



2047 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

Avaliação no ciclo de alfabetização: o que é priorizado pelos professores alfabetizadores?
Taiana Duarte Loguercio - Secretária Municipal de Educação de Bagé/RS
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada entre 2013 e 2017, cujo objetivo foi investigar quais instrumentos, qual frequência e quais aspectos os professores utilizam para avaliar a aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização, considerando principalmente a progressão continuada no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário a 177 professores de 22 diferentes municípios do Rio Grande do Sul. A perspectiva teórica que embasou as discussões sobre avaliação estão pautadas nos trabalhos de Hadji (2001), Esteban (2010, 2013), Hoffmann (2012) e Leal (2012) considerando a avaliação formativa, mediadora e processual de acompanhamento dos alunos. Os resultados da pesquisa indicam que não há clareza por parte dos professores sobre dois distintos momentos: como se avalia e como se registra a forma de avaliar. Indicam ainda que há uma diversidade em relação aos instrumentos utilizados na avaliação, e também, que apesar de priorizarem o conteúdo, muitos professores consideram os aspectos comportamentais e afetivos no momento de avaliar, ampliando de certa forma a dimensão da avaliação.

Avaliação no ciclo de alfabetização: o que é priorizado pelos professores alfabetizadores?

RESUMO:

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada entre 2013 e 2017, cujo objetivo foi investigar quais instrumentos, qual frequência e quais aspectos os professores utilizam para avaliar a aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização, considerando principalmente a progressão continuada no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário a 177 professores de 22 diferentes municípios do Rio Grande do Sul. A perspectiva teórica que embasou as discussões sobre avaliação estão pautadas nos trabalhos de Hadji (2001), Esteban (2010, 2013), Hoffmann (2012) e Leal (2012) considerando a avaliação formativa, mediadora e processual de acompanhamento dos alunos. Os resultados da pesquisa indicam que não há clareza por parte dos professores sobre dois distintos momentos: como se avalia e como se registra a forma de avaliar. Indicam ainda que há uma diversidade em relação aos instrumentos utilizados na avaliação, e também, que apesar de priorizarem o conteúdo, muitos professores consideram os aspectos comportamentais e afetivos no momento de avaliar, ampliando de certa forma a dimensão da avaliação.

Palavras-chave: avaliação; ciclo de alfabetização; professores alfabetizadores.

Introdução

Neste trabalho apresentamos dados de uma pesquisa realizada entre 2013 e 2017, que teve por objetivo investigar sobre a avaliação no ciclo da alfabetização, considerando principalmente a progressão continuada no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Interessou-nos conhecer quais instrumentos os professores empregam para avaliar a aprendizagem das crianças, com qual frequência realizam a avaliação e quais aspectos os professores utilizam para avaliar a aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização.

A pesquisa que será discutida neste trabalho foi realizada por meio da aplicação de um questionário a 177 professores de 22 diferentes municípios do Rio Grande do Sul. Os professores participantes da pesquisa, estavam atuando como docentes no 1º, 2º ou 3º ano em 2015.

A perspectiva teórica que embasou as discussões sobre avaliação estão pautadas dos trabalhos de Hadji (2001), Esteban (2010, 2013), Hoffmann (2012) e Leal (2012) considerando a avaliação formativa, mediadora e processual de acompanhamento dos alunos.

Organizamos o presente texto em quatro seções: i) políticas públicas de formação de professores: ênfase na avaliação; ii) avaliação: na perspectiva dos autores; com pressupostos teóricos que explicitam nossa compreensão da avaliação; iii) dados da pesquisa: o que expõem os educadores; problematizando os resultados e iv) considerações finais.

Políticas Públicas de Formação de Professores: ênfase na avaliação

A partir da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, no ano de 2006 (Lei Federal nº 11.274/2006), diversas orientações por parte do governo federal, seja por pareceres ou resoluções, orientaram sobre a forma de ensinar e avaliar na etapa inicial deste nível de ensino.

Desde 2006 alguns documentos oficiais têm abordado sobre a avaliação da aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. O Terceiro Relatório do Programa (BRASIL, 2006, p. 10), por exemplo, expõe que se faz necessário:

[...] assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. Esclarecemos ainda que o registro da aprendizagem em notas, conceitos e relatórios descritivos e? uma consequência da concepção de avaliação adotada e uma decisão dos sistemas de ensino.

Esses aspectos indicados no excerto acima rompem, de certa forma, com uma perspectiva de avaliação classificatória e excludente. Apresenta uma perspectiva mais ampla de avaliação como processo e não como resultado final definido em um recorte de tempo. No Terceiro relatório é indicado, portanto, que a aprendizagem seja vista como processual, devendo ser acompanhada continuamente pelos professores para a percepção do desenvolvimento de seus alunos. A avaliação exposta neste Relatório precisa ser realizada por meio da observação para o acompanhamento do aluno a fim de redimensionar a prática do professor, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O Parecer nº 04/2008 elenca uma série de preocupações no campo da avaliação a serem observadas. Conforme segue:

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

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

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

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

9.4 – E? 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-a?, também, em um momento necessário a? construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL, 2008, p. 02).

A partir desse excerto e? possível perceber que cabe ao professor responsabilizar-se pelo acompanhamento do progresso do seu aluno no ciclo de alfabetização, não somente através de testes, provas programadas ou ao final de cada período de estudo, mas de maneira diagnóstica e constante, observando o desenvolvimento a respeito dos acertos dos educandos, bem como dos erros e das (re) construções dos mesmos. Para tanto, faz-se necessário por parte do professor ter uma proposta de acompanhamento e intervenção bastante clara para mediar os processos de aprendizagens dos alunos.

Outro aspecto a se destacar no excerto anterior é a perspectiva de redimensionamento da prática pedagógica, indicada no item 9.1. Entendemos que esse indicativo desloca o foco da avaliação da aprendizagem do aluno para o modo como o ensino está organizado. Ou seja, não só os resultados são avaliados, medidos, testados, mas também o trabalho do professor. A medida que o processo é avaliado, e for identificado que a aprendizagem não está sendo garantida, é possível e também necessário rever a prática pedagógica.

Além das mudanças legais citadas, o governo federal brasileiro vem implementando programas de formação de professores tais como, Pró-Letramento (2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), que vem se configurando como um compromisso formal assumido de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental e instituído através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, pelo Ministério da Educação - MEC.

O PNAIC tem como um dos seus eixos de atuação a formação continuada presencial dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos, através de um conjunto integrado de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC.

No material do PNAIC, consta que a avaliação deve considerar o processo de aprendizagem e não apenas o resultado. Além disso, é indicada a progressão continuada do 1º para o 2º ano, e deste para o 3º ano, propondo que se efetive:

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

Nesse documento é ressaltado também que a avaliação não deve focar na quantificação do resultado final da aprendizagem do aluno e sim no processo, visando compreender como a criança está entendendo os conhecimentos ensinados, suas hipóteses e suas dificuldades. Desse modo, a avaliação é “[...] um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças.” (BRASIL, 2012b, p. 24).

Essa perspectiva de avaliação indicada no material do PNAIC dialoga com o referencial teórico desta pesquisa, especialmente com os estudos de Esteban (2010, 2013), Hadji (2001), Hoffmann (2012) e Leal (2012) considerando a avaliação formativa, mediadora e processual de acompanhamento dos alunos.

Avaliação: na perspectiva dos autores

Nesta seção, apresentamos brevemente a perspectiva teórica sobre avaliação defendida por Hadji (2001), Esteban (2010, 2013), Hoffmann (2012) e Leal (2012) buscando subsídios para entender como os professores vem pensando e realizando a avaliação das crianças no ciclo da

alfabetização.

Segundo Hadji (2001), a avaliação pode ser do tipo instituída, normativa, criteriada ou formativa. A avaliação instituída dispõe de instrumentos como exames escolares (prova ou testes) que são utilizados para produzir as informações sobre as quais basear-se-á o julgamento, aprovado ou não.

A avaliação normativa é aquela socialmente organizada, anunciada e executada em uma instituição para situar indivíduos, uns em relação aos outros, opondo-se à avaliação criteriada que se designa por apreciar um comportamento, situando-o em relação a um objetivo a ser atingido (HADJI, 2001).

Porém, toda avaliação normativa é também criteriada, pois para situar algum desempenho em relação aos outros é necessário referir sobre os critérios de conteúdo, assim como, toda avaliação pautada em critérios pode levar a uma avaliação normativa (HADJI, 2001).

Por sua vez, a avaliação formativa, situa-se no centro da ação de formação, sua função é contribuir para uma boa regulação da atividade, buscando informações úteis ao processo de ensino e aprendizagem (HADJI, 2001). A intenção do avaliador é que torna a avaliação formativa.

Segundo Esteban (2013), para avaliar é preciso produzir instrumentos e procedimentos que auxiliem a interação com os alunos, podendo a avaliação contribuir para outras dimensões do processo pedagógico como, por exemplo, o planejamento. Isso demanda uma investigação permanente da aprendizagem por meio de uma "[...] redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia" (ESTEBAN, 2013, p. 31). Assim, nessa perspectiva, a prática da avaliação da aprendizagem dos alunos é uma estratégia para o seu acompanhamento e também permite que o professor reveja o seu planejamento, buscando reconstruir suas ações em sala de aula.

Esteban (2013) considera também que avaliar mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades, pois "[...] a avaliação é uma das práticas pedagógicas em que permanência e mudança convivem". (ESTEBAN, 2010, p. 66). A avaliação é uma tarefa que dá identidade ao professor, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica.

A autora ressalta, ainda, que a avaliação classificatória se configura na ideia de punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que aprendem, considerando estes sujeitos como objetos de conhecimento, sem investimento nas relações intersubjetivas que poderiam existir. Sob essa perspectiva, a avaliação remete à ação do professor sobre os alunos em uma relação de poder.

Na perspectiva de Leal (2012), avaliar é uma atividade motivada por finalidades, na qual 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. A autora pondera que é a finalidade da avaliação que precisa estar clara ao planejar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados, não ignorando a natureza das atividades realizadas pelo aluno e considerando a situação em que o conhecimento foi evidenciado. Ela entende que a avaliação é parte integrante e permanente da ação pedagógica diária, precisando ser pensada como instrumento de redimensionamento dessa prática, diagnosticando as dificuldades e avanços dos alunos, para, assim, melhorar a prática pedagógica, ou seja, avaliamos em diferentes momentos e com diferentes finalidades.

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

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

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

Tendo por referência as discussões expostas nesta seção, apresentamos na sequência dados produzidos por meio de um questionário que trata sobre a avaliação realizada pelos professores do ciclo da alfabetização, em um contexto de mudanças legais e pedagógicas nos primeiros anos de escolarização das crianças no Ensino Fundamental.

Dados da pesquisa: o que expõem os educadores

Conforme anunciado anteriormente, nesta seção apresentamos dados de uma pesquisa realizada entre 2013 e 2017, que teve por objetivo investigar sobre a avaliação no ciclo da alfabetização, considerando principalmente a progressão continuada no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Interessou-nos conhecer quais instrumentos os professores usam para avaliar a aprendizagem das crianças, com qual frequência realizam a avaliação e quais aspectos utilizam para avaliar a aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização.

Trata-se do recorte de uma pesquisa maior, em que consideramos os dados coletados por meio de questionário aplicado aos Professores Alfabetizadores de 22 cidades do Rio Grande do Sul, pelas Orientadoras de Estudos que realizavam o PNAIC na Universidade Federal de Pelotas em 2015. O instrumento contou originalmente com 15 perguntas abertas e fechadas, porém, neste texto vamos nos deter nas quatro primeiras questões referentes ao tipo de avaliação, a forma e a frequência como ela é realizada, bem como, quais aspectos são priorizados. Todas as questões analisadas neste texto, são de múltipla escolha com a possibilidade de justificativa da resposta.

Os professores alfabetizadores que responderam ao questionário, trabalham em turmas do Ensino Fundamental, sendo 63 no 1º ano, 65 no 2º ano e 77 no 3º ano, e 28 destes professores atuavam em turmas multisseriadas e marcaram mais de uma opção.

Na primeira questão, trata sobre “realizo avaliações através de?”. Nesse caso os professores deveriam marcar o instrumento de avaliação utilizado em sala de aula. Dos 177 professores (considerado 100%), 76,8% realizam trabalhos para avaliar os alunos, 57,6% avalia os cadernos dos alunos, 48% avalia por meio de fichas avaliativas e 43,5% disseram realizar prova.

Dentre as outras respostas que apareceram com maior reincidência foram consideradas o percentual de professores: 11,2% indicaram a observação direta das atividades realizadas em aula, 7,3% por pareceres semanais descritivos e 7,3% por anotações dos avanços nas atividades diárias. Pelo que pudemos observar nas respostas dos professores, parece existir certa “confusão” entre como se avalia e como se registra a forma de avaliar.

Estamos considerando que os aspectos pertinentes ao como se avalia referem-se aos instrumentos utilizados para avaliar durante o processo, por exemplo, provas, trabalhos, entre outros materiais que subsidiam o professor a acompanhar a aprendizagem do aluno. E em relação ao como se registra a avaliação podemos citar o que é expressado em pareceres, notas ou conceitos ao final de um determinado período com o intuito de registrar o resultado entregue à instituição ou aos familiares.

A segunda questão refere-se a forma como essa avaliação é realizada: “Realizo avaliação de forma: individual, coletiva ou ambos (individual e coletiva)”. Cabe destacar que nenhum professor respondeu de forma coletiva, 22% professores responderam que realizam de forma individual e 77,9% responderam ambos (individual e coletiva).

A terceira questão analisada é sobre a frequência em que a avaliação é realizada. Conforme conta no instrumento de pesquisa as opções de escolha para a questão “Realizo a avaliação da aprendizagem das crianças:” eram: “diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, bimestralmente, trimestralmente ou semestralmente”. Quanto às respostas, obtivemos os seguintes resultados: 77,4% dos professores responderam que realizam a avaliação diariamente e apenas uma pessoa respondeu semestralmente (0,5%). As demais respostas apresentadas por ordem decrescente de porcentagem de professores estão organizadas da seguinte forma: 33,3% trimestralmente, 16,9% indicaram semanalmente, 10,7% mensalmente, 10,1% bimestralmente e 7,3% quinzenalmente. Cabe destacar que a maioria dos entrevistados marcaram mais de uma opção.

Tendo em vista que havia duas possibilidades de resposta, a de múltipla escolha, apresentada no parágrafo anterior, e outra dissertativa, possibilitando ao respondente explicar as opções marcadas, destacamos o seguinte com relação às escritas:

Diariamente: 20,3% das pessoas indicaram avaliar as atividades diárias, 7,9% o trabalho proposto, seja com projetos ou provas por níveis; 3,9% colocaram a correção do caderno, por exemplo: “todo dia ao corrigir cadernos, atividades acompanho a aprendizagem dos alunos” (Professora 170), e ainda 3,3% pessoas colocaram participação dos alunos.

Identificamos que algumas explicações versam sobre observação, 12,9% dos professores afirmam que realizam diariamente, mas não descrevem a forma de registrar os dados da observação e 3,9% dos professores relatam que anotam aspectos a respeito do desenvolvimento do aluno, não explicitando quais instrumentos utilizam para esta avaliação. Também 2,2% professores indicaram que avaliam por meio da leitura, 2,2% professores por meio da escrita, 0,5% pela interpretação e 1,1% responderam que por jogos. Alguns professores apenas escreveram o que entendiam por avaliação, ou seja, avaliação é um processo constante, acompanhamento, contínuo, qualitativa. Além disso, 2,8% professores colocaram que usam anedotário (uma caderneta ou um caderno em que são realizados registros sistemáticos), sem explicar quais aspectos acompanham diariamente para escrever neste registro.

Semanalmente: 2,8% professores priorizaram as atividades, 1,1% o trabalho dos alunos, 0,5% caderno, 0,5% leitura, 0,5% testes, mas não explicaram que tipo de teste, 0,5% anedotário, sem descrever o que valoriza na escrita do mesmo durante essa semana. Além disso, 1,6% professores realizam observação, 1,1% o registro, mas não identificam o que é registrado nem onde e ainda, 0,5% de professores cita o registro no portfólio.

Quinzenalmente: 1,1% dizem guardar atividades desse período para avaliar no final, por exemplo: “Aplico o conteúdo, exploro o tema de diferentes maneiras e de quinze em quinze dias faço uma avaliação (dependendo do projeto)” (Professor 77).

Mensalmente: 1,6% realizam provas, 0,5% teste de aquisição da escrita e 2,8% professores responderam realizar em forma de trabalhos ou avaliação mensal, mas não fica claro qual a forma ou instrumento que é utilizado nessa avaliação.

Bimestralmente: 1,1% professores alegam realizar através do parecer, não explicando como fazem a avaliação anterior a este registro, mas sim a forma de entrega dos resultados; 1,1% professores citam a prova como instrumento de avaliação; 0,5% anotação “quando percebo progressos, dificuldades em alguma atividade para quando avaliar bimestralmente observar” (Professor 110) e 0,5% avaliação mais detalhada com teste da psicogênese e piagetiano.

Trimestralmente: 4,5% aplicam provas, 0,5% testes, 6,7% trabalhos avaliativos, repetindo-se juntamente com provas, 1,1% tratam atividade como sinônimo de ferramenta para avaliar o aluno (semelhante ao instrumento trabalho e prova). Algumas respostas indicam realizar os trabalhos no final do trimestre, 4,5% explicitando ser para a entrega dos resultados aos pais por pareceres.

Uma das respostas nos chamou atenção: “Trimestralmente através de ‘provinhas’, pois conforme o ciclo de alfabetização não há ‘necessidade’ de avaliação (documento). Mas acredito que o documento é fundamental para registrar os conhecimentos.” (Professora 34). Felizmente, os dados que temos da pesquisa não nos permitem compreender o que a professora quer dizer ao colocar que o ciclo não há necessidade de avaliação. Contudo, essa escrita nos faz refletir sobre o fato de o aluno não reprovar estar associado a não avaliação. Entendemos que é necessário uma reflexão mais aprofundada sobre isso, pois, o fato de as crianças não serem retidas no 1º ou no 2º ano não significa que elas não devam ser avaliadas. Essa ideia demonstra, de certa forma, uma perspectiva de avaliação classificatória e excludente, diferente da concepção apresentada nas seções anteriores, seja pelos documentos oficiais ou referencial teórico.

A questão de número 5, também de múltipla escolha, inquiriu: “Na avaliação priorizo aspectos comportamentais, aspectos afetivos ou a aprendizagem de um conteúdo?”. Embora muitos professores tenham marcado mais de um item, a maioria, 95,4%, respondeu “a aprendizagem de um conteúdo”, mais da metade, 65,5%, respondeu “aspectos comportamentais” e também mais da metade, 62,1%, respondeu “aspectos afetivos”. Poucos professores (2,8%) não marcaram nenhuma das alternativas, porém, justificaram cada uma delas, apenas 0,5% não marcou e não justificou. Do total, 5% dos professores justificaram a resposta reiterando que os três aspectos são importantes.

Destacamos as seguintes respostas: “eu priorizo de acordo com a necessidade do aluno, daquele momento, sendo mais necessário um ou outro” (professor 16), “eu acredito que o aspecto comportamental e afetivo melhorando também melhora sua aprendizagem” (professor 29) e, ainda, “acredito que o comportamento e o envolvimento afetivo também influenciam na aprendizagem de conteúdos” (professor 57).

É importante colocar que a maioria dos professores alfabetizadores, respondentes do questionário, participavam há três anos do PNAIC, sendo que, além de focar na Matemática (2014), Língua Portuguesa (2013) e Interdisciplinaridade (2015), o tema avaliação foi abordado em cada ano de estudo.

Ao retomar a concepção de avaliação defendida nas políticas públicas e, ainda, nas propostas referentes à formação continuada dos

professores do ciclo de alfabetização, por meio dos materiais disponibilizados pelo PNAIC, observamos que a perspectiva é de que a avaliação seja compreendida como uma dimensão integrante e redimensionadora da prática pedagógica a partir de uma perspectiva processual, diagnóstica, participativa e formativa buscando romper com a classificação e exclusão identificadas há anos no contexto escolar.

Entendemos que os resultados identificados nas respostas dos professores ao questionário, nos dão alguns indícios de como a avaliação vem sendo pensada e realizada no cotidiano do ciclo da alfabetização. Os dados dos questionários descritos nesta seção – 76,8% trabalhos, 57,6% cadernos dos alunos, 48% fichas avaliativas e 43,5% prova – evidenciam que na compreensão dos professores a melhor maneira de avaliar é por meio de trabalhos e observação dos cadernos dos alunos, correspondendo ao que Hadji (2001) denomina de avaliação instituída.

Contudo, embora em menor quantidade, os professores citam realizar observações diretas e elaborar pareceres, não fica claro quais os instrumentos estão sendo utilizados durante esta observação, e a forma como é registrada a avaliação do aluno para acompanhar sua aprendizagem.

Quanto à avaliação ser feita coletiva e individualmente pelos professores, observamos que em todas as respostas dissertativas não foi abordado o coletivo, e sim, a avaliação individual dos alunos.

Ao referir-se à frequência da avaliação, é notório o entendimento de que a mesma deve acontecer diariamente, pois, foram três quartos de respostas por parte dos professores. Tendo em vista que a orientação do PNAIC é por uma avaliação diária, é possível afirmar que houve impacto nesse quesito. Não temos como afirmar que os professores realmente avaliam seus alunos diariamente, contudo, os dados do questionário indicam que a maioria dos professores expressam que assim o fazem.

Muitos professores ao explicar suas respostas quanto a periodicidade com que avaliam, citaram que consideram as atividades diárias e trabalhos propostos em sala de aula cotidianamente, poucos indicaram a correção do caderno (4,4%), e uma quantidade menor ainda demonstrou acompanhar por meio das testagens piagetianas e da psicogênese (1%).

Quanto às respostas abertas, identificamos que 14,5% dos professores explicam observar os alunos, contudo, também não fica claro de que forma é feito o registro da avaliação, isto é, onde é realizado o registro sobre o que o aluno aprendeu, o que precisa ser retomado, de que forma o professor saberá qual metodologia/didática deverá empregar junto aquele aluno, se não descreve de forma escrita o que observou? Ou seja, não é possível apreender com os dados se a avaliação contribui para que o professor reveja o seu planejamento, buscando reconstruir suas ações em sala de aula.

Apenas 3,8% dos professores descreveram onde registram seu acompanhamento, citando o anedotário ou portfólio. Embora 5,6% afirmem usar a avaliação para fazer o parecer, que é uma forma de entrega de resultados para a família e para a escola, não fica claro de que forma o professor acompanhou o desenvolvimento do aluno ao longo de seu processo de aprendizagem, quais instrumentos e critérios utilizou para avaliar. Seria o mesmo que dizer que um aluno é nota 7 e não demonstrar quantos e quais trabalhos avaliativos foram realizados para se chegar a essa nota. Cabe ressaltar, que não é nosso interesse neste trabalho problematizar o parecer como a única forma de apresentar os resultados da avaliação à família, pois, esta questão não foi abordada no questionário.

Um dado interessante a ser descatado é que apenas os professores que marcaram no questionário que realizam a avaliação mensal, bimestral ou trimestralmente citaram provas, testes ou trabalhos para o término do período como exemplos de instrumentos, totalizando 18,3%, contudo, não fica claro quais critérios utilizam ao avaliar com estes instrumentos. A opção por essa forma de avaliação vai de encontro ao expressado nos documentos do PNAIC que indicam que a avaliação no ciclo da alfabetização precisa romper com a prática tradicional que restringe a dimensão processual e formativa, valorizando apenas os resultados finais.

Por fim, no que se refere aos aspectos priorizados, a maioria dos professores afirma considerar a aprendizagem do conteúdo, porém não identificamos nas respostas dissertativas qual o conteúdo é considerado na avaliação ao longo do período.

Os dados do questionário discutidos neste texto demonstram que algumas estratégias de avaliação que os professores indicam, seguem as difundidas nos cursos de formação de professores, especialmente expressadas nos documentos do PNAIC. Contudo, não podemos afirmar que tais estratégias são realizadas como resultado da formação desempenhada pelo PNAIC.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho apresentamos dados de uma pesquisa que buscou conhecer quais instrumentos, qual frequência e quais aspectos os professores utilizam para avaliar a aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização, considerando principalmente a progressão continuada no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados do questionário os professores alfabetizadores responderam que avaliam os alunos por meio de trabalhos, dos cadernos dos mesmos e de fichas avaliativas. Menos da metade dos entrevistados afirmam realizar provas. Além disso foram ressaltadas a observação direta das atividades realizadas em aula, pareceres descritivos e anotações dos avanços nas atividades diárias, contudo não ficou claro se as observações são registradas, de que forma e o que é priorizado nas anotações.

Em relação a avaliação ser realizada de forma individual ou coletiva, os dados da pesquisa indicaram que a maioria dos professores optam por mesclar as duas formas, ou seja, realizam avaliações tanto individuais como coletivas.

A maioria dos professores expressaram realizar a avaliação diariamente, e também as opções quinzenal, bimestral, trimestral, semestral, ou seja, diversos professores marcaram várias opções, o que revela que não há apenas um tipo e uma frequência na forma de avaliar.

Na questão que buscou entender o que os professores priorizam na avaliação ficou bastante claro que mais de 90% foca no conteúdo, mas, também, mais da metade indicaram que valorizam os aspectos comportamentais e afetivos o que amplia de certa forma a dimensão da avaliação.

Consideramos que os dados produzidos por meio do questionário respondido por 177 professores, por um lado permitiu o levantamento sobre a avaliação em um número considerável de sujeitos, mas por outro apresentou certos limites em compreender quais concepções embasam suas respostas. Mesmo havendo a possibilidade de justificar de forma descritiva suas escolhas, muitos professores foram sucintos e objetivos em suas respostas.

Desse modo, entendemos que os professores estabelecem critérios de frequência e forma, contudo, não foi possível apreender nos dados coletados o que Hadji (2001) denomina por avaliação criteriada, aquele em que o desempenho em relação aos outros é definido de acordo com os critérios de conteúdo.

Conforme afirmado ao longo do texto, concordamos com Leal (2012), quando afirma que a avaliação é uma atividade motivada por

finalidades. Que é importante e necessário saber o porquê se está avaliando, e desse modo, escolher os instrumentos de avaliação e as formas de registros dos resultados.

A autora pondera que é a finalidade da avaliação que precisa estar clara ao planejar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados, não ignorando a natureza das atividades realizadas pelo aluno e considerando a situação em que o conhecimento foi evidenciado. Ela entende que a avaliação é parte integrante e permanente da ação pedagógica diária, precisando ser pensada como instrumento de redimensionamento dessa prática, diagnosticando as dificuldades e avanços dos alunos, para, assim, melhorar a prática pedagógica, ou seja, avaliamos em diferentes momentos e com diferentes finalidades.

Desse modo, os dados apresentados e discutidos neste trabalho alertam para a necessidade de repensar sobre os instrumentos escolhidos pelos professores para realizarem a avaliação no ciclo da alfabetização, bem como o modo que são expressos e entregues às famílias. É necessário repensar também, a relação entre planejamento, avaliação e documentação pedagógica, a qual pode subsidiar as opções e análises dos professores.

Referências

BRASIL. **Lei n° 11.274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2006.

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. 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 / Brasília: MEC, SEB, 2012b

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

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

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.