

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: AS PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO GRANDE/RS

Taiana Duarte Loguercio

Silvana Maria Bellé Zasso

Resumo

O texto apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2014, no âmbito do Mestrado, de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi compreender as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização. Apresentamos a pesquisa documental realizada a partir do que é instituído e orientado pelo governo federal (MEC), e que tratam da ampliação do Ensino Fundamental (EF) para 9 anos, identificando orientações quanto a avaliação. Investigamos através do estudo de caso a concepção de avaliação das seis professoras (entrevistadas individualmente), uma vez que a orientação é de não reprovação nos dois primeiros anos do EF. Como resultado, identificamos que elas concebem a avaliação da aprendizagem dos alunos como processual, diária e contínua, apesar de indicarem que a progressão não considera a avaliação que realizam com os educandos, uma vez que os alunos mesmo não estando alfabetizados terão sua progressão nos primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: avaliação, ciclo de alfabetização, progressão continuada.

Abstract

Key words: evaluation, literacy, continued progression regimen.

Introdução

O propósito deste trabalho é apresentar dados de uma pesquisa¹ qualitativa, realizada em 2014 por meio de estudo de caso, que teve por objetivo identificar a concepção das professoras alfabetizadoras em relação à avaliação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O interesse por essa temática surgiu porque identificamos em nossa trajetória profissional e durante as formações continuada, muitas dúvidas, inquietações e descontentamentos por parte das professoras, em relação a progressão continuada, proposta pelo governo federal a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

¹ Projeto “As práticas alfabetizadoras nos três anos iniciais do ensino fundamental e o processo de avaliação: uma investigação em escolas da rede municipal do Rio Grande (RS)”, com apoio financeiro pela Chamada Universal MCTI/CNPq – nº 14/2013.

Consideramos pertinente apresentar inicialmente, as proposições legais do governo federal para o Ensino Fundamental de nove anos, destacando o que se refere à avaliação e à alfabetização. Na sequência apresentamos dados das entrevistas individuais que realizamos em 2014 com seis professoras alfabetizadoras que compõe o quadro efetivo do ciclo de alfabetização de uma escola municipal da cidade do Rio Grande/RS.

Nas entrevistas priorizamos diferentes aspectos relacionados à avaliação, especialmente aqueles em que as professoras apresentam suas concepções sobre avaliação e os argumentos em relação à progressão continuada no ciclo de alfabetização, exemplificado por meio de algumas práticas.

Considerando o volume de dados que obtivemos ao longo da pesquisa bem como a diversidade de temáticas que estes suscitaram, optamos por apresentar e discutir neste texto, apenas dois aspectos: um sobre a concepção de avaliação das professoras alfabetizadoras e suas práticas de avaliação e outro, relacionado à progressão continuada e as implicações na ação pedagógica. Tais aspectos foram escolhidos devido sua recorrência nas entrevistas, sendo que, em diversos momentos da pesquisa foi possível perceber que, a maioria das professoras discordam das políticas públicas referentes ao ciclo da alfabetização.

As situações que envolveram a avaliação na alfabetização foram problematizadas ao longo do texto considerando as discussões de Leal (2012), Esteban (2012, 2013), Hadji (2001) e Hoffmann (2012).

Políticas Públicas

Ao realizar a pesquisa documental na área da alfabetização, consideramos importante compreender, em um primeiro momento, como a educação das crianças a partir dos seis anos de idade vem sendo tratada nos dispositivos legais a partir de 2006, ano em que a Lei nº 11.274 institui a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com o ingresso da criança aos seis anos no primeiro ano (Lei nº 11.114/05). Nesse sentido, buscamos aspectos relativos às orientações e normatizações do Governo Federal (MEC) para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, considerando, sobretudo, as implicações que essa mudança vem acarretando no modo e nas práticas de avaliação nos dois primeiros anos, uma vez que está prevista a progressão continuada das crianças do 1º ano para o 2º, e do 2º para o 3º ano.

Cabe ressaltar, que as discussões em torno da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos surgem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração,

a iniciar-se aos seis anos de idade. Essa alteração no Ensino Fundamental se tornou, por sua vez, uma das metas da educação nacional através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou e estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2001-2010. Desse modo, objetivava-se que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe social, fossem matriculadas na escola, permitindo aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional.

O Terceiro Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos (BRASIL, 2006), destaca, quanto à avaliação da aprendizagem, que se faz necessário: (i) assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos; (ii) assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; (iii) elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; (iv) romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e (v) romper, também, com o caráter meramente classificatório, sendo o registro da aprendizagem em notas, conceitos e relatórios descritivos uma consequência da concepção de avaliação adotada e uma decisão dos sistemas de ensino. Esses aspectos significam que a aprendizagem passa a ser vista como processual, devendo ser acompanhada continuamente pelos professores para percepção do desenvolvimento de seus alunos.

Para tanto, cabe observar o previsto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24, inciso V, estabelece que a verificação do rendimento escolar observará, por exemplo, o critério da alínea a: “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

É possível perceber, portanto, que a legislação é bastante clara ao definir as questões de avaliação, em que deve prevalecer o caráter qualitativo do acompanhamento do aluno sobre eventuais notas finais, em que o relatório explicita a necessidade do professor do 1º e 2º ano, ao adotar a progressão continuada, estar acompanhando o seu aluno ao longo do processo.

Em 14 de dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, propõe a Resolução CNE-CEB Nº 7, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, onde a progressão continuada passou a ser instaurada também no 2º ano do Ensino Fundamental, quando em 2006 foi implantada no 1º ano e a partir de 2011, na passagem para o 3º ano. No capítulo que se refere à “avaliação: parte integrante do currículo”, a redação explicita:

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

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

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala (BRASIL, 2010, p. 09 e 10).

O Ministério da Educação (MEC) estabelece desta forma, a partir da resolução acima citada, a implantação da progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que constituem o ciclo da alfabetização, representando um bloco pedagógico sequencial sendo recomendado que não haja interrupção provocada pela reprovação, devendo este ciclo ser acompanhado de outras medidas pedagógicas. Observando os diversos documentos identificamos um encadeamento de propostas, pois já em 2008, com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, é indicado que a alfabetização dar-se-á nos três anos do Ensino Fundamental.

O governo federal, a partir de então, promoveu a formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem as crianças de seis anos. Por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR) e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o governo propõe uma formação que atenda aos aspectos do cotidiano do profissional, especialmente as capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica.

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

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

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012a, p. 2-3).

Conforme o excerto acima, é indicado que os conhecimentos sejam avaliados através de instrumentos externos à escola. Conforme esta política pública, os alunos deveriam concluir no terceiro ano o ciclo da alfabetização, com até oito anos de idade, considerada ao início do programa a “idade certa”. Essa prerrogativa está presente no cenário nacional, através do Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2023), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em que reforça na meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Após apresentarmos um breve panorama da legislação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, mais especificamente sobre as implicações para a avaliação durante a progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, trataremos sobre a concepção das professoras participantes da pesquisa em relação a avaliação.

Avaliação no ciclo de alfabetização: o que relatam as professoras?

A pesquisa sobre as concepções das professoras alfabetizadoras em relação a avaliação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no Bairro São João na periferia do município do Rio Grande/RS. Trata-se de uma escola de pequeno porte, tendo em vista que atende somente alunos dos anos iniciais durante o dia e turmas da Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais e finais) a noite, perfazendo um total de 265 alunos de anos iniciais e 53 na EJA², conforme censo escolar do ano de 2013.

Em relação a dinâmica de avaliação nos três primeiros anos, isto é, no ciclo de alfabetização, constatamos que são elaborados pareceres descritivos pelas professoras de cada turma, os quais são entregues aos familiares das crianças a cada três meses. Esses pareceres abordam aspectos comportamentais relacionados ao aluno; aspectos cognitivos relativos à área do conhecimento, prevalecendo a alfabetização em Língua Portuguesa (basicamente leitura e escrita) e Matemática; projetos desenvolvido pela turma; indicações sobre como a família pode proceder quanto a forma de incentivo aos estudos e acompanhamento ao aluno.

² Dados disponibilizados na página do QEdU em: <http://www.qedu.org.br/escola/254067-emef-sao-joao-batista/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=>

A opção metodológica segue os princípios do estudo de caso, considerando especialmente que os sujeitos da pesquisa são professoras alfabetizadoras de uma mesma escola. O estudo de caso consiste, segundo Gil (2002, p. 54) “no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, certo de que nossos resultados, conforme se refere o mesmo autor, “são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões” (Idem-ibidem).

Com o intuito de compreender quais são as concepções sobre avaliação, realizamos uma entrevista individual com as seis professoras alfabetizadoras, ou seja, as professoras do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da referida escola. As entrevistas focaram dois eixos, partindo das seguintes perguntas: i) qual tua concepção sobre avaliação? e ii) como entendes a avaliação a partir da progressão continuada? Durante as entrevistas, as professoras trataram sobre suas realidades, apresentando o material utilizado no acompanhamento da aprendizagem dos alunos durante o trimestre ou ano letivo.

Cabe destacar que as professoras entrevistadas atuam na rede municipal com os primeiros anos, no ciclo da alfabetização, desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no ano de 2006, sendo que duas professoras são do 1º ano, duas do 2º ano e duas do 3º ano. Optamos por identificá-las com letras por ordem alfabética conforme o ano em que atuam e o número conforme a turma, obedecendo a sequência das etapas de ensino, ou seja, 1º ano A1 e A2; 2º ano B1 e B2; 3º ano C1 e C2.

Nas entrevistas com as professoras foi possível identificar dois tópicos bem definidos: i) Avaliação: o que pensam e o que fazem as professoras e ii) Ciclo da alfabetização: a problemática da progressão continuada. A seguir apresentamos algumas reflexões sobre os dados da pesquisa considerando esses tópicos.

Avaliação: o que pensam e o que fazem as professoras

Durante o processo de reflexão sobre as entrevistas realizadas com as professoras, percebemos que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em 2006 foi destacada como uma mudança que gerou dúvidas e desestabilizou práticas de avaliação que vinham sendo realizadas até então. De acordo com a professora A2:

[...] a nossa dúvida no primeiro ano era essa realmente, como avaliar, o que que tu irias avaliar, o que tu irias ensinar, nós nem sabíamos o que que tinha que ensinar também, quanto menos o que tinha que avaliar (A2, 06/11/2014).

Considerando as dúvidas geradas entre professores e gestores sobre o Ensino Fundamental de nove anos, o governo federal publicou em 2008 o Pró-Letramento, com o intuito de promover uma formação continuada através de materiais disponibilizados na página do MEC e de cursos pontuais. Nesse material é possível identificar a orientação para uma avaliação com uma dimensão formativa ou continuada, tendo esta uma função “diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 65). A partir deste excerto, é possível refletir que o material disponibilizado pelo Governo Federal para as professoras alfabetizadoras, após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, explicita o tipo de avaliação esperada, contudo, o relato das professoras demonstra que essa discussão ainda parece gerar dúvidas de como ou o que avaliar.

De acordo com Leal (2012), avaliar é uma atividade motivada por finalidades, onde em cada momento é preciso saber exatamente porque se está avaliando, a fim de decidir os instrumentos de avaliação a serem usados e as formas de registros dos resultados. Por isso, a necessidade das políticas públicas serem claras e chegarem até os professores antes de sua implantação, para que eles saibam, desta forma, o que farão e para que mudarão suas práticas, sendo através de formações contínuas que os órgãos governamentais devem suprir as dúvidas dos professores e auxiliarem em suas práticas.

Através das entrevistas realizadas com as seis professoras, percebemos que todas destacam que a avaliação tem a função de acompanhar os alunos ao longo do ano letivo. Isso fica claro na fala da professora A2 ao indicar que avaliação *“é o momento de tu perceberes o conhecimento que o aluno adquiriu, até um certo momento”* (06/11/2014), e na fala da professora B1 ao relatar que: *“eu vou na observação, no registro, no dia a dia, no crescimento deles, é assim que eu vou avaliando”* (06/11/2014). Da mesma forma a professora B2 explica que sua avaliação é constante e diária, *“[...] é sempre avaliar em todos os momentos, no desenvolvimento das atividades, inclusive até no desenvolvimento pessoal, emocional da criança”* (05/11/2014).

A professora A2 do 1º ano explica que *“dentro da sala de aula, no dia a dia, eu vou vendo através das atividades que eles fazem, o que eles estão aprendendo, o que eles já sabem o que eles não sabem”* (06/11/2014) e assim registra em um caderno. A professora complementa que embora conheça seus alunos, tal registro auxilia na hora de fazer os pareceres *“só um registro para me guiar depois realmente, porque, às vezes, tu acaba esquecendo como o aluno está, então eu pego o caderno pra olhar”* (06/11/2014),

reafirmando a importância do registro para auxiliar a lembrar de fatos ocorridos com a turma e, especificamente com cada aluno.

A importância dos registros é destacada no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, ao indicar que

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

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

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

A perspectiva de uma avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica, e ainda romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas que é explicitada no Terceiro Relatório do Programa Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006).

Desse modo, entendemos pautadas nos estudos de Esteban (2013), que a avaliação é uma prática que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades, pois “[...] a avaliação é uma das práticas pedagógicas em que permanência e mudança convivem” (ESTEBAN, 2010, p. 66).

De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa é informativa, o professor, que se informa dos efeitos reais de seu trabalho poderá regular sua ação, e o aluno saberá onde se encontra e poderá tomar consciência das dificuldades, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir seus erros. De acordo com o referido autor:

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

Um aspecto que nos chamou a atenção no decorrer das entrevistas é que as professoras do primeiro e segundo anos afirmaram que não utilizam o instrumento formal chamado “prova” para avaliar as crianças, porém, as professoras do segundo ano revelam que aplicam a Provinha Brasil e se utilizam do resultado para balizar sua proposta de trabalho. De acordo com a professora B1:

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

No excerto acima, evidenciamos uma articulação entre a avaliação externa realizada a partir da Provinha Brasil e planejamento cotidiano, ou seja, no caso da referida professora a avaliação possibilita uma reflexão sobre a prática docente, a partir do que o aluno respondeu durante a realização da prova. Nesta avaliação de sua prática, o professor reorganiza seu planejamento e redireciona o que será abordado bem como o modo de fazê-lo. Segundo Hadji (2001), existem diferentes tipos de avaliação, sendo uma delas denominada pelo autor avaliação instituída, a qual apresenta uma instrumentação específica, ou seja, exames escolares (a prova, os testes), os quais são utilizados para produzir as informações que justificarão a aprovação ou reprovação de quem está sendo avaliado.

Em relação aos instrumentos de avaliação referidos no parágrafo anterior, destacamos que a professora C1 apresentou durante a entrevista alguns instrumentos de avaliação que realizou durante a semana. Trata-se de atividades de simples escolha de marcar as alternativas, ou seja, semelhantes às avaliações externas. A referida professora explica durante a entrevista que propõe essas atividades “pra que eles já estejam habituados, ao tipo de avaliação” (04/11/2014). Ela explica que realiza tais atividades mais de uma vez no semestre, ou seja

[...] eu sempre faço avaliação escrita pra eu ter mais segurança na hora de fazer o parecer. No terceiro ano, eles tem a ANA³, então eu tento fazer em cima daquele modelo pra saber como é que eles vão estar, se estarão em condições de fazer depois (C1, 04/11/2014).

É possível afirmar, a partir das falas das professoras, que a prática de utilizar este tipo de avaliação escrita é regulada pela avaliação externa, uma vez que passa ser adotada como “treinamento” para um melhor desempenho do aluno posteriormente na avaliação em larga escala.

³ ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização, instituída pela Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013 que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Leal (2012) pondera que é a finalidade da avaliação que se deve considerar ao planejar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados, não ignorando a natureza das atividades realizadas pelo aluno e considerando a situação em que o conhecimento foi evidenciado.

Também foi possível perceber, através das entrevistas, que apenas uma professora citou utilizar das ferramentas apresentadas nos cursos de formação continuada através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), proposto pelo Ministério da Educação (MEC). A professora B1, relatou que utiliza as tabelas de avaliação apresentadas nos cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa do PNAIC e a partir das mesmas vai marcando o que está percebendo de cada aluno, auxiliando para construir os pareceres. Ela argumenta ainda que este tipo de avaliação já é utilizado no próprio curso de formação, onde é solicitado de cada professora que ao final do trimestre realizem e registrem tal acompanhamento.

Embasadas em Leal (2012), entendemos este tipo de avaliação como parte integrante e permanente da ação pedagógica diária, precisando ser pensada como instrumento de redimensionamento dessa prática, diagnosticando as dificuldades e avanços dos alunos, para, assim, qualificar a prática pedagógica, isto é, avaliar em diferentes momentos e com diferentes finalidades.

Além das avaliações externas como a Provinha Brasil e a ANA, dos materiais indicados pelo PNAIC como as tabelas de avaliação, foi possível perceber que as professoras utilizam outros instrumentos para acompanhar as aprendizagens das crianças. Porém, fica evidente que, muitas vezes, as práticas das professoras alfabetizadoras são reguladas pelas avaliações externas e pelo próprio PNAIC. A professora C2 do terceiro ano, por exemplo, acredita na avaliação diária para acompanhamento da turma, mas explica que só pela observação não é capaz de ter um detalhamento mais preciso de seus alunos, e por isso utiliza a avaliação formal com instrumento escrito. A professora entrega para as famílias uma relação de conteúdos e avisa o dia em que será aplicada a avaliação, denominada por ela de “prova”, para que assim os pais façam seus filhos estudar. A professora acredita que dessa forma realiza “[...] diagnóstico mais exato, pra conseguir saber até onde o teu aluno tá te acompanhando dentro do processo” (04/11/2014).

Contudo, na continuidade da entrevista a professora C2 expressa ser flexível em relação a esses resultados, explicando:

[...]Eu acredito que a avaliação não é apenas um instrumento para verificar se o aluno realmente aprendeu, dependendo da situação vivida pelo aluno, ele pode estar

apto ou não para fazer esta avaliação (problemas familiares, psicológicos). (C2, 04/11/2014).

De acordo com o excerto acima, percebemos que a professora, ao mesmo tempo, que necessita propor uma prova para se certificar das aprendizagens dos alunos, entende que no momento de realização da mesma, vários fatores podem interferir no resultado. Desse modo, a professora indica observar para que os alunos não sejam prejudicados por fatores externos a eles no dia de uma avaliação escrita pontual e planejada.

Sobre a prática de avaliar, Esteban (2013) expressa que a mesma remete à ação da professora sobre os alunos numa relação de poder, argumentando que conhecer demanda manipulação de informações, sujeitos e o próprio processo de aprendizagem a fim de medir e hierarquizar, isto é, a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo, onde se isola, na maioria das vezes, a subjetividade que constitui a dinâmica escolar.

Na continuidade das entrevistas identificamos que as professoras além de explicitarem como pensam a avaliação e exemplificarem como procedem ao longo do ano, também fazem referência a progressão continuada, considerando-a bastante negativa, tema que passamos a tratar na próxima seção.

Ciclo da alfabetização: a problemática da progressão continuada

Um dos pontos mais tensos e de dissenso entre as professoras entrevistadas foi a progressão continuada dos alunos do 1º para o 2º ano e deste para o 3º ano. A continuidade entre os três anos do Ensino Fundamental está prevista no artigo 30 da Resolução nº 7/2010, ou seja:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 08).

De acordo com o excerto anterior é importante que a criança tenha oportunidade de vivenciar o ciclo da alfabetização sem rupturas, de forma que haja continuidade no processo. Contudo, isso não é consenso entre as professoras participantes da pesquisa. Foi possível perceber que cinco das seis professoras entrevistadas são contrárias a progressão continuada, justificando principalmente as dificuldades em trabalharem com os alunos que não estão

alfabetizados até o 3º ano. Somente a professora B1 considera que apesar de escutar muitas reclamações em relação a progressão continuada, onde a maioria dos professores acredita que os alunos do ciclo de alfabetização deveriam reprovar, ela afirma não ser contrária a progressão continuada. De acordo com seu relato “eu acho sempre que o aluno tem que ter uma chance, eu não gosto da reprovação, eu acho que é horrível, eles ficam desestimulados” B1 (06/11/2014), argumentando ainda que os alunos reprovados “ficam mais marcados, é mais difícil”. A professora entende que o processo deve ser orientado da seguinte forma:

[...] todo mundo tem que cumprir o seu papel, então o primeiro ano tem que trabalhar dentro do que eles podem te dar, o segundo ano tem que continuar o trabalho do primeiro ano e terceiro tem que continuar o trabalho do segundo. Claro que cada turma é uma turma diferente e vão ter alunos no final do terceiro que não vão estar alfabetizados, e vai precisar de um trabalho a mais (B1, 06/11/2014).

As duas professoras do primeiro ano ressaltam que muitos alunos chegam no 3º ano sem saber ler e escrever. A professora A1 indica que:

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

Conforme expressa a professora A2 (06/11/2014), a respeito da progressão continuada, ela se refere às turmas de terceiro ano: “eu noto que o professor fica um pouco perdido porque tem alunos que não estão alfabetizados. Tu tens um primeiro, um segundo e um terceiro ano, tudo junto, praticamente”.

Analisando os cadernos de formação do PNAIC, identificamos a indicação de que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, conforme é possível observar no excerto seguinte:

Importante destacar, ainda, que quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem⁴ (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2012b, p. 23).

Os dados desta pesquisa indicam que não está claro para as professoras o entendimento de que na progressão continuada é necessário que os direitos de aprendizagem

⁴ Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental: são descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo conforme as áreas do conhecimentos; são direitos do aluno e deveres do professor e da escola, que surgiram a partir de uma consulta pública, ao final de 2012 e início de 2013. Os Quadros podem ser encontrados no Texto Referência no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18543:direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental&Itemid=97

das crianças sejam preservados e que as escolas precisam organizar estratégias para garantir um acompanhamento sistemático das crianças ao longo do processo. Isso pode ser percebido a partir da fala da professora B2 quando argumenta que a progressão continuada contribui muito para baixa da autoestima das crianças, para o desânimo em sala de aula, e posterior abandono aos estudos, pois enquanto a criança não tiver as dificuldades sanadas, (que deveriam ser feitas no 1º ano ou no 2º ano), não deveriam ir para o 3º ano. Desse modo, percebemos que professora B2 não concorda que, independente da avaliação feita com seus alunos, eles ainda assim aprovem, pois acredita que “a avaliação é apenas um meio de avisar como eles estão indo” (05/11/2014).

Na concepção da professora C1 (04/11/2014), o aluno que chega ao 3º ano sem estar alfabetizado, não irá conseguir se alfabetizar no final do ciclo de alfabetização “[...] porque além de tu ter que dar conta deste aluno que não chegou alfabetizado ainda no terceiro, tu tens que dar conta dos outros alunos que já estão alfabetizados e dos conteúdos para desenvolver”. O mesmo sentimento é identificado na professora C2 (04/11/2014) ao também expor sua preocupação em relação a quando o aluno chega ao segundo semestre do 3º ano “e tu percebe aqueles que não evoluíram quase nada, ou que não cresceram dentro da metodologia desenvolvida, o professor sente-se de mãos atadas.”.

A professora C1 (04/11/2014) reitera que o aluno que chega ao terceiro ano sem estar alfabetizado, não consegue fazê-lo em um ano, pensamento compartilhado pela professora C2 do 3º ano. Ambas as professoras relatam ter alunos repetentes em sua sala de aula e que mais uma vez irão repetir o ano escolar, pois não terão condições de ir para o quarto ano. De acordo com a professora C2, a não aprendizagem dos alunos a deixa “impotente em relação a eles, não encontrando saída para alfabetizá-los” (C2, 04/11/2014), reitera que apesar de a escola oferecer diversos tipos de atendimentos aos educandos, esses alunos ainda não tem condições necessárias para ir para um quarto ano e acaba que “Tudo sobrecarrega o terceiro ano”. Na concepção da referida professora a progressão continuada será o motivo pelo qual “daqui a alguns anos, vai haver um número muito grande de alunos no terceiro ano” (C2, 04/11/2014).

A partir das entrevistas que realizamos nesta pesquisa, é possível considerar que existe um grande descompasso entre como as professoras concebem a progressão continuada e o que é proposto nos documentos federais que orientam o ciclo da alfabetização bem como nos materiais indicados para a formação continuada dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esta constatação indica, mais uma vez, a necessidade de formação continuada.

Considerações finais

Neste texto apresentamos resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve por objetivo compreender as concepções de avaliação das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do Rio Grande/RS, a partir da progressão continuada no ciclo da alfabetização.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental a partir dos materiais disponibilizados pelo governo federal para instituir e orientar o Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo da alfabetização e, também, através do estudo de caso, entrevistamos seis professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal da cidade do Rio Grande/RS.

A partir dos documentos de orientação para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como dos materiais disponibilizados pelo governo federal para formação dos professores alfabetizadores (Pro-letramento e PNAIC) identificamos uma perspectiva de avaliação processual, diária e contínua, não só em relação aos alunos, como também das práticas docentes.

Os dados da pesquisa indicam também que as professoras estão utilizando os resultados das avaliações de larga escala para refletirem sobre suas práticas, a partir dos resultados dos alunos, e desse modo, reorganizem seu planejamento.

Da mesma forma, identificamos que apenas uma professora utiliza-se de ferramentas propostas nos cursos de formação continuada, para o acompanhamento dos alunos, como por exemplo, a tabelas apresentadas no PNAIC.

Por fim, os dados da pesquisa revelam que as professoras, na sua maioria, consideram que a política de progressão continuada não leva em consideração a avaliação que realizam com os educandos, uma vez que mesmo os alunos não estando alfabetizados terão sua progressão ao final do 1º e 2º ano letivo do Ensino Fundamental. Isso configura, para as professoras, a não aprendizagem dos alunos com dificuldades até o final do 3º ano, manifestando-se assim contrárias a progressão continuada.

Consideramos que os dados da pesquisa desvelam que a implantação desta política explicitou a importância da formação continuada das professoras alfabetizadoras para que (re) signifiquem suas concepções sobre avaliação, bem como, para analisar os significados que pode ter a reprovação na escolarização de cada criança e, particularmente, na relação que ela estabelecerá com o aprender.

Referências

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

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

BRASIL. Resolução CNE-CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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