices da turma. Embora veja como uma cobrança mais por números do que por preocupação com a aprendizagem dos alunos, consigo enxergar como positivo o fato das professoras receberem esse retorno e saberem que as aprendizagens dos alunos, pelo menos em leitura, estão sendo avaliado pela equipe pedagógica da escola.

A seguir serão pontuados alguns aspectos que devem ser considerados de forma mais especial e cuidadosa pelos professores do Ciclo de Alfabetização no processo de avaliação das aprendizagens.

3.3.1 A Avaliação Psicogenética: uma necessidade para o Ciclo de Alfabetização

A apropriação dos conceitos e das habilidades de ler e escrever das crianças segue um percurso, ou seja, a criança constrói gradualmente diferentes níveis e hipóteses sobre o sistema de escrita, a partir de uma lógica que vai da não compreensão da relação entre fala e escrita, passando pelo entendimento da fonetização, até construir a representação alfabética da escrita.

Esse percurso recebe o nome de psicogênese, que se caracteriza por uma sequência de níveis de concepção sobre a leitura e a escrita. Cada um destes níveis é constituído por um conjunto de condutas, determinado pela forma como o sujeito vivencia os problemas num momento do processo de aprendizagem.

Ao decorrer do tempo e do estímulo, a criança vai se desenvolvendo, estando em contato com os sinais gráficos, Ferreiro e Teberosky (1999), definiram que até chegar à alfabetização a criança passa por quatro níveis: nível de escrita pré-silábica, nível de escrita silábica, nível de escrita silábico-alfabética e nível de escrita alfabética.

O primeiro nível é o pré-silábico 1. Neste nível, o esquema de pensamento tem como hipótese explicativa da escrita de que escrever é desenhar e que ler é interpretar imagens ou figuras. Grossi (1990) afirma que, um aluno no nível pré-silábico 1 não sabe o que a escrita representa, ele considera a escrita como desenho, por isso a escrita tem que apresentar os traços figurativos do que se quer aprender. Por exemplo, ao pedir que esse aluno escreva “bola”, ele desenhará uma bola.

Figura 2 – Escrita de Criança Pré-silábica 1

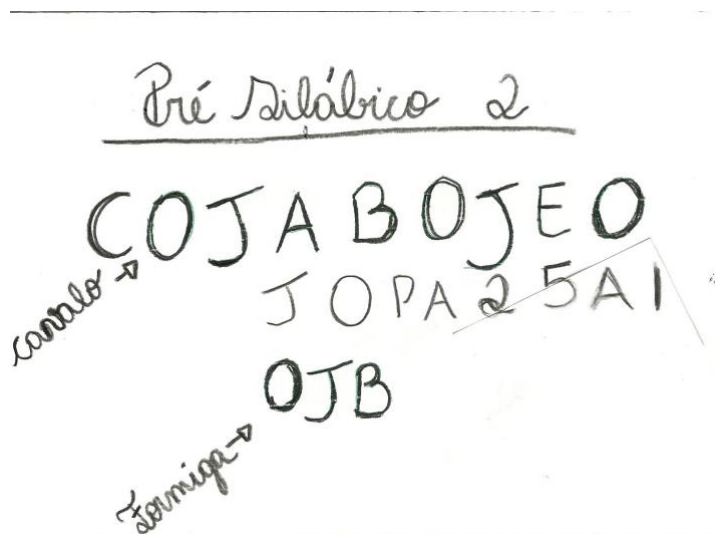


Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> Acesso em: 08 de fevereiro de 2020

O segundo nível é o pré-silábico 2. Ao chegar neste nível, o aluno já percebeu que não se escreve com desenhos, já utiliza na escrita rabiscos ou sinais que lembrem letras, ou até mesmo as letras em si, porém, não as identifica, nem percebe a relação que estas têm com os sons da fala.

De acordo com Grossi (1990), para esses alunos, as letras podem estar associadas a palavras inteiras, mas também pode ocorrer de uma página completa de letras representar para ele apenas uma palavra. Neste nível, os alunos podem ter estabilidade para escrever seus próprios nomes ou palavras que tiveram interesse em gravar, e começam também a se questionar sobre os sinais escritos.

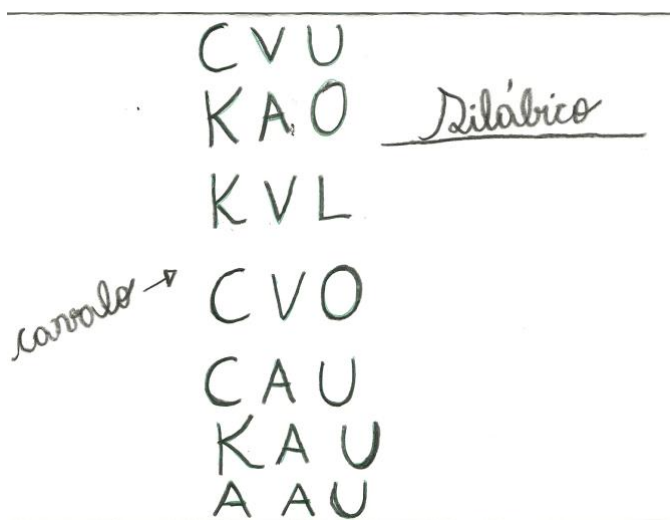
Figura 3 – Escrita de Criança Pré-silábica 2



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> Acesso em: 08 de fevereiro de 2020

O terceiro nível é o silábico, ao chegar neste nível o aluno já descobriu que as letras representam os sons na fala, percebe que o que se escreve tem a ver com o que se pronuncia. Grossi (1990) explica que a hipótese que define o nível silábico é a de que cada sílaba corresponde a uma letra.

Figura 4 – Escrita de Criança Silábica



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> Acesso em: 08 de fevereiro de 2020

Por fim, ao passar pelos níveis anteriormente apresentados, o educando chega ao quarto nível, que é o alfabético. Neste nível o aluno percebe que é necessário juntar as letras de maneira que representem sílabas. A criança escreve com erros gramaticais, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota a pauta sonora das palavras, colocando letras em cada sonzinho que aparece nas sílabas.

Figura 5 – Escrita de Criança Alfabética



Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> Acesso em: 08 de fevereiro de 2020

Grossi (1990) aponta que, neste momento há a necessidade de começar a distinguir basicamente algumas unidades linguísticas: letras, sílabas, palavras e textos. E, afirma ainda que, chegando neste nível, a criança ainda tem um longo caminho a percorrer, pois ainda não pensa em fonemas isolados, ele está centrado nas sílabas. Portanto, não se pode dizer ainda que este aluno está alfabetizado.

Para que o professor desempenhe bem o seu papel, ele precisa conhecer seu aluno, saber suas dificuldades e facilidades e compreender qual o nível de aprendizagem das crianças. A Psicogênese da escrita possibilita esse aprofundamento nessas questões, na medida em que ele é facilitador na identificação da fase em que o aluno se encontra para que assim, possa trabalhar com base nesses conhecimentos.

Questionamos durante a entrevista se as professoras avaliam os alunos do ciclo da alfabetização usando a psicogênese da língua escrita, se acham essa técnica importante para a avaliação da aprendizagem dos alunos e se já participaram de algum curso de formação que abordasse sobre a psicogênese da língua escrita e tivemos as seguintes respostas:

Nunca participei. Uso e considero importante identificar o nível de escrita e leitura de cada aluno com base na psicogênese, pois possibilita traçar novos objetivos para a evolução do aluno. (Professora A).

Sim, acredito que os alunos desenvolvem muito mais saindo do tradicional e que a verdadeira escrita seria a escrita espontânea, aquela que proporcionaria à criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita, mas nunca participei de nenhum curso de formação a respeito da psicogênese (Professora B).

Sim, utilizo. É uma técnica muito interessante e significativa. Participei e já fiz algumas pesquisas nessa abordagem da psicogênese. (Professora C).

Nessas respostas podemos observar que todas as professoras compreendem a importância de utilizar a psicogênese da língua escrita na avaliação dos alunos. Embora todas tenham esse conhecimento, vemos também que duas delas não tiveram contato com essa temática durante seu processo de formação, nem na graduação, nem em formações continuadas.

Durante as observações, percebi que realmente as professoras realizavam atividades onde era trabalhada a psicogênese da língua escrita, porém, não verifiquei, em nenhuma observação, as professoras analisando as produções a fim de realizar seu planejamento a partir do diagnóstico, nem as vi fazendo registro a respeito do que era observado no desempenho dos alunos.

Acreditamos que um olhar mais cuidadoso seria necessário e produziria um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, pois "(...) todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos" (HOFFMANN, 2001), e, por isso, a avaliação deve ser desenvolvida considerando-se os diferentes tempos de aprendizagem de cada educando.

É muito importante o professor compreender a importância de realizar a avaliação psicogenética com os alunos e estudar as produções realizadas pelas crianças, para perceber, dessa forma, onde o aluno está precisando de apoio para evoluir e o que já evoluiu na perspectiva da psicogênese. Um passo muito importante para compreender todo o processo de alfabetização da criança, é levar em consideração todos os momentos nos quais ela está aprendendo.

Além de avaliar o nível da psicogênese da língua escrita dos alunos, é importante que o professor, tendo esse conhecimento, reflita sobre as características de cada nível e pense em atividades compatíveis, adequadas e que favoreçam o desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos em cada um desses níveis, bem como a superação das dificuldades dos educandos. No quadro a seguir, apresentaremos algumas possíveis atividades que o professor pode utilizar de acordo com cada um dos níveis.

Quadro 3: Possibilidades para o trabalho e a avaliação em cada nível da psicogênese

Atividades que possibilitam o trabalho e a avaliação em cada nível da psicogênese			

Nível pré-silábico 1	Nível pré-silábico 2	Nível silábico	Nível alfabético
• Confeção de crachás; • Bingo de letras; • Bingo de palavras (nomes dos alunos); • Baralhos; • Leitura de histórias; • Associar imagens à letra inicial; • Formação de conjuntos; • Atividades com alfabeto móvel; • Formar letras com materiais como barbante ou massinha de modelar; • Completar sequências com letras em diversos tamanhos e posições.	• Quebra-cabeça com nomes; • Várias apresentações da mesma palavra; • Cópia de partes do texto que mais gostar; • Completar palavras já conhecidas e expostas com as letras que faltam; • Indicar as iniciais e as quantidades de letras das palavras; • Associar imagens às palavras correspondentes; • Produção e apresentação de textos significativos; • Reconhecer palavras no texto; • Perceber outras palavras que comecem com a mesma letra de determinada palavra; • Passar as palavras de letra cursiva para bastão ou vice-versa.	• Completar palavras quando lhe faltam a primeira letra; • Escrever palavras, dadas a primeira letra; • Relacionar imagens com a primeira letra de seu nome; • Tesouro individual; • Analisar o número de letras das palavras; • Ditados; • Completar o alfabeto com dois tipos de letras; • Bingo de letras isoladas; • Bingo de letra inicial das palavras; • Escrever palavras no conjunto de sua primeira letra.	• Escrever o nome das figuras; • Completar palavras com as sílabas que faltam; • Formar palavras a partir das sílabas apresentadas; • Ordenar sílabas para formar palavras; • Ordenar palavras para formar frases; • Leitura de textos; • Produção de texto coletiva; • Produção de texto individual; • Ditados de palavras e frases; • Bingo de palavras e frases;

Fonte: Organização da própria autora (2020) com Base em GROSSI (1990)

Deve-se considerar que se trata de uma totalidade de ações, e não apenas o produto final analisado. A contribuição desses estudos é muito importante para a ressignificação da criança que aprende e do papel do professor nesse processo de organização pedagógica da aprendizagem da escrita pela criança.

3.3.2 A Avaliação das Competências Socioemocionais

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) trouxe as competências socioemocionais integradas às competências gerais. As competências socioemocionais são os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias aos alunos e que os mesmos precisam adquirir ao longo da vida escolar.

Sobre esse conceito, Casarin (2018) aponta que as competências socioemocionais incluem a capacidade que cada ser humano tem de lidar com as suas emoções, de desenvolver o autoconhecimento, de se relacionar com as outras pessoas, de ser colaborativo, de mediar conflitos e de solucionar os problemas. Casarin (2018) afirma ainda que, as competências socioemocionais são utilizadas no dia a dia de forma sistemática e integram todo o processo de formação do ser humano como um ser integral: indivíduo, profissional e cidadão.

Não há como separar os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isso significa que as aprendizagens não são desenvolvidas de forma separada, elas complementam umas as outras e se tornam fundamentais para a formação social do indivíduo, valorizando a dimensão humana. Visando à formação integral dos alunos a BNCC (2017) considera que:

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017. p.14).

Essa mudança implementada pela BNCC (2017) provoca um novo desafio às escolas e aos professores, o de se desenvolverem competências que vão além da área cognitiva e encontrarem formas de avaliar o desenvolvimento dessas competências pelos estudantes. Trata-se de desafios, pois as escolas já têm uma referência de currículo e de avaliação que farão parte do dia a dia escolar. Mas, quando o assunto é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, por ser uma prática recente e ainda em processo de sistematização, isso não acontece com essas competências.

A partir das avaliações das competências socioemocionais, é possível que o sistema escolar pense, reflita e possa agir a partir das prioridades sociais e emocionais dos alunos, considerando não apenas as questões cognitivas, pois os resultados acadêmicos mais satisfatórios também são resultados do desenvolvimento das competências socioemocionais.

Avaliando as habilidades socioemocionais, a escola saberá se está conseguindo atingir os seus objetivos em relação a estas habilidades e os alunos conhecerão melhor as habilidades socioemocionais que está desenvolvendo e o nível de desenvolvimento em todas elas, refletindo sobre em qual delas podem melhorar.

Tratando-se dessa avaliação, é importante pensar em como será possível o professor tomar medida da empatia de um aluno para com os seus colegas, da sua resiliência ou verificar se ele é capaz de lidar de maneira positiva com as frustrações do dia a dia escolar e tomar decisões de forma autônoma.

Perguntadas sobre como avaliam as questões emocionais e de socialização das crianças, as professoras responderam:

Avalio através de observação e diálogo. Não possuo ficha, porém faço parecer (Professora A).

Uso fichas de avaliação e faço diagnose (Professora B).

As questões sócio afetivas são sempre avaliadas através de observações contínuas e as anotações são disponibilizadas através de relatórios (Professora C).

Durante a avaliação das competências socioemocionais, da mesma forma que na avaliação das demais competências e habilidades, é necessário um cuidado e um olhar delicado e individual dos professores para com os alunos. É essencial que o professor pense em dinâmicas de avaliação que possam acompanhar as situações em que os alunos adquirem essas competências.

Nas observações participantes realizadas, não pudemos observar momentos preparados pelas professoras que propiciassem aos alunos uma tomada de decisão, um debate sobre os comportamentos, ou seja, momentos em que os alunos pudessem assumir um papel de protagonista e que as professoras pudessem avaliar de fato o desenvolvimento das competências socioemocionais.

As professoras fazem registro sobre comportamento e socialização das crianças de forma muito sucinta e apenas no diário de classe. Em nenhum momento foram vistas as fichas de avaliação mencionadas pela professora B, nem os relatórios mencionados pela professora C, com exceção dos alunos com deficiência, dos quais eram realizados relatórios que envolviam as questões socioemocionais.

Para realizá-la, o professor pode se utilizar de diversos instrumentos e técnicas de avaliação, como atividades, questionários, autoavaliação, observação, fichas e rubricas, que

estabelecem critérios para a observação do desempenho das habilidades almejadas. O professor pode e deve também combinar alguns processos de avaliação, para acompanhar o desenvolvimento dos alunos melhor do que usando apenas uma forma de avaliação.

Um tipo de atividade que pode ser trabalhada no dia a dia da escola e que pode contribuir para o trabalho e a avaliação socioemocional na escola é debater sobre a postura de um personagem de um desenho ou filme que os alunos tenham assistido. Outras possibilidades são: através de dinâmicas em grupos, que mobilizem os alunos a interagir de diferentes formas e a partir da literatura.

O que importa é que o professor tenha ciência do que está avaliando e tome nota de todas as observações para mensurar a evolução de cada um dos estudantes. No quadro a seguir, apresentaremos alguns possíveis instrumentos e critérios que o professor pode utilizar para desenvolver o trabalho e a avaliação das competências socioemocionais.

Quadro 4: Possibilidades para o trabalho e a avaliação das competências socioemocionais

Instrumentos e critérios para o trabalho e a avaliação das competências socioemocionais	
Instrumentos	Crítérios
• Debates; • Roda de conversa; • Brincadeiras livres e dirigidas; • Atividades escritas; • Questionários; • Fichas; • Contação de histórias; • Análises de fragmentos de filmes; • Autoavaliação.	Verificar se o aluno apresenta: • Empatia; • Domínio das emoções; • Autoconhecimento; • Boa socialização; • Espírito colaborativo; • Capacidade de mediar conflitos; • Capacidade de solucionar problemas; • Autoestima; • Paciência; • Autonomia; • Responsabilidade; • Criatividade.

Fonte: Organização da autora (2020)

Todos os conhecimentos perpassam por todas as disciplinas e não seria diferente com as competências socioemocionais. Os alunos vão se conscientizar a respeito de seus sentimentos, suas relações e seu comportamento a partir das vivências e dos exemplos que tiverem de

professores e equipe pedagógica comprometidos com o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Assim, é importante destacar que, a finalidade da BNCC (2017) não é instituir um novo componente curricular a partir dessas competências, mas sim articular a aprendizagem dessas competências e habilidades às áreas do conhecimento. Por esse motivo deve-se pensar em diferentes meios de expressar e viver essas competências na prática diária, durante o trabalho com conteúdos diversos.

Finalizando as nossas discussões, apresentaremos a seguir as nossas considerações finais sobre a temática e a pesquisa realizada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ciclo de Alfabetização é uma das principais etapas na vida escolar dos alunos, pois, é o marco da construção de novas aprendizagens, que lhes orientarão durante todo o percurso educacional. Por isso, é de suma importância tratar de uma avaliação das aprendizagens coerente e comprometida com esse caminho. E, embora a avaliação das aprendizagens seja um tema discutido por vários autores, há vários problemas que precisam ser investigados para que seja possível minimizá-los e até mesmo superá-los.

Nessa perspectiva, a questão geral desta pesquisa foi: quais concepções e práticas de avaliação das aprendizagens deveriam e/ou estão sendo desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização? E, a partir dessa questão, foi definido o objetivo geral da pesquisa, de compreender que concepções e práticas de avaliação das aprendizagens deveriam e/ou estão sendo desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização.

Esperando que este trabalho possa provocar reflexões e contribuir com a formação acadêmica e profissional de pedagogos, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar o papel e as dimensões da avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização; analisar quais as concepções de avaliação têm as professoras que atuam neste Ciclo; avaliar de que maneira as concepções de avaliação apresentadas por essas professoras se relacionam com suas práticas; e, identificar quais instrumentos e critérios está sendo utilizados e suas contribuições para uma avaliação comprometida com o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Para que esses objetivos fossem alcançados, a metodologia utilizada foi de abordagem de pesquisa qualitativa, por meio de trabalho de campo desenvolvido no ano de 2019 e 2020, através de estudo de caso com professoras do Ciclo de Alfabetização de uma Escola Municipal de João Pessoa/PB. Os instrumentos de geração de dados e informações utilizados na pesquisa foram a observação participante e a entrevista semiestruturada.

A partir da pesquisa podemos inferir que as práticas avaliativas no Ciclo de Alfabetização devem ter um papel emancipatório, não classificatório e não excludente, estar baseado em uma dimensão formativa, que respeite a diversidade de ritmos e tempos de aprendizagem do estudante, tanto nos aspectos cognitivos como socioemocionais, para que através dela o professor possa realizar o planejamento de suas ações e verificar a necessidade de possíveis intervenções.

Percebemos, através das entrevistas e observações, que as concepções de avaliação apresentadas pelas professoras condizem, em sua maioria, com as práticas das mesmas. Das três professoras que fizeram parte do estudo, uma apresentou uma concepção mais técnica da

avaliação, e sua prática reafirma essa concepção, enquanto as outras duas apresentam uma concepção de avaliação em uma dimensão formativa, que avalia para intervir a partir de novas práticas, porém, em apenas uma delas esse discurso foi visto sendo praticado na sala de aula.

Um dos objetivos específicos traçados para a pesquisa se tratava de identificar os instrumentos e critérios utilizados nas práticas avaliativas das professoras e as contribuições deles para a aprendizagem, a respeito desse objetivo pudemos perceber que não há uma variação entre os instrumentos utilizados pelas professoras, usando principalmente atividades escritas e provas. Não observamos registros processuais, além de não serem utilizados instrumentos que possibilitem aos alunos observarem o desenvolvimento do seu aprendizado, envolvendo-os no processo de avaliação das aprendizagens.

A partir dos dados apresentados pelas professoras investigadas, apesar da identificação de alguns elementos, na ação pedagógica dessas professoras, que fundamentam a avaliação como um instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem, a prática avaliativa continua muitas vezes apresentando caráter pontual, classificatório e excludente, ocasionada, principalmente, pela incompreensão acerca da progressão continuada e da finalidade da avaliação no Ciclo de Alfabetização, tendo em vista algumas respostas inconsistentes e contraditórias.

O redirecionamento das práticas avaliativas dos professores pressupõe a necessidade de um despertar para a pesquisa, no sentido de que, somente o docente tem o poder reconstruir seus conceitos a partir de uma vontade própria. Ou seja, o processo de transformação está diretamente relacionado com o desejo desses educadores de quererem mudar suas práticas.

Embora esse despertar seja essencial, compreendemos também que a formação inicial e continuada também está relacionada com essa mudança. Percebemos nas falas das professoras entrevistadas que, nos programas de formação continuada dos quais participaram, esta temática nunca foi abordada, sendo tratada de formas superficiais na graduação, o que é um fato preocupante. Além de tratarem dessa temática, essas formações deveriam objetivar, sobretudo, questionar os modelos de avaliação tradicionais e excludentes, tão presentes nas nossas salas de aula. Essa é uma via importante para as mudanças necessárias.

Assim, almejamos que este trabalho contribua para que os professores do Ciclo de Alfabetização possam refletir sobre essa temática, que é de extrema importância para uma prática educacional de sucesso, escolher os instrumentos e critérios avaliativos que irão utilizar, diversificadamente, de acordo com as especificidades previstas para essa etapa, e forneçam os adequados retornos aos seus alunos.

Não encontramos dificuldades para a realização da pesquisa, toda a equipe da escola, em especial as professoras, foi muito receptiva e colaborou para que tudo ocorresse como o planejado. Assim, toda a pesquisa, desde o seu planejamento até as considerações finais, serviu para nós como reflexão e mudança de posturas. Porém, não podemos dizer que o estudo está fechando, pois, todo estudo pode ser ressignificado a partir de outro contexto, com outros atores sociais. Esperamos então, que esse trabalho seja uma pequena fagulha para a construção e ampliação da temática em novas e futuras pesquisas.

Diante disso, concluímos que não há uma fórmula perfeita para realizar a avaliação, mas há um trabalho que depende de um conjunto de informações e decisões importantes, que deve ter como base a humildade e seriedade, a fim de que os professores possam investir cada vez mais na sua atuação profissional e exerçam uma prática avaliativa que tenha como centro a aprendizagem significativa do aluno, sendo capaz de redirecionar a sua prática pedagógica, quando perceber que assim é necessário.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ARAÚJO, Beatriz Santos de Oliveira. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização**: tempos de admirar, refletir e reconstruir. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2019.

ARAÚJO, Daiane Rodrigues de. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização**: perspectivas dos professores do campo da rede municipal de Taperoá-PB. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394** de 20/12/1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 10 172**, de 09/01/2001.

BRASIL. **Lei Nº11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em 07 de janeiro de 2019.

CAMPOS, Maria Sonha Chagas. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma reflexão necessária para professores e alunos. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2016.

CASARIN, Tonia. **O que são Competências Socioemocionais?** Tonia Casarin, 2018. Disponível em: <<https://www.toniacasarin.com.br/socioemocionais-para-educadores/>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2020.

CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa**: ditos e feitos. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2019.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Avaliação da aprendizagem não é medida**. Reprovação não garante qualidade. TVescola. Boletim Salto para o Futuro. Ano XXIII – Boletim 8 – Maio 2013. p. 9-15.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em Ciclos**. Desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. **Quando a avaliação precisa dar certo**. TVescola. Boletim Salto para o Futuro. Ano XXIII – Boletim 8 – Maio 2013. p. 16-23.

FIRMINO, Márcia Salustino. **Concepções de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental**: o olhar dos estudantes. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna: 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis Pré-Silábicos**. Didática da alfabetização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Didática da alfabetização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Didática da alfabetização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 37ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**. 18º ed. São Paulo: Cortez 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas**: algumas reflexões. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). Ciclos em Revista - v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed

MIRANDA, Marília Gouvea. **A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva**. Revista Brasileira de Educação, Goiás, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Prova**: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

PEREIRA, Francinilma de Medeiros Rodrigues. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem escolar**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2016.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação das aprendizagens e a escola em ciclos**: o que muda na prática docente? XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: Da excelência à regularização das aprendizagens –Entre duas lógicas – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RICHARDSON, *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. Ed. Florianópolis: laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC, 2000.

SILVA, Marcela de Menezes. **Avaliando o desenvolvimento da escrita da criança por meio da psicogênese**: contribuições para o processo de alfabetização. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2019.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação na escola em ciclos**. TVescola. Boletim Salto para o Futuro. Ano XXIII – Boletim 8 – Maio 2013. p. 24-32.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**. ProPosições. Vol. 9, nº 3 (27) novembro de 1998.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Como é o ambiente alfabetizador?
2. Como funciona a rotina da sala de aula?
3. Qual a relação da professora da turma com os alunos?
4. A avaliação das aprendizagens é desenvolvida durante o processo de ensino e aprendizagem ou se dá em um momento separado?
5. Quais os tipos de avaliação são revelados nas práticas da professora?
6. Quais os instrumentos e critérios de avaliação são utilizados pela professora?
7. Como a professora avalia o nível de leitura e escrita dos alunos?
8. A professora avalia as competências socioemocionais dos alunos? Como?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome

Formação

Série que atua

Quantidade de alunos

Tempo de serviço como professora

Tempo de atuação como professora nos anos do Ciclo de Alfabetização

1. O que você compreende por avaliação das aprendizagens?
2. Para você, qual o papel da avaliação das aprendizagens no ensino?
3. Para você, qual a importância da avaliação das aprendizagens?
4. Que tipos de avaliação você costuma realizar durante o ano letivo?
5. Que aspectos da aprendizagem você costuma avaliar?
6. Você atribui importância maior a algum desses aspectos?
7. Quais os instrumentos utilizados por você para avaliar as aprendizagens dos alunos?
8. Quais os critérios utilizados por você na hora de avaliar as aprendizagens dos alunos?
9. Você encontra dificuldades para a realização da avaliação das aprendizagens em sala de aula?
Em caso positivo, quais são essas dificuldades?
10. Você já participou de cursos de formação que abordasse sobre avaliação?
11. Como você avalia a sua prática avaliativa? Está satisfeita com os resultados ou acha que tem pontos a melhorar?
12. Você avalia os alunos do ciclo da alfabetização usando a psicogênese da língua escrita?
Acha essa técnica importante para a avaliação da aprendizagem dos alunos?
13. Você já participou de algum curso de formação que abordasse sobre a psicogênese da língua escrita?
14. E como você avalia as questões da afetividade, socialização das crianças? Possui alguma ficha de avaliação? Faz parecer?
15. Qual a sua opinião sobre a progressão continuada durante os anos do Ciclo de Alfabetização?
16. Na sua opinião, o fato de não haver reprovação durante os anos do Ciclo de Alfabetização muda o papel da avaliação? Em caso positivo, de que forma ocorre ou deveria ocorrer essa mudança?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Pesquisa: O QUE, POR QUE E COMO AVALIAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Prezado(a) professor(a) do Ciclo de Alfabetização,

Esta pesquisa tem como principal objetivo “Compreender que concepções e práticas de avaliação das aprendizagens deveriam e/ou estão sendo desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização?”. Está sendo desenvolvida por Matrid Raianne da Silva Rodrigues, discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: Identificar o papel e as dimensões da avaliação das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização; Analisar quais as concepções de avaliação das aprendizagens têm as professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização; Avaliar de que maneira as concepções de avaliação das aprendizagens apresentadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização se relacionam com suas práticas; Identificar quais instrumentos e critérios avaliativos estão sendo utilizados e as contribuições dos mesmos para uma avaliação das aprendizagens comprometida com o sucesso dos alunos no Ciclo de Alfabetização.

Solicitamos, para isso, sua colaboração para responder a entrevista semiestruturada utilizada para coleta de dados desta pesquisa, como também sua autorização para que os dados possam ser apresentados em eventos da área de educação e publicados em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento na participação, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, ____ de ____ de ____

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

APÊNDICE D – BREVE CURRÍCULO DA AUTORA

MATRID RAIANNE DA SILVA RODRIGUES

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nasceu na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, município onde reside. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2013 na Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco. Ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba no período de 2016.1. Desde o ano 2018 participa como voluntária do programa Mais Alfabetização, do Governo Federal, em uma escola municipal de João Pessoa.

- Durante seu percurso na universidade, participou de alguns cursos, presenciais e a distância:
 - ✓ Liderança em Gestão e Supervisão Educacional, em EDUCIP Instituto de Educação Superior, no período de 01 de outubro de 2017 a 15 de dezembro de 2017;
 - ✓ Tecnologia Educacional, em EDUCIP Instituto de Educação Superior, no período de 15 de janeiro de 2018 a 27 de fevereiro de 2018;
 - ✓ Aperfeiçoamento em Educação Infantil, em EDUCIP Instituto de Educação Superior, no período de 10 de julho de 2019 a 20 de setembro de 2019;
 - ✓ Inova Escola – Recursos Tecnológicos, do Programa Escolas Conectadas, no período de 19 de agosto de 2019 a 16 de setembro de 2019.
- Durante seu percurso na universidade, participou de alguns eventos:
 - ✓ Participou como ouvinte do I Seminário sobre Pluralidades Pedagógicas, intitulado: “Pluralidades Pedagógicas: Um Desafio para a Educação”, realizado em 01 de agosto de 2016.
 - ✓ Participou como ouvinte da I Semana Acadêmica do Centro de Educação da UFPB, da I Reunião Ampliada do Fórum de Educação Infantil da Paraíba e do Simpósio do Núcleo de Pesquisas em Estudos da Criança, realizados nos dias 20 a 22 de fevereiro de 2019.
 - ✓ Participou na Mostra Pedagógica Cultural do DME, realizada no Centro de Educação - UFPB, no ano de 2018.