



**FICS**

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A DINÂMICA AVALIATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:  
Vozes, Fazeres e Saberes**

**FERNANDA DOS SANTOS DA SILVA**

**ASSUNÇÃO-PARAGUAI**

**2020**



**FICS**

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A DINÂMICA AVALIATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:  
Vozes, Fazeres e Saberes**

**FERNANDA DOS SANTOS DA SILVA**

**ASSUNÇÃO-PARAGUAI**

**2020**



**FICS**

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

## **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

# **A DINÂMICA AVALIATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: Vozes, Fazeres e Saberes**

Dissertação apresentada à Facultad Interamericana de Ciencias Sociales como parte do requisito para obtenção do grau de Mestrado em Ciências da Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlino I. Morinigo

**ASSUNÇÃO-PARAGUAI**

**2020**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

FERNANDA DOS SANTOS DA SILVA

A DINÂMICA AVALIATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: VOZES,  
FAZERES E SABERES

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Carlino Iván Morinigo  
**Orientador**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Matusalém Alves Oliveira

Prof. Dra. Susana M. Barbosa Galvão

Prof. Dr. Ismael Fenner

Asunción – Paraguay  
2020



Dedico esta pesquisa aos meus pais, Justino da Silva (falecido) e Maurina dos Santos que abdicaram dos seus sonhos para investir nos meus na busca de novos saberes. Aos meus irmãos de sangue e de coração Gilmar, Elayne, Clenildes e Alice. Ao meu parceiro Adailton por ter acreditado em meu potencial.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me fortaleceu na fé durante a construção deste trabalho de pesquisa. Só Deus teve a dimensão do quão diversos foram meus momentos de incertezas e fragilidade, mas seu acolhimento, misericórdia e sabedoria me encorajaram a prosseguir. É teu Senhor, todo meu ser, meu caminhar e a minha vitória!

A intercessão de Santa Dulce dos Pobres junto a Deus Pai, no enfrentamento de um problema de saúde quando estava no auge desta produção. A fé, a determinação e a capacidade de superar obstáculos refletido nas ações de Santa Dulce, me revitalizou e hoje lhe agradeço e entrego em suas mãos também os frutos desta conquista e as sementes de novos horizontes a serem explorados.

Aos meus familiares, em particular as minhas mães Maurina dos Santos (biológica) e Elayne Christine Costa (de coração), que demonstraram nos pequenos detalhes dedicados a este estudo um amor incondicional, recheado de paciência, compreensão e apoio. Quando pensei em fraquejar Deus as usou como hastes para me sustentar. Obrigada por não terem desistido de mim e reacenderem a chama da vida em meu coração através das orações.

Aos meus irmãos Gilmar (biológico), Alice, Clenildes, Elayne e Silvânia (de coração), que acompanharam todos os percalços que enfrentei durante a construção desta produção acadêmica, sempre proferindo palavras de incentivo no que se refere a luta e conquista dos sonhos.

Ao parceiro e companheiro de jornada Adailton Ramos que muitas vezes abriu mão dos seus sonhos para viver os meus. Na trajetória da nossa vida Deus nos agracia com a proteção de anjos e você Adailton é um presente de Deus na minha vida. Eterna Gratidão!

Aos meus colegas de turma pelos belíssimos momentos de estudo e pesquisa. Os saberes são construídos mediante as relações dialógicas estabelecidos entre os pares e foi nesta perspectiva que passos foram firmados e contribuíram significativamente para a robustez e refinamento deste trabalho.

Meus valorosos agradecimentos estendem-se ao ilustríssimo Prof. Dr. César Costa Vitorino por ter orientado a construção deste trabalho de pesquisa de forma humanizada. Sua paciência, expertise e empenho contribuíram para que eu pudesse compreender que ser professor pesquisador é estar em constante movimento, perceber o imperceptível e possibilitar novos modos de estar e atuar no mundo. Ao mestre com carinho!

A Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helena Tavares de Souza que acompanhou de perto os primeiros passos desta pesquisa, estendendo-me a mão e me acalentando em momentos que a escrita precisou ser interrompida. Existem seres humanos, mas pessoas humanizadas como a prezada doutora é raridade encontrar.

A coordenadora do curso Telma Regina dos Reis de Assis, pelos conselhos e apoio disponibilizados ao longo deste percurso. Sua visão dinâmica alargou meus

horizontes e me proporcionou o desejo de ampliar os saberes e fazeres e... educação.

As adversidades fazem parte das nossas vidas. Quando tudo parece estar na mais perfeita harmonia, fatos acontecem, não para desestabilizar, mas para nos mostrar que a vida é repleta de obstáculos e que os mesmos precisam ser superados. Seguir em frente ainda que as incertezas existam, desistir nunca, perseverar sempre! Essas foram as palavras dos meus médicos oncologistas Dr. Ângelo Fontes e Dra. Jurema Amado e o mastologista Dr. Lucas Geovane Ramos ao me diagnosticarem com um câncer metastático. Faço aqui um agradecimento mais que especial a este trio que com o auxílio de Deus direcionou o meu tratamento de forma exitosa e me incentivou e encorajou a prosseguir com meus projetos de vida.

*Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução.*

*Jussara Hoffmann*



## RESUMO

Seguindo o movimento espiralizado da prática avaliativa qualitativa a referida obra acadêmica tem como objetivo geral analisar as abordagens destinadas a avaliação da aprendizagem escolar no ciclo alfabetizador, à luz dos aspectos normativos explicitados em alguns documentos oficiais que alicerçam o sistema de ensino brasileiro. Os objetivos específicos estão pautados em discutir sobre os documentos que alicerçam a educação brasileira; refletir acerca da aprendizagem da criança na escola; discutir sobre a formação e prática docente na ação de avaliar crianças no processo de alfabetização; conhecer as proposições normativas que ratificam alguns documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro com ênfase no ciclo alfabetizador; destacar as nuances que conectam-se a elaboração e aplicabilidade do currículo escolar; reconhecer as abordagens avaliativas que corroboram para outorgar a inserção de uma aprendizagem significativa; analisar as influências da formação e prática docente na dinâmica avaliativa do ciclo alfabetizador das escolas públicas do município de Salvador, ressaltar a relevância em executar propostas pedagógicas que priorizem vozes, saberes e fazeres na solidificação qualitativa das habilidades e competências. A partir destas reflexões pretende-se reunir elementos que possam responder a seguinte problemática: Por que os educandos inseridos no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Salvador apresentam dificuldades em aplicar o conhecimento construído na sala de aula frente às propostas avaliativas? Ao tecer esta trajetória discursiva, a pesquisa firmou-se metodologicamente em referenciais bibliográficos, com nuances reforçadas intencionalmente nos aspectos etnográficos, afim de explorar o universo da sala de aula e possibilitar através de questionários a participação ativa de discentes, docentes e coordenador pedagógico. Conclui-se com os dados coletados e analisados a inexistência de conexões palpáveis entre documentos, metodologias e práticas pedagógicas, e que esse distanciamento está fragilizando os pilares da aprendizagem, da alfabetização e da avaliação tão necessários à análise refinada da qualidade da realidade.

**Palavras Chave:** Avaliação. Dificuldade. Aprendizagem. Alfabetização. Educandos

## **ABSTRACT**

Following the spiraling movement of qualitative evaluative practice, the aforementioned academic work aims to analyze the approaches aimed at evaluating school learning in the literacy cycle, in the light of the normative aspects explained in some official documents that underpin the Brazilian education system. And the specific objectives are to discuss the documents that support Brazilian education; reflect on the child's learning at school; discuss about teacher training and practice in evaluating children in the literacy process; know the normative propositions that ratify some official documents that govern the Brazilian educational system with an emphasis on the literacy cycle; highlight the nuances that connect the elaboration and applicability of the school curriculum; recognize the evaluative approaches that corroborate to grant the insertion of meaningful learning; to analyze the influences of teacher training and practice on the evaluation dynamics of the literacy cycle of public schools in the city of Salvador, highlighting the relevance of implementing pedagogical proposals that prioritize voices, knowledge and actions in the qualitative solidification of skills and competences. It intends to answer the problem: Why do students in the literacy cycle of the municipal education network in Salvador have difficulties in applying the knowledge built in the classroom in the face of evaluative proposals? When weaving the discursive trajectory, the research was methodologically based on bibliographic references, with nuances intentionally reinforced in ethnographic aspects, in order to explore the universe of the classroom and enable, through questionnaires, the active participation of students, teachers and pedagogical coordinator. It is concluded with the collected data and analyzed the inexistence of palpable connections between documents, methodologies and pedagogical practices, that this distance is weakening the pillars of literacy learning and of the evaluation so necessary for the refined analysis of the quality of reality.

**Keywords:** Evaluation. Difficulty. Learning. Literacy. Students

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABALF</b>	Associação Brasileira de Alfabetização
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNCFP</b>	Base Nacional Comum para Formação de Professores
<b>CAED</b>	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
<b>CEALE</b>	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconomicos
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional de Certificação e Competência de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>GTS</b>	Grupos de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROSA</b>	Programa Salvador Avalia
<b>RCM</b>	Referencial Curricular Municipal
<b>RCMAIEF</b>	Referencial Curricular Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCT</b>	Teoria Clássica de Testes
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e da Comunicação
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Conceito de avaliação e perspectivas de novas abordagens indicadas pelos professores.....	126
---	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Abordagens Acerca do Currículo Escolar.....	45
<b>Quadro 2</b> - Papel do Professor na Aplicação do Currículo .....	46
<b>Quadro 3</b> – Abordagens Avaliativas .....	47
<b>Quadro 4</b> – Competências Profissionais Que Subsidiaram a BNCFP .....	74
<b>Quadro 5</b> – A Escola Que Você Trabalha Possui Uma Proposta Avaliativa? Ela Está Pautada em Ações Que Enfatizam Notas ou Conceitos?.....	155

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mecanismo da Teoria da Aprendizagem .....	53
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Sexo do grupo pesquisado (professores).....	93
<b>Gráfico 2</b> – Idade dos educadores.....	94
<b>Gráfico 3</b> – Segmento religioso dos educadores.....	95
<b>Gráfico 4</b> – Cor/raça dos professores.....	96
<b>Gráfico 5</b> – Graduação inicial.....	97
<b>Gráfico 6</b> – Formação específica para área de atuação.....	98
<b>Gráfico 7</b> – Vinculo empregatício dos professores.....	99
<b>Gráfico 8</b> – Tempo de atuação profissional.....	100
<b>Gráfico 9</b> – Formação acadêmica ampliada.....	101
<b>Gráfico 10</b> – Cursos de formação permanente.....	102
<b>Gráfico 11</b> – Carga horaria semanal de trabalho.....	103
<b>Gráfico 12</b> – O docente dispõe de momentos para planejar suas aulas? .....	104
<b>Gráfico 13</b> – O que é um processo avaliativo eficaz? .....	105
<b>Gráfico 14</b> – Características das atividades aplicadas na sala de aula.....	106
<b>Gráfico 15</b> – Qual a conduta do educador quando a criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem.....	107
<b>Gráfico 16</b> – Como você define o processo de avaliação.....	109
<b>Gráfico 17</b> – a escola que você trabalha possui uma proposta avaliativa .....	110
<b>Gráfico 18</b> – A dinâmica avaliativa da escola em que você atua é pautada em notas ou conceitos? .....	112

<b>Gráfico 19</b> – Voce concorda com os conceitos apresentados na caderneta escolar e com a sua utilização no processo avaliativo?	113
<b>Gráfico 20</b> – Voce conhece os documentos que regem e/ou regulamentam a dinâmica avaliativa da escola X?	115
<b>Gráfico 21</b> – Voce participou da elaboração do Projeto político pedagógico da escola X.....	116
<b>Gráfico 22</b> – Qual a função da avaliação da aprendizagem na escola X? .....	117
<b>Gráfico 23</b> – Como acontece a avaliação da aprendizagem na sua sala de aula...118	118
<b>Gráfico 24</b> – Instrumentos que utiliza para avaliar os discentes.....	119
<b>Gráfico 25</b> – É ofertado ao educando a possibilidade de recuperar o baixo desempenho em um instrumento avaliativo? .....	120
<b>Gráfico 26</b> – Como é a avaliação da aprendizagem de crianças com necessidades especiais inseridas na escola X? .....	122
<b>Gráfico 27</b> – O ciclo alfabetizador realiza avaliações externas? .....	124
<b>Gráfico 28</b> – Como você gostaria que fosse o processo avaliativo na sua escola?	125
<b>Gráfico 29</b> – Idade dos estudantes .....	128
<b>Gráfico 30</b> – Cor dos estudantes.....	129
<b>Gráfico 31</b> – Religião dos estudantes.....	130
<b>Gráfico 32</b> – Ano em que ingressou nesta unidade escolar.....	131
<b>Gráfico 33</b> – Você já repetiu de ano? .....	132
<b>Gráfico 34</b> – Por que você frequenta a escola? .....	133
<b>Gráfico 35</b> – Qual atividade você mais gosta de realizar na escola? .....	134
<b>Gráfico 36</b> – Você falta a aula por qual motivo?.....	135
<b>Gráfico 37</b> – Como você classificaria seu (a) professor (a)? .....	136
<b>Gráfico 38</b> – Qual disciplina (matéria) você mais gosta? .....	137



<b>Gráfico 39</b> – Durante as aulas ministradas pelo (a) professor (a), você .....	138
<b>Gráfico 40</b> – Você consegue realizar as atividades aplicadas em sala de aula sozinho (a)?.....	139
<b>Gráfico 41</b> – Você sabe ler?.....	140
<b>Gráfico 42</b> – Os textos que você lê consegue compreender (interpretar)? .....	141
<b>Gráfico 43</b> – Nas tarefas avaliativas (provas) você fica.....	142
<b>Gráfico 44</b> – Você sabe qual a intenção do (a) professor (a) ao fazer uma atividade avaliativa? .....	144
<b>Gráfico 45</b> – Qual a intenção do educador ao realizar estas atividades avaliativas? .....	145
<b>Gráfico 46</b> – As atividades avaliativas (provas) elaboradas e aplicadas pelo seu professor.....	147
<b>Gráfico 47</b> – Atividades avaliativas externas que você já fez.....	148
<b>Gráfico 48</b> – As atividades avaliativas que não são elaboradas e aplicadas pelo seu (a) professor (a).....	150
<b>Gráfico 49</b> – Na sua opinião para que serve as atividades avaliativas (provas) aplicadas na escola? .....	151

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I - DOCUMENTOS QUE ALICERÇAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORIENTAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>25</b>
1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Um Dueto Pouco Orquestrado Entre o Currículo Escolar e as Práticas Avaliativas no Ciclo de Alfabetização .....	26
1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma Proposta de Democratização do Ensino Pautada na Autonomia e Flexibilidade .....	33
1.3 Base Nacional Comum Curricular: Retrocesso ou Emancipação?.....	39
1.4 Alinhando os Documentos Oficiais .....	45
<b>CAPÍTULO II - APRENDIZAGEM EM FOCO: COMO A CRIANÇA APRENDE</b> .....	<b>48</b>
2.1. Transcurso da Aprendizagem Humana no Ciclo Alfabetizador à Luz das Teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky .....	48
2.2 Aprendizagem Escolar: Inquietações e Progressões .....	55
2.3 Alfabetizar e Letrar: Emancipação de Saberes .....	59

2.4 Dificuldades de Aprendizagem: Uma Abordagem Psicopedagógica no Ato de Avaliar .....	65
---	----

**CAPÍTULO III - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS EM AVALIAR CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....69**

3.1 Formação Docente: Vicissitudes se Propagam no Contexto Fundante e Contínuo da Educação Brasileira .....	70
3.2 A Identidade Do Professor Alfabetizador .....	76

**CAPÍTULO IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS DESCORTINANDO O PROCESSO AVALIATIVO NO CICLO ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA .....85**

4.1 Tipo de Pesquisa.....	86
4.2 Cenário da Pesquisa .....	89
4.3 Técnica da Pesquisa .....	89
4.4 Sujeitos da Pesquisa .....	90
4.5 Coleta de Dados e Análise de Dados.....	92
4.6 Nuances do Fazer Docente Nos Atos de Ensinar e Avaliar .....	92
4.7 Pequenas Vozes, Grandes Personagens: Desafiar Para Avaliar.....	127
4.8 Coordenador Pedagógico: Ajustando os Laços do Saber no Âmbito Avaliativo. ....	152
4.9 Discussão de Resultados: Unindo Fios Para Resignificar a Avaliação da Aprendizagem no Ciclo Alfabetizador .....	160

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....163**

**REFERÊNCIAS.....167**

**APÊNDICE.....176**

## INTRODUÇÃO

### Trajatória Profissional

Minha vida escolar teve início aos dois anos de idade, quando ingressei em um espaço destinado ao reforço escolar, localizado no distrito de Acupe, Santo Amaro – BA, influenciada e estimulada pelo exemplo de meu irmão Junior (falecido). Este recorte de vivência escolar se tornou uma mola, que impulsionou meus pais a me matricularem na instituição de ensino “Mobral de Acupe”, primeiro espaço destinado à educação infantil no referido distrito. Pioneiras neste trabalho as professoras Mira e Alzerina contavam apenas com recursos financeiros ofertados pelos pais e oriundos da parceria com a paróquia local. Alicerçada nos princípios da igreja católica, as atividades desenvolvidas neste espaço educativo destacavam os valores éticos e morais inseridos no contexto cotidiano e cultural dos educandos.

Mas este ciclo teve fim e uma nova etapa precisou ser vivenciada e porque não dizer descortinada. O ensino fundamental na minha trajetória educacional foi um divisor de águas. A ruptura das relações afetivas entre os pares e o cuidado ao propor estratégias de construir novos saberes deram lugar a necessidade de cumprir uma grade curricular recheada de conteúdos totalmente desconectados da minha realidade. Ao longo do ensino fundamental percorri quatro unidades de ensino da rede municipal no distrito de Acupe e enfrentei momentos apavorantes, principalmente aqueles relacionados a avaliação da aprendizagem.

Os professores que conduziram os anos de escolarização nesta etapa sempre utilizavam estratégias metodológicas que transitavam entre as esferas conteudista e raras práticas interacionistas, mas o que me causava estranheza era a necessidade de aplicar testes e provas, quase sempre com complicadores conceituais desconhecidos. Sempre me questioneei por que não era possível colocar essas práticas interacionistas nas avaliações da aprendizagem? Por que são usados apenas os instrumentos teste e prova para validar um conhecimento?

Esta inquietação fomentou meu desejo em fazer magistério e entender quais fatores direcionavam os professores a seguir um modelo educacional distante da realidade dos estudantes e o que os impediam de inserir uma proposta avaliativa mais dinâmica e flexível. Minhas percepções neste momento eram inúmeras, mas

foram bombardeadas com mais provas e testes cuja função era moldar as minhas formas de aprender. O auge deste caminhar no ensino médio aconteceu no período dos estágios, quando tive a oportunidade de viver o universo da sala de aula como aluna, orientadora, mediadora e alfabetizadora no processo de construção de novos saberes junto a um grupo de crianças.

O fato de exercer um estágio remunerado de regência de classe favoreceu a inserção de novas estratégias metodológicas que estivessem alinhadas com a vida dos educandos, ainda que houvesse um aprisionamento conteudista exigido nos componentes curriculares. Em meio a tantas cobranças sempre organizava os instrumentos avaliativos de modo a diversificá-los, afim de extrair dos dados coletados não só os avanços dos discentes, mas as suas dificuldades e inquietações enquanto sujeitos cognoscente.

Enquanto professora alfabetizadora entendi que era possível fazer um trabalho onde o conhecimento fosse alicerçado a partir de condutas horizontalizadas. Esta expertise encontrou forças quando em 1999 passei em um concurso e ingressei em uma ONG (Organização Não Governamental) mantida por aposentados italianos que atendia crianças entre três e seis anos. Localizada no distrito de Acupe, a Creche Escola Anna Sirone fazia um trabalho com as crianças carentes da comunidade ofertando-lhe uma educação qualificada onde a avaliação da aprendizagem era conduzida a partir de coletas diversificadas de dados considerando as esferas psicológicas, pedagógicas, culturais e sociais.

Eis que me encontrei como profissional em educação na área de alfabetização e pesquisadora da temática avaliação da aprendizagem escolar, pois neste recorte temporal e espacial compreendi que o investimento feito pela instituição era no sentido de fortalecer e preparar o docente em suas múltiplas inteligências para torna-lo construtor de metodologias alternativas que subsidiassem esse caminhar compartilhado com seus discentes em prol de saberes coletivamente construídos.

A possibilidade de ampliar meus estudos e galgar uma graduação estava cada vez mais próxima e real. Esta conquista seria na minha carreira profissional o aporte teórico e metodológico que alavancaria as discussões em torno da avaliação da aprendizagem. Graduanda, no curso de licenciatura nas séries iniciais do ensino

fundamental I, conquistei uma vaga com bolsista do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM na Faculdade de Tecnologia e Ciência – FTC, os momentos de pesquisa disponibilizados a partir desta graduação trouxe para minha vida acadêmica e profissional inquirições que desaguavam nas relações entre práticas avaliativas inconsistentes e o comprometimento cognitivo destes estudantes frente a aplicações exacerbadas e meramente quantitativas das provas.

Entender as causas e consequências das dificuldades enfrentadas por estas crianças ao se relacionarem com práticas pedagógicas que não ofertavam os mecanismos necessários à sua evolução enquanto seres cognoscente me conduziram a estudos aprofundados nas áreas da saúde (técnica em enfermagem) e a especializações na área de psicopedagogia, alfabetização e letramento.

A atuação como professora pesquisadora e alfabetizadora enalteceu meu referencial pedagógico e alargou minhas percepções quanto a indissociabilidade entre aprendizagem, alfabetização e avaliação. Os elementos da pesquisa que irão compor esta dissertação são na verdade a sistematização refinada da trajetória de vivências e estudos que irá corroborar para elencar os entraves que estão relacionados a avaliação da aprendizagem e prejudicam a emancipação pedagógica dos discentes, que por sua vez se reflete no insucesso do sistema educacional brasileiro.

### **Motivações da Pesquisa**

Investigar as nuances que estruturam a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização sempre fez parte da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Durante o curso de Graduação a temática voltada à avaliação da aprendizagem já assumia um lugar significativo sendo representada nos registros do Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A caminhada de estudos e pesquisas continuou ampliando as reflexões sobre as formas avaliativas disseminadas nas escolas públicas brasileiras, enfatizando o comportamento dos discentes ao enfrentarem modelos avaliativos altamente quantitativos. Estas informações assumiram um patamar importantíssimo na carreira profissional da pesquisadora.

A experiência como docente começou a firmar-se no segmento da educação infantil, em uma instituição de ensino administrada por uma ONG (Organização Não Governamental) italiana. Esta prática persuadiu positivamente na escolha da

temática A dinâmica avaliativa no ciclo de alfabetização: vozes, fazeres e saberes, que será abordada neste trabalho de pesquisa. Esta titulação não foi construída a partir de elementos aleatórios, ao contrário, ela foi pensada, registrada e desenvolvida considerando aspectos que circundam a avaliação da aprendizagem.

O dinamismo apontado no tema refere-se a plasticidade pedagógica encontrada nas instituições de ensino, salientando que o mesmo pode direcionar a condutas de caráter progressivo ou estagnador, conforme a validação destinada aos modos de ensinar e aprender.

### **Justificativa, problemática e objetivos**

O sistema educacional brasileiro vem enfrentando inúmeros problemas, no que tange a sua estruturação pedagógica, mas talvez nenhum deles supere a decadência instalada no processo avaliativo, uma vez que o mesmo é usado como mero instrumento que 'mede' quantitativamente o nível de aprendizagem dos educandos, buscando incansavelmente resultados imediatos e perfeitos, sem considerar os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos dos personagens deste processo.

Neste contexto, as demandas da sociedade contemporânea vão sendo marcadas pela rapidez na produção e circulação de novos conhecimentos, os quais exigem profissionais em educação que possam lidar com a complexidade do mundo, aprendendo com ela, com a multiplicidade de vozes, saberes e fazeres, estabelecendo um movimento espiralizado onde o desafio de criar estratégias de aprendizagens que validem os conhecimentos dos educandos, ajudando-os a construir habilidades e competências para enfrentar situações inesperadas, problemas inéditos e acompanhar o desenvolvimento do conhecimento em suas áreas e interesses respeitando a pluralidade cultural, são as principais expectativas do cenário educacional no século XXI.

Diante das exigências, a comunidade escolar precisa redimensionar, movimentar-se e articular-se com as instâncias familiar e comunitária, efetivando ações que solidifiquem uma proposta avaliativa qualitativa e emancipatória que ultrapasse as questões imediatistas e promova aprendizagens horizontalizadas, pois:

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízo, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideias e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais (VASCONCELLOS, 2009, p. 29).

Partindo dessa reflexão e do desejo de descortinar novas possibilidades de aprender e ensinar à luz de uma prática avaliativa que oriente e liberte, surgiu a necessidade de construir e aplicar um projeto de pesquisa, que discutisse com propriedade a dinâmica avaliativa no ciclo alfabetizador e suas influências no processo de construção e socialização do conhecimento, pontuando os entraves e as progressões encontrados nas dinâmicas avaliativas normatizadas em documentos oficiais e especialmente aquelas implementadas na rede de ensino pública do município de Salvador - Bahia.

Este eixo tornou-se uma mola propulsora que alavancou o questionamento central desta pesquisa: Por que os educandos inseridos no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Salvador apresentam dificuldades em aplicar o conhecimento construído na sala de aula frente às propostas avaliativas?

A amplitude e complexidade desta problemática nos permite supor que tais dificuldades podem estar atreladas e/ou correlacionadas a hipótese da construção fragmentada do currículo escolar, sendo possível estar ligada também a formações e práticas docentes que inviabilizam a aplicabilidade de estratégias criativas e reflexivas ou aos modelos avaliativos padronizados que não respeitam a maturidade cognitiva e psicológica dos estudantes.

As relações que embasam este objeto de pesquisa serão repercutidas a partir da temática A dinâmica avaliativa no ciclo de alfabetização: vozes, fazeres e saberes. As vozes incutidas neste título destinam-se a todos os envolvidos no universo escolar e aos documentos oficiais que normatizam o sistema de ensino brasileiro. Silenciar as vozes da educação significa aprisionar os pensamentos, os desejos, os sonhos. Na sequência os fazeres surgem como tentativas acertadas ou não de construir um movimento emancipatório em educação. São esses fazeres que nos ofertarão subsídios para pesquisar, conhecer, questionar, modificar, avaliar e ressignificar as ações. Propositamente os saberes aparecem por último, pois tem a missão de reunir as aprendizagens socialmente construídas, a fim transformá-las em novas conexões cognitivas.

Esta obra acadêmica tem como objetivo geral analisar as abordagens destinadas a avaliação da aprendizagem escolar no ciclo alfabetizador, à luz dos aspectos normativos explicitados em alguns documentos oficiais que alicerçam o sistema de ensino brasileiro. Os objetivos específicos estão pautados em discutir sobre os documentos que alicerçam a educação brasileira; refletir acerca da aprendizagem da criança na escola; discutir sobre a formação e prática docente na ação de avaliar crianças no processo de alfabetização; conhecer as proposições normativas que ratificam alguns documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro com ênfase no ciclo alfabetizador; destacar as nuances que conectam-se a elaboração e aplicabilidade do currículo escolar; reconhecer as abordagens avaliativas que corroboram para outorgar a inserção de uma aprendizagem significativa; analisar as influências da formação e prática docente na dinâmica avaliativa do ciclo alfabetizador das escolas públicas do município de Salvador, ressaltar a relevância em executar propostas pedagógicas que priorizem vozes, saberes e fazeres na solidificação qualitativa das habilidades e competências.

A relevância desta pesquisa está intimamente ligada a possibilidade de ruptura entre as velhas concepções de ensinar e aprender e em como esse conhecimento pode ser ampliado e/ou desafiado a partir da efetivação de uma dinâmica avaliativa que considere pertinente elementos como conhecimentos prévios, pesquisas, elaboração, aplicação e análise dos resultados obtidos nas atividades aplicadas, propostas interventivas e aplicação desses saberes no contexto social.

### **Estrutura da Pesquisa**

O ato de avaliar no ciclo de alfabetização não pode restringir-se a obtenção de posicionamentos, ele deve ser compreendido como um dos principais elementos que conduzem a construção do conhecimento. Um ato político que transcenda os campos disciplinar e metodológico e que potencialize os atores do âmbito educacional em suas decisões, sejam elas de impacto individual ou coletivo. Para contemplar cada um dos objetivos específicos acerca da avaliação da aprendizagem escolar no ciclo alfabetizador, à luz dos aspectos normativos explicitados em alguns documentos oficiais que alicerçam o sistema de ensino brasileiro, o referido trabalho



de pesquisa foi estruturado em quatro capítulos essenciais que seguem uma linearidade nas discussões propostas da seguinte forma:

O Capítulo I recebe o título de **“DOCUMENTOS QUE ALICERÇAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORIENTAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM”**, mas ao expressar sua relevância e imponentia no contexto educacional esta abordagem precisou de um detalhamento na exposição de suas normas e por este motivo este capítulo foi dividido em quatro subseções elencadas sequencialmente da seguinte forma: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um dueto pouco orquestrado entre o currículo escolar e as práticas avaliativas no ciclo de alfabetização; Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de democratização do ensino pautada na autonomia e flexibilidade; Base Nacional Comum Curricular: retrocesso ou emancipação?; Alinhando os documentos oficiais.

O Capítulo II recebe o título **“APRENDIZAGEM EM FOCO: COMO A CRIANÇA APRENDE”** a complexidade deste estudo também aponta para a necessidade de descrever minuciosamente as tramas que envolvem as relações da aprendizagem, sendo assim as seções Transcursos da aprendizagem humana no ciclo alfabetizador à luz das teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky; Aprendizagem escolar: inquietações e progressões; Alfabetizar e letrar: emancipação de saberes; Dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica no ato de avaliar, mostraram-se hábeis na visualização deste percurso.

O Capítulo III intitulado **“FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS EM AVALIAR CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”** também precisou das seções Formação Docente: Vicissitudes se Propagam no Contexto Fundante e Contínuo da Educação Brasileira; A Identidade Do Professor Alfabetizador, para repercutir com maestria as relações do professor frente as demandas avaliativas na contemporaneidade.

O Capítulo IV **“ASPECTOS METODOLÓGICOS DESCORTINANDO O PROCESSO AVALIATIVO NO CICLO ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA”** destina-se a parte metodológica deste trabalho de pesquisa com as sessões que irão corroborar para definir o tipo da pesquisa, o cenário em que a mesma foi desenvolvida, bem como a técnica utilizada para coleta e análise de dados estarão organizadas e fundamentadas em um tripé que corresponde a

relevância, potencial social e relação entre os pares, tal dinâmica favorecerá a dialogicidade necessária ao desenvolvimento de novas reflexões acerca de complexa engrenagem intitulada avaliação da aprendizagem no ciclo alfabetizador.

## **CAPÍTULO I - DOCUMENTOS QUE ALICERÇAM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORIENTAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Apresenta-se nesse capítulo informações pertinentes à organizacionalidade e aplicabilidade de alguns documentos oficiais que regem a educação brasileira e suas contribuições no que tange a efetivação de uma prática política-pedagógica que conceba os processos de ensinar e aprender de forma indissociável, alinhada com saberes e fazeres que promovam a democratização, emancipação e autonomia dos personagens envolvidos neste cenário contemporâneo.

Conhecer a conjuntura educacional brasileira à luz de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) nos permite entender a trajetória real das inúmeras tentativas de construir uma proposta educativa que catalisasse a essência primordial da construção do conhecimento e edificasse uma base cujo objetivo primordial estivesse centrado nas dinâmicas que fortalecessem o conhecimento socialmente construído.

Este caminhar horizontalizado nos remete a necessidade de ajustar o emaranhado de informações, concepções e práticas que subsidiam e validam esses documentos. Desta forma, precisamos remeter um olhar diferenciado ao Currículo Escolar, o Projeto Político Pedagógico e principalmente às propostas avaliativas realizadas nas instituições públicas de nosso país, compreendendo a relevância na estruturação de uma proposta que traduza os anseios e necessidades da

comunidade escolar. Para tanto, precisamos romper com o paradigma dos processos de ensinar e aprender pautados no imediatismo e na classificação.

Cientes deste desafio, o termo 'avaliação' que assumiu um lugar de destaque ao longo dos anos e tornou-se alvo de discussões no âmbito acadêmico por causar desconforto e insegurança aos profissionais em educação que concebem a prática avaliativa como instrumento capaz de classificar, excluir, punir e amedrontar apresenta-se com um viés a ser repaginado e implantado nas escolas, respeitando as deliberações citadas nos documentos oficiais que regem a educação brasileira e principalmente contando com a participação determinante do coletivo escolar na tomada de decisões.

O modelo educacional disseminado durante décadas usava os exames escolares como único instrumento capaz de aferir a aprendizagem de um estudante, e o que se observava era a aplicação exacerbada desses medidores de conhecimento e essa prática afunilava cada vez mais a possibilidade de construir um pensamento crítico/reflexivo e conseqüentemente as chances de produzir conhecimento. Para entender o que preconiza cada um desses documentos e como é feito o alinhamento com o Currículo Escolar e o Projeto Político Pedagógico, e conseqüentemente suas implicações nos processos avaliativos, os subtemas a seguir destacam pontos que possivelmente embasarão reflexões e desencadearão novas vertentes voltadas a implementação de uma educação diversificada em nosso país.

### **1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Um Dueto Pouco Orquestrado Entre o Currículo Escolar e as Práticas Avaliativas no Ciclo de Alfabetização**

Por volta de 1971, o Brasil começou a dar os primeiros passos no sentido de compreender a importância do ato de avaliar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, começou a usar a expressão "aferição do aproveitamento escolar", para introduzir um olhar diferenciado às práticas que auxiliavam os educadores a entenderem como o indivíduo aprende e de que forma esse conhecimento poderia ser avaliado.

Considerando o cenário da década de 70 onde a educação básica era dividida em 1º e 2º graus, cujo objetivo primordial era formar para o mercado de trabalho e preparar o indivíduo para o exercício consciente da cidadania, o processo

de alfabetização centrava-se apenas em abordagens técnicas que viabilizassem o domínio da escrita e da leitura a partir da aplicação de métodos tradicionais onde o uso de cartilhas era a didática mais utilizada.

Acompanhado este sistema educacional as abordagens avaliativas eram alicerçadas em uma verificação do rendimento escolar pautado em notas e apuração da assiduidade dos estudantes sobre este aspecto é importante ressaltar que mesmo dispondo desta regra para mensurar o conhecimento dos aprendizes a LDB nº 5.692/71 em seu artigo (art) 14 § 1º afirma que os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos (BRASIL, 1971).

As técnicas de alfabetização disseminadas na década de 70 tinham a ilusória percepção de que podiam “formar” crianças mesclando didáticas que enaltescessem a aplicabilidade de conteúdos e métodos dissociados da realidade. A responsabilidade do sucesso ou do fracasso passava a ser das unidades de ensino. Superar esta visão compartimentada tornou-se uma agonia nas instâncias educacionais e forte fomentadora de reflexões no que tange a alfabetização e as práticas avaliativas.

As discussões permaneceram por alguns anos e em 1996, novas proposições acerca da prática avaliativa passaram a ser firmadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 direcionando as atenções para alguns critérios a serem observados. Dentre eles vale destacar “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados sobre as eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996, [s/]p).

Muito embora o referido documento faça essa ressalva, em linhas gerais as crianças inseridas nos anos iniciais da educação básica passam por uma aprovação sedimentada na evolução por ciclos, desta forma as intuições de ensino da contemporaneidade baseadas nas resoluções instituem que do 1º ao 3º ano as crianças devem concluir o ciclo de alfabetização “automaticamente”, neste panorama presume-se que a não aquisição de qualquer habilidade específica pode ser superada na etapa anterior. Se analisarmos os termos qualitativos e quantitativos partir desta linhagem poderemos inferir um posicionamento em que o

quantitativo não é cobrado, porém não há a qualidade exigida para ingressar na etapa posterior da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, define critérios que precisam ser seguidos nas instituições de ensino deixando bem claro que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Mas, será que as solicitações desta lei estão sendo aplicadas? A resposta desta indagação está relacionada ao caos instalado nos processos de ensinar e aprender e suas relações superficiais e frágeis estabelecidas em documentos oficiais que tentam implementar ações inconsistentes acerca de práticas avaliativas coesas e libertadoras. O pensar educacional nesta esfera, está impregnado por resquícios sólidos de uma análise do conhecimento que considera o ser humano como fragmento de uma conjuntura social onde a competitividade é a palavra de ordem. Nesse campo de discussões a LDB enfatiza em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Seguindo esta resolução, compreendemos que as abordagens pedagógicas implantadas nas escolas estão na contramão do que preconiza a LDB, desconsiderando todo e qualquer movimento que fomente um agir horizontalizado. A referida lei enfoca também em seu artigo 3º, a necessidade de firmar princípios que visam o pleno desempenho do educando a partir de uma perspectiva onde o ensinar oferte igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Para explorar esse documento nas entrelinhas, precisamos fazer algumas junções que possibilitem um agir reflexivo e questionador, considerando que esta postura deve emergir das entranhas de cada membro das instituições de ensino, da sociedade e dos poderes públicos.

Mas, por que um documento que representa e traduz como deve ser concebida a educação no Brasil, necessita desta análise sistematizada e minuciosa? Esta lei deveria ser de fácil compreensão para evitar ruídos na comunicação, no entanto, ao direcionarmos nosso olhar a este questionamento, percebemos que as

leis estão sendo criadas a partir de um modelo escolar que não traduz os anseios e as necessidades da educação em nosso país, deixando os educandos à margem de toda e qualquer possibilidade de ser protagonista da construção do próprio conhecimento.

Embora a LDB afirme na sessão III, art. 32 que o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão mediante também a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, os currículos escolares estão padronizando essas possibilidades e atrofiando qualquer outra tentativa que promova essa forma expansiva de estar e atuar no mundo. Participar da elaboração e aplicabilidade do currículo é um ato imprescindível no âmbito educacional, pois sugere um viés libertador onde as temáticas sociais, políticas e culturais podem e devem ser discutidas, validando sempre a identidade do indivíduo e suas relações com a coletividade. Conhecer o termo “currículo” dentro de sua complexidade não é algo fácil, mas Moreira (1999, p.78), de forma brilhante nos concedeu a oportunidade de perceber que “O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”.

Seguindo esta constatação do autor, percebemos que o currículo escolar apresentou diversas transformações ao longo dos anos, bem como inúmeras variações conceituais que foram aplicadas no âmbito educacional, a exemplo de Plano Pedagógico e Institucional, Grade Curricular, Conteúdos de Ensino e Conjunto de Disciplinas.

Na verdade, existe uma pluralidade de definições acerca de currículo, mas cada uma está relacionada a valores e concepções diferenciadas sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua organizacionalidade. A elaboração de um currículo é um processo social no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, os quais embasam as reflexões e ações que direcionarão o caminhar das propostas pedagógicas aplicadas nas escolas.

Atentos a esta perspectiva, o currículo escolar necessita assumir uma postura ativa, aproximando-se ao máximo dos segmentos familiar, comunitário e

governamental, para que possa captar a verdadeira essência que impulse a concretização de possibilidades respeitadas e significativas de produzir e aplicar novas aprendizagens. Ao promover tal amplitude, o currículo escolar não seria mais um documento engavetado, vivenciar essa proposta ativa e bem estruturada facilitaria a condução de encaminhamentos que solidificam a identidade democrática das escolas, livrando-as das amarras da padronização.

Ao propor estas novas articulações no processo de construção e aplicabilidade do currículo escolar, devemos considerar as particularidades que este coletivo apresenta, pontuando principalmente suas fragilidades e potencialidades. Este movimento diagnóstico por sua vez, requer ações voltadas à coleta e análise de informações que ajudem a caracterizar o espaço socioeducativo e seu entorno, como partes essenciais na composição deste potencializador pedagógico denominado currículo escolar, pois:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. [...] O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (LIBÂNEO, 1994 p. 221-222)

Para que este currículo se solidifique ele precisa ser visto como uma possibilidade de inserção das questões sociais nas discussões de sala de aula através de uma reorganização do planejamento escolar. A LDB em seu art. 13, inciso II, ressalta a importância de efetivar ações planejadas, respeitando a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino para que a tão esperada educação de qualidade aconteça. Seguindo essa orientação, o currículo enfocaria as necessidades específicas de cada comunidade educativa e ao mesmo tempo abriria um leque de opções para solucionar as demandas encontradas, partindo de um olhar diferenciado e coeso sobre como o sujeito aprende e como esse conhecimento pode ser aplicado e avaliado.

Este caminhar educacional planejado, alicerçado e dinamizado nos capítulos e sessões da LDB inquietou pesquisadores na área de educação por não deixar nítidas as questões referentes à formação de um currículo escolar que apresentasse o mínimo de requisitos imprescindíveis à solidificação de aprendizagens primordiais ao desenvolvimento dos educandos e suas conexões com o processo avaliativo. Neste contexto, a proeminência do papel do professor e sua participação ativa nas diversas etapas da construção e (re) significação do currículo escolar denotam uma forma eficaz de ampliar reflexões e possíveis encaminhamentos que representem a identidade da comunidade escolar.

Fomentar nos educadores, uma prática pedagógica sólida e alicerçada em bases epistemológicas reflexivas e desafiadoras, não foi uma política pública aplicada fervorosamente para atender as determinações citadas no artigo 62, parágrafo 1º da LDB que ressalta a responsabilidade dos poderes públicos em regime de colaboração na formação continuada do magistério (BRASIL, 1996). A maior parte das ações realizadas até agora comprovam que os investimentos estão sendo feitos no sentido de 'transmitir' instruções referentes a modelos pedagógicos, cuja responsabilidade do atual fracasso escolar está restrito a pouca expansividade das ações pedagógicas desenvolvidas pelo educador.

Diante de tal panorama, faz-se necessário direcionar nossas intervenções às estratégias de planejamento que inquietem e impulsionem a construção horizontalizada de conceber a aprendizagens em suas múltiplas interfaces. Mas, como promover esta construção em um contexto educativo caótico e desestruturado? Atribuir legitimidade ao pensar e agir coletivo na construção dos documentos que alicerçam o sistema educacional no Brasil é uma alternativa a ser considerada e aplicada tanto nas deliberações a nível nacional, quanto aquelas que traduzem a essência particular de cada unidade de ensino.

No que tange essa estruturação, o professor demonstra ter uma sensibilidade aguçada, para de forma incisiva, analisar e sugerir propostas que viabilizem a implementação e fiscalização de políticas públicas condizentes as necessidades das redes de ensino por estar vivenciando as peculiaridades da sala de aula.

Neste instante precisamos fazer uma pausa e enfatizar que as tentativas de inserir os educadores na elaboração destes documentos de representatividade



educacional, não seguiram a legitimidade do pensar e agir dos profissionais em educação que ‘viverem’ a escola, a superficialidade e a abstração de informações tornaram-se centro dessas propostas e o resultado da falta de planejamento contribuiu sistematicamente para o quadro em que se encontra a educação brasileira. Vale salientar que:

Em síntese, o ato de planejar é um ato decisório de maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e que o educando fique à mercê da variabilidade das perspectivas de cada professor, tornando a aprendizagem esfacelada (LUCKESI, 2011 p.166).

O esfacelamento da aprendizagem, mencionado brilhantemente por Luckesi em sua obra intitulada Avaliação da aprendizagem escolar, acaba evidenciando o papel crucial que as ações mal planejadas exercessem sobre a conjuntura moderna no âmbito educacional. Neste panorama, as abordagens avaliativas precisam estar em consonância com os elementos documentais construídos na coletividade, para que possa haver o firmamento de novos encaminhamentos pedagógicos que amenizem essa falta de sintonia entre currículo e avaliação.

Ampliar o rol das discussões em torno da participação dos educadores na efetiva elaboração, fiscalização e análise dos documentos que gerenciam o ensino em nosso país, fez emergir inúmeras fragilidades relacionadas ao planejamento escolar e conseqüentemente as práticas avaliativas inconsistentes, tais observações são pontos de suma relevância quando pensamos em solidificar uma educação estruturada no tripé democrático, emancipatório e desafiador. Entretanto, estes pontos foram apresentados superficialmente na LDB e precisaram apoiar-se em novos documentos para esboçar sua magnitude no campo educacional brasileiro.

Enquanto professora alfabetizadora e pesquisadora das proposições que versam sobre a aprendizagem e suas relações com os atos de alfabetizar e avaliar, percebo que há uma fragmentação generalizada nas práticas desenvolvidas dentro das salas de aula. Nesta conjectura a LDB é vista como um documento normativo que direciona a parte burocrática das ações pedagógicas, um verdadeiro arquivo morto que só é consultado quando uma nova resolução é incorporada ou quando há divergências sobre a tomada de decisões que precisam de um aparo legal. Não queremos com isso tirar a legitimidade deste documento, ao contrário, sinalizamos que ele poderia ser um livro de cabeceira na vida dos docentes, afim de discutir

junto com os pares as relações além do documental, é preciso tornar a LDB um organismo vivo e tradutor dos anseios e necessidades educacionais.

Com base nestas necessidades, o Ministério da Educação em parceria com a Fundação Carlos Chagas realizou uma análise nos currículos oficiais aplicados nas escolas brasileiras, com o intuito de detectar entraves na elaboração e efetivação de tais propostas, pontuando as intervenções a serem realizadas a partir da identidade sócio e cultural da clientela atendida, contando com a participação ativa de técnicos e professores que vivenciam diariamente as fragilidades do espaço escolar.

As ações que emanaram deste (re) pensar curricular desencadeou reflexões que conduziram a construção dos PCNs, esta abordagem mostrou-se diferenciada pois propiciou um engajamento dos grupos pedagógicos no sentido de validar de forma assertiva os tramites que circundariam o movimento de validação do currículo ativo. A participação dos educadores neste trabalho trouxe um pouco do espírito colaborativo para as proposições discursivas acerca do currículo e subsidiou também possibilidades de pesquisa e socialização dos resultados obtidos.

## **1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma Proposta de Democratização do Ensino Pautada na Autonomia e Flexibilidade**

Considerando a necessidade e a urgência em ofertar uma educação básica de qualidade, respeitando as diretrizes enfatizadas nos artigos 9 e 10 da LDB que elencam as incumbências da União e dos Estados, o Ministério da Educação no uso de suas atribuições instituiu em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), organizados em 10 volumes e apresentado como um instrumento que facilitaria a inserção de estratégias e políticas públicas voltadas a educação, dando autonomia e flexibilidade as instituições de ensino para construir não um modelo, e sim uma base Curricular diversificada e maleável, capaz trazer para as escolas uma dinâmica de aprendizagem onde educandos e educadores pudessem atribuir um significado peculiar ao seu objeto de estudo. Desta forma os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] funcionaria como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade de educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a

disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira (BRASIL, 1997 p.13).

A democratização do ensino refletida à luz da legalidade dos PCNs, requer a junção da autonomia das instituições de ensino, com a qualificação profissional, o protagonismo dos discentes nas relações educacionais e sociais, e principalmente o entrelaçamento com a elaboração, aplicabilidade e acompanhamento das atividades sugeridas nestes espaços educativos, visando não somente uma educação qualificada, mas sim, uma contribuição emergente no que se refere a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes, para que consistentemente construam mecanismos próprios que auxiliem a solucionar as demandas desta sociedade bilateral.

Os desdobramentos destas reflexões indicam a necessidade de estabelecer um elo entre as conexões que valorizam pleitos planejados e concebidos pensando no bem comum. Para tanto este movimento não pode restringir-se a sala de aula, ele precisa traduzir anseios e inquietações e tornar-se uma ferramenta sócio política. Ao seguir esta performance, o processo avaliativo assume uma notoriedade, por ser um elemento capaz de prevenir, diagnosticar e sanar fragilidades apresentadas no decorrer do caminhar pedagógico. O PCN afirma que:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997 p. 81)

A dinâmica avaliativa da aprendizagem está presente no universo escolar, contemplando diversos segmentos e assumindo formas variadas, cujo objetivo é nutrir uma perspectiva de educação que contribua efetivamente para uma reorganização integrada e consciente dos saberes, respeitando o ano e as aprendizagens sugeridas para cada ciclo de escolarização. A visão ampliada desta prática pode desencadear uma gama de possibilidades desafiadoras que agreguem significado ao objeto de estudo, ofertando voz aos discentes e docentes, quebrando de uma vez por todas com os diálogos verticalizados.

Esse desejo voraz dos PCNs em instituir um processo avaliativo de aprendizagem, considerando uma sistematicidade atrelada a análise qualitativa das expectativas de aprendizagem em momentos distintos, provocou um descontrole acentuado na atuação docente e conseqüentemente se refletiu no caminhar de muitos discentes. Isto porque, mais uma vez essa construção documental foi verticalizada, e não teve o suporte de uma política pública que subsidiasse a formação continuada dos profissionais em educação frente as novas exigências acerca do que, como, quando avaliar e como utilizar os resultados desse processo.

A relação conflituosa evidenciada no parágrafo anterior tornou-se objeto de estudo na obra de Hoffmann (2018), tal destaque foi repercutido nas reflexões de uma seção descrita no seu livro intitulado “Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade”, as ressalvas apresentadas pela autora nesta obra corroboram para a necessidade de uma transformação docente pautada na história de vida de cada um e nas mudanças regimentais que abarcam as abordagens avaliativas.

A roupagem mediadora a qual Hoffmann (2018) se coloca como percussora pressupõem fundamentalmente uma relação dialógica entre os pares, onde a qualidade da realidade analisada seja objeto de emancipação intelectual e social. Em faces do exposto, a movimentação defendida pela referida autora deve perpassar pelas formações fundante e permanente do educador, mas para que isso ocorra seu entendimento deve desnudar-se das concepções padronizadas que só enfocam dados estatísticos, para justificar os chamados ‘cursos de aprofundamento’. O que se pretende com essa ruptura é alavancar pesquisas que concebam a avaliação da aprendizagem como algo dinâmico, prazeroso e pulsante nas instituições de ensino.

Com muita prudência enfatizo que pensar em avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização na contemporaneidade é uma das vertentes mais difíceis e complexas quando situada em uma esfera de emancipação cognoscente, pois precisamos concebê-la usando eixos que tragam elementos em que o sujeito possa problematizar e conflitar a realidade, os diálogos investigativos, colaborativos e qualitativos vão definindo o que fazer e como fazer esse avaliar mediador, os resultados que dela brotarem serão mais uma vez questionados e comparados cientificamente para então provocar a ampliação e/ou a ressignificação do objeto de

estudo. Acoplar estes passos às práticas de sala de aula e transporta-las para além dos muros das instituições de ensino requer planejamento, ousadia e respeito a pluralidade de linguagens.

Essa tomada de consciência no campo avaliativo da aprendizagem, percorreu caminhos sinuosos até serem mencionados discretamente na estruturação e apresentação dos PCNs que, descreveu a avaliação como um elemento que colheria informações em diferentes momentos da vida escolar dos discentes, valorizando seus conhecimentos prévios e transformando-os de modo planejado em objeto de estudo.

Desta forma, a dinâmica avaliativa defendida pelo documento supracitado, seguiria a perspectiva de uma rotatividade, no que tange a utilização dos instrumentos, podendo variar, de uma observação sistêmica a um questionário específico que apontasse o que os alunos já sabem fazer com maestria e o que precisam melhorar. Ao entender essas orientações, percebemos nitidamente que a ausência de ações eficazes direcionadas a formação do educador deixou esse documento fragilizado e pouco valorizado.

Todas as sugestões elencadas para contemplar os direcionamentos exibidos no PCNs no contexto avaliativo pecaram no quesito acompanhamento e gerenciamento de ações. Compreender a avaliação da aprendizagem em sua pluralidade, não significa despejar nas escolas os chamados “pacotes prontos”, mas sim perceber a rede de possibilidade que engloba as ações de ensinar e aprender, partindo da construção planejada de múltiplos fazeres e saberes que proporcionaram passos firmes rumo a solidez do conhecimento emancipatório em nosso país. Sobre essa quebra verticalizada dos diálogos pode-se ressaltar que:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo por passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (FREIRE, 1996, p.116).

Avaliar considerando relações dialógicas e horizontalizadas na contemporaneidade significa aportar em águas jamais navegadas, que desafiam e

nos reportam à necessidade de (re) significar não só a práxis pedagógica, mas os vínculos afetivos, sociais e políticos instituídos no universo escolar que reforçam a persistência de metodologias silenciadoras, que moldam os educandos conforme as exigências desta comunidade cujo crescimento é veloz, implacável e seletivo. Essa agilidade deixa transparecer uma série de mazelas que adoecem diretamente as relações educacionais no Brasil.

Neste panorama, o PCN indica o exercício da autonomia como uma possibilidade de homogeneizar os pontos convergente nesta relação conflituosa de aprender para ressignificar, enveredando por caminhos estratégicos (uso das Tecnologias da Informação e Comunicação -TICs) que ampliem o agir pedagógico e fomentem discussões e atitudes que amenizem a dependência do que, como, quando e onde devemos aprender. Ao refletirmos sobre esse aspecto é possível compreender que:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (BRASIL, 1997 p. 94).

É notório que o grau de pertencimento de um sujeito ou grupo, em um seio social desencadeia oportunidades ímpares no que tange a emancipação de formas ativas que fortaleçam a atuação crítica e reflexiva, frente aos conflitos que emergem desta sociedade que rotula e segrega. Com isso, o desenvolvimento da autonomia no âmbito escolar é apontado como uma forma palpável de tomar decisões globais satisfazendo também as necessidades peculiares a cada sujeito. Implementar tal preposição nas instituições de ensino não é tarefa fácil, dispor desta ferramenta significa expor fragilidades, partilhar frustrações e lidar com questões que ultrapassam as funções de ensinar e aprender.

Agir com autonomia nos espaços educativos neste século, exige passos cautelosos e planejados, pois qualquer deslize pode comprometer significativamente as bases que estruturam o caminhar educacional. Este poderoso movimento que aguça e potencializa a construção de competências foi evidenciado no PCN de forma bem incisiva e correlacionada aos saberes que rompem com as padronizações pedagógicas. Sobre isso é importante ressaltar que:

Com o desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes – tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas – é o instrumento para a construção da autonomia. Procedimentos e atitudes dessa natureza são objetos de aprendizagem escolar, ou seja, a escola pode ensiná-los planejada e sistematicamente criando situações que auxiliem os alunos a se tornarem progressivamente mais autônomos. (BRASIL OU PCN – Introdução, 1997 p.95).

Diante de tal afirmação, é possível compreender como essa proposta documental foi construída. Seus propósitos e perspectivas alinhavam-se para deixar as formas de pensar e agir conectadas com as reflexões e necessidades educacionais, rompendo com a superficialidade e a dependência já instaurada nas escolas. Neste contexto, a tessitura e a aplicabilidade do que foi sistematizado no PCN, percorreu caminhos tortuosos e a ausência de uma política pública que atendesse o professor em suas interfaces, preparando-o a partir da realidade a qual estivesse inserido, comprometeu o sucesso dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Na verdade, as relações entre a prática e a teoria nos PCNs desencadeou uma forma mecânica e pouco expansiva de estabelecer conexões entre as bases epistemológicas, metodologias e a necessidades dos aprendentes, neste patamar é valido pontuar que no referido documento o desempenho dos alunos nos remete a necessidade de considerar aspectos relativos à formação do professor.

É inegável que o profissional em educação precisa de um aparato científico, metodológico e epistemológico para ressignificar a sua prática e ferver no íntimo dos educandos o desejo em aprender e partilhar essas aprendizagens. A construção da identidade deste docente por sua vez, deve ser solidificada a partir de uma trajetória com muitas pesquisas, troca de experiências e de uma prática avaliativa incansável. Aqui cabe uma pausa para salientar que as políticas públicas voltadas a formação do professor não devem ser realizadas sob uma perspectiva de transmissão de conteúdos e metodologias, esta formação deve assumir uma consistência dialógica e dialética que permita a esse profissional refletir e subsidiar ações que favoreçam de forma precisa uma vivência educacional que rompa com as concepções verticalizadas da construção de competências. Sendo assim:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para esta formação precisam ser revistos para que haja a possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa (BRASIL, 1997 p.31).

As reflexões desencadeadas nestas formações continuadas tendem a fomentar nos professores uma gama de inquietações acerca de sua prática, mas isto não é algo desesperador, ao contrário, são essas indagações que se transformarão em ferramentas imprescindíveis para que a comunidade escolar conheça e estruture um currículo real que mostre a essência da sua instituição de ensino e protagonize ações desafiadoras e socialmente colaborativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma secretaria ou mesmo de uma escola. Talvez por este motivo a flexibilidade evidenciada neste documento deixou a responsabilidade da estruturação deste currículo aos cuidados das escolas, que por sua vez não obtinham os conhecimentos básicos para sua estruturação e aplicabilidade (BRASIL, 1997). Como consequências surgiram diversas tentativas isoladas e rápidas de construir conhecimento sem considerar as dimensões que enaltecem a formação integral do ser humano.

A disseminação desta flexibilidade na elaboração dos currículos e a ausência de políticas públicas voltadas a esse acompanhamento nas escolas transformou o PCN em um documento cuja legitimidade era pouco expressiva e suas lacunas tornaram-se passaporte para que cada instituição educacional agisse conforme seus interesses esquecendo-se de incorporar fatores primordiais como igualdade de direitos, equidade, diversidade e respeito em seus objetivos. Então, como transformar essa realidade e ressignificar o sistema educacional brasileiro? Quais preposições devem reger essa nova proposta? Quem serão os autores? Qual será a sua abrangência e flexibilidade, considerando o fracasso escolar aqui já instaurado?

### **1.3 Base Nacional Comum Curricular: Retrocesso ou Emancipação?**

Os questionamentos supracitados foram amadurecidos e a partir de diversos estudos e pesquisas realizados por diversos autores, entre eles BARRETTO e PINTO - 2001, CHIZZOTTI e PONCE - 2012 e BARRETTO -2012, constatou-se a



necessidade de modernizar e nacionalizar estas perspectivas educacionais, em um documento oficial que norteasse o caminhar pedagógico dos discentes, em larga escala, definindo o que cada um deve ser capaz de fazer e/ou saber, considerando a sua idade e ano de escolarização. Intitulado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este novo documento normativo define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos dos segmentos infantil e fundamental devem alcançar ao longo de sua trajetória acadêmica.

Alinhar o percurso pedagógico com políticas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal, destacando a formação dos professores, a construção de currículos reais, a infraestrutura dos espaços educativos e sobre tudo uma política avaliativa eficaz, não é tarefa fácil, mas a BNCC se propõe a contribuir significativamente para que não haja fragmentação das políticas educacionais e sim um regime de colaboração entre as três esferas governamentais, objetivando a construção de uma rede onde a equidade na qualidade da educação brasileira prevaleça e aponte os melhores caminhos para construir as aprendizagens destacadas neste documento. Nesse sentido, espera-se que:

A BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2013, p.8).

Apoiada em documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e bases da educação (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC (2019) agrega todos os critérios referendados e exigidos no caminhar pedagógico, definindo competências mínimas a serem firmadas pelos discentes e subsidiando políticas públicas que vão de encontro aos discursos e ações contemporâneas, estando embasados em três pilares que são respectivamente: um bom currículo, professores bem preparados e uma boa gestão.

Partindo desta ligação intrínseca entre esses pilares, percebemos que uma rede tentou ser formada, para sustentar as intervenções a serem realizadas nos espaços socioeducativos, mas esse tripé vem descortinando a necessidade de um quarto elemento para equilibrar a inserção destas deliberações no sistema de educação brasileiro. Assegurar e respeitar a equidade na construção do

conhecimento, partindo do pressuposto da autonomia, identidade e das relações coletivas, seria um encaminhamento que normatizaria esta conduta, deixando-a mais consistente e permissível a consultas, avaliações e reelaborações.

Construir uma proposta educacional, onde professores sejam qualificados, o currículo seja real e a gestão escolar demonstre eficiência, não garantem um bom desempenho em termos institucional e sobre tudo de aprendizagem, precisamos incorporar neste cenário o protagonismo dos estudantes e suas relações com a sociedade, para que de forma harmoniosa haja a solidificação das competências preconizadas na BNCC. Seguindo esta logística entendemos que o currículo deve ser real, considerar a identidade local, definir previamente os objetivos a serem alcançados e ser um fomentador de novos horizontes no que se refere a dinâmica escolar emancipatória. Certamente, o sucesso do currículo está ligado também ao profissional em educação, que de modo perspicaz contextualiza e transmite vida a esse documento, tornando-o legível e tradutor das necessidades do grupo escolar.

Ao apropriar-se da inteireza do currículo escolar o docente estará criando mecanismos desafiadores para que o discente construa suas estratégias de aprendizagem e assim torne-se ator e não coadjuvante desta nova roupagem no ensino brasileiro. Fechando essa proposta, a gestão escolar democrática completa esse alicerce que sustentará a educação do século XXI, para tanto ela precisa ser aliada da equipe pedagógica, favorecer a execução das ações apresentadas no currículo e acima de tudo estar engajada com pais, responsáveis, alunos e com a comunidade em que a escola esteja inserida, caso contrário esses esforços estarão fadados ao fracasso.

Embora tenhamos indícios da eficácia destes pilares (currículo real, educador, gestão democrática e protagonismo dos discentes) no atual panorama educacional, a BNCC defende a padronização do ensino, e para assegurar esse monitoramento (controle) organizou 10 competências gerais que deverão nortear o trabalho do docente. Seguindo essa preposição torna-se obrigatório validar para todas as etapas do ensino as competências que valorizam o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Partindo dessa premissa, as competências elencadas na BNCC são na verdade um guia na construção e aplicação de um currículo oculto, que mascara as fragilidades, anseios e perspectivas da comunidade escolar e adjacentes. Com base nessas informações é possível compreender o nível de contradição deste documento, pois destaca uma sequência de competências que precisam ser conquistadas nacionalmente e ao mesmo tempo reforça a relevância no que diz respeito a autonomia e a flexibilidade do currículo no processo de construção do conhecimento respeitando o protagonismo dos discentes. Não é precipitado afirmar que este documento provocará um efeito dominó durante sua implementação obrigatória em 2020. De um lado, escolas funcionando sem a mínima condição estrutural e material, professores com pouca formação científica relacionada à aplicação da BNCC, altos níveis de repetência, políticas públicas emergenciais e ineficientes e pais e/ou responsáveis inertes aos processos de ensinar a aprender.

Participar e acompanhar a vida escolar dos discentes não é uma tarefa fácil para a maior parte dos pais e/ou responsáveis, principalmente aqueles inseridos em escolas públicas. Ao ser implementada a BNCC exigirá um acompanhamento mais efetivo da família por evidenciar um modelo pedagógico que não privilegia a autonomia do sujeito. Esta dependência pedagógica será levada às residências e o sentimento angústia e impotência passarão a habitar as famílias que pouco compreendem as diretrizes que passarão a conduzir a educação no Brasil.

O trabalho de pesquisa realizado por Oliveira e Araújo (2010) acrescenta com base nos dados coletados que a inercia apresentada pelos pais frente a caminhada escolar de seus filhos está atrelada a pouca ou nenhuma instrução para estabelecer diálogos que contribuam para a formação de novos saberes.

Na outra ponta da implementação da BNCC, as lideranças governamentais vão exigir resultados imediatos e fechar os olhos para os problemas físicos e administrativos das escolas, culpar os profissionais em educação por não saberem aplicar o que fora solicitado e certamente não terão uma política de acompanhamento para elencar entraves, perspectivas, desafios e pontos positivos dentro de cada escola. Como consequência desta falta de orientação teremos escolas sucateadas física e pedagogicamente, docentes agindo por conta própria, gestão escolar tentando sanar os problemas e o produto final serão discentes fingindo que conquistaram as competências descritas na BNCC.

Diante destas reflexões, consideramos relevante remeter um olhar diferenciado a essas competências exigidas na BNCC, pois é a partir das discussões que elas fomentam que o currículo escolar colaborativo e desafiador pode começar a ser construído, sendo este a alavanca que acionará a diversidade e dinamicidade dos processos de ensinar e aprender. As competências auferem e indicam a inteireza das intervenções a serem feitas no contexto educacional bem como o percurso percorrido pelos discentes até que estas sejam solidificadas e ressignificadas, abrangendo suas necessidades e desejos.

Mas, o que são essas competências no contexto da Base Nacional Comum Curricular? Qual a intencionalidade na nacionalização destas competências? Como avaliar essas competências partindo do pressuposto da equidade?

A BNCC apresenta-se como um documento prolixo, cujos moldes assemelham-se a uma colagem de estratégias e visões educativas que visam compactar as abordagens pedagógicas contemporâneas, considerando as competências essenciais a serem alcançadas a cada ano de escolarização. Considerando que este documento será oficializado e estará presente nas ações escolares é imprescindível repercutir o posicionamento crítico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que em reunião realizada outubro de 2015 com os Grupos de Trabalho (GTs) de Currículo e educação ambiental, aprovaram uma moção contrária a BNCC.

Em sua redação o referido documento considera inadmissível a ausência das contribuições da escola e principalmente dos docentes na organização dos conteúdos que compõe a BNCC, tal conduta só reforça a lógica de alienação e o cunho empresarial que será dada às práticas pedagógicas. Essa tendência de esvaziamento de conteúdo político silenciará as vozes dos atores educacionais e padronizará as vertentes que propiciam novas aprendizagens.

A exposição de motivos contraditórios a BNCC continuam quando ANPd tangencia a forte influência de tendências curriculares moldadas em linhas internacionais, cuja a testagem em larga escala assume lugar de destaque no que se refere a qualidade destinada ao processo de aprendizagem, mas a queixa maior dos membros inseridos nestes GTs alargam-se quando pontuam que ao ser implementada a BNCC irá descaracterizar a forma peculiar que cada educando

demonstra nas suas relações e interlocuções pedagógicas e sociais na busca de novos saberes, como se não fosse o bastante há também um discurso teórico e metodológico que torna desumano o trabalho docente, uma vez que o impede de dialogar com seus pares e com os aprendizes, transferindo para esse profissional a culpabilidade do insucesso da BNCC.

Para ajudar nestas reflexões, faz-se necessário entender inicialmente o que significa competência nos moldes da BNCC. Segundo esse documento, competência é definida como:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p.08).

A delimitação desse conceito revela em suas entrelinhas a amplitude e os desdobramentos que a implementação desta nova roupagem curricular requer. Padronizar competências significa elencar o que deve ser ensinado nas escolas, desconsiderando os aspectos orgânicos, afetivos e sociais de cada indivíduo e a diversidade cultural do nosso país, além disso fica claro que o sucesso ou insucesso desta proposta vai estar atrelado a figura dos profissionais em educação. Esta reflexão é comungada ao dizer que:

A BNCC foi elaborada por uma lógica empresarial da educação, que recupera a formação de competências e habilidades, como concepção orientadora, predominante nas políticas curriculares da década de 90, expressão da intenção de padronizar o que deve ser ensinado nas escolas públicas, desconsiderando-se as discussões instituintes de entidades acadêmico-científicas e profissionais da educação, bem como a diversidade cultural do país (VEIGA e SILVA, 2018, p. 55-56).

As fases de consolidação do referido documento foram estruturadas por diferentes equipes, em momentos distintos, o que gerou visões diversificadas acerca do alinhamento das concepções de aprendizagem no ensino fundamental. A forma fragmentada como foi construída a BNCC só reforçou as narrativas do processo de ensino-aprendizagem centrado no desempenho dos discentes frente às avaliações externas e a preparação para o mercado de trabalho.

Recheada de controvérsias a BNCC traz em sua introdução uma perspectiva muito consistente da educação integral, onde o sujeito precisa ter garantida a oportunidade de se desenvolver em todas as dimensões contando com o apoio das instituições familiar, escolar e governamental. Manter a junção dessas instâncias,

segundo a BNCC significa criar condições sólidas e rejuvenescedoras que priorizem a formação integral do ser humano.

Mas, em seus escritos subsequentes, nota-se que esta preocupação refere-se apenas a educação infantil, pois ao ingressar no ensino fundamental essa estrutura passa a ser meramente conteudista, centrada principalmente nos componentes curriculares (língua portuguesa, artes, matemática, geografia, história, língua inglesa, ciências e ensino religioso), o que nos chama atenção para a necessidade de cumprir com uma grade de exigências que não prioriza a construção da identidade deste sujeito crítico-reflexivo, então:

Os especialistas e consultores que participaram da elaboração dos conteúdos curriculares, por área do conhecimento – linguagem (língua portuguesa, arte e educação física), matemática, ciências da natureza e ciências humanas – voltados para a formação no ensino fundamental, trabalham com grupos fragmentados sem articulações pedagógicas, o que limita as possibilidades de implementação da BNCC e o currículo em uma perspectiva integrada, interdisciplinar e contextualizada (VEIGA e SILVA, 2018, p.57).

Considerando esses achados, é importante destacar que a BNCC é um documento oficial e que está sendo implantado no sistema educacional brasileiro, mesmo apresentando inconsistências relacionadas a autenticidade na elaboração e efetivação do currículo escolar, formação continuada dos professores, dinâmicas avaliativas e autonomia dos discentes frente a sua trajetória acadêmica, estas imprecisões podem ocasionar uma rede desenfreada de práticas equivocadas no que tange a solidificação das dimensões de aprendizagens essenciais à formação integral do ser humano.

Não se trata de boicotar este novo documento, mas é de fundamental importância que estejamos engajados em articular e acima de tudo validar as iniciativas que destaquem as relações sócias emocionais e culturais, sem ferir a identidade do educando. Partindo desse pressuposto, a qualidade e equidade são consideradas peças chaves nas futuras tentativas de firmar uma educação que oriente e (re) signifique o conceito de apropriar-se do conhecimento socialmente construído.

#### **1.4 Alinhando os Documentos Oficiais**

Depois das reflexões sugeridas e realizadas neste capítulo, podemos supor que as tentativas de reestruturar o sistema educacional brasileiro, são na verdade

uma continuidade de documentos e programas entrelaçados, que foram aplicados para resolver questões emergências e/ou pautados em experiências exitosas em outros países. O caminho a ser traçado para enaltecer e atribuir significado a educação em nosso país, precisa inicialmente desvincular-se das amarras da padronização que aprisionam e impedem sistematicamente a evolução integral do ser humano.

Os moldes em alguns momentos são necessários e importante para ajustar condutas, mas não devem sufocar. Permitir um agir compartilhado, respaldado no movimento da ação-reflexão-ação é uma das vertentes que possivelmente fundamentarão práticas educacionais emancipatórias. Sobre isso Freire (1996, p. 39) salienta que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar e próxima prática”

Seguindo esse pensamento, devemos observar de forma mais ampla como os documentos que alicerçam a educação no Brasil (LDB, PCNs e BNCC) apresentam suas concepções acerca de currículo, formação de professor e avaliação. Para entendermos melhor essa trajetória e suas interfaces, analisaremos cada um desses aspectos em quadros distintos. A primeira análise está apresentada no Quadro 1, que salienta de modo bem peculiar, as abordagens voltadas ao currículo escolar a partir dos documentos supracitados.

**QUADRO 1 – Abordagens Acerca do Currículo Escolar**

DOCUMENTOS	ANO	ABORDAGENS ACERCA DO CURRÍCULO
LDB	1996	O currículo deve ter uma base nacional comum e efetivar ações planejadas que contemple a parte diversificada considerando fatores sociais, culturais, políticos e econômicos da clientela atendida
PCNs	1997	Currículo diversificado e maleável, cujo objetivo é atribuir um significado peculiar ao objeto de estudo.
BNCC	2019	O currículo deve garantir um patamar comum de aprendizagens para todos os estudantes dispondo também de uma parte diversificada que contemple assuntos da contemporaneidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2019), PCN (1997) e LDB (1996).

Como se observa no Quadro 1, os documentos que respaldam a educação brasileira salientam que o currículo escolar seja difundido respeitando uma base comum e outra diversificada, mantendo a flexibilidade no que tange as questões de esfera social, política, cultural e afetiva. No entanto, a execução destas considerações nas unidades escolares, não contou com uma política pública que oferecesse o respaldo necessário para a construção do currículo escolar sob uma

perspectiva emancipatória e democrática, fragilizando assim a identidade dos docentes e discentes.

A ausência deste movimento entrosado entre teoria e prática voltados ao currículo disseminou ações contraditórias que inviabilizaram o real propósito de validar as aprendizagens respeitando a dinamicidade e a pluralidade de fazeres e saberes. Seguindo este viés, o educador assume um papel valiosíssimo na construção, aplicação e fiscalização das ações sugeridas no currículo escolar. Sobre esta participação é conveniente observar o Quadro 2 e compreender como a LDB, PCNs e BNCC concebem o papel do educador neste processo.

**QUADRO 2 – Papel do Professor na Aplicação do Currículo**

DOCUMENTOS	ANO	PAPEL DO PROFESSOR NA APLICAÇÃO DO CURRÍCULO
LDB	1996	O professor deve participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino e em seguida, construir seu plano de trabalho elencando suas metas curriculares a serem desenvolvidas com os discentes.
PCNs	1997	Neste cenário, o professor tem a premissa para fazer adaptações curriculares por meio de diálogos entre as práticas exitosas e os PCNs, considerando as especificidades sociais e culturais da comunidade escolar e de seu entorno.
BNCC	2019	O professor teve a oportunidade de participar da elaboração deste documento, porém suas considerações passaram pelo crivo de uma comissão, a qual definiria se a contribuição era relevante ou não. Desta forma a implementação da BNCC exige que o educador siga as orientações exigidas na base comum, principalmente aquelas que se referem as competências gerais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2019), PCN (1997) e LDB (1996).

A construção de um currículo que represente a identidade de uma instituição de ensino precisa ter suas bases firmadas em ações e reflexões voltadas à emancipação e democratização das questões referentes a aprendizagem. Trilhar este caminho requer dos profissionais em educação uma vasta compreensão do quanto a práxis pedagógica fundamentada influencia positivamente na validação do currículo escolar e posteriormente nos ajustes necessários ao longo de sua aplicabilidade. Avaliar o currículo é uma atividade cíclica e o mesmo acontece quando propomos essa ação nas atividades escolares, por isso o Quadro 3 enfoca como as abordagens avaliativas estão dispostas na LDB, PCNs e BNCC.

**Quadro 3 – Abordagens Avaliativas**

DOCUMENTOS	ANO	ABORDAGENS AVALIATIVAS
LDB	1996	Avaliar considerando as definições da LDB significa propor ações que analisem contínua e cumulativamente o desempenho do aluno, deixando que os aspectos qualitativos se destaquem ao longo da trajetória educacional.
PCNs	1997	O processo da avaliação da aprendizagem enfatizado nos PCNs destaca a necessidade em estabelecer nas unidades de ensino, ações



		continuas e sistematizadas, considerando a prevalência dos aspectos qualitativos sob os quantitativos na construção do conhecimento.
BNCC	2019	Centrada no controle do que deve ser aprendido e ensinado, a avaliação da aprendizagem na perspectiva da BNCC, propõe a padronização das ações pedagógicas, deixando transparecer nas entrelinhas, conceitos quantitativos e a importância em preparar para o mercado de trabalho. Supervalorizar as avaliações externas também é uma característica deste documento que vê nessa prática a chance de obter resultados imediatos e “formar” sujeitos com pouca autonomia e criticidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2019), PCN (1997) e LDB (1996).

Considerando essa permissão, as concepções do ato de avaliar citadas na LDB, nos PCN e na BNCC mencionados anteriormente, assumem um caráter decisivo nesse processo de transformação, mais os modelos avaliativos vigentes estão sendo concebidos de forma isolada, priorizando a obtenção de resultados que satisfaçam os índices nacionais afim de formularem novos “pacotes prontos” a serem despejados nas escolas.

Mas, antes de nos debruçarmos sobre os estudos acerca da avaliação da aprendizagem escolar e suas contradições vinculadas aos verdadeiros princípios pedagógicos que atualmente estão fragmentando a construção do conhecimento, padronizando a aprendizagem e contribuindo significativamente para o fracasso escolar instalado no sistema educacional brasileiro, precisamos entender como a criança aprende. Quais respaldos teóricos e metodológicos estão sendo utilizados na pesquisa, elaboração, aplicação e análise dos dados coletados nestas avaliações? Que tipo de instrumentos podem ser aplicados para acompanhar os avanços e/ou dificuldade apresentados ao longo da vida escolar? Com que periodicidade essas avaliações são feitas? Como está a receptividade das crianças frente as atividades sugeridas? É possível romper com paradigmas enraizados neste modelo excludente de avaliação? Estaríamos preparados para considerar uma nova proposta de construção do conhecimento? Como seria essa proposta?

## **CAPÍTULO II - APRENDIZAGEM EM FOCO: COMO A CRIANÇA APRENDE**

As premissas que circundam o universo cognitivo corroboram para que reflexões sejam realizadas, no sentido de esmiuçar fatores próprios da natureza humana e suas relações com o ato de aprender. Seguindo com este posicionamento a temática central deste capítulo intitulado Aprendizagem em foco: como a criança aprende, ratifica a relevância e a imponência desta abordagem no atual contexto

educacional. Conscientemente a referida abordagem será direcionada a explicitar detalhadamente as tramas que envolvem as relações de aprendizagem bem como as nuances que transitam no universo alfabetizador.

A plasticidade atribuída a esta discussão requer um suporte descritivo que apresente e estabeleça pontos de conexões com o âmbito escolar, sendo assim o referido capítulo estará organizado nas seções Transcursos da aprendizagem humana no ciclo alfabetizador à luz das teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky; Aprendizagem escolar: inquietações e progressões; Alfabetizar e letrar: emancipação de saberes; Dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica no ato de avaliar, as quais demonstram inteiteza e legitimam a notoriedade deste percurso.

## **2.1 Transcurso da Aprendizagem Humana no Ciclo Alfabetizador à Luz das Teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky**

As indagações que finalizaram o capítulo anterior indicam a iminência nas discussões que polarizam a construção da aprendizagem sob a perspectiva da pluralidade de vozes, fazeres e saberes, destacando sobre tudo as novas nuances descritas na BNCC (2019), que a partir de 2020 embasarão oficialmente as resoluções educacionais no Brasil. Entender, aplicar e valorizar as aprendizagens construídas no ciclo alfabetizador, com um suporte dinâmico, questionador e inovador é o que sugere a leitura e reflexão deste próximo capítulo.

A inconsistência pedagógica detectada na educação brasileira, vem ao longo dos anos causando inúmeras reflexões acerca de assuntos referentes a organização das estruturas cognitivas e conseqüentemente às possibilidades de construir conhecimento ressaltando o protagonismo do sujeito e as ações democráticas que priorizem o contexto social e cultural vigente. Por se tratar de uma temática bastante complexa, a construção da aprendizagem tornou-se objeto de estudo nas obras de autores renomados como Piaget (1999), Vygotsky (1984) e Freire (1996).

Tais pesquisas viabilizaram debates incessantes sobre a significação da aprendizagem humana apoiada em fatores orgânicos, psíquicos e sociais. Piaget (1999, p.16), afirma que “A ação humana realiza um movimento contínuo e perpétuo de reajustamento”, frente as diferentes transformações intra e interpessoais que se desdobram como novas perspectivas organizadas de aprender. Seguindo esta

abordagem, Piaget (1999) enfoca ainda que em linhas gerais, instigar o sujeito a questionar ações, permite de modo elementar que seu organismo se modifique e conquiste níveis práticos que suscitarão em patamares cognitivos progressivos.

Partindo desta conjectura cabe salientar que o conceito de aprendizagem torna-se amplo à medida que não se restringe a assimilação de conteúdos e/ou conceitos, aprender transcende o campo da compreensão imediata e do experimento momentâneo, pois o deslocamento que as estruturas cognitivas estabelecem para fomentar trajetos que resultem em aprendizagem necessitam também da maturação do indivíduo diante da organização de informações prévias e das ações de acomodação e adaptação de experiências que fujam do campo meramente intuitivo.

A relação mútua entre o equilíbrio (momento que é resultado de uma adaptação ao objeto pesquisado) e desequilíbrio (momento em que esse estudo precisa ser modificado, pois surgiram novas informações sobre o objeto ou uma situação inusitada que demande uma reformulação), manifestam o viés cíclico que define o aprender como algo inacabado. Afinado com este pensamento Freire (1996, p.50) destaca que “Na verdade o inacabado do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Façamos aqui uma pausa para salientar que embora as linhas de abordagem de Piaget (1999) estejam direcionadas ao estudo da aprendizagem considerando o universo infantil, e as pesquisas de Freire (1996) estejam direcionadas a reflexões destinadas a aprendizagem de jovens e adultos, ambos convergem harmonicamente ao correlacionarem a visão de indissociabilidade entre os atos de questionar e a consciência do inacabado durante as tentativas de solidificar a construção do conhecimento. Somos sujeitos ativos no caminhar cognitivo e desta forma as indagações sugerem que atitudes e ideias podem ser (re) significadas sobressaltando o diálogo como eixo mobilizador de referências práticas e teóricas, pois, o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos (FREIRE, 1996).

Os diálogos que enfocam a emancipação de saberes estão ligados intrinsecamente com a plasticidade da construção do conhecimento. Analisar uma mesma temática partindo de concepções diferenciadas sugere que as divergências encontrem um ponto de equilíbrio e estabeleçam conexões sólidas capazes de justificar a superação das fragilidades que inviabilizam uma tomada de decisão.

Este movimento dialógico de interação com os nossos pares pode ser traduzido como uma aproximação pensante dos discursos emancipatórios que precisam de um impulso para serem reestruturados e validar novas estratégias que expliquem como a situação problema podem ser solucionadas.

Considerando a perspectiva piagetiana (1999) relacionada à aprendizagem, as situações problema surgem como molas propulsoras que alavancam as estruturas transitórias no processo de aprender, partindo dos mecanismos de assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio (PIAGET, 1999). Nesta conjuntura o indivíduo conhece o objeto, apropria-se das informações e assimila tudo que for pertinente a sua pesquisa teórica e/ou prática, feito isto os dados coletados serão reunidos e acomodados sem desprezar as influências exteriores.

Posterior a este fluxo teremos a adaptação das informações e uma nova equilibração das conexões cognitivas, vale ressaltar que a qualquer momento esta última etapa pode ser reorganizada de modo a validar uma necessidade mais representativa à realidade. Em consonância com essa sequência, ressalta-se que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. \* Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 28).

Mas, para que esta dinâmica aconteça respeitando a proficiência de cada sujeito, Piaget organizou as atividades intelectuais a partir dos aspectos motor e afetivo, contemplando as dimensões individual e social. Os chamados estágios do desenvolvimento podem ser definidos como um conjunto de etapas intelectivas que analisadas de forma sucessiva alimentam o crescimento ou o ordenamento das disposições cognitivas que subsidiarão a legitimidade de uma aprendizagem que transite da hereditariedade às operações abstrata (PIAGET, 1999).

Com isso a formação da personalidade e a inserção afetiva e intelectual deste adulto na sociedade terão fortes elementos para torná-lo ator ativo dos acontecimentos temporais e espaciais que surjam em sua vida, pois:

Isto significa que podemos aprender Conhecimentos sistematizados (fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimentos etc.); *habilidades e hábitos intelectuais e sensorimotores* (observar um fato e extrair conclusões, destacar prioridades e relações das coisas, dominar procedimentos para resolver exercícios, escrever e ler, uso adequado dos sentidos, manipulação de objetos e instrumentos etc.); *atitudes e valores* (por exemplo, perseverança e responsabilidade no estudo, modo científico de resolver problemas humanos, senso crítico frente aos objetos de estudo e à realidade espírito de camaradagem e solidariedade, convicções, valores humanos e sociais, interesse pelo conhecimento, modos de convivência social etc.) (LIBANÉO, 1994, p.83).

E com esse sentimento de continuidade que a marcha para o equilíbrio acontece e nutre a combinação entre hereditariedade, maturação neurofisiológica e orgânica, utilizando as contribuições exteriores para termos respostas plausíveis relacionadas as nossas inquietações. Ao ordenar os estágios do desenvolvimento como sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal Piaget (1973) propõe que haja um olhar diferenciado sobre a aprendizagem da criança, chamando atenção inicialmente para o período sensório-motor, onde são conquistadas as primeiras percepções e movimentos, os sistemas muscular e neurológico agem como verdadeiro sol dados cujo intuito é promover um domínio maior do seu corpo e do ambiente.

As interações e a comunicação são etapas subjacentes percebidas no período pré-operatório, onde a criança transforma o real em função de suas fantasias retirando toda objetividade deste cenário. Ao concluir este estágio por volta dos 7 anos, a criança começa a construir um pensamento mais lógico, coordena diferentes pontos de vista e ajusta-os de forma coerente ao plano intelectual, é o chamado de período das operações concretas, que é assim chamado porque é neste instante que a criança consegue realizar atividades físicas ou mentais respeitando consignas que direcionem ao alcance do objetivo.

Os mecanismos de avaliação são muito fortes, pois durante a realização de jogos fica evidente a sua capacidade de observar o próprio erro, corrigi-lo e reiniciar a atividade. Por último, destaca-se o período das operações formais, a partir dos 12 anos, o adolescente executa operações de forma abstrata, tendo a capacidade também para lidar com situações que envolvam justiça e liberdade. A reformulação

de conceitos pré-existentes é também uma característica muito marcante neste período.

Enquanto educadora das séries iniciais da educação básica, chamo atenção para a percepção da transitoriedade destes estágios de desenvolvimento. A experiência conquistada em sala de aula indica um movimento acelerado na transição entre um estágio e outro, mas não podemos entender isto como queima de etapas, ao contrário, tais percepções podem ser reverberadas a partir das novas abordagens tecnológicas que se apresentam como um dos mais novos pilares em educação. Mas, neste universo existem as crianças que demonstram um ritmo diferenciado na maturação das estruturas cognitivas, sendo assim o nosso papel de educador é subsidiar ações que valorizem e desafiem a autonomia e a representatividade do educando, a partir das suas experiências, das relações com os pares e com o objeto de estudo.

Apesar de Piaget (1973) e Libâneo (1994), apresentarem propostas educacionais diferenciadas, apresentam pensamentos bem parecidos ao explicitarem habilidades e competências que o sujeito pode conquistar ao longo de sua vida, essas demonstrações sugerem uma aprendizagem sistematizada que precisa seguir parâmetros (estágios) para ser validada. Libâneo (1994), faz uma referência bem parecida com o que Piaget destaca, mas deixa transparecer que a influência social é elemento imprescindível no desenho das aprendizagens, não se trata da análise fria e rápida de um objeto, o que Libâneo propõe é que as relações de diálogo permeiem e embasem a tomada de decisões.

Neste momento da discussão precisamos fazer uma pausa para esclarecer que não há intensão de banalização ou tornar inválidos os estudos realizados por Piaget, o ligeiro distanciamento mencionado anteriormente reflete o olhar contemporâneo lançado por Libâneo às contribuições sociais diante das atividades intelectuais. Os desencadeamentos destas reflexões só enaltecem a qualidade das pesquisas realizadas até o presente momento, lembrando que as bases utilizadas por Piaget assumiram um forte papel na busca do entendimento sobre como a criança aprende. O mecanismo teorizado por ele pode ser utilizado para ilustrar passo a passo como tal façanha acontece. Apreciemos detalhadamente estas informações organizadas na figura 1:

Figura 1 – Mecanismo da Teoria da Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora/2020, com base nas pesquisas de Piaget (1999)

Ao afirmar que as estruturas cognitivas estão em constante ascensão, desbravamos um leque de possibilidades para que pesquisas sejam realizadas e promovam ações modernas acerca da equilibração intelectual, ou seja, as adaptações ocorridas durante as abordagens citadas por Piaget (1999), não permaneceram estáticas, ao contrário, despertaram curiosidade e incertezas, aguçando uma leitura diferenciada da situação problema.

Este aprofundamento descortinou a real necessidade de incorporar elementos históricos, sociais e culturais na configuração bilateral que a aprendizagem se propõe, de um lado a identidade intrapessoal provocando inquietações e curiosidade e na outra vertente as relações interpessoais ancoradas nas iniciativas de atribuir um significado coletivo, desafiador e efetivo na solução de situações que exijam um conhecimento científico apurado.

Pensando nesta curiosidade que nos impulsiona não podemos esquecer das interações entre a aprendizagem da criança e como essas proficiências podem ser ressignificadas de forma gradativa sem que seja feita uma segregação no campo das conquistas. O melhoramento progressivo das funções intelectuais não deve ser pautado na significância quantitativa do que se “aprende” e sim na qualidade e intensidade que se vive e aplica o que fora aprendido. A sapiência da qual falamos busca na relevância de situações sociais elementos que sinalizem a necessidade de

mudança ou reformulações que gerem conexões espiralizadas de atuar no mundo, uma vez que:

A construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.85)

O aporte teórico que Freire nos oferta sinalizar que ser curioso, indagador e investigador da própria aprendizagem, gera um conflito que coloca o sujeito em uma situação de reavivamento social. Esta condição inusitada conduz esse ser a buscar no âmbito social também as respostas que reestabeleçam seu equilíbrio cognitivo. Esta percepção coesa entre sujeito, sociedade e aprendizagem é um dos fios que ajudam a tecer a teoria do desenvolvimento considerando a essência das percepções de Vygotsky.

As pesquisas realizadas por Vygotsky (1984) buscavam elementos que justificassem a emancipação cognitiva da criança, considerando também a sua trajetória social. Neste contexto as vivências e experiências coletivas desempenhariam o papel de unificar vozes, saberes e fazeres cujo propósito era o amadurecimento do mecanismo de internalização. As funções mentais superiores teorizadas por Vygotsky, sinalizavam que o ambiente e as relações entre os pares ofereciam uma gama de informações que precisavam ser internalizadas e filtradas, esse movimento entre organismo e meio intermediariam o planejamento de ações, a tomada de discussões e acima de tudo permitiria que as consequências de determinados atos fossem antecipadas antes mesmo da sua execução.

Na representação Vygotskyana, o contato direto com o objeto a ser pesquisado não define se houve aprendizagem, esse processo deriva também da prática contínua e mediadora dos esquemas motivadores incutidos nas relações sociais cotidianas. A delicadeza usada por Vygotsky para sinalizar as peculiaridades que a interação social pode desencadear nas orientações de aprendizagem, nos permite fazer um recorte que mantenha confluências específicas com historicidade e a identidade deste sujeito contemporâneo.

Não é cabível neste processo atribuir um valor quantitativo à aprendizagem, tampouco mensurar instantaneamente a significância do que é aprendido, na verdade aprender considerando a sociabilidade é pesquisa, confronto, construção, desequilíbrio, problematização, engajamento, responsabilidade, equidade, pois:



A sólida aprendizagem decorre da consolidação de conhecimentos e métodos de pensamento, sua aplicação em situações de aula ou dia-a-dia e, principalmente, da capacidade de o aluno lidar de modo independente e criativo com os conhecimentos que assimilou (LIBANÊO, 1994, p.87).

Entrelaçado com o nível de reflexão sugerida por Vygotsky (1984), Libâneo (1994) acrescenta que a independência e a criatividade do indivíduo nas relações sociais podem potencializar uma dinâmica diferenciada de operar mentalmente atividades que exijam um nível de compreensão mais elevado. Aprender pressupõe aventurar-se na difícil trajetória de constatar para mudar a realidade.

A culminância ativa desta compreensão reforça a importância da equidade no fortalecimento das aprendizagens conquistadas pressupondo que “[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido [...]”. (Piaget, 1999, p. 14)

A vivacidade das reflexões propostas até aqui, enaltecem os campos cognitivos e a solidificação da aprendizagem, a partir da validação de concepções teóricas que apontam as fortes influências dos aspectos orgânicos, afetivos, culturais e sociais na estruturação da identidade deste ser cognoscente, mas como fomentar nos educandos do século XXI o desejo e o prazer em aprender?

## **2.2 Aprendizagem Escolar: Inquietações e Progressões**

As transformações apresentadas no sistema educacional brasileiro ao longo de décadas, expõem lacunas que evidenciam fracasso, evasão, repetição e o distanciamento de uma prática educativa que conduza os discentes à ampliação de suas atividades cognitivas. Tais constatações só demonstram a urgência na tomada de decisões referentes ao gerenciamento de um planejamento de ensino que fomente nos discentes o desejo e o prazer em aprender. Mas, como isto é possível? Como realizar esta tarefa se a escola está sendo apenas executora dos projetos que reforçam o modelo tecnicista?

Não haverá uma fórmula pronta para responder estas indagações, porém podemos tentar respondê-las redimensionando-as a um patamar social e político, onde a escola ofereça possibilidades dignas e respeitadas de construir conhecimento e que a equidade faça parte deste universo. Nesta composição, as aprendizagens

organizadas apresentam-se como potencializadoras de ações que justifiquem a altivez deste sujeito nas transformações intra e interpessoais.

Este tipo de aprendizagem determina conhecimentos e proficiências que não podem ser aprendidas em qualquer lugar, a escola é o espaço onde o conflito de ideias e vivências desencadeiam diferentes modos de pensar e agir (LIBÂNEO, 1994). Pode-se complementar esta reflexão ao salientar que “a aprendizagem é um processo de apropriação que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer” (RUSSO, 2012, p. 31). Este discurso sofre um alargamento a partir do momento em que o sujeito se apropria de informações e atribui um significado que ultrapassa a esfera simbólica.

As reflexões que derivam destes momentos servem para instituir um aprender interrogativo e intencional, recheados de objetivos engajados na promoção da autonomia e colaboração social. Vale destacar que:

A aprendizagem escolar é assim um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados de aprendizagem se manifestam em modificações nas atividades internas e externas do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social (LIBÂNEO, 1994, p.83).

Mobilizar essa tomada de consciência a respeito das relações entre escola e aprendizagem, demanda a análise dos eixos pedagógicos que direcionam e explicitam a democratização do ensino e as exigências de humanização a qual a sociedade tanto prima. Pensar criticamente e ensinar a pensar com criticidade é estudar cientificamente a realidade sem esquecer as contribuições históricas correlacionando-as a pretensões políticas e culturais. Seguindo esta permissa o currículo escolar tem condições de fazer este entrelaçamento, se em suas abordagens mantiver a originalidade e a flexibilidade que o ato de aprender pressupõe. Educação e política estão intrinsecamente apresentados no tangenciamento de boas estratégias de aprendizagens e por este motivo é correto afirmar que:

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidade e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 1996, p. 37).

As implicações que este documento apresenta, reforçam sua importância na formação intelectual do sujeito e ao mesmo tempo sugere que tenhamos cautela ao nutrir conexões que possam distorcer a operacionalização das práticas socioeducativas.

Para tornar legítimo os parâmetros descritos no currículo escolar, o planejamento emerge com um novo eixo capaz de fracionar as diretrizes e ações tornando-as ferramentas formativas palpáveis e que ultrapassem os limites das salas de aula, acrescentando mais coerência e maleabilidade na aplicação das aprendizagens e nas tomadas de decisões. “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p.222).

O pulsar pedagógico encontra-se também na dinamicidade do planejamento, é ele que irá com base em uma fundamentação teórica e metodológica assegurar que as articulações entre a temática, objetivos, metodologia e processo avaliativo, sejam coesas e orientem a temporalidade, a causalidade, a intencionalidade das especificidades descritas no currículo.

Investigar as inferências que surgem no âmbito social, sejam elas, de uma época remota ou contemporânea também se caracteriza como um eixo norteador na condução da aprendizagem escolar. O ato de pesquisar é considerado um movimento amplo e contínuo, que emerge das observações e indagações feitas a partir da necessidade de entender, constatar, modificar ou ressignificar um conceito pré-estabelecido, este exercício traz na sua essência a possibilidade de ampliar cientificamente os saberes que produzem as regularidades sociais. Pesquisar é “a investigação feita com objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso” (BAGNO, 1998, p. 18), cabendo ao agente pesquisador criar um planejamento voltado às suas necessidades para que não desvie do seu propósito.

Façamos uma pequena ressalva, no sentido de salientar que a pesquisa precisa delimitar seu território de abrangência a fim de traduzir fielmente os resultados obtidos. No campo das aprendizagens o educador pesquisador torna-se interlocutor de um discurso que ultrapassa o conhecimento do senso comum porque encontrou cientificidade nas formas de pensar e atuar, para tanto, se despiu da

armadura de detentor do 'saber' e buscou consistência teórica e prática para seu discurso.

Ao assumir este posicionamento arrojado, o referido profissional instrumentaliza e potencializa os discentes para que usando a pesquisa sejam protagonistas e multiplicadores de novos estudos, já que os movimentos de pesquisa e de aprendizagem caminham conjuntamente e não concebem a terminalidade das reflexões. A busca incessante de diferentes formas de estar e atuar no mundo exercem forte influência nas propostas de ensino do Brasil e por este motivo confirma-se que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1999, p. 29).

As inquietações que perturbam a efetivação das aprendizagens escolares estão atreladas ao descumprimento do alinhavo proposto pelos eixos pedagógicos citados anteriormente que são currículo, planejamento e pesquisa. Concebido isoladamente, o currículo escolar contemporâneo contém fortes indícios de uma pedagogia tecnicista que padroniza as formas de aprender e ensinar, deixando o compromisso com o desenvolvimento do pensamento em segundo plano e inibindo as investigações que suscitarão em novas aprendizagens. Desta forma um dos primeiros passos para reformular este fracionamento no ato de aprender é tornar o currículo escolar, vivo, alegre, íntimo e conquistador em todas as suas curvas. Este desenho deve fugir do individualismo, da rigidez e vislumbrar a emancipação coletiva pois:

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, movimento e documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p. 15-150).

Legitimar nossa identidade a partir da construção do currículo escolar é ultrapassar os limites da subordinação e exclusão, é ser agente ativo, mobilizador e "transgressor" do que nos é oferecido como pronto e acabado. Nesta estrutura o ato de pesquisar agrega um significado esplendoroso ao objeto investigado,

concebendo-o em sua totalidade e direcionando-o a um detalhamento crítico e científico que subsidiará uma forma progressiva de atuar socialmente.

Mas, este trajeto não está sendo realizado nos espaços educativos, por que pesquisar requer rigorosidade, criticidade, inclusão, observação, ética e um planejamento diversificado, portanto estas demandas indicam que mudanças radicais precisam ser feitas no sentido de reelaborar os currículos que chegam as escolas lacrados, ditando o que pode ser feito e cobrando resultados quantitativos imediatos. A aprendizagem organizada neste contexto não colabora para emancipação dos saberes, e conseqüentemente não desperta o desejo e o prazer em produzir conhecimento.

As formas progressivas de efetivar uma aprendizagem organizada na escola devem ser estimuladas desde muito cedo, preferencialmente antes do termino do ciclo alfabetizador, para tanto um forte aparato precisa ser criado no sentido de assegurar a estruturação de um currículo aberto e tradutor da identidade pessoal e local, validando ações planejadas a partir da prática e análise de pesquisas.

### **2.3 Alfabetizar e Letrar: Emancipação de Saberes**

As discussões que mobilizaram a construção da seção anterior, afirmam que currículo, planejamento e pesquisa, fomentam um crescimento intelectual imensurável, quando inseridos em um cenário cujas perspectivas girem em torno da democratização e da emancipação de ideias e ações. Entender este movimento nos remete a necessidade de incorporar as progressões que validam as abordagens pedagógicas sob uma linha organizada e não padronizada de construir conhecimento, tais conjecturas demonstram como serão apresentadas a evolução dos saberes nos atos de avaliar e letrar desta seção.

Nesta esfera, o ciclo alfabetizador traz na sua essência uma inquietude encorajadora e destemida de observar o desconhecido, partindo da celeridade dos conhecimentos prévios e da disposição de fazer inquirições que só o conhecimento refinado e articulado com a coletividade pode ajudar a responder. Corroborando com estas reflexões ressalta-se que o trajeto inicial da fomentação de novos conhecimentos deve sempre considerar “[...] o que o aluno já sabe, ou seja, os seus conhecimentos prévios relativos ao objeto de conhecimento do qual se espera a aprendizagem do aluno” (MORETTO, 2011, p. 50).

Antes de tecermos reflexões acerca das relações que tornam o ciclo alfabetizador propenso à construção de aprendizagens progressivas e elementares à permanência e atuação crítica e reflexiva destes sujeitos na sociedade contemporânea, precisamos saber que o processo de alfabetização no Brasil foi envolto por momentos em que o acesso à escola era ofertado apenas às crianças provenientes das camadas sociais mais privilegiadas, tal ação se perpetuou durante décadas. A partir 1950 o movimento de democratização da educação ampliou esse acesso e crianças oriundas das classes populares puderam frequentar as instituições de ensino.

Com essa decisão, um descontrole quantitativo e qualitativo atingiu as escolas públicas brasileiras e as conexões de ensino e aprendizagem foram fortemente abaladas, aumentando os índices de fracasso escolar. Concebida de forma isolada e sem o apoio de uma política pública que oferecesse um suporte físico e pedagógico, a dinâmica alfabetizadora utilizada em nosso país há 60 anos atrás, preocupava-se apenas com a aquisição da escrita e da leitura.

Naturalmente, esta perspectiva alfabetizadora começou a apresentar alguns nós que dificultavam a progressão acadêmica, com isto os anos iniciais do ensino fundamental passou a ser objeto de estudo, englobando não só a área de pedagogia, mas também psicologia e sociologia, que juntas buscavam um ponto de equilíbrio na definição do termo alfabetização e, por conseguinte uma justificativa para o declive sofrido na qualidade da educação. Ao apropriar-se da complexidade deste declara-se que:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerariam “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2010, p. 16).

A linha de pensamento referendada no discurso de Soares dispõe a necessidade de nos desvencilharmos das abordagens alfabetizadoras cujos modelos pedagógicos primam pela mecanização de habilidades e competências.

É no descortinar desta reflexão que as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) ganham destaque, ao indicar que as crianças na

fase de alfabetização precisam refletir, repensar, ponderar, traçar estratégias e escolher caminhos alternativos para solidificar o que as pesquisadoras nomearam de processo evolutivo e construtivo de aprender a ler e escrever. Sabiamente sustenta-se este posicionamento de construção das hipóteses alfabéticas ao enfatizar que:

Piaget o usou quando falou da construção do real na criança, ou seja: o real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É precisamente isso o que temos descoberto que as crianças fazem com a língua escrita: têm que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela (FERREIRO, 1996, p. 78).

No discorrer da obra *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1986) demonstram que cada uma das hipóteses construídas pela criança durante sua interação com o objeto de estudo, se encaixa perfeitamente com os níveis de apropriação linguística. Estes níveis foram descritos pelas autoras como hipóteses importantes no processo do desenvolvimento cognitivo.

O primeiro percurso elencado pelas autoras refere-se a fase pré-silábica, momento em que a criança representa a escrita utilizando um conjunto de formas aleatórias. Avançando mais um pouco a criança já elabora representações gráficas, tentando associar grafia e som, constrói-se então a hipótese silábica. Na fase subsequente, hipótese silábica-alfabética, começam os conflitos entre sons e números de sílabas. Linguagens oral e escrita estreitam suas relações para manter uma relação dialógica. O avanço desta fase é caracterizado como hipótese alfabética, ao chegar neste nível a criança já é capaz de compreender a formação e a organizacionalidade que letras, sílabas palavras no universo linguístico.

A disposição dos níveis de hipóteses linguísticas caracterizado anteriormente não exclui a individualidade da criança, ao contrário, esta série ordenada serve de marco geral para que o professor alfabetizador possa compreender e estimular esta criança a avançar em suas conquistas alfabéticas.

O mais importante é não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente (FERREIRO, 1996, p. 86).

Conceber a alfabetização como um processo cognitivo é também uma perspectiva defendida nesta roupagem educacional cabendo principalmente ao educador dos anos iniciais ter:

Maior conhecimento desse trabalho para entender o processo e a forma pelos quais a criança aprende a ler e escrever, para detectar e entender os erros construtivos das fases em que ela se encontra e para saber desafiar os alunos, levando-os ao conflito cognitivo, ou seja, incentivando-os a modificar seus esquemas assimiladores diante de um objeto de conhecimento aparentemente não assimilável (RUSSO, 2012, p.31)

As nuances que tramitam na esfera alfabetizadora não podem ficar condicionadas a mera decodificação de códigos e signos, há uma necessidade imponente de transpor vitalidade para esse momento, a contextualização proposta para este desenvolvimento requer uma reformulação conceitual, procedimental e atitudinal sobre estas aprendizagens, cortando os privilégios de um ou outro elemento (social, escolar, familiar, cultural, linguístico ...) que o compõe.

O que sugerimos é um engajamento coletivo que reúna suas bases teóricas entorno da tessitura interativa que sustente uma política educacional sensata, onde as línguas escrita e falada sejam legitimadas no território das proficiências individuais e coletivas, e isto significa alfabetizar considerando o enfoque do letramento. Afinada com este discurso ressalta-se que “letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita” (CARVALHO, 2015, p.65).

Embora os termos alfabetizar e letrar coexistam de forma intrínseca, cada um possui ações distintas, mas não inseparáveis, a dimensão e qualidade destinada às linguagens oral e escrita balizarão as expectativas de desenvolvimento cognitivo que ampliarão e fortalecerão as formas de atuação contexto pessoal e social. (SOARES, 2015). Mesmo existindo linhas convergentes nos discursos emancipatórios sobre modelo de alfabetização que ultrapasse as bases técnicas de ler e escrever, a operacionalização pedagógica instituída nas escolas públicas do Brasil, continua produzindo um ciclo vicioso que erroneamente define a terminalidade das aprendizagens iniciais no momento em que a criança apenas lê e escreve pequenos textos.

Esta ação deplorável acaba distanciando o jovem aprendiz da progressão sensível das proficiências cognitivas e, por conseguinte nos leva a triste constatação



de que as maiores partes das crianças inseridas no ciclo de alfabetização não leem, e se realizam esta tarefa não compreendem a leitura feita.

Diante destas informações é possível detectar um esfacelamento nas propostas de emancipação do ciclo alfabetizador, a ideia era estabelecer um elo entre as esferas da alfabetização e do letramento. Mas a superficialidade das ações realizadas nos espaços educacionais brasileiro deixa a mecanização das linguagens e sobrepõem a afirmação de que “para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação” (CARVALHO, 2015, p.69). A rigorosidade deste diálogo, sugere que ampliemos as conexões espiralizadas nos primeiros anos do ensino fundamental, utilizando a diversidade tecnológica da escrita nas convenções de práticas sociais.

O trabalho colaborativo na promoção da qualidade da educação se faz necessário e encontra respaldo a partir do momento em que há discussões significativas sobre a maturidade cognitiva da criança relacionada não só a escrita e leitura, mas também ao uso, valores e funções atribuídos a este caminhar. Uma das mais conceituadas pesquisadoras na área de alfabetização Magada Soares, explicita em sua obra ‘Alfabetização: a questão dos métodos’ um verdadeiro entrosamento entre as possibilidades de alfabetizar letrando, mas ressalta que para firmar esta perspectiva é importante respeitar o exercício diferenciado e articulado na concepção de novas competências. A ampla sintonia com Carvalho (2015), conduz até a constatação de que:

A aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (SOARES, 2017, p.35).

A natureza perpendicular representada na progressão das aprendizagens, enaltecidas por Carvalho (2015) e Soares (2017) supõem que essas relações devem começar a ganhar estruturas mais sólidas ainda nos primeiros anos de escolarização, não queremos com isso dizer que apenas as crianças que encontram-se no ciclo alfabetizador vão conseguir alcançar as proeminências citadas pelas referidas autoras, o que se discute aqui é a plasticidade que esse público apresenta ao ser desafiado na conquista de progressões cognitivas mais

refinadas. Esta forma emancipada de catalisar saberes e reestrutura-los à luz das configurações e discussões sociais torna-se um potencializador incondicional ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Neste contexto a idade cronológica não pode definir o fim do processo de alfabetização, este critério deverá servir como balizador das proficiências conquistadas ao longo de um período de estudos. Sobre isso esclarece que o processo de alfabetização não pode fundamentar-se:

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, na obtenção desse direito fundamental para exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2017, p.344).

Mesmo existindo esse entendimento sobre a inexatidão da terminalidade do processo de alfabetização, a BNCC (2019) determina que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o foco das ações pedagógicas seja realizado no sentido de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita e leitura, associando-as às práticas de letramento.

Delimitar quando ocorrerá esta conclusão acaba ferindo a capacidade diferenciada de apropriar-se dos elementos fomentadores do conhecimento, abrindo uma grande lacuna que será nutrida pela padronização do que é ensinado e do que deve ser aprendido, pois não existe nenhuma teoria linguística ou psicológica que em suas abordagens sustentem a idade cronológica e escolar para que uma criança conclua a alfabetização, o que existe são níveis indicadores de progressão para que este domínio seja alcançado.

A inserção no âmbito escolar marca o início de um movimento alfabetizador sistematizado e articulado capaz de propiciar a construção de proficiências elementares que considere interesses e expectativas deste público, gerando autonomia e engajamento nas normas de cunho social.

Diante das reflexões realizadas até aqui, as proficiências podem partir do viés alfabetizador (faceta linguística) e propagar-se de modo denotativo nas facetas da interatividade e da socioculturalidade defendidas por Soares (2017), essas relações

se entrelaçam e provocam uma fluência cognitiva que auxilia o desenvolvimento das estruturas linguísticas partindo das suas funções, valores e formas coerentes de uso.

A própria natureza infantil dispõe desta singularidade que consiste em acomodar informações, matura-las e ao mesmo tempo expandir suas inquiuições acerca do objeto de estudo, buscando com seus pares subsídios nos eixos culturais, tecnológicos, ambientais, históricos para justificar e/ou redimensionar sua pesquisa. Se as relações de intercâmbio linguístico e letrado não estiverem presentes nesta etapa da educação básica as possibilidades de ampliar as estruturas cognitivas ficarão aprisionadas e refletirão negativamente na vida destes discentes. Seria esse um dos motivos que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem no ciclo de alfabetização? Uma vez detectada esta fragilidade, que profissional poderia ajudar a sanar? Como essas percepções interferem nos mecanismos de avaliação?

#### **2.4 Dificuldades de Aprendizagem: Uma Abordagem Psicopedagógica no Ato de Avaliar**

Sendo a psicopedagogia um dos campos destinados a melhor compreensão do processo de aprendizagem humana, aportando-se na capilaridade investigativa, prática e construtora de saberes e fazeres, sua recomendação para o acompanhamento preventivo e interventivo no cenário educacional é visto como aliado nas abordagens alfabetizadoras vigentes. A visão horizontalizada e interdisciplinar a que se propõe o trabalho psicopedagógico cria fios que se entrelaçam com a trajetória do ciclo alfabetizador tornando o objeto de estudo parte intrínseca do sujeito, é seguindo esta performance que esse ser cognoscente vai conquistando a autonomia necessária para construir um repertório cognitivo que favoreça a construção de sua identidade, sem atropelos e obscurantismo.

É importante termos um olhar diferenciado às crianças na etapa alfabetizadora, pois neste momento podem ser ofertadas pistas relacionadas a escrita, leitura e raciocínio lógico, que podem compor o plano de trabalho do psicopedagogo, seja ele preventivo, interventivo ou assistencial (SCICCHITANO, 2013).

Compreender o sistema educacional brasileiro não é fácil, mas, difícil mesmo é tentar solucionar o grande nó que se forma entre a aplicabilidade de atividades

alfabetizadoras que não respeitam os princípios pedagógicos e geram as chamadas limitações de aprendizagem, que velozmente se reflete nos altos índices de repetência e conseqüentemente no fracasso escolar.

Romper com o paradigma do ensino fragmentado e mecanizado, seria o primeiro passo, mas ainda é muito pouco se considerarmos as mazelas adquiridas há décadas atrás, por esse motivo precisamos de aliados que nos ajudem a estruturar e disseminar estratégias alfabetizadoras que respeitem inclusive aqueles discentes que tenham dificuldade de aprendizagem.

Mas, como identificar se um indivíduo tem dificuldade de aprendizagem? Essas dificuldades atrapalham ou não a realização das avaliações quantitativas propostas pelas instituições de ensino? Que profissionais podem ajudar na superação destas dificuldades? O poder público teria como arcar com as despesas de organização de espaços, capacitações profissionais e aquisição de matérias e recursos tecnológicos para viabilizar novas práticas avaliativas que atendam também aos indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Para entendermos essas questões, alguns estudos revelam que um sujeito com dificuldades de aprendizagem tem suas estruturas e esquemas cerebrais pouco articulados e isto pode afetar a capacidade cerebral para entender, recordar, posicionar-se e comunicar informações, então:

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de um handicap causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou conduta (KIRK, 1997, p.263)

Entender as causas do não aprender não é tarefa fácil, as dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem podem aparecer em qualquer momento na vida do sujeito, referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança e/ou adolescente normal e por aqueles que apresentam um desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo. Atualmente, na prática escolar detectamos crianças que encontram dificuldade na tarefa de aprender e este bloqueio vem desencadeando sentimentos de incapacidade, sensação de angústia e baixa autoestima, que podem marcar de forma negativa não só a vida escolar do indivíduo, como todo seu desenvolvimento e inserção na sociedade.

Neste contexto as atividades avaliativas (alfabetizadoras) realizadas na rede pública de ensino (internas) e as avaliações nacionais (externas), acabam pressionando ainda mais estes educandos a produzirem resultados que não estão preparados para demonstrar, pois em nosso país não existe um currículo que possa subsidiar uma forma diferenciada de elaboração e aplicabilidade de atividades avaliativas que contemplem a análise dos resultados considerando os discentes que tem dificuldade em desenvolver habilidades e competências de modo convencional, apontando sugestões para superar estes entraves.

Na tentativa de entender e lidar com o processo da aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, levando em consideração a influência do meio em seu desenvolvimento. Estudiosos como Bossa (2011), e Sampaio (2014), buscaram por meio da psicopedagogia, apontar caminhos que possibilitassem entender as interferências na aprendizagem, suas causas, como tratá-las e preveni-las. Percebe-se portanto que:

A psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produz as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. (BOSSA, 2011, p.33)

Bossa foi muito feliz em sua colocação, pois em poucas palavras apresentou a aprendizagem humana como objeto de estudo da psicopedagogia e as indagações que devem permear a conduta de qualquer profissional nesta área. Nesta dinâmica cabe também ao psicopedagogo elencar as habilidades mais fortes neste sujeito, para a partir delas fomentar novas estratégias de aprendizagem.

Por estes motivos e com a perspectiva de mudar as práticas avaliativas atuais o psicopedagogo, apresenta-se como um parceiro no processo ensino aprendizagem capaz de investigar e intervir nas dificuldades de aprendizagem provenientes da supervalorização das apreciações quantitativas. Ao fundamentar-se teoricamente e remeter um olhar minucioso às vertentes que comprometem o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o profissional em psicopedagogia consegue traçar um plano de ação inicialmente investigativo e, por conseguinte interventivo oferecendo-lhe uma gama de possibilidades para aproximar-se do conhecimento e produzir saber com competência. Vale salientar que:

O conhecimento psicopedagógico não se cristaliza em uma delimitação fixa nem nos déficits e nas alterações subjetivas do aprender, mas avalia a

possibilidade do sujeito, a disponibilidade afetiva de saber e de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito (BOSSA, 2011, p.46).

Tratar da aprendizagem e relacionar sua não progressão às situações afetivas, orgânicas, atividades avaliativas inadequadas, supervalorização quantitativa, inadequação do currículo escolar, repetência, evasão e fracasso escolar configuram-se em uma demanda muito grande para responsabilidade apenas do psicopedagogo neste momento, estabelecer parcerias com profissionais de outras áreas (psicólogo, fonoaudiólogo, pediatra, neurologista, pedagogo) torna-se fator primordial, pois ajudará na análise, prevenção, diagnóstico e tratamento das queixas. Este intercâmbio entre os diferentes especialistas diminui a angústia do psicopedagogo, ajuda a estabelecer prioridades, debater riscos e tomar decisões sobre o futuro do paciente.

Pode-se confirmar a cautela e a especificidade do psicopedagogo e seus parceiros na condução de táticas que demonstrem sua competência na prevenção e tratamento de situações ou métodos que possam contribuir para o não aprender, principalmente aqueles relacionados a avaliações quantitativas. Ao articular teoria e prática o psicopedagogo tem a oportunidade de permitir à criança o contato com sua dificuldade, analisando-a em diferentes situações (livre ou dirigida), construindo assim um plano de ação que possa ajudar o discente a organizar suas estruturas cognitivas e assim conciliá-las com os conteúdos curriculares.

Sobre isto enfatiza-se que a psicopedagogia é agregadora pois articula o significado dos conteúdos com o sujeito que aprende. Acompanhar a construção de hipóteses que o sujeito vem formulando ao longo da vida, atribuindo-lhe significado de forma contextualizada é o fio condutor que o sistema de ensino público brasileiro precisa valorizar nas suas estratégias avaliativas internas e externas (BOSSA, 2011).

Esta integração entre o objeto de estudo, a metodologia utilizada e capacitação profissional permite que o psicopedagogo utilize elementos como entrevistas, observações, jogos, músicas, conto de histórias, caixa piagetiana, caixa de areia e outros, aplicando-lhe um caráter quantitativo, para que o sujeito possa refletir e construir possibilidades de interação com as áreas de conhecimento.

Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Juscelino Kubitschek vivenciei de perto a gama de possibilidades que as atividades

supracitadas desempenham na estruturação intelectual do discente. Estudiosa e forte apoiadora das práticas psicopedagógicas, vejo que a interlocução entre o psicopedagogo e o coordenador pedagógico pode subsidiar um suporte teórico metodológico que apoiará o professor na condução das tarefas realizadas em sala de aula.

A parceria estabelecida entre professor, coordenador pedagógico e psicopedagogo pode atingir de modo incisivo a elaboração e aplicabilidade de um currículo escolar interdisciplinar, pois o caráter assistencial desta junção provocará diálogos entre e com as diferentes linguagens sociais. Efetivar a presença do psicopedagogo na equipe pedagógica de uma instituição de ensino pode ser uma proposta de política pública cujos frutos podem ser colhidos também além dos muros da escola.

Construir, interagir, reorganizar e (re) significar são algumas das características imprescindíveis no âmbito educacional e na atuação do psicopedagogo, merecendo um olhar criterioso, principalmente no que tange a efetivação de políticas públicas voltadas para inserção de estratégias avaliativas qualitativas. Comprometer-se com tal dinâmica significa assumir um compromisso com a construção de um novo modelo de educação em que as dificuldades de aprendizagem sejam discutidas e tratadas sob uma perspectiva psicopedagógica, com o apoio das instâncias familiar, escolar, comunitária e governamental pois:

Pensar a escola à luz da psicopedagogia significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo, conforme já dissemos, a participação da família e da sociedade (BOSSA, 2011, p.143).

Não é possível mais compreender ou tentar efetivar a construção do conhecimento de forma isolada. Sua validação e aplicabilidade consciente depende fundamentalmente dos princípios e condições disponibilizadas para que cada sujeito agregue aspectos intra e interpessoais nas suas tentativas de consolidar habilidades e competências também em uma perspectiva psicopedagógica.

### **CAPITULO III - FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS EM AVALIAR CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Na última seção do capítulo anterior foi sugerida a ação do psicopedagogo para atuar nos espaços educativos de forma mais ativa a fim de promover estratégias de aprendizagem que sobreponham o aspecto quantitativo, permitindo ao sujeito ressignificar suas possibilidades de construir conhecimento. Sabe-se que esse profissional é apenas um dos personagens inseridos neste cenário complexo em que alfabetizar é mais um dos nós que impossibilitam a emancipação deste sujeito cognoscente.

Cientes desta necessidade coloca-se aqui como objeto de estudo deste capítulo o educador que se propõe a trabalhar com um ciclo educacional que carrega a maior fatia de insucessos na educação brasileira. Alfabetizar crianças de escola pública no Brasil, a partir de métodos, metodologias, currículos e concepções que não convergem em suas linguagens, atormentam a cabeça dos profissionais que estão se formando nas diversas academias do nosso país, por este motivo torna-se necessário reunir elementos que justifiquem as influências da formação e prática docente na condução do processo alfabetizador, pontuando os desafios encontrados em avaliar esta clientela.

As transformações contemporâneas evidenciadas no panorama educacional brasileiro colocam a formação e atuação docente como um aporte teórico e metodológico imprescindível à potencialização de uma perspectiva pedagógica transparente, sólida e pulsante. Para aprofundar as reflexões acerca da formação docente e suas implicações no desenvolvimento na docência do ciclo alfabetizador, as seções seguintes tratarão das vicissitudes que se propagam no contexto fundante e contínuo da educação brasileira e identidade do educador alfabetizador.

### **3.1 Formação Docente: Vicissitudes Se Propagam no Contexto Fundante e Contínuo da Educação Brasileira**

O universo pedagógico circunstancialmente analisado pressupõe que educadores obtenham em sua formação inicial um leque de estratégias que lhes permitam estabelecer relações crítico-reflexivas a partir das vivências socioculturais, enfocando a cientificidade que legitima não só sua formação, mas também sua atuação nos centros educacionais.

Em consonância com estas observações autores renomados como Perrenoud (1999), Carvalho (2015), Libâneo (1994) e Freire (1996), destacam em



suas obras a relevância em discutirmos a formação inicial dos docentes, elencando implicações que estão fragilizando os currículos que embasam estes cursos de formação inicial e conseqüentemente os impactos que esta superficialidade pode causar na construção da identidade deste profissional, na construção e solidificação das bases alfabetizadoras e no desempenho qualitativo da sua atuação na sociedade civil organizada.

Seguindo esta linha de abordagem a formação inicial de docentes caracteriza-se como uma progressiva ação cujo aprofundamento e redimensionamento das práticas de pesquisa norteiem substancialmente as chances de desenvolvermos uma ressignificação elevada no que se refere aos processos de ensinar e aprender. Partindo desse ensejo, é importante destacar que os PCNs subscreve que a formação inicial de professores, demonstra ineficiência em sua estruturação curricular (BRASIL, 1997), podendo sinalizar uma degeneração verticalizada que sugere o seguinte questionamento: Como os docentes podem construir e ministrar uma proposta pedagógica dialógica e emancipatória, se sua formação inicial tem as bases curriculares enraizadas em discursos superficiais e balizados frequentemente só em conhecimentos empíricos?

Difícil termos esta resposta sem que busquemos antes entender o que preconiza essa formação inicial no contexto educativo a partir de um aparato legal. Assim a lei nº13.415/2017 que regulamenta o art. 61, parágrafo único, inciso I a III da LDB demonstra que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teoria e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2017, [s/p]).

Observemos que a normatização da referida lei coloca os fundamentos científicos e sociais, associados a teoria e prática como segmentos indispensáveis à formação básica de um educador, mas não faz um detalhamento das ações públicas permanentes que podem ser utilizadas para conferir o sucesso desta formação inicial bem como das dinâmicas interventivas a serem usadas caso seja detectado

um baixo desempenho. Aqui cabe uma ressalva para explicitarmos que ao cumprir este monitoramento estaria sendo efetivada uma abordagem avaliativa processual.

A lei nº 12.056/2009, parágrafo 1º, incorporada ao art. 62, da LDB segue a mesma premissa e ressalta que “a união, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Entretanto não fazem nenhuma menção a oportuna qualidade ofertada aos profissionais de magistério. Oficialmente as leis supracitadas apresentam uma forte discrepância entre a oferta dos cursos de formação inicial e o monitoramento da qualidade necessária à sua concretização.

Em sua obra ‘Didática’, o autor Libâneo enfatiza uma definição que converge veementemente com os registros das leis nº 12.056/2009 e 13.415/2017, ao relatar que esta formação “[...] é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p.27). Mas, o autor segue fazendo alguns contrapontos ao destacar que esses aspectos teóricos e práticos não podem ser analisados isoladamente, os mesmos devem estabelecer um link com as finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola.

A formação técnico-prática não pode ser resumida ao domínio de técnicas e regras, ao contrário, seu discurso aposta em uma interpretação continua entre teoria e prática, sendo assim problemas reais explicitados a partir de uma experiência prática pode desencadear ações colaborativas orientadas pela cientificidade. O discurso teórico deve firma-se no cenário educacional como algo sólido, prático e vivo.

O emaranhado de teias que são tecidas em torno da formação inicial do professor vem ganhando visibilidade no que tange a regulamentação, execução e fiscalização de políticas públicas ascendentes à preparação desta clientela, em especial aqueles que desempenham seu trabalho com os educandos do ciclo de alfabetização. Ao percebermos a complexidade que permeia a dinâmica alfabetizadora, emerge a necessidade de esclarecermos qual é a importância em destinar uma atenção diversificada aos educadores que estarão na linha de frente voltadas à orientação de aprendizagens iniciais referentes aos eixos de identidade,

multiculturalismo, relações sociais e políticas, bem como as demandas das facetas linguísticas.

Em outras palavras, o profissional em educação que desenvolve um trabalho alinhado com desafios e perspectivas do ciclo alfabetizador, precisa estar antenado com as preposições preconizadas nos documentos oficiais que regem a educação básica no Brasil e as particularidades individuais e coletivas do seu público alvo. Para que esse desdobramento seja possível faz-se necessário compreender que a alfabetização bem-sucedida:

[...] é construída por aqueles/aquelas alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada. (SOARES, 1997, p. 333-334).

Os resultados positivos na conquista e consolidação das aprendizagens destinadas às crianças de 06 a 08 anos no sistema de ensino brasileiro precisam acontecer com a supervisão e monitoramento de profissionais que proporcionem a interação do estudante com o objeto de estudo, estimulando a descoberta a partir da resolução de situações-problema, considerando as estratégias experimentais individuais e coletivas, bem como um alinhamento flexível à suposição, desconstrução e reformulação de hipóteses evolutivas subjacentes nos anos iniciais da educação básica.

A expertise evidenciada no parágrafo anterior esboça um mecanismo factual que deve existir entre a formação inicial do professor e as dinâmicas alfabetizadoras, mas quando levamos esta dinâmica para o campo real das escolas públicas brasileiras, entramos em um conflito bilateral presente na formação e prática pedagógica pois desencadeiam fragilidades que ultrapassam as dimensões de ensinar e aprender.

Volta-se então, de forma bem incisiva às reflexões que fomentam a ampliação deste capítulo, ao indagar como os docentes podem construir e ministrar uma proposta pedagógica dialógica e emancipatória, se sua formação inicial tem as bases curriculares enraizadas em discursos superficiais e balizados frequentemente em conhecimentos empíricos? Vale ressaltar que em tramites legais não podemos afirmar que exista definições específicas que atribuam uma atenção diferenciada à

formação inicial de um educador, por este motivo talvez não haja determinações de investimentos públicos plausíveis neste setor. Esse descaso camuflado faz com que cada vez mais pessoas sejam inseridas no mercado de trabalho sem a qualificação mínima necessária para desenvolver um trabalho de excelência.

Com a implementação da BNCC, a educação básica brasileira deparou-se com uma avalanche de novas proposições que buscam conter a rede de saberes e fazeres destinada a formação humana. Uma destas contenções recebe o título de Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNCFP), esta proposta documental tem suas bases alicerçadas em dispositivos legais descritos inicialmente no parecer CNE/ CP nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A elaboração da BNCFP utilizou também as resoluções presentes no CNE/CP nº 02/2017, CNE/CP 04/2018 e pareceres CNE/CP nº15/2017 e CNE nº 15/2018. A sinuosidade que permeia a construção do texto referência da BNCFP parte do item disposto no art.3º, § 3º citado no CNE nº 02/2015, que diz:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2019, p. 4).

Tal incumbência destaca que o professor direcione sua formação única e exclusivamente ao desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais que o qualifique para uma docência mecanizada e classificatória. Seguindo esta reflexão é oportuno salientar que as políticas públicas a serem efetivadas na esfera docente vinculadas a BNCFP estarão assentadas em três dimensões (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) que se articulam para desdobrar-se em dez competências imprescindíveis ao desenvolvimento profissional do educador. Deste modo é de suma relevância apresentar no Quadro 2 em síntese as dez competências profissionais que subsidiam a BNCFP (2019).

**Quadro 4 - Competências Profissionais Que Subsidiam a BNCFP**

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>O QUE?</b>
Valorizar e utilizar	Os conhecimentos historicamente construídos;
Exercitar	A curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências;

Valorizar e fruir	As diversas manifestações artísticas e culturais
Utilizar	Diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências; ideias e sentimentos;
Compreender, utilizar e criar	Tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética;
Valorizar	A diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho;
Argumentar	Com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns;
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar	Da saúde física e emocional;
Exercitar	A empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
Agir pessoal e coletivamente	Com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Fonte: BNCFP (2019)

A disposição como se apresentam essas competências estaria revigorando posturas em que se evidencia a soberania de um sistema capitalista que pretende deixar a figura docente subordinada aos desejos e determinações da mercantilização do sistema de ensino? Ao que parece vai existir um manual para desenvolver a função de trabalho docente e neste campo a práxis pedagógica deixará de assegurar que os seres humanos produzam em momentos variados, condições respeitadas para propagar novos conhecimentos e será mais um elemento a contribuir para o obscurantismo das políticas públicas no âmbito educacional.

Ao cumprir estas exigências como ficará as determinações acerca da formação permanente deste professor? Caso a linha de formação para professores sugerida pela BNCFP seja implementada, não haverá espaço para que este profissional ressignifique sua prática, tornando-a ineficiente às demandas contemporâneas relacionadas à formação humana.

O que queremos evidenciar é que o professor é um ser político e como tal precisa articular-se com os interlocutores que compõe o dinamismo educacional, para tanto é imprescindível que sua formação continuada seja alargada consistentemente à luz das experiências entre seus pares e estudos prático-teóricos que favoreçam seu crescimento pessoal e profissional. Com muita profundidade uma reflexão que nos coloca em sintonia com o fazer pedagógico é “[...] que na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Este movimento único e fortalecedor a ser difundido na formação permanente acontece com o tangenciamento de um trabalho colaborativo, crítico e curioso onde o saber inacabado funciona como estímulo à construção de novas aprendizagens. Pode-se salientar que o

[...] entendimento de que os mecanismos de formação do professor (no caso, em serviço) devem ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula, entre professores e alunos (KRAMER, 2010, p.72).

Mas, se seguir na contramão destas percepções pode-se estar condenado a fracassar profissionalmente produzindo novos modelos de submissão social. Caso esta repetição mecânica de saberes permaneça a construção da identidade do educador será abalada?

### **3.2 A Identidade do Professor Alfabetizador**

Até a sessão anterior concentrou-se as reflexões e discussões, nas diretrizes legais e nas abordagens de autores renomados que referendam a formação inicial e permanente dos educadores e suas relações com o ciclo alfabetizador. Mas, quem são estes profissionais que estão se tornando objeto de estudo, ao ser detectado uma fragilidade na conquista de aprendizagens destinadas ao público dos anos iniciais da educação básica?

As narrativas pedagógicas contemporâneas a serem firmadas pelos docentes em escolas públicas brasileiras indicam que o ciclo alfabetizador deve ser alicerçado em práticas pedagógicas que insiram estes jovens aprendizes em um movimento espiralizado de construção e/ou ressignificação de conhecimentos científicos, afim de auxiliá-los a questionar as demandas sociais e fornecer subsídios que venham a

desempenhar ações autônomas e multiplicadoras dentro deste sistema de ensino seletivo e padronizado.

Traçar o perfil dos educadores que atuam nas escolas brasileiras é de certa forma retratar a nossa realidade, uma boa fatia desses profissionais é oriunda de instituições de ensino pública, com formação acadêmica superior realizada de forma híbrida, com predominância do sexo feminino, que escolheu ser professor (a) por conta da facilidade em conseguir um trabalho. Diante deste panorama esse profissional atinge sua formação inicial sem o aporte teórico e prático suficiente para desenvolver atividades que conduzam o sujeito a ampliação dos saberes.

A formação fundante e permanente deste profissional revela uma ineficiente no campo da expansão do conhecimento refinado, como professora alfabetizadora e pesquisadora na área de avaliação da aprendizagem, observo que pelas aulas ministradas em sala de aula, os educadores não utilizam técnicas de pesquisa para modernizar e amadurecer a sua prática, como consequência acabam seguindo os conteúdos sugeridos nos sumários dos livros didáticos, sem agregar elementos da realidade social, colocando o discente como mero receptor de informações.

O ato de pesquisar no âmbito educacional é também uma ação avaliativa. Pesquisa-se o desconhecido e/ou o inacabado, criam-se indagações e hipóteses a serem investigadas, escolhe-se um instrumento para coletar informações, confrontamos as descobertas com outros estudos existentes, considerando todo este movimento flexível avaliamos a qualidade do que foi pesquisado e os saberes que brotaram desta conduta.

Mas, a destreza destas ações está atrelada a difusão de trabalhos pedagógicos realizados também nas academias de ensino superior. A forma tímida como é tratada a construção da identidade docente nos cursos de pedagogia tornou-se objeto de estudo na pesquisa realizada pelos doutores em educação Antonio Flavio Barbosa Moreira e Regina Celi Oliveira da Cunha.

As contribuições para reverberar sobre esta temática encontraram a titulação perfeita no artigo A discussão da identidade na formação docente, (MOREIRA e CUNHA, 2008) publicado na revista Contemporânea de Educação. O referido documento buscou verificar como a construção da identidade profissional tem sido considerada em cursos de formação docente em nível superior. Os referidos autores

realizaram um trabalho de pesquisa em universidades públicas situadas no Rio de Janeiro, cujo objetivo central era coletar informações sobre a inserção da identidade profissional no planejamento das aulas nestes espaços educativos. Para certificar esta pesquisa um grupo de seis docentes do curso de pedagogia, que ministram diferentes disciplinas se dispusera a participar da entrevista.

As informações coletadas e analisadas por Moreira e Cunha (2008) destacam em linhas gerais que embora o público entrevistado demonstre domínio teórico sobre o objeto da pesquisa, a situação se inverte quando a mesma temática é trazida para o campo prático, pois a diversidade e o contexto das bases científicas, das experiências, dos elementos culturais, políticos, sociais e afetivos perfilam uma série de fatores que personificam a identidade docente.

A assertiva de que os elementos supracitados são imprescindíveis a construção da identidade de qualquer profissional, não é novidade, mas, o que chama a atenção dos pesquisadores é a pouca exposição destes futuros profissionais em educação a situações que fortaleçam estes laços e os transformem em personagens pesquisadores e atuantes em seu campo de trabalho. As análises do material coletado nas entrevistas revelam que a interação entre os pares gera práticas discursivas que se transformam em eixos moduladores fundantes e, por conseguinte contínuos nas relações intra e interpessoais que corroboram para uma versão mais aguçada de ser e viver na coletividade a partir das suas individualidades (MOREIRA e CUNHA, 2008).

Aqui cabe uma pausa para lembrarmos que a construção da identidade em especial a docente configura-se como um ato político porque advém de variantes sociais que estão recheados de valores, ideologias e crenças. Considerando estas premissas espera-se que os professores de ensino superior principalmente os que atuam nos cursos de pedagogia, mobilizem estes jovens aprendizes a partir da implementação de uma didática capaz de investigar a própria atividade de construir saberes e fazeres na realidade social.

Freire, na entrevista concedida ao Caderno de Valores Humanos – Projeto MEC/ Nestlé de valorização de crianças e adolescentes, 2006, e publicada em sua obra ‘Educador: educa a dor’, reitera que “[...] o processo de formação do educador



é mola mestra de mudança. O acompanhamento, a valorização e a preparação desse profissional são essenciais” (FREIRE, 2008, p.201)

Sancionar o que proclama Freire (2018) requer um filamento bem aproximado entre educadores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, para que possam tornar objeto de estudo as próprias ações pedagógicas e assim fortalecer a construção da identidade profissional. Mas, como isto é possível? Em entrevista concedida por Madalena Freire à revista *Aprender Juntos*, 2007, e descrita no livro *educador: educa a dor* (Ibid., p. 203), a autora tece conjecturas que sugerem estudar a própria prática como uma competência a ser desenvolvida pelos docentes, pois:

Uma realfabetização do educador, no sentido amplo de torná-lo um leitor, decifrador da realidade pedagógica. O educador precisa buscar por trás daquilo que está vendo na prática. O professor torna-se, então, um leitor do mundo, que escuta, dá novos significados ao que ouve e, por isso, está em permanente processo de estudo reflexivo da realidade (FREIRE, 2008, p.203).

Possivelmente, esta seja uma das soluções para alavancar a necessidade de refletir a práxis pedagógica, mas só terá a eficácia desejada se estiver respaldada pelos estudos teóricos que podem fundamentar esse agir, não se trata de um estudo deslocado. As experiências construídas por educandos e educadores servem como combustível para fomentar a busca incessante de estruturas intelectuais mais elaboradas.

Este estudo sofisticado realizado pelo docente, se tornará sua impressão digital à medida que o motiva, desestabiliza, encoraja e lhe impulsiona a reescrever por vários momentos a sua prática, pois isto é apropriar-se do conhecimento para ressignificar seu compromisso de orientar a formação humana. A sinuosidade das reflexões anteriores permite-nos vislumbrar um encaminhamento pedagógico para o ciclo alfabetizador em que o educador atue como articulador no gerenciamento das aprendizagens, não se trata de oferecer respostas prontas aos discentes, ao contrário, deixá-los pensar e ofertar-lhes mecanismos para que possam instrumentalizar-se, criando suas próprias estratégias para solucionar problemas reais, pode ser a condução mais sensata neste momento. Para tanto este profissional precisa estar fortalecido no campo identitário para desenvolver estratégias que influenciem significativamente as narrativas curriculares vigentes.

Dentro destas premissas o docente alfabetizador tem outras particularidades e encontra inúmeros desafios que dificultam a construção da sua identidade. Ao menos três desafios podem ser facilmente elencados, o primeiro deles está atrelado a mercantilização do ensino e sua perversa exaltação competitiva. O discurso moderno preconizado na contemporaneidade direciona olhares curiosos sobre a recomposição do mundo socialmente globalizado e, por conseguinte à organizacionalidade e altivez dos personagens que compõem este cenário.

O caminhar social, político e cultural do ser cognoscente busca um direcionamento espiralizado no que tange a desgenerificação do trabalho e as premissas que configuram o capitalismo vigente. Alicerçar este percurso significa evidenciar inúmeras fragilidades no mundo do trabalho e colocar os modos fordistas e pós-fordistas como divisores de águas, destacando em diversos momentos que suas nuances continuam sendo reproduzidas a fim de dificultar a emancipação de saberes.

O mapeamento desta trajetória pode ser contextualizado quando trazemos o trabalho docente para ser pano de fundo das nossas discussões. Ao longo dos anos as abordagens pedagógicas nas instituições de ensino eram firmadas a partir de currículos que sufocavam as vozes, pouco se importando com os fazeres e os saberes imprescindíveis a formação humana. O modelo aplicado nas salas de aula centrava-se no treinamento necessário à manutenção das demandas trabalhistas, pois o que realmente importava era a preparação para o mercado de trabalho. A figura do educador se resumia apenas a um personagem transmissor de conhecimentos.

Com o avanço das pesquisas no âmbito acadêmico e o novo posicionamento frente ao papel do educador nas salas de aula houve um fortalecimento na necessidade de subsidiar estratégias que valorizassem a construção da identidade do professor. Tal ação desencadeou propositalmente um espírito investigativo nos discentes. Mesmo vivendo estas transformações nossa prática pedagógica continua com as amarras que insistem em perpetuar a padronização do conhecimento.

Novos tempos, velhos paradigmas! O novo perfil docente no século XXI enfoca que a reestruturação produtiva neste século deve perpassar pelo domínio

das tecnologias e o desenvolvimento das competências socioemocionais. (SHERER, 2019).

As políticas públicas voltadas à educação precisam ser direcionadas também a formação e valorização docente, além de serem pensadas à luz das mudanças capitalistas. A indissociabilidade entre estas proposições vai alargar as zonas de conflito e ao mesmo tempo justificar as formas de ser e atuar no mundo.

A comercialização do processo de ensino está crescendo assustadoramente em nosso país e o que observamos é a ascensão das instituições privadas e o sucateamento das unidades públicas de ensino. Ao analisarmos esta curva ascendente temos a impressão de que os nós que envolvem a efetivação da democratização do ensino no Brasil são difíceis de desatar, mais se utilizarmos alguns eixos estruturantes podemos atenuá-los.

Os eixos estruturantes que mobilizam a educação na contemporaneidade devem segundo Moreira (2018) romper com as barreiras do trabalho padronizado, ofertar acessibilidade a uma educação de qualidade onde a equidade sustente as vozes, saberes e fazeres e permita o desenvolvimento real das pessoas independente da sua condição social.

Neste contexto a democratização do ensino deve emergir das entranhas da comunidade escolar a fim de validar as redes de aprendizagens, para tanto é importante nutrí-las e mantê-las conectadas a dinâmicas que fujam do imediatismo e da superficialidade. Mas, ao repercutir acerca desta conectividade, surge o segundo desafio que compromete a construção da identidade do docente, trata-se supervalorização dos dispositivos tecnológicos e a dificuldade dos docentes em apropriar-se destas ferramentas, pois “o professor do século 21 é antes de mais nada um aprendiz” (ASSUPÇÃO, 2018, p. 45).

A afirmação feita pela consultora em Tecnologia para a Educação Cristina Mattos Assupção, em uma entrevista concedida a Revista Educar Transforma, reforça os desafios que os docentes precisam enfrentar ao incorporar os recursos tecnológicos as suas estratégias pedagógicas. A urgência na busca da apropriação destes dispositivos vem atormentando os educadores e causando certo desconforto, principalmente naqueles profissionais que demonstram ter dificuldades em compreender as formas de utilização de algumas ferramentas tecnológicas.

Se de um lado os docentes se mantêm apreensivos, na outra extremidade despontam os discentes com a instrumentalização digital aflorada e sedenta de novos desafios.

A agilidade na circulação de informações e comunicações digitais só evidenciam a necessidade do sistema de ensino vigente no Brasil, acompanhar esta velocidade e incorporar as suas propostas curriculares uma vertente que valide o uso das tecnologias na elaboração, aplicabilidade e avaliação das atividades desenvolvidas na sala de aula e possivelmente fora dela. Para tanto estas transformações precisam ser aprofundadas inicialmente na esfera cognitiva ressaltando que a condução dos saberes deve ser mediada pelos docentes, através das suas relações com seus pares e com os discentes, este encaminhamento é peculiar a figura docente e desta forma não devem ser substituídos pela supervalorização de uma pedagogia prioritariamente digital.

Mas, para que o educador haja com propriedade e atenda as demandas que o uso das tecnologias em educação indicam, algumas barreiras precisam ser vencidas, começando pela formação profissional do docente e aportando nas condições físicas e materiais das instituições de ensino.

Em um diálogo investigativo é importante que os professores deixem claro quais são as suas limitações digitais, neste campo incluímos os recursos materiais e de operacionalização, pois a grande parte destes profissionais utilizam as tecnologias digitais na vida pessoal e social, mas existe uma lacuna quando este uso ganha um cunho pedagógico no ciclo alfabetizador. No dossiê Cultura Escrita Digital e Alfabetização, publicado na Revista Brasileira de alfabetização – ABALF (COScarelli, 2018), sob a organização de Frade et. al, reuniram publicações acadêmicas que versam a respeito da cultura digital nos espaços alfabetizadores.

Dentre os trabalhos apresentados, Coscarelli (2018), nos chama atenção por trazer para o centro dos debates a temática as perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação, embora estejamos abordando alguns desafios que comprometem a construção da identidade do educador, o referido artigo já aponta um possível encaminhamento para ser referendado no âmbito acadêmico. A perspectiva sugerida indica que:

As universidades ainda não preparam os professores a contento para esse uso e, conforme constatamos, ainda poucas oportunidades para a formação em serviço são oferecidas e viabilizadas aos professores para atender a essa demanda específica. A universidade precisa pensar nas tecnologias de informação como parte do processo de formação do professor em sua graduação (Ibid., p.48).

Outra ressalva que merece destaque no cenário tecnológico refere-se as condições dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, disposição destes materiais de modo a contemplar a realização de uma aula usando esses dispositivos, não esquecendo que é importante que a escola disponha de um ótimo serviço de internet para o implemento da cultura digital.

A construção da identidade do educador alfabetizador precisa também superar o terceiro e último desafio que é o rótulo do fracasso escolar que está ligado a mercantilização do ensino, a supervalorização das novas tecnologias e dificuldade dos docentes em transformar os dispositivos digitais em ferramentas pedagógicas e tantas outras mazelas.

O termo fracasso ao ser analisado isoladamente pode até impactar negativamente a vida de uma pessoa, mas quando é empregado e analisado no universo escolar mostra uma lacuna provocada por espaços educativos sucateadas, construção fragmentada dos currículos, ausência de políticas públicas que gerenciem a formação fundante e permanente dos docentes, comercialização do ensino e metodologias avaliativas que ressaltam apenas os aspectos quantitativos da aprendizagem. A depressão criada no sistema de ensino brasileiro pode ser percebida no ciclo alfabetizador, pois foi fabricado um estigma de que se a criança não souber ler e escrever nos primeiros anos da educação básica estará condenada a compor dados estatísticos que classificam o fracasso escolar.

Diante deste discurso vazio e excludente só nos resta fazer algumas considerações, para entendermos que o fracasso escolar acontece a partir de uma sucessão de discursos e práticas equivocadas que se repetem ao longo da trajetória acadêmica do sujeito, tornando-o vilão das mazelas instauradas nas abordagens pedagógicas. Analisar o fracasso escolar de modo global pode esconder outros personagens que usam a figura discente para se eximir da culpa, sendo assim alguns questionamentos podem ajudar a encontrar os sujeitos ocultos desta situação problema.

As políticas educacionais criadas nas esferas municipais, estaduais e federais, normatizam em seus currículos a inserção de um acompanhamento diferenciado para aquele estudante que apresenta um ritmo de aprendizagem diferente do que é exigido nos “pacotes prontos”? Durante a elaboração e aplicação dos programas de avaliação em larga escala a aprendizagem é analisada qualitativamente elencando pontos de sucesso e/ou entraves a serem superados? A identidade social e cultural do jovem aprendiz é considerada ao serem aplicados instrumentos avaliativos em larga escala? Possivelmente temos mais um personagem para compor este cenário de insucessos. O poder público faz parte de todos as respostas e contribui também com as nuances das ineficiências supracintadas.

Podemos aumentar esta rede de colaboradores fazendo as seguintes inquirições: As instituições de ensino estão construindo os documentos que caracterizam a identidade das suas ações a partir de estratégias colaborativas? O Projeto Político Pedagógico é um documento vivo nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola ou é arquivo morto? A gestão escolar é alicerçada em bases democráticas? Há uma curadoria das ações desenvolvidas na unidade escolar por parte da equipe gestora? Existe uma política de valorização do conhecimento socialmente construído na unidade escolar? Agora o rol de possíveis culpados pelo fracasso escolar começa a ficar robusto. A equipe pedagógica pode responder também pela “[...] inadequada organização pedagógica, didática e administrativa face às características sociais da maioria dos que frequentam a escola pública [...]”, este fator vem favorecendo a “[...] marginalização e, assim ao fracasso escolar das crianças mais pobres” (LIBÂNEO, 1994, p. 42)

O obscurantismo destinado ao trato das peculiaridades de cada instituição de ensino só reforça a conduta verticalizada por parte das instâncias governamentais. A valorização dos elementos curriculares que podem democratizar o ensino apresenta-se cada vez mais distante das necessidades apresentadas pelos discentes e isto acaba por afasta-los das propostas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula fator esse que contribuirá substancialmente para o insucesso nos atos de ensinar e aprender.

A rede de parceiros aumenta quando interpelamos: As atividades desenvolvidas nas salas de aula contribuem para emancipar saberes ou para

afunilar e distanciar os discentes do seu desejo de aprender? Durante as atividades propostas a maturidade cognitiva e os ritmos de aprendizagem são respeitados? Que estratégias são usadas para atender as crianças com ritmo de aprendizagem diferenciado? Nas atividades avaliativas internas são validados os aspectos qualitativos ou quantitativos? Como esses resultados são devolvidos aos educandos? A pesquisa científica faz parte do planejamento destas atividades? Esse personagem (professor) é também um interlocutor deste processo. Pode-se acrescentar que em alguns momentos:

[...] os professores estabelecem padrões, níveis de desempenho escolar, tendo como referência o aluno considerado 'normal' – estudantes com melhores condições intelectuais vistos como modelos de aluno estudioso" (LIBÂNEO, 1994, p. 41).

O acompanhamento e participação na vida escolar dos discentes é também um entrave que associado à situação social e econômica pode sim contribuir para o declive que acomete a educação brasileira, mas não pode ser considerado fator determinante.

A rede de colaboradores do fracasso escolar pode ou não seguir uma linearidade, o certo é que poder público, escola e professores desempenham ações que podem reverter o panorama educacional brasileiro.

A teia de saberes e fazeres que traça a construção da identidade do educador alfabetizador conta com três desafios contemporâneos cruciais explicitados ao longo desta seção que são respectivamente: mercantilização do sistema de ensino, supervalorização dos dispositivos tecnológicos e a dificuldade dos docentes em apropriar-se destas ferramentas e por último o fracasso escolar. Se analisarmos friamente os desafios aqui elencados fisgaremos o fio que nos conduzirá ao movimento cíclico que impede a estruturação de uma identidade profissional emancipatória e catalizadora de novas possibilidades de ensinar e aprender.

#### **CAPÍTULO IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS DESCORTINANDO O PROCESSO AVALIATIVO NO CICLO ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Possibilitar um estudo minucioso acerca da avaliação da aprendizagem escolar no ciclo de alfabetização sob uma perspectiva emancipatória, requer um

aprofundamento diferenciado a respeito do planejamento de condutas que viabilizem a construção e/ou aquisição de novos conhecimentos, pois resgatar o prazer em aprender e as potencialidades do sujeito são sem dúvida os fios condutores que oportunizarão a superação dos entraves presentes no cenário avaliativo contemporâneo.

Para efetivar tal conduta a definição metodológica é fator imprescindível pois trata da organizacionalidade da pesquisa, da sua qualificação frente aos procedimentos, instrumentos, percurso do plano de estudo e, por conseguinte a participação dos personagens nesta dinâmica. Sendo assim o aporte metodológico desta pesquisa descreverá o tipo de pesquisa e o cenário onde a mesma será desenvolvida, explicitará também as técnicas utilizadas para coleta de dados, bem como a análise das informações com os gráficos comentados e os resultados obtidos.

#### **4.1 Tipo de Pesquisa**

Por se tratar de um trabalho científico direcionado ao âmbito educacional, definir o tipo de pesquisa torna-se um elemento crucial para entender a trajetória social, política e cultural que sustenta o objeto de estudo, bem como as microfacetas que o nutrem e se difundem em temas discursivos que transitam entre as emancipações e/ou retrocessos educacionais. Considerando esta premissa e as conjecturas que se desdobram no universo escolar, há uma real necessidade em tecermos reflexões pautadas nas abordagens qualitativa e quantitativa neste trabalho acadêmico.

A abordagem qualitativa configura-se com uma vertente capaz de explorar e entender como os indivíduos e seus pares significam uma problemática social e/ou humana. As questões e procedimentos expostos na referida abordagem possibilitam a coleta de dados e suas respectivas interpretações atribuindo uma personificação identitária aos participantes além de uma flexibilidade inenarrável na disposição das conclusões de temas tão complexos. O trabalho de pesquisa direcionado à abordagem qualitativa contribui nas relações ou teorias a serem estudadas além de qualifica-las (CRESWELL, 2010).



Embora o referido trabalho acadêmico promova um destaque primordial às abordagens qualitativas, a quantificação de dados coletados também é uma nuance que se apresenta como conector capaz de mensurar e comparar não só a numerologia dos dados coletados, mas o seu desenho intencional diante das especificidades procedimentais e atitudinais que se encontram incutida nas pesquisas de cunho educacional (CRESWELL, 2010).

Alinhada as abordagens supracitadas os objetivos deste estudo estão calcados em linhas exploratória pois seu objetivo consiste em aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. A pesquisa exploratória busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Ao tecer reflexões acerca do pensamento de Severino (2007), é possível pontuar que esta investigação não tem como foco atribuir juízo de valor entre certo e errado, tampouco coletar informações e as transformar em estatísticas ou em conceitos pré-estabelecidos, a pesquisa genuinamente exploratória pressupõe a ascensão e o enveredamento por aspectos sinuosos do objeto de estudo. Diante deste panorama os elementos descritivos vão também caracterizar toda criação metodológica aqui referendada, pois se entrelaçam com a expertise do levantamento de opiniões, atitudes e crenças de um determinado grupo social (GIL, 2002).

O que pretendemos é trazer para o palco das discussões acadêmicas o trato refinado e real das nuances avaliativas no ciclo alfabetizador, a partir do protagonismo das vozes, fazeres e saberes dos personagens envolvidos nesta proposição, harmonizando as relações, construindo novos conceitos e formas diferenciadas de estar e atuar no mundo. A tessitura que definiu os parâmetros investigativos da referida pesquisa aportou também em estudos bibliográficos que revelassem as variantes documentais e suas normatizações frente as reflexões contemporâneas sobre a educação brasileira, além disso promoveu sapiências que transitaram entre os aspectos cognitivos e o referendamento do ser humanizado que se estrutura e vislumbra a construção da identidade profissional.

O enfoque bibliográfico utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas, tornando-se “fontes explícitas de temas a serem pesquisados, estas

contribuições textuais enriquecem o vocabulário investigativo, norteia e filtra as disposições que vão se alinhar ao objeto de estudo” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Reverberar sobre uma linha de pesquisa como esta requer um suporte científico que nos conduza a realização de técnicas e descrições coesas e fidedignas à realidade, onde o pesquisador pode acompanhar a dinâmica, coleta e análise de dados. As características repercutidas até aqui permite fazer uma conexão bem próxima com os estudos e obras de André (2018), pois sua linha de pesquisa também está diretamente relacionada a interesses investigativos no cotidiano da prática docente no campo avaliativo.

O dedilhar orquestrado apresentado em cada acorde desta pesquisa estará alinhado aos moldes de uma abordagem etnográfica.

A técnica etnográfica vinculada ao campo de estudo educacional torna-se eficiente a medida que promove um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e permite a reconstrução de processos e relações que representam experiências escolares cotidianas, pois:

[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2018, p. 34)

Constituir estas relações com sentido ambíguo pode causar estranheza, mas é neste desequilíbrio que podemos significar o objeto de estudo e recriá-lo. Em consonância com as reflexões de André (2018), o doutor e pesquisador Frederick Erickson, também centrou seus estudos nos métodos de pesquisa qualitativa nos campos social e educacional, demonstrando a eficiência da etnografia ao “[...] revelar o que está dentro das ‘caixas pretas’ da vida rotineira nos ambientes educacionais, identificando e documentando os processos pelos quais os resultados educacionais são produzidos” (ERICKSON, p.87)

Ao compilar estas orientações qualitativas em uma pesquisa, a descrição proposta no eixo etnográfico simboliza a ascensão de questionamentos e destaca sua flexibilidade e dinamismo frente a captação, análise e interpretação de informações referentes ao objeto de estudo como algo que transcende o relato de fatos. O estudo etnográfico é uma investigação orientada guiada por uma ou mais

técnicas e por este motivo abarca posições indagadoras que transitam entre as abordagens qualitativas e quantitativas.

Embora o trabalho de pesquisa aqui apresentado seja por natureza etnográfico e qualifique criticamente aspectos apresentados no cenário avaliativo do ciclo alfabetizador, em alguns momentos as informações serão quantificadas, com o intuito de fortalecer as descrições e impulsionar novas reflexões. Sobre esta relação André (2018, p. 21), indaga e esclarece “deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa”.

Para que este patamar mais elevado se estabeleça na pesquisa etnográfica em educação, indica-se que as dimensões institucional, instrucional e sociopolítica/cultural devem manter uma inter-relação a fim de subsidiar uma visão global do cotidiano escolar. Para tanto destacamos o cuidado necessário na busca de elementos que subsidiem soluções e/ou desencadeiem novas indagações que enriqueçam as discussões referentes ao fenômeno estudado.

#### **4.2 Cenário da Pesquisa**

O cenário escolhido como palco para reverberar as proposições deste trabalho de pesquisa é uma instituição de ensino inserida na rede de educação do município de Salvador que a partir de agora será identificada como Escola X.

Esta unidade escolar atende 225 estudantes, nos segmentos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental I nos turnos matutino e vespertino. Um grupo composto por dez educadores sendo seis regentes e quatro especialistas realizam o trabalho pedagógico contemplando os componentes curriculares destinados aos anos de escolarização supracitados. O quadro funcional desta instituição de ensino reúne também as figuras da diretora, vice-diretora, secretaria escolar, coordenadora, agente administrativo, agente da educação e agentes de serviços gerais. A abordagem pedagógica que norteia os trabalhos desenvolvidos na escola X estão pautadas no sócio interacionismo.

A riqueza no trabalho de pesquisa, exponencialmente ligado a uma temática tão polemica como a avaliação da aprendizagem deve realizar algumas adequações para conferir legitimidade e a autenticidade do cenário a ser pesquisado, dentre eles vale ressaltar que é imprescindível primar por questões éticas onde a escuta,

respeito e responsabilidade favoreçam a lisura das informações, preservando o anonimato da instituição de ensino, dos docentes, dos discentes e do coordenador pedagógico.

### 4.3 Técnica da Pesquisa

Engajados na perspectiva de descortinar a falácia que permeia o cenário avaliativo de instituições públicas de ensino brasileira, um recorte mais incisivo será necessário para delimitarmos o campo desta pesquisa, para que a coleta de dados atinja a raiz do problema. Esse afunilamento é pertinente pois direcionará consignas que permitam aos questionados retratar com propriedade a realidade das suas vivências e concepções.

Partindo dessa presunção, foram aplicados questionários específicos a alguns segmentos (alunos, professores e coordenador) da comunidade escolar X, inseridos no ciclo de alfabetização, com o intuito de coletar informações sobre como esses personagens entendem o processo de construção do conhecimento e como esse conhecimento está sendo utilizado nas propostas avaliativas vigentes. Sobre a elaboração e aplicação dos questionários salienta-se que:

Pode-se definir questionário como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1987, p. 124)

O instrumento referendado abraça perfeitamente as conjecturas descritas até aqui e colocam em evidencia o que realmente está sendo investigado, sem cortes, sem camuflagem. O propósito deste instrumento é coletar o máximo de informações que nos auxilie a tecer reflexões e prover possíveis encaminhamentos no intuito de detectar a origem do problema, mas para que isso aconteça o questionário deverá “[...] traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (Ibid., p.126).

A linearidade utilizada na exposição do problema foi de suma relevância para estruturar o tema da pesquisa, esta ação possibilitou também traçar um objetivo macro e partir dele construir os títulos para cada capítulo, articulando-os com as singularidades de cada objetivo específico. Este ordenamento mostra-se eficiente a medida que vamos analisando o material coletado e distribuindo essas informações

ao longo da dissertação pois esta é a “[..] forma mais adequada para garantir sua operacionalização” (ibid., p.126)

#### **4.4 Sujeitos da Pesquisa**

No período de outubro a dezembro de 2019, foi aplicado o questionário na escola X desenvolvido para três segmentos que representam o tripé das ações pedagógicas destinadas ao ciclo de alfabetização. Aqui faço uma pausa para salientar que apesar do ciclo alfabetizador abarcar crianças inseridas no primeiro, segundo e terceiro ano de escolarização, a proposta desta pesquisa é coletar informações apenas do terceiro ano, por se tratar do momento em que as aprendizagens básicas são consolidadas.

Este direcionamento foi referendado pelo Conselho Nacional de Educação em consonância com a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), parecer nº 11/2010 ao recomendando que o sistema de ensino brasileiro adote em suas redes escolares a estruturação de ciclos, de modo que os três primeiros anos do Ensino Fundamental, sejam destinados a crianças com idade entre 6 e 8 anos, instituindo assim um bloco destinado à alfabetização.

Imbuídos destas mesmas proposições o Plano Nacional de Educação – decreto nº 9.765/2019, estabelece em sua normatização o cumprimento da quinta meta que até o final do terceiro ano do ensino fundamental as crianças devem estar alfabetizadas. Ancorado a esta meta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2017) também ratifica que o ciclo alfabetizador seja encerrado no máximo até o terceiro ano da educação básica.

A participação desta clientela neste trabalho de pesquisa torna-se fundamental também para entendermos como as crianças se comportam frente as atividades avaliativas externas, neste caso o PROSA (Programa Salvador Avalia). Os outros dois segmentos que terão ampla representatividade no layout desta pesquisa são os docentes e o coordenador pedagógico que atendem diretamente as crianças envolvidas no ciclo de alfabetização.

O primeiro segmento desta pesquisa refere-se a figura docente, o questionário aplicado a este público contemplou três eixos de orientação. O eixo I validará as informações, pessoais e profissionais do grupo pesquisado. Na

sequência o eixo II terá o foco voltado às práticas alfabetizadoras e por fim o eixo III ressaltará as percepções deste profissional acerca do processo avaliativo.

O segundo segmento questionou 28 estudantes que cursam o terceiro ano do ensino fundamental I, a partir da aplicação de um questionário dinâmico, com questões de múltipla escolha organizadas em cinco eixos. O eixo I será destinado a identificação pessoal do discente, o eixo II resgatará um pouco da sua trajetória escolar do questionado. O eixo III fará uma breve sondagem do que é escola sob a ótica do estudante. O eixo IV questionará este discente sobre a sua atuação na sala de aula frente as atividades propostas e por último o eixo V fará um mapeamento das concepções que este participante tem sobre a avaliação da aprendizagem.

O terceiro e último segmento destina-se ao coordenador pedagógico. A organização deste questionário assemelha-se com aquele aplicado ao professor. Essa elaboração contempla três eixos que estão intrinsicamente ligados. A primeira estrutura, define o eixo I que fará a coleta de informações pessoais e profissionais. O eixo II coletará informações que apontam como este personagem compreende e concebe a avaliação da aprendizagem e o terceiro e último eixo traz a importância da formação e prática docente para o universo avaliativo.

#### **4.5 Coleta de Dados e Análise de Dados**

Depois de elaborar e aplicar os questionários, o referido projeto de pesquisa sugere que os dados coletados sejam analisados qualitativamente e quantitativamente, pois a partir destas análises e das observações realizadas teremos a noção dos fatores que estão comprometendo o sucesso da construção do conhecimento a partir da dinâmica avaliativa aplicada na unidade de ensino X. Por este motivo é importante ressaltar que:

Após a coleta de dados, a fase da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1987, p. 166).

A delicadeza da temática abordada neste projeto de pesquisa requer um estudo detalhado e reflexivo de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Projeto Político Pedagógico da Escola X e o Referencial Curricular Municipal (RCM) para os anos iniciais do ensino fundamental, para que tenhamos um embasamento teórico que justifique ou não a dinâmica avaliativa interna aplicada nesta instituição de ensino.

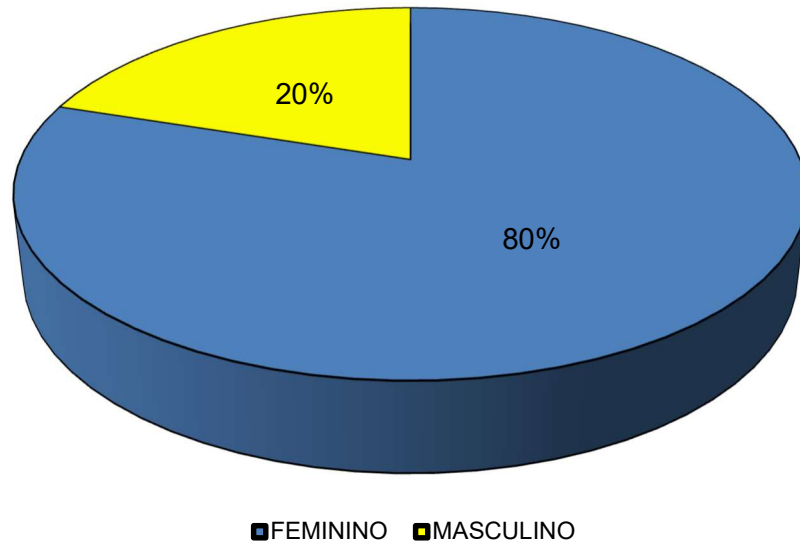
Ler nas entrelinhas esses documentos e o que cada personagem envolvido neste projeto quer externalizar são sem dúvidas grandes desafios, pois o ato de avaliar caminha lado a lado com o movimento de pesquisa, e essa engrenagem precisa ser retroalimentada constantemente, para que novas possibilidades de ensinar e aprender sejam descortinadas.

#### **4.6 Nuances do Fazer Docente nos Atos de Ensinar e Avaliar**

A voz atribuída à utilização de um questionário tão detalhado como esse pode nos ajudar a visualizar quais os reais desafios enfrentados pelas escolas públicas no Brasil e conseqüentemente quais ferramentas serão utilizadas para supera-los.

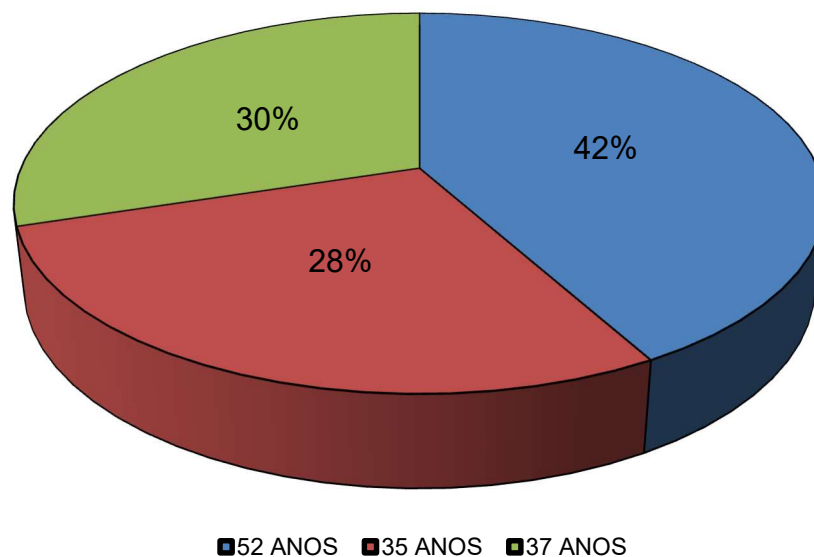
O uso do questionário neste tipo de pesquisa corrobora para expertise na obtenção de dados que contemplem aspectos da vida social. Diante desta precisa informação é possível conceber que as técnicas de interrogação ampliam a criticidade e diversifica os olhares frente ao mesmo objeto de estudo (GIL, 2002).

Partindo deste viés e buscando validar a transparência e a legitimidade que o questionário aplicado sugere, um grupo de 05 educadores (que serão identificados por números, compreendidos do 1 ao 5) que atendem diretamente os educandos do ciclo alfabetizador na Escola X, irão assumir o protagonismo do fazer pedagógico a partir das reflexões coletadas em cada inquirição.

**GRÁFICO 1 - SEXO DO PÚBLICO PESQUISADO**

Fonte: Elaborado pela autora/2020

A indagação inicial buscou definir o sexo dos participantes. Dos entrevistados 20% foi do sexo masculino e 80% do sexo feminino. A representatividade expressiva deste gênero na carreira docente indica que “O processo de Feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (VIANNA, 2002, p.90).

**GRÁFICO 2 - IDADE DOS EDUCADORES**

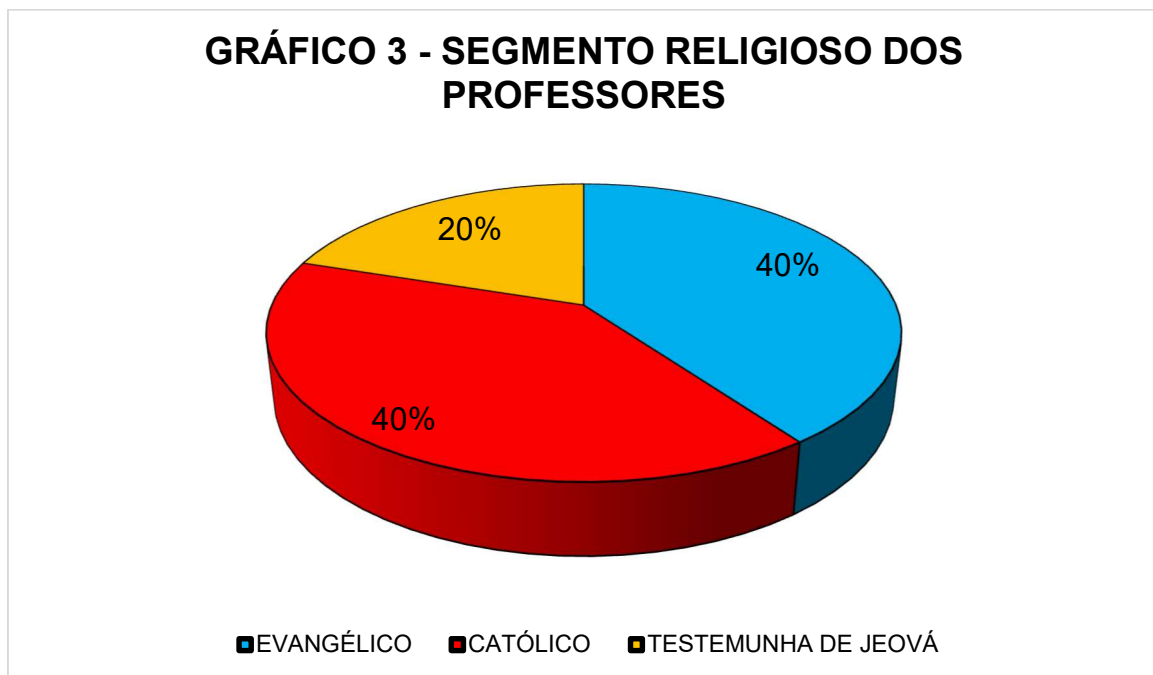
Fonte: Elaborado pela autora/2020



A média de idade apresentada pelo grupo de docentes pesquisado indica que 42% tem 52 anos de idade, 30% tem 35 anos e 28% tem a idade de 37 anos. Os dados coletados corroboram com a pesquisa realizada pela Unesco (2004) ao citar que

Os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerado o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens. A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Europeia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade. (UNESCO, 2004, p. 47)

A expertise destas informações destaca que a média de idade dos educadores que atuam na escola X está em um patamar dos considerados docentes processo de formação onde as questões emancipatórias sobre educação já eram discutidas e possivelmente aplicadas nas instituições de ensino. Desta forma presume-se que o grupo pesquisado incorpora em suas ações pedagógicas metodologias que compreendam o discente em sua totalidade.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

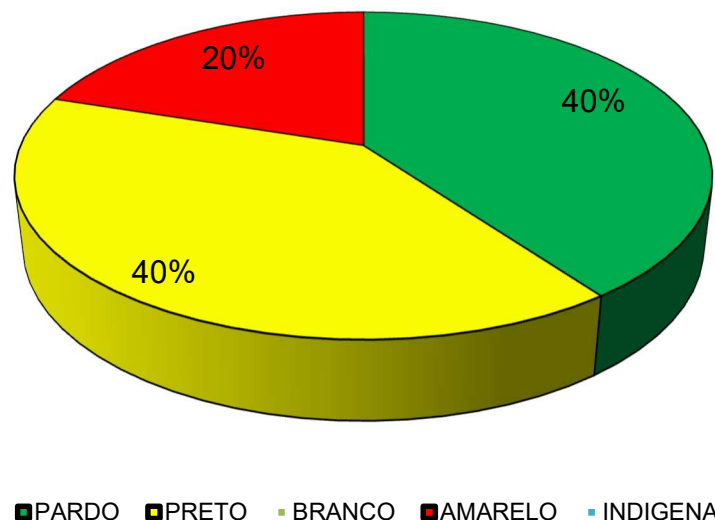
Quando questionados acerca do segmento religioso, 40% entrevistados indicaram ser católicos, 40% seguem os ensinamentos evangélicos e 20% faz estudo da bíblia seguindo as orientações do Salão do Reino das Testemunhas de

Jeová. Tais informações estão em consonância com as informações coletadas no Censo Demográfico do IBGE (2010) que

[...] mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Dos que se declararam evangélicos, 60,0% eram de origem pentecostal, 18,5%, evangélicos de missão e 21,8%, evangélicos não determinados. A pesquisa indica também o aumento do total de espíritas, dos que se declararam sem religião, ainda que em ritmo inferior ao da década anterior, e do conjunto pertencente às outras religiosidades. (IBGE, 2010 s/p)

Entender a complexidade da estruturação educacional no Brasil requer o engajamento de pessoas que possam discutir e atuar frente as questões que demandam também um posicionamento pessoal, neste sentido as abordagens realizadas em sala de aula com um cunho religioso devem partir de uma perspectiva de respeito coletivo, considerando o segmento laico da instituição de ensino, mas sem perder a essência da religiosidade pessoal de cada sujeito. Tal ação implica em pesquisas, apropriação do desconhecido e respeito às diferenças, tratar de questões religiosas na escola vai além de conceitos, trata-se de vivências, de culturas socialmente construídas em tempos e espaços diferenciados.

**GRÁFICO 4 - COR /RAÇA DOS PROFESSORES**

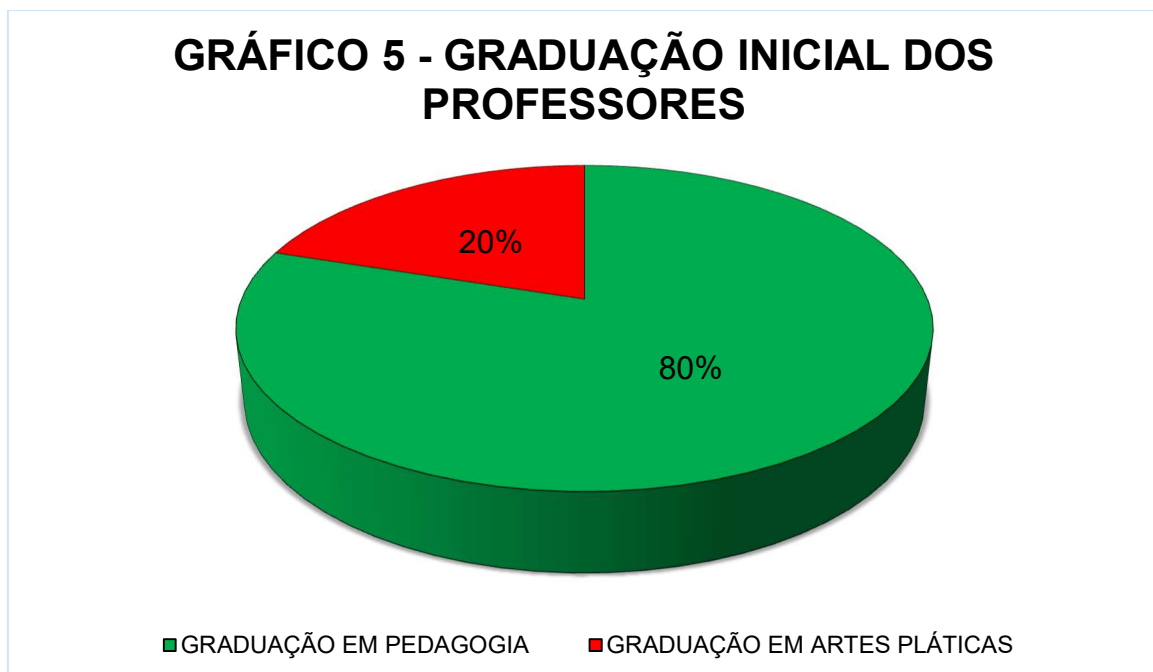


Fonte: Elaborado pela autora/2020

Uma outra questão que ajudou a traçar o perfil pessoal destes docentes foi a definição de cor seguindo as orientações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que normatiza as opções de escolha como parda, preta, branca, amarela e indígena. O mesmo parâmetro foi utilizado e 18% dos participantes disseram ser pretos, enquanto 73% se classificaram como pardos e 9% amarelos.

A investigação sobre cor ou raça revelou que mais da metade da população declarou-se parda ou preta, sendo que em 21 estados este percentual ficou acima da média nacional (50,7%). As maiores proporções estavam no Pará (76,8%), Bahia (76,3%) e Maranhão (76,2%). Apenas em Santa Catarina (84,0%), Rio Grande do Sul (83,2%), Paraná (70,3%) e São Paulo (63,9%) mais da metade da população havia se declarado branca em 2010. (IBGE, 2010 s/p)

A diversidade de cor e raça existente em nosso país, descortina a necessidade das instituições de ensino estruturarem seus currículos reais a partir das relações que concebem as formas de construir conhecimento sob uma narrativa multe e transcultural, na qual os personagens educacionais sintam-se representados na sua essência humana. Neste contexto, a valorização etno racial subsidiará novas nuances de aprendizagem que certamente ultrapassarão os muros da escola e ratificará as ações potencializadoras de equidade e qualidade educacional.



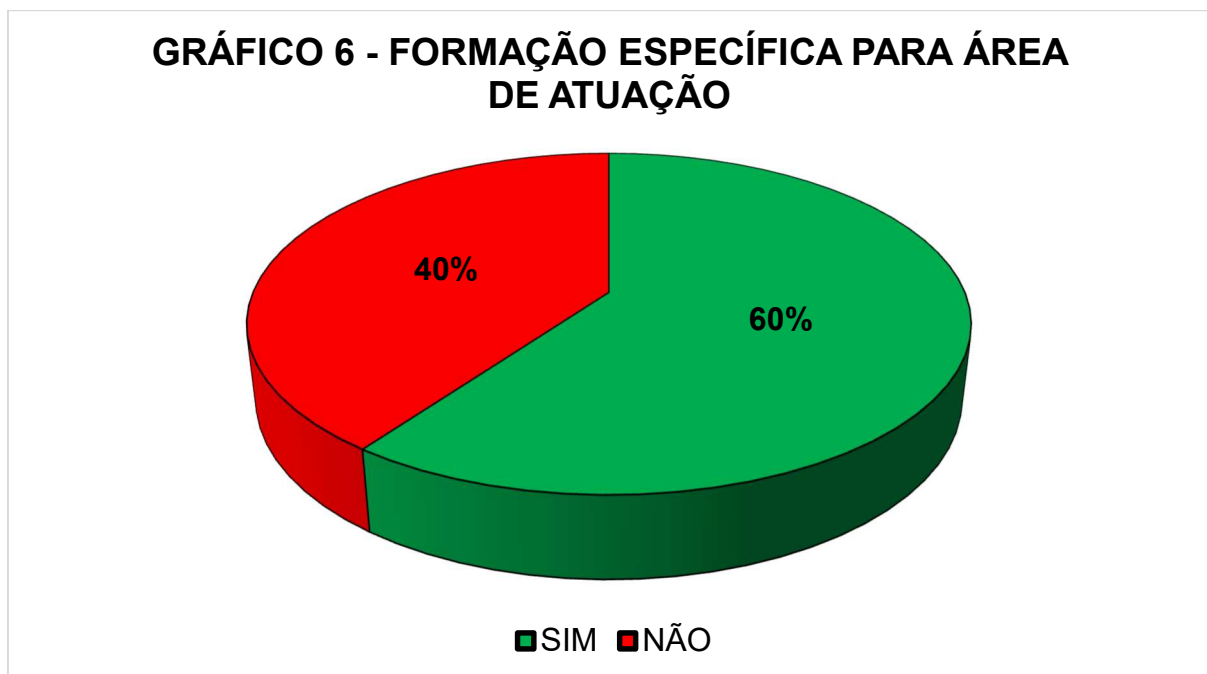
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Ao solicitar que fosse registrada a formação acadêmica inicial, 80% dos docentes disseram ter graduação em pedagogia e 20% afirmou ter formação em artes plásticas.

Diante destas afirmações é possível verificar que há um cumprimento da lei nº13.415/2017 que altera o art. 62 da LDB (1996) ao enfatizar que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

A formação superior para atuar na área educacional é uma das exigências que vigoram em nosso país. Esta normatização tem como objetivo primordial capacitar o futuro docente para desenvolver um trabalho humanizado e tradutor de ressignificações nas esferas cognitivas, afetivas, culturais, políticas e sociais.

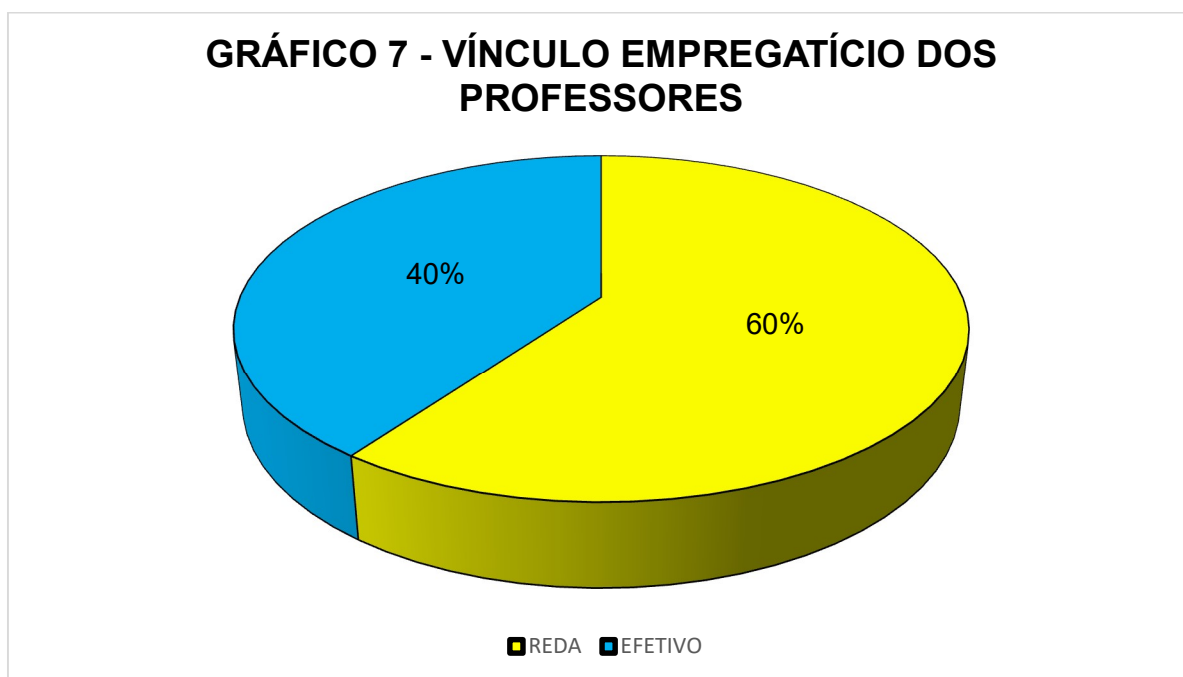


Dando continuidade ao trabalho, cada um dos pesquisados sinalizou considerando as opções sim ou não, se possuíam formação específica para sua área de atuação. Neste item 60% professores disseram sim e 40% sinalizaram que não. A inserção de políticas públicas voltadas a formação permanente do docente deve transitar na perspectiva da

[...] formação dos professores em serviço, comprometida com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola

e a própria formação como práticas sociais que são. (KRAMER, 2010, p.81)

As políticas públicas destinadas a educação não contemplam de modo satisfatório a formação continuada dos profissionais em educação. Organizadas de forma verticalizada, as propostas de formação ofertadas nas esferas municipais, estaduais e federais visam apenas a implementação de projetos educacionais que produzam estatísticas plausíveis apenas para o poder público. Seguindo esta constatação é possível afirmar que a formação permanente deve emergir das relações dialógicas entre os pares que conhecem e vivenciam a escola, trata-se então de ouvir as demandas que emanam destes espaços e fortalecer as ações coletivas, discutir e encontrar soluções reais que tornem a formação docente um ato transformador.



Considerando o vínculo empregatício com o sistema municipal de ensino, os professores que responderam aos questionamentos optaram entre as alternativas de Reda (Regime Especial de Direito Administrativo) e Efetivo. Dos docentes que fizeram parte desta pesquisa, 40% pertencem ao quadro efetivo e 60% trabalham em regime de Reda.

Por meio dos dados da Pnad, é possível identificar que o percentual de professores com vínculos temporários foi superior a 20%, de 2001 a 2013. E enquanto a contratação de funcionários públicos estatutários cresceu 36,48%, os empregados sem carteira tiveram aumento de 46,72%. Portanto, se por um lado há um esforço para

formação docente, por outro, há precarização do vínculo de trabalho. (DIEESE, 2014, s/p)

A estabilidade profissional no cenário educativo encontrasse em defasagem e o aumento assustador de professores no regime de Reda reverbera uma situação angustiante no que se refere as suas relações com a qualidade educacional.

A intenção não é classificar a qualidade do trabalho docente a partir do vínculo empregatício, as reflexões sugeridas aqui têm o intuito de fortalecer e tornar evidente a equidade necessária ao fazer pedagógico. Existe uma separação vexatória relacionada aos direitos trabalhistas entre os trabalhadores Reda e Efetivos dentre eles é possível destacar o salário diferenciado, ausência de plano de carreira, participação em cursos de formação e obtenção de benefícios junto aos órgãos da União. Se por um lado existe a privação de direitos, o cumprimento dos deveres é cobrado afimco, educadores são cobrados incansavelmente em suas tarefas escolares e chegam a realizar atividades que não correspondem a sua função. O produto final desta situação deplorável é o aumento no número de professores que resolvem não seguir carreira.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

O tempo de atuação docente no ciclo alfabetizador também fez parte desta coleta de dados. Depois de questionados 24% dos educadores afirmaram ter entre 1 e 5 anos de atuação, outro quantitativo de 24% sinalizou ter entre 6 e 10 anos de

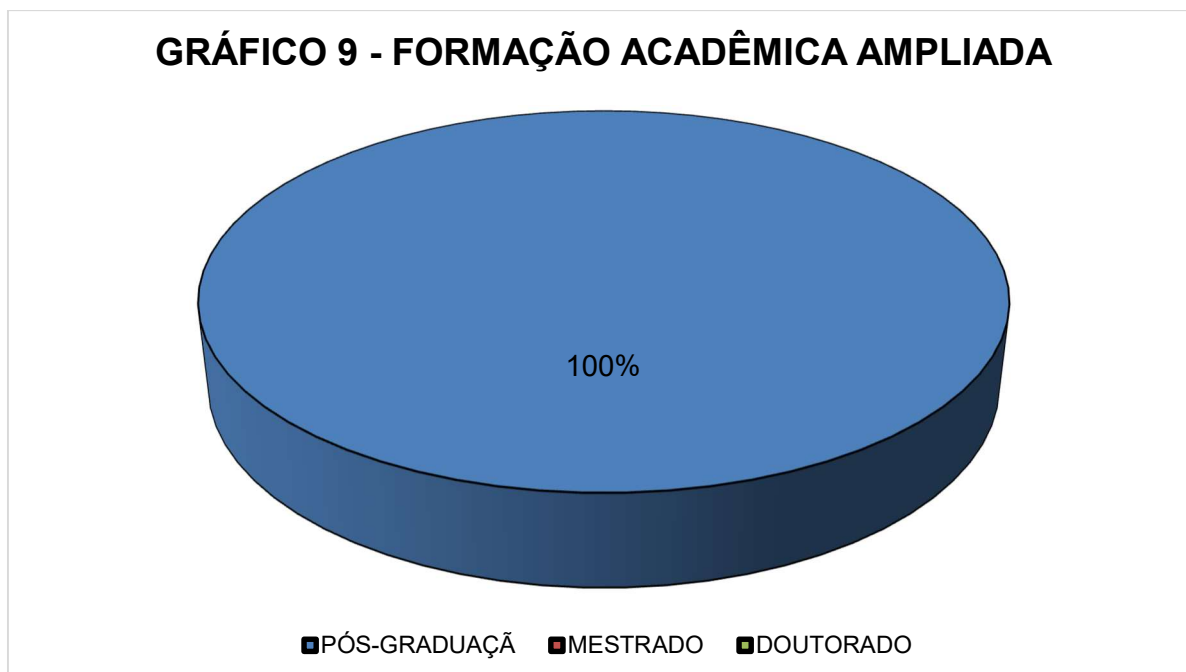
carreira docente. Neste mesmo segmento 24% dos pesquisados tem entre 11 e 20 anos de docência e 28% declaram ter mais de 20 anos.

Este resultado aponta que existe um grau de amadurecimento no que refere a experiência e conhecimento no campo pedagógico. Não se trata de rotular como inexperientes os estudantes recém-saídos dos centros acadêmicos, o que queremos pontuar, é que se existem falhas na formação inicial dos professores isso pode estar ocorrendo sistematicamente ao longo de décadas o que pode sugerir uma abordagem curricular que não está aproximando os discursos teórico-metodológicos com os pilares socioculturais presentes em nossa sociedade.

Sendo assim o educador que está apto a trabalhar na educação superior deve manter-se engajado também em instrumentalizar o currículo de modo que sua musculatura possa traduzir a flexibilidade exigida na construção de novos conhecimentos. Ao assumir esta postura Freire (1996, p. 47) frisa que “Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento”.

Interligar o discurso de Freire (1996) com a plasticidade cognitiva do ser humano, acaba fomentando o desejo em ampliar sua formação inicial, galgando níveis de desenvolvimento acadêmico cada vez mais refinados. Neste sentido, os cursos de extensão pedagógica são sólidos encaminhamentos que irão conduzir esse profissional ao processo de (re) significação e (re) construção de projetos de aprendizagens.

## GRÁFICO 9 - FORMAÇÃO ACADÊMICA AMPLIADA



Fonte: Elaborado pela autora/2020

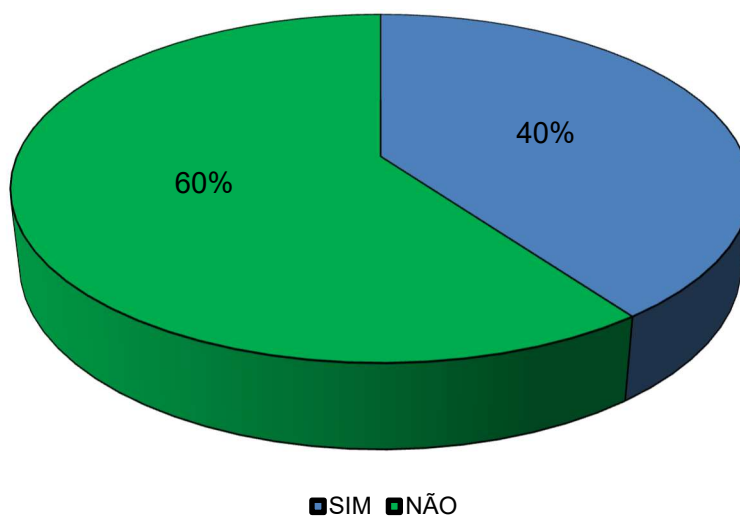
Outro item inserido ao questionário referiu-se a outras formações acadêmicas conquistadas pelos questionados ao longo da sua trajetória como docente. Para esta questão foram oferecidas as opções de pós-graduação, mestrado e doutorado. As informações coletadas constataram que 100% dos docentes possuem apenas título de pós-graduação relacionado a área de educação. Este resultado foi bom, mas se analisarmos as transformações sociais e tecnológicas que nutrem as relações intra e interpessoais que favorecem ações democráticas de reformular a educação brasileira, os docentes que participaram desta pesquisa, precisam incorporar aos seus estudos uma narrativa capaz de alavancar sua atuação tornando-a cada vez mais pulsante nos espaços educativos.

Um fator que impulsiona a procura de cursos de pós-graduação pelos professores é que a massiva implementação de planos de carreira na última década utilizou a titulação acadêmica como um dos critérios para evolução profissional, como prevista no artigo 67 da LDB. Portanto, uma política nacional de formação bem estruturada e continuada pode reverter tal quadro. (DIEESE, 2014 s/p)

É importante trazer também para este palco de reflexões que ao galgar um patamar acadêmico mais elevado os educadores vislumbram não só a qualificação profissional, mas um aumento salarial, tendo em vista que sua progressão funcional está vinculada basicamente a seu nível de escolarização.



**GRÁFICO 10 - CURSOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE**

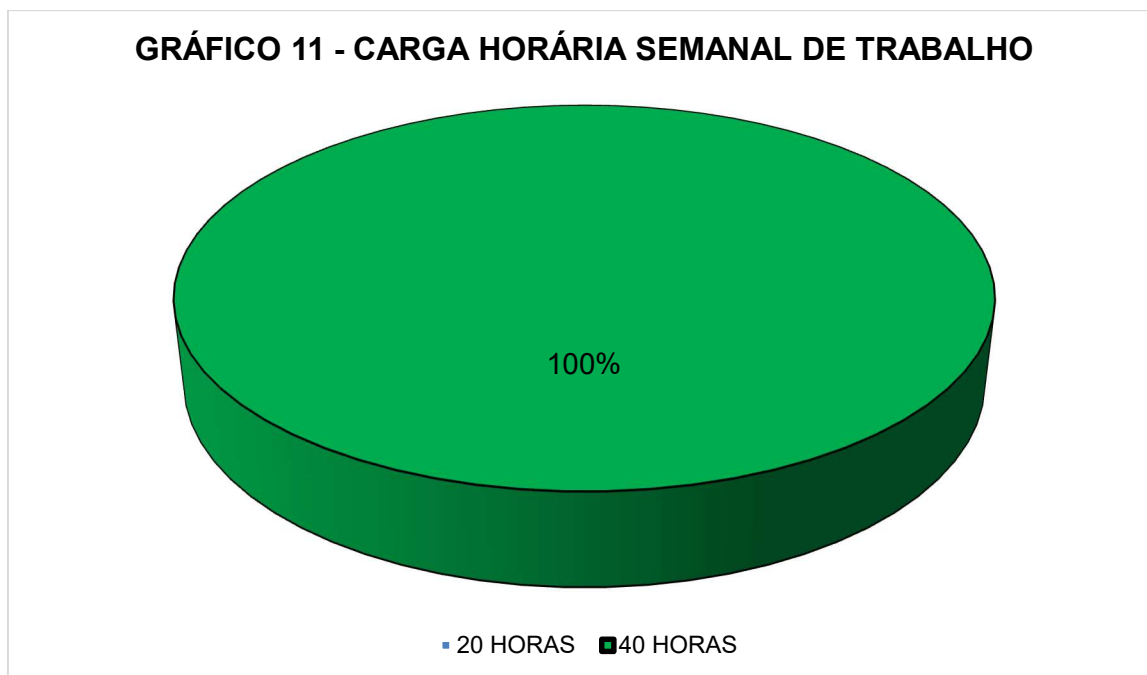


Fonte: Elaborado pela autora/2020

De acordo com o gráfico acima 60% dos docentes participam periodicamente de cursos permanentes para capacitação pedagógica. Já 40% dos entrevistados sinalizaram não participar de nenhuma formação continuada nos últimos 5 anos. A formação permanente é um movimento necessário na vida de qualquer profissional, principalmente na trajetória docente por este motivo

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita *na escola* e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, afim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (KRAMER, 2010, p. 81).

Este cenário demonstra uma lacuna na formação permanente do docente em serviço, o domínio das bases teórico-científicas e prática precisam perpassar por momentos de estudo, pesquisa e confronto entre os saberes construídos e a realidade exposta. Neste tangenciamento o educador deve colocar-se diante das transformações sociais, políticas, culturais e tecnológica para manter sua didática renovada e solidificar sua conduta nos espaços educativos.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Atuar em escolas públicas com uma carga horária extensa é uma realidade nas escolas brasileiras. Corroborando com esta afirmação, 100% dos participantes desta pesquisa disseram trabalhar 40 horas semanais.

[...] a docência é uma atividade com características muito específicas que não são apresentadas por outras carreiras, como por exemplo, a necessidade de se trabalhar várias horas semanais além das horas dedicadas efetivamente ao ensino em sala de aula, destinando um tempo considerável para a realização de atividades extraclasse como o planejamento de aulas e a correção de atividades dos alunos, entre outras. No entanto o tempo dedicado pelos professores para a realização dessas atividades varia bastante e, por isso, não se pode aferir exatamente quantas horas de trabalho efetivo (além das horas de ensino) compõem a jornada docente (BARBOSA, 2011, p. 162).

Pensar em atuação docente na contemporaneidade é ter a certeza de que o trabalho iniciado na escola estende-se por longas horas por dia, ao contrário do que muitos pensam ser docente nos dias atuais requer dos sujeitos uma plasticidade de pensamentos e ações que não podem ser mensuradas em tempos e espaços. O professor não consegue se despir das necessidades e realidades encontradas nos espaços educativos. Tudo que ele observa, pesquisa, constrói, organiza e sonha está atrelado ao seu fazer pedagógico, é muito comum ouvir relatos de educadores que encontram materias sejam eles escritos ou de outra natureza, e logo os direcionam para aquele discente ou aquela turma que esta precisando ou que fará um bom uso do material.

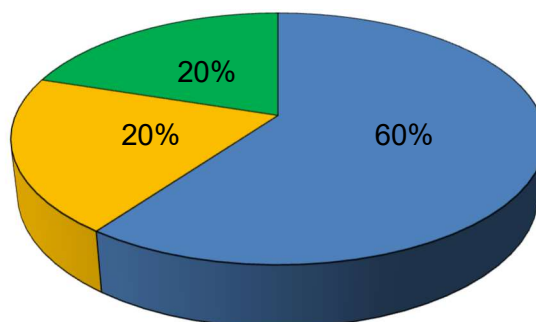
Este exemplo é apenas uma das situações que nos permite afirmar que a carga horária de atuação docente deve ser flexibilizada, no sentido de ampliar seus momentos de pesquisa e assim qualificar seus saberes e fazeres na sala de aula.



Finalizando o eixo 1, questionamos se esse educador dispõe de momentos para planejar suas aulas, as alternativas sim ou não foram as possibilidades de resposta e 100% do grupo respondeu positivamente a esta inquirição.

O ato de planejar é compreendido como uma previsão “[...] inteligente e articulada de todas as etapas do trabalho escolar [...] é o processo de tomada de decisões [...]” (LUCKESI, 2011, p. 131 ), e por isto não pode ser construído sem pesquisa, sem análises, sem engajamento coletivo, sua ação supera as dimensões científicas e técnicas, alcançando patamares políticos e sociais, mas requer tempo para estudo e organização das informações para alcançar as necessidades e os desejos do grupo estudantil.

### GRÁFICO 13 - O QUE É UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EFICAZ?



- QUANDO A CRIANÇA APRENDE A LER E ESCREVER
- QUANDO A CRIANÇA LÊ, ESCREVE E FAZ CÁLCULOS
- QUANDO O APRENDIZ DESENVOLVE APRENDIZAGENS EM MULTIPLAS LINGUAGENS

Fonte: Elaborado pela autora/2020

Os dados coletados afirmam que para 20% dos entrevistados o processo de alfabetização eficaz é aquele em que a criança aprender a ler e escrever fluentemente. O caminhar alfabetizador eficaz foi citado por 20% dos professores como sendo aquele em que o aprendiz desenvolve aprendizagens nas diferentes linguagens aplicando-as com autonomia em suas relações comunitárias. Um público de 20% entende que quando a criança responde as atividades avaliativas satisfatoriamente está ocorrendo uma alfabetização exitosa. Considerando estas afirmações é importante destacar que

O processo de alfabetização é, portanto, inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita; os professores precisam questionar-se continuamente sobre como as relações sociais influenciam essas interações em sala de aula mediadas pela escrita (BARTLETT e MACEDO, 2015, p. 232).

As narrativas evidenciadas pelo público pesquisado acerca do processo alfabetizador eficaz, desafiam os docentes a incorporarem exercícios auto avaliativos para pontuar suas fragilidades e/ou êxitos em ser um educador do ciclo alfabetizador. Este movimento incomodo e por vezes doloroso, torna-se necessário pois propõe uma visitação literária acerca do que é oralmente defendido sobre o processo de alfabetização e como este dinâmica é concebida nas salas de aula. O propósito deste questionamento não é apontar que direcionamento está correto, tampouco condenar as condutas que escondem a valorização da alfabetização

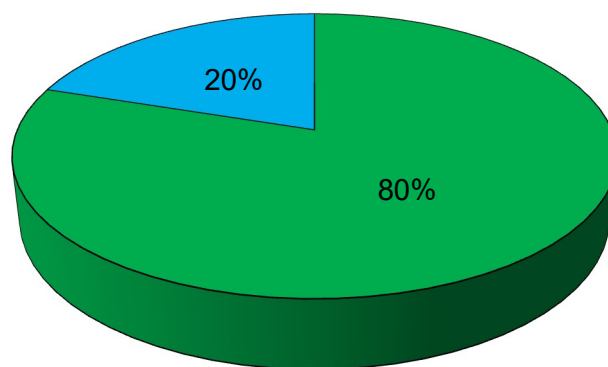
mecânica. O que pretendemos é evidenciar que no século XXI o processo alfabetizador ultrapassa as definições de codificação e decodificação de símbolos e signos, a alfabetização, ainda que associada a outros termos como o do letramento, aspira o entrelaçamento entre as questões linguísticas e as atribuições sociais, políticas e culturais.

Esta roupagem vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas e aos poucos está ocupando as construções pedagógicas das instituições de ensino e esta postura exigirá dos docentes uma compreensão mais aguçada sobre alfabetizar e letrar. Para tanto harmoniza estas vozes ao discursar que:

Alfabetização: ação de ensinar a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]. Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado* (SOARES, 2009, p. 47, grifos da autora)

Os laços que envolvem o pensamento contemporâneo em educação sugerem que os docentes disponham de estratégias pedagógicas que possam favorecer a autonomia do educando na construção do conhecimento.

#### GRÁFICO 14 - CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES APLICADAS NA SALA DE AULA



- PERGUNTAS E RESPOSTAS NO LIVRO
- ATIVIDADES QUE PROMOVEM DIÁLOGOS
- ATIVIDADES COM APONTAMENTOS E EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora/2020

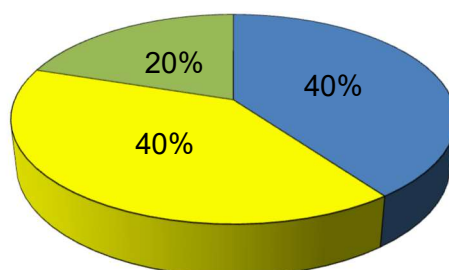
Em relação a caracterização das atividades aplicadas em sala de aula, 80% dos educadores responderam que suas atividades são pautadas em perguntas e

respostas, usando o próprio livro didático. O quantitativo de 20% do público pesquisado afirmou que utiliza atividades contendo apontamentos e exercícios de fixação considerando o tema trabalhado para desenvolver suas aulas. Seguindo este viés é importante ressaltar que devemos planejar ações que subsidiem

[...] as crianças realizem atividades sistêmicas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e sua expressão (KRAMER, 2010, p. 99)

Toda esta trama estrutural perpassa pela efetiva elaboração de uma metodologia de ensino que transite pela construção do conhecimento de modo espiralizado, aplicando atividades que saiam do modelo mecânico e conteúdista e siga com produções abertas que potencializem o discente a criar a partir do tema que esta sendo trabalhado. Esta tarefa não será fácil, sua elaboração e efetivação estará atrelada ao desejo de mudança dos profissionais em educação e ao empenho cientificamente refinado que estes personagens deverão assumir frente a este novo desafio.

### GRÁFICO 15 - QUAL A CONDUTA DO EDUCADOR QUANDO A CRIANÇA APRESENTA ALGUMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM



- ENCAMINHAR A CRIANÇA COM A ATIVIDADE PARA SER ACOMPANHADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO
- SINALIZA NO CADERNO A DIFICULDADE DA CRIANÇA
- OFERECE UM SUPORTE PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO

Fonte: Elaborado pela autora/2020

O gráfico acima apresenta informações acerca do que estes profissionais fazem com as crianças que apresentam alguma dificuldade em acompanhar as atividades trabalhadas na sala de aula. Um quantitativo de 40% dos professores afirmou que encaminham a criança junto com a atividade para a secretaria da unidade escolar afim de realizá-la na presença do coordenador pedagógico. Já 40% dos entrevistados disseram que sinaliza no caderno a dificuldade do discente e

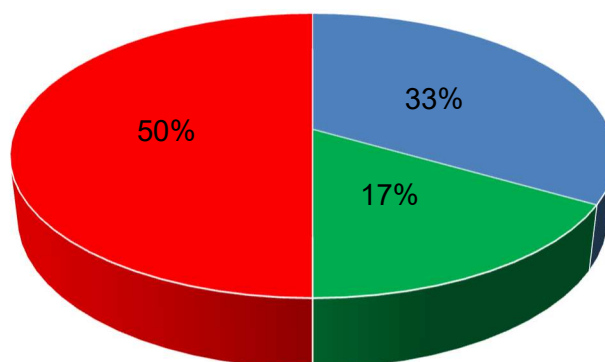
outros 20% procura ofertar uma atenção maior a esta criança contando também com o apoio dos colegas da turma. As relações que englobam a construção do conhecimento precisam estar nutridas firmadas em um arcabouço que compreenda o sujeito em sua totalidade pois

É possível que uma criança não aprenda a escrever porque lhe faltam recursos intelectuais, não sendo capaz de elaborar e testar suas hipóteses acerca desse novo objeto de conhecimento. A falta desses recursos pode estar vinculada à privação cultural, a um ambiente pobre em estímulos necessários ao desenvolvimento intelectual (BOSSA, 2011, p. 167)

Já o terceiro eixo tem como elementos norteadores vozes, saberes e fazeres em avaliar a aprendizagem de crianças no ciclo alfabetizador. E para haver um entendimento maior das discussões que podem indicar ruídos na sincronização de atuações pedagógicas, estas perguntas, tem por objetivo tornar o professor agente ativo do sistema de ensino brasileiro, não se trata de colocar todo insucesso da educação na conta do professor, a intenção é descortinar as fragilidades teóricas e metodológicas que afligem esses profissionais, e proporcionar-lhe perspectivas humanizadas de construir, aplicar e consolidar conhecimentos. Para tanto a dinâmica avaliativa emerge como um instrumento cíclico que precisa ser inserido neste contexto para evitar a fragmentação das responsabilidades sócio educativas.

Neste rol, comunidade, pais, poder público, alunos e professores precisam afinar os discursos e colocar a avaliação como um ponto de partida para elaborar e ressignificar as concepções de ensinar e aprender. A expressividade da temática, abordada neste eixo propõe que façamos uma síntese fidedigna que retrate como a avaliação da aprendizagem é compreendida no âmbito das escolas municipais. Sendo assim, o grupo de docentes selecionados para responder o questionário, tiveram neste momento a chance de expor seus estudos e vivências escolares acerca do movimento avaliativo, partindo do solo sagrado da sala de aula.

### GRÁFICO 16 - COMO VOCÊ DEFINE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO



- PROCESSO CONTINUO
- PROCESSO QUE ORIENTA A PRÁTICA
- PROCESSO QUE ANALISA O SABER DO DISCENTE

Fonte: Elaborado pela autora/2020

As informações organizadas no gráfico acima retratam de modo bem sucinto como os educadores definem o processo de alfabetização. Avaliação como um processo contínuo foi a definição apresentada por 33% dos educadores. Já 17% dos educadores concebem o processo avaliativo como algo que orienta a prática. Para 50% deste público a avaliação pode ser definida como um processo que analisa o saber discente.

De modo bem peculiar e inteligível Hoffmann (2018) define o processo de avaliar como um processo que

[...] engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar ambientes de aprendizagens e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação. (p. 15)

Aqui cabe uma pausa para sinalizar que não haverá um julgamento de respostas, o certo e o errado não fará parte dessa análise, ouvir do educador o que é essa avaliação, como ela acontece, quando pode ser feita, onde ela acontece, quem deve ser avaliado, porque realizar a avaliação da aprendizagem, quais desafios a serem vencidos e como esse educador vislumbra esse processo tendo como base os espaços de ensino público em nosso país é o propósito primordial.



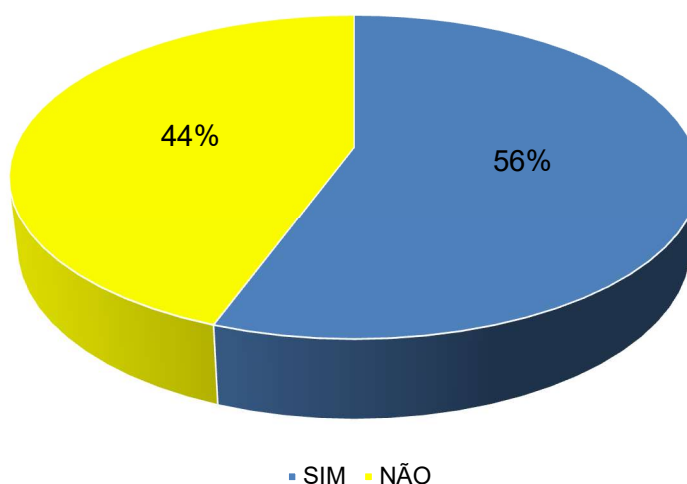
Percebam que a expansividade desta discussão pode caracterizar, a construção de uma lacuna ou de uma ponte tendo em vista as descrições feitas por este grupo seletivo de professores, e isto pode sinalizar e/ou fomentar a mudança tão esperada na educação brasileira.

A diversidade de conceitos descritos pelos profissionais em educação, revelam a inexistência de uma conjuntura pedagógica que dialogue e se conecte com as diferentes formas de produzir conhecimento e difundam um princípio básico que possa nortear este caminho pois expor esta fragilidade nos remete a este discurso provocativo:

Na prática, ainda conseguem conduzir o ensino à sua maneira, mesmo que seja preciso criar um modo de trabalhar aparentemente fiel às determinações oficiais, mas que no fundo não difere muito do que já vinham fazendo (CARVALHO, 2015, p.112).

O educador precisa ter ciência do seu papel na condução cognitiva destes indivíduos. A cientificidade neste momento deve ser posta como uma diretriz que abre um leque de ferramentas que se dispõe a ultrapassar as denominações retóricas deste discurso educacional superficial, avançar em iniciativas que conduzam este ser cognoscente a propósitos argumentativos e desafiador destacam a vitalidade que o educador precisa ter nos registros da sua atuação. Fomentar exercício avaliativo que instrumentalizem qualitativamente docentes e discente, requer um engajamento político, social, afetivo e cultural que viabilize agir criticamente dentro das narrativas sociais vigentes.

**GRÁFICO 17- A ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA POSSUI UMA PROPOSTA AVALIATIVA?**



Fonte: Elaborado pela autora/2020

As informações explicitadas no gráfico acima sistematizam a existência ou não de uma proposta avaliativa desenvolvida na escola em que o público pesquisado desenvolve suas atividades pedagógicas. Sendo assim 56% dos entrevistados confirmaram a existência de uma proposta avaliativa e outros 44% sinalizaram que não existe nada que normatize o processo avaliativo na unidade de ensino onde atuam.

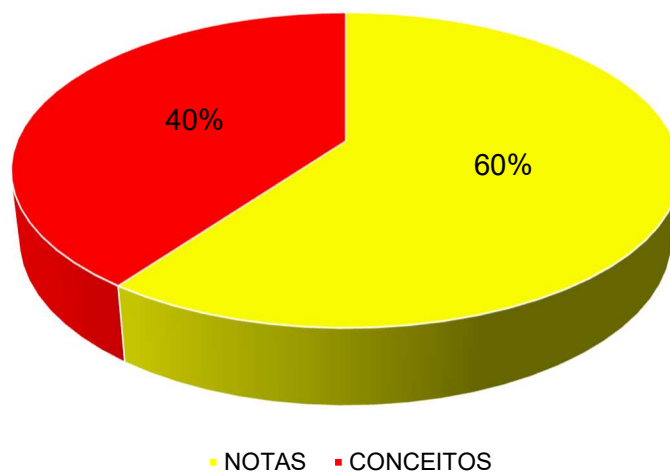
A proposta avaliativa da rede de ensino a qual a escola X faz parte é gerida por um Referencial Curricular Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (RCMAIEF) que orienta e normatiza as bases que alicerçam a dinâmica pedagógica e as nuances que contemplam o processo avaliativo. O referido documento reitera que

A avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede ocorre com frequência contínua, na modalidade formativa e também certificativa. O Conselho de Classe, realizado bimestralmente e no final de cada ano, é a instância indicada para que a certificação aconteça com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e os membros da gestão escolar, avaliando os alunos de forma adequada e encaminhando a necessidade de intervenções pedagógicas de acordo com o perfil das turmas (RCMAIEF, 2018, p.116).

A modalidade formativa a qual se refere esse documento parte do princípio da realização de um planejamento que considere as reais necessidades dos alunos, trabalhando com requisitos preventivos e intervenções que direcionem de modo bem peculiar uma curva ascendente na construção de aprendizagens. A avaliação formativa “[...] se dá durante a execução de uma ação, tendo em vista ‘formar’ o resultado final” (LUCKESI, 2018, p. 173).

Já a modalidade avaliativa de cunho certificativo destina-se a realizar um balanço das aprendizagens ao final de um determinado ciclo, que no cenário educacional do município de Salvador é realizado no 3º ano do ciclo de aprendizagem I e no 5º ano do ciclo de aprendizagem II (RCMAIEF, 2018).

**GRÁFICO 18 - A DINÂMICA AVALIATIVA DA ESCOLA EM QUE VOCÊ ATUA É PAUTADA EM NOTAS OU CONCEITOS?**



Fonte: Elaborado pela autora/2020

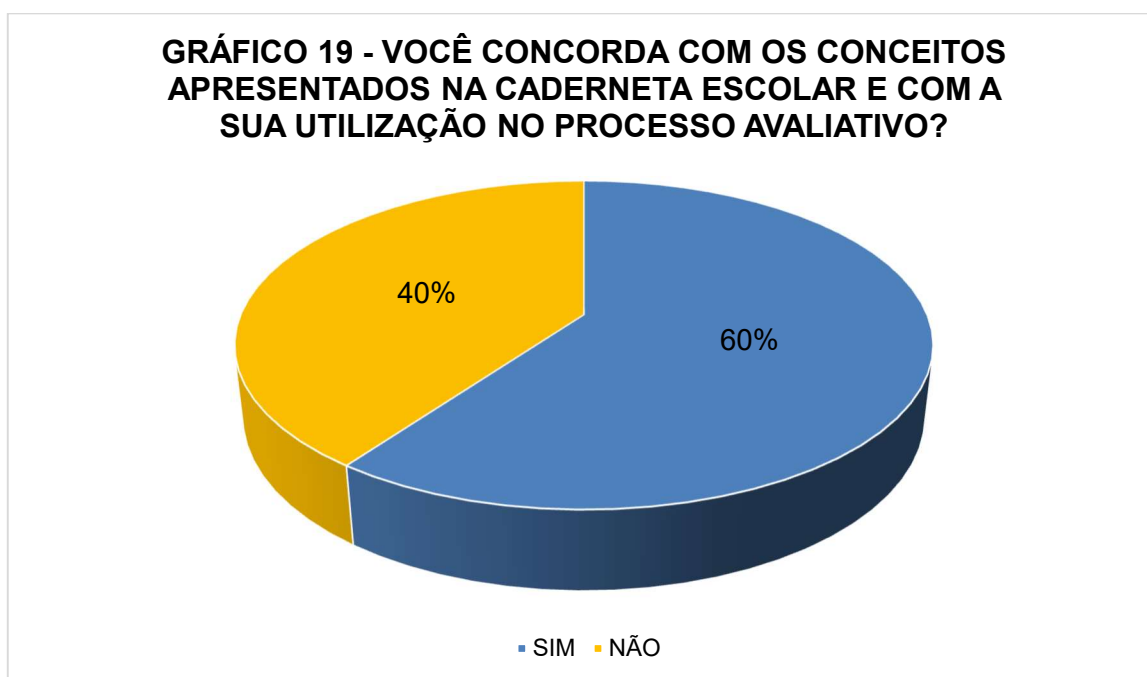
As informações destacadas no gráfico acima revelam que 60% dos educadores que participaram da pesquisa afirmam que as avaliações aplicadas na escola X são pautadas em notas. Em contrapartida um quantitativo de 40% dos educadores sinaliza que esse processo ocorre a partir do uso de conceitos. É pertinente destacar que o RCMAIEF (2018) tece reflexões partir da seguinte constatação:

[...] a avaliação não deve ser usada como um instrumento classificatório nem exclusivamente de natureza quantitativa. Assim, o modo de conceber a avaliação adquire um significado particular. Não se trata de medir resultados predeterminados para todos os alunos, mas sim de avaliar as condições de ensino, o progresso dos alunos e o modo como eles são capazes de responder às situações didáticas propostas (p.116)

As proposições citadas pelos educadores relacionadas a proposta avaliativa da escola X, traz mais uma vez um ritmo pouco orquestrado no que se refere a fundamentação teórica e prática do trabalho pedagógico evidenciado, pois um quantitativo expressivo de professores (40%) destacam existir uma proposta baseada em conceitos, mas que nas entrelinhas uma nota precisa ser atribuída para justificar às famílias o desempenho do alunado. No mínimo estamos falando de um trabalho pedagógico cujas bases estão alicerçadas em fundamentos oficiais descrito principalmente no RCMAIEF, mas que na sala de aula está sendo concebido de forma classificatória e excludente.

O grande entrave observado na relação entre as tipificações da avaliação da aprendizagem na educação, pode estar atrelado a falta de domínio por parte dos educadores. Em outras palavras, não está claro o que deve ser avaliado, como deve acontecer esse processo, tão pouco como estes mecanismos podem ajudar na democratização das formas de aprender e ensinar. Pode-se destacar que “na prática, porém, sabe-se que muitos professores vivem esta situação conflituosa e até antológica [...]” (FERNANDES, 2008, p.73), entre significar o que os educados constroem, a partir do refinamento das suas estruturas cognitivas e o que é cobrado pelas plataformas de aprendizagem a nível nacional.

O que gera nos professores a necessidade de apoiar-se em uma nota para justificar o desempenho de um educando? Em uma rede de ensino como a do município de Salvador será que os conceitos sugeridos não condizem com a realidade da escola X?



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Ao questionar se os educadores concordavam com os conceitos apresentados na caderneta escolar com relação a avaliação das aprendizagens, 60% respondeu que sim e 40% disse não concordar. Considerando este cenário vale ressaltar:

Não há como se observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória. Na maioria das vezes, serão

surpreendentes ou inéditas as suas perguntas, brincadeiras e investições a partir de cada situação ou brincadeira proposta. Por mais que os professores tentem 'encaixar as crianças' num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças e cada situação vivida por elas (HOFFMANN, 2018, p.46).

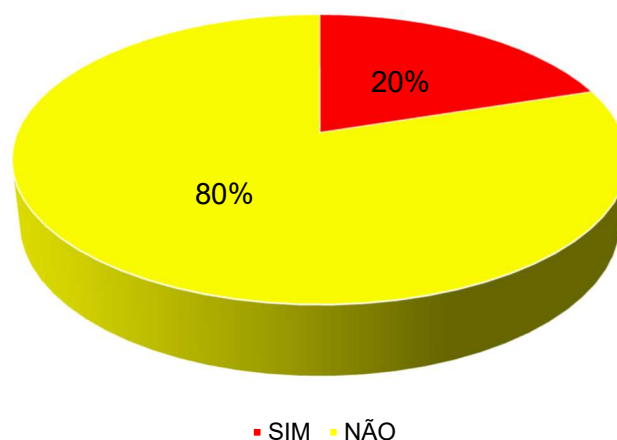
Validar uma abordagem avaliativa desprendida de notas e classificações é uma perspectiva cada vez mais exigida no cenário educacional. Criar uma atmosfera onde a subjetividade propicie modos interpretativos na inserção do educando nas práticas pedagógicas permite que as relações entre os pares aconteçam harmonicamente, favorecendo a exposição de sentimentos, percepções, experiências e aprendizagens.

A expertise desta conduta revela uma das razões que tornam a ação avaliativa complexa, pois destes encaminhamentos interpretativos brotarão questões conflituosas que exigirão diálogos intensos e que necessitarão de apoio social, cultural e científico para reverberar a construção e /ou ressignificação de novas aprendizagens, pois:

O caminho, então, é estarmos conscientes desse caráter interpretativo do processo, porque passaremos a duvidar de nossas certezas e hipóteses, levantando novas perguntas sobre o que se vê, e não respostas definitivas. Quanto mais compartilhamos com os outros essas 'incertezas', mais reflexivas se tornará a ação avaliativa, o que nos aproximará de hipóteses mais seguras e consistentes acerca do que estamos a avaliar (HOFFMANN, 2018, p. 87)

O desencaixe de posturas e entendimentos, mencionados no questionamento anterior geram um desencontro assustador que evidencia a descrença por parte de alguns educadores no que tange a subjetividade da avaliação da aprendizagem. Mas, é possível seguir uma linha pedagógica, onde a descrença e a falta de conhecimento teórico e metodológico imperaram? Que resultados podem ser esperados a partir de uma conduta como esta?

**GRAFICO 20 - VOCÊ CONHECE OS DOCUMENTOS QUE REGEM E/OU REGULAMENTAM A DINÂMICA AVALIATIVA DA ESCOLA X?**



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Quanto aos resultados obtidos com o questionamento sobre o conhecimento por parte dos educadores, dos documentos que regem e/ou regulamentam a dinâmica avaliativa da unidade X, 80% disseram desconhecer essa documentação, já 20% conhecem e nomeiam os documentos.

Mesmo considerando o pequeno recorte feito na escola X para a coleta e análise destes questionamentos, podemos enfatizar que os resultados apresentados aqui traduzem um cenário apavorante. Como é possível passar por uma formação acadêmica no âmbito educativo e não conhecer ao menos um dos documentos oficiais que regem as práticas avaliativas desenvolvidas na escola onde atua? Faço aqui uma pausa para que possamos refletir acerca de conhecimentos básicos e indispensáveis a qualquer profissional que esteja na linha de frente de um trabalho pedagógico democrático e reflexivo e a importância do ato de pesquisar. Sobre isso Freire (1999) salienta

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a realidade (p.29).

O discurso e a prática de docentes pesquisadores precisam estar no centro de toda e qualquer abordagem realizada durante a sua práxis, esse é um movimento essencial. Vejamos a narrativa arraigada de Freire (1999), como uma bússola que

direciona e alinha os procedimentos intrínsecos na dinâmica que movimenta a sala de aula, sendo assim em pleno século XXI não é concebível que educadores desconheçam os documentos oficiais que normatizam e regularizam a avaliação da aprendizagem a nível nacional e municipal.



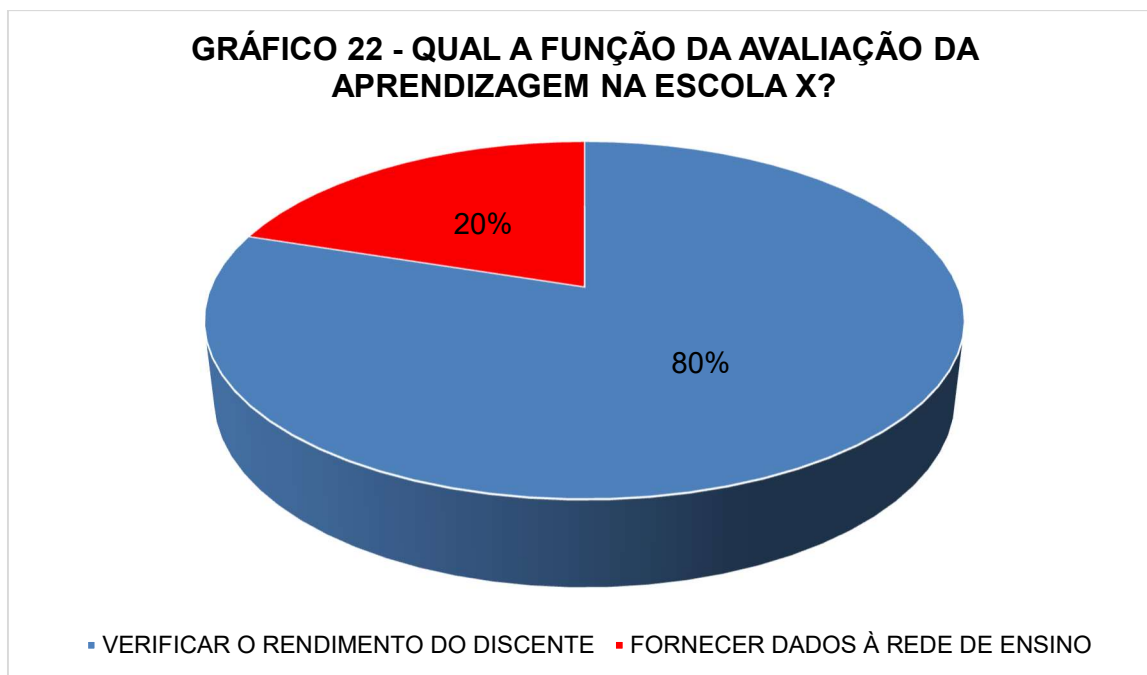
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Observa-se no gráfico acima que 100% dos educadores que responderam esse instrumento de pesquisa, não participaram da elaboração do PPP.

Ainda que não seja possível conhecer os documentos de grande porte que norteiam as vertentes avaliativas em nosso país, devemos partir do princípio de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) que rege as especificidades da escola deve ser de domínio público uma vez que representa a identidade da unidade escolar, sendo sua estruturação pautada em moldes colaborativos.

A construção de um projeto político-pedagógico deve partir do pressuposto de que seus autores sejam eles professores, equipe técnica, estudantes, pais ou representantes da comunidade local, interna e externa, [...]. Deste modo, essa construção precisa decorrer de um processo de profunda reflexão e investigação coletiva com a participação de toda comunidade escolar (LUCK, 2009, p.38).

Tendo em vista a brilhante contribuição da autora supracitada, é importante destacar que a negativa expressada por todo grupo de professores, indica que o PPP nesta unidade escolar representa um documento inativo, ou sugere uma representatividade figurativa nesta instituição de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

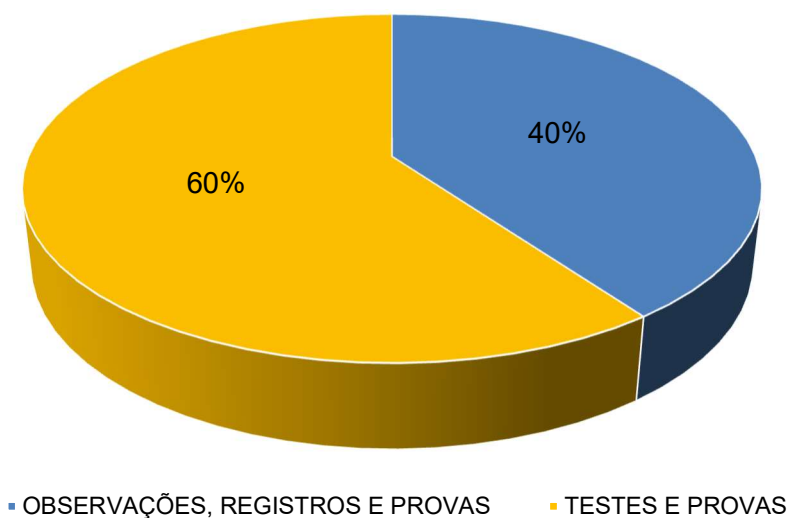
As respostas destinadas a indagação de qual a função da avaliação da aprendizagem na escola X, revela que 89% dos docentes acredita que seja verificar o rendimento do discente. Considerando esta mesma inquirição 11% sinalizou que na verdade a função da avaliação da aprendizagem nesta instituição de ensino é a de fornecer dados à rede de ensino.

Com os feedbacks retratados pelos educadores a função destinada a avaliação da aprendizagem está perdendo o seu real propósito que é “[...] subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida” (LUCKESI, 2011, p.184). Estaríamos aptos a desempenhar com altivez esta função em nossas salas de aula?

As reflexões fomentadas até este momento da pesquisa sinalizam a urgência em trazermos de modo mais incisivo as discussões e práticas de sala de aula que versam sobre avaliação da aprendizagem, para que possamos construir um paradigma educacional capaz de superar as mazelas deixadas por anos e anos de inconsistências, classificação e exculsão. A alternativa mais eficaz seria partir das discussões relacionadas ao aprendizado da criança. Simultaneamente e em regime colaborativo devemos pensar em estratégias pedagógicas que potencializem e estimule a proatividade discente.



**GRÁFICO 23 - COMO ACONTECE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SUA SALA DE AULA?**



Fonte: Elaborado pela autora/2020

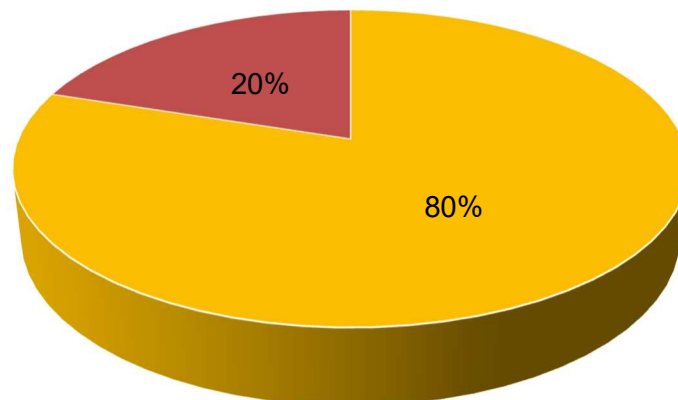
Neste ponto da pesquisa, surge uma curiosidade proposital em saber como acontece o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos na sala de aula e qual a periodicidade deste processo? Seguindo este fluxo, 60% dos educadores responderam que a avaliação realizada em sala acontece por meio de testes e provas. Já o quantitativo de 40% sinalizou que utiliza observações, registros e provas para avaliar os discentes.

Provas e testes utilizados como únicos instrumentos avaliativos só reforçam a fragilidade pedagógica dos educadores. Diante desta conjuntura torna-se imprescindível que tenhamos um leque de possibilidades investigativas e desafiadoras que emancipem as estruturas cognitivas a exemplo dos registros. Sendo assim entende-se que

Ao registrar o que observa, diariamente, cada professor reflete sobre a evolução do seu próprio trabalho e sobre suas posturas pedagógicas. O que escreve, como escreve são reflexos daquilo que faz, de como faz, de como pensa sobre cada criança, de como pensa sobre currículo, sobre questões afetivas e atitudinais, entre outros (HOFFMANN, 2018, p. 112)

É angustiante perceber que os rumos dos processos avaliativos da educação brasileira estão potencialmente submersos em ações imprecisas, fortalecidas em um achismo primário, que corrobora com conhecimentos meramente empíricos, onde o distanciamento entre o real e o ideal acabam criando uma lacuna que inviabiliza qualquer proposta que engate um repensar educacional para além do imediatismo.

### GRÁFICO 24 - INSTRUMENTOS QUE UTILIZA PARA AVALIAR OS DISCENTES



- ATIVIDADES ESCRITAS (TESTES E PROVAS)
- SEMINÁRIOS, DEBATES, JOGOS E LIVRO DIDÁTICO

Fonte: Elaborado pela autora/2020

A partir da reflexão desencadeada sobre a utilização de instrumentos avaliativos, 80% do grupo pesquisado relatou o efetivo uso de atividades escritas (testes e provas). Seguindo com esta mesma inquirição um percentual de 20% afirmou que diversifica os instrumentos usados para avaliar os estudantes e citam seminários, debates, jogos e livro didático como sendo opções nesta prática.

O aprofundamento desta investigação no cenário avaliativo, sugere que diversas atividades sejam planejadas, analisadas, executadas e discutidas com os estudantes, e que os resultados sirvam para reorientá-los em direção à tomada de consciência e/ou ressignificação do objeto de estudo. Desta forma, o que epistemologicamente sobressalta neste processo é a coleta de informações que descrevam a realidade de modo racional e copioso. Efetivar esse movimento requer a utilização de:

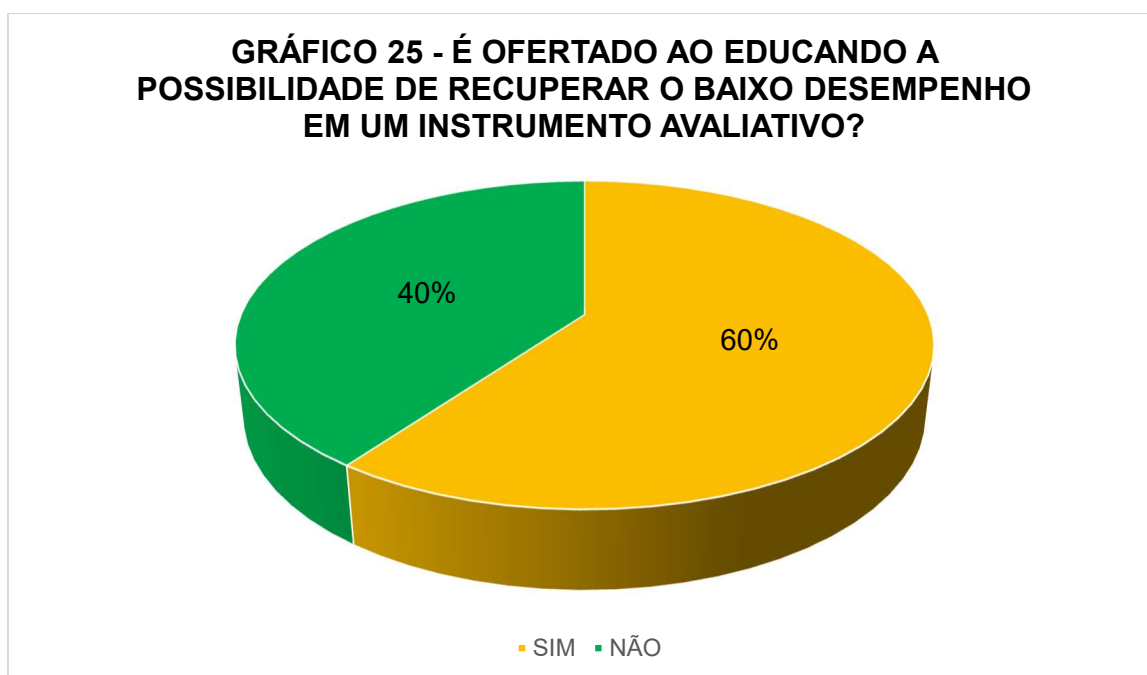
[...] instrumentos, metodologicamente estruturados e adequados aos objetivos da investigação, que podem variar desde um roteiro de observação, um roteiro de entrevista, um questionário, até instrumentos sofisticados, tais como recursos óticos, físicos, bioquímicos, eletrônicos e outros mais, que viabilizem observar a realidade, coletando seus dados essenciais, tendo em vista proceder sua descritiva da forma mais precisa possível (LUCKESI, 2018, p.47)

A avaliação da aprendizagem delineada solidifica-se a partir da investigação da realidade, seguindo parâmetros humanizados e tecnológicos que se tornam

verdadeiras pontes capazes de externalizar uma participação sólida e coesa na conquista de novas aprendizagens.

Os instrumentos avaliativos (testes e provas) citados pelos professores que trabalham na linha de frente do ciclo alfabetizador da escola X, não estabelecem conexões que ofereçam um caminhar planejado e diversificado, necessários à compreensão e operacionalização das estruturas cognitivas. Teste e provas só reforçam a “[...] cobrança daquilo que o aluno memorizou [...]” (LIBÂNEO, 1994, p.198), motivá-los a tomar consciência da realidade e significar a ação em prol do desejo em saber (ato de conhecer) e em saber fazer junto (agir), configura-se como uma abordagem diferenciada e contextualizada, a ser experimentada nos currículos das escolas em todo o Brasil.

A árdua tarefa de arquitetar esta orientação avaliativa da aprendizagem, partindo da observância das estruturas cognitivas e das suas relações com o contexto social, político e cultural, necessita de uma postura investigadora por parte do educador que revele a qualidade da realidade. Para tanto, precisamos compreender que esta abordagem deve superar as disposições corriqueiras que envolvem o senso comum e abranjam as relações dialógicas do currículo e do plano de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

As informações contidas neste gráfico expressa que 60% dos educadores inseridos na escola X ofertam a possibilidade do discente recuperar o baixo desempenho obtido nos instrumentos avaliativos utilizados na sala de aula. Mas, 40% dos docentes questionados afirmaram não haver a possibilidade de fazer essa recuperação.

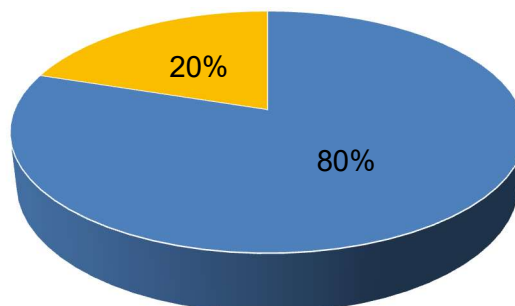
Os percursos de aprendizagem precisam garantir a plasticidade no que se refere a necessidade de refletir acerca do certo e do errado dentro e fora do âmbito escolar pois

[...] é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às tarefas dos alunos e atribuir significado ao que se observa, valorizando ideias, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe prestar atenção nas próprias respostas. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas (HOFFMANN, 2018, p. 85)

Essa busca incessante de potencializar oportunidades plausíveis de expandir o conhecimento refinado nas instituições públicas de ensino no Brasil, pressupõe que a proposta pedagógica deve estar teoricamente firmada em preposições que não se esvaziem na constituição e funcionamento do objeto de estudo, mas na premissa de que suas ações devem transcender as escalas quantitativas e alcançar níveis de qualidade cada vez mais significativos.

A cada resposta disponibilizada por este grupo de educadores e organizada neste capítulo, vamos reunindo elementos que desenham a relação conflituosa entre o processo avaliativo e a prática pedagógica, pois não há uma simbiose entre os discursos de valoração e suporte educacional. Cada vez mais surgem evidências de que a desorganização política e pedagógica das escolas está refletindo negativamente no domínio de condutas que legitimam a atuação deste ser cognoscente frente as demandas contemporâneas.

### GRÁFICO 26 - COMO É A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS INSERIDAS NA ESCOLA X?



- A AVALIAÇÃO É FEITA DA MESMA FORMA PARA TODOS OS DISCENTES
- A ATIVIDADE É A MESMA PARA TODA A TURMA, MAS HÁ UMA ATENÇÃO MAIOR PARA AS CRIANÇAS COM NEE

Fonte: Elaborado pela autora/2020

Dos educadores questionados 80% relataram não haver nenhuma diferenciação nas atividades avaliativas realizadas na escola, os discentes com NEE são avaliados da mesma forma que os demais colegas. Mas, 20% dos professores disseram ter uma atenção especial para com o público com NEE mesmo utilizando a mesma dinâmica do restante da turma.

O esforço em oportunizar um aporte teórico e metodológico que ajude o educando a refazer o caminho que instrumentalize suas ações é sem dúvida uma das maiores dificuldades enfrentadas nas escolas, pois os planejamentos são elaborados para atingir a sala de aula como um todo, não respeitando as particularidades. Então, como é atendida a fatia que não consegue acompanhar o que está explicitado nos planos de aula? É possível trabalhar o coletivo sem desrespeitar as individualidades? Ora, é preciso que tenhamos consciência dos mecanismos biológicos, neurológicos e socioculturais que contemplam o alinhamento das nuances que promovem a conquista de habilidades, pois:

Podemos, sim, trabalhar coletivamente com nossos estudantes-afinal, nossas salas de aula são coletivas e operadas com o ensino simultâneo – e, ao mesmo tempo, atender as nuances pessoais, que, aqui e acolá demandarão esse cuidado. Certamente um grupo de estudantes com os quais atuamos aprenderão com os nossos cuidados, todavia alguns, por várias razões, demandarão cuidados específicos, que não devem lhe ser negados (LUCKESI. 2018, p.225).

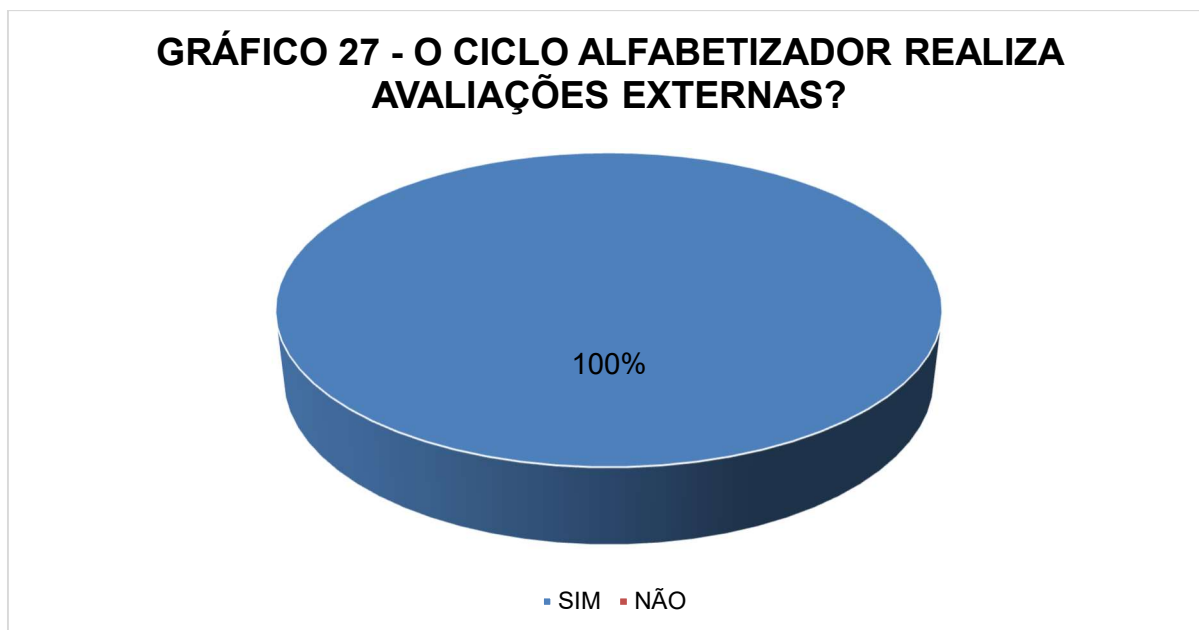
A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, reuniu noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, para discutir e reafirmar o compromisso de uma Educação para todos. Diante de tal afirmação foi reconhecida “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...]”. (UNESCO, 1994, [s/p])

Cumprindo as recomendações da Declaração de Salamanca a lei nº12.796/2013 que alterou o art. 4 da LDB, regulamenta o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, seja desenvolvido preferencialmente na rede regular de ensino.

As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem (UNESCO, 1994, 22).

A discrepância entre o que regulamenta a lei e as condições estruturais e funcionais das escolas, sugerem que a política da inclusão está longe de alcançar os níveis mínimos desejados. Não se trata apenas de tornar as escolas 100% acessíveis, o que colocamos aqui como prioridade é a qualidade do ensino oferecido a esta clientela. Tomando como referência a fala dos docentes questionados, a inserção destes educandos no ensino regular é meramente figurativa. Cabendo aos educadores que não tem uma formação continuada especializada, fazer adequações em seu planejamento para atender superficialmente as demandas dos educandos.

### GRÁFICO 27 - O CICLO ALFABETIZADOR REALIZA AVALIAÇÕES EXTERNAS?



Fonte: Elaborado pela autora/2020

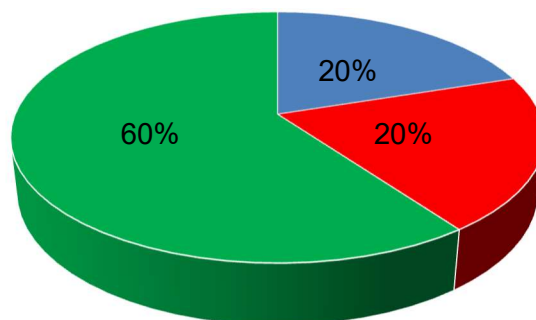
Ao serem questionados se as crianças inseridas no ciclo alfabetizador realizam avaliações externas, 100% do público pesquisado respondeu que sim.

Os educadores citaram que este público específico (ciclo alfabetizador) realiza Provinha Brasil, Prosa (Programa Salvador Avalia), e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

[...] a *avaliação de larga escala* retrata a qualidade do desempenho do país, como um todo e em suas partes constitutivas, no que se refere à qualidade do ensino e à sua efetividade, e subsidia os gestores federais estaduais e municipais, assim como educadores em sala de aula, a estarem atentos à efetividade da educação nacional (LUCKESI, 2018, p. 204)

A avaliação da aprendizagem pode e deve acontecer em diversos momentos, com a utilização de instrumentos variados afim de coletar informações que sinalizem o percurso percorrido por discentes e docentes, fazendo observâncias que indiquem a efetivação de propostas interventivas no sentido de ampliar o campo das hipóteses cognitivas e excluir definitivamente análise dos resultados sob uma perspectiva classificatória. A suntuosidade desse discurso reforça a necessidade elaborarmos instrumentos avaliativos que alarguem a conotação diagnóstica.

### GRÁFICO 28 - COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE O PROCESSO AVALIATIVO NA SUA ESCOLA?



- PAUTADA EM PROJETOS
- CONTINUA E CUMULATIVA
- COM UMA FREQUÊNCIA MAIOR DE TESTES E PROVAS

Fonte: Elaborado pela autora/2020

Os dados apresentados no gráfico acima descortinam que 60% dos educadores desejam um processo avaliativo com uma frequência maior de testes e provas. Já a inserção de um modelo onde a linha continua e cumulativa tenha prevelencia é o que sinaliza 20% dos docentes. Um outro viés que segue a linha da pedagogia de projetos foi citado por 20% dos professores.

Certamente a roupagem mais condizente ao processo avaliativo na contemporaneidade deve ter suas bases firmadas na efetivação de propósitos educacionais onde equidade e qualidade caminhem lado a lado. Sendo assim

A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento, etc., e a diversidade dos professores que atuam com elas. Muitas de suas percepções, o que pensam sobre as crianças, podem revelar o grau de importância que atribuem ao espaço institucional em termos do futuro dessas crianças e em relação ao seu desenvolvimento global, nem sempre considerados (HOFFMANN, 2018, p. 26)

O delineamento e eficácia de uma abordagem avaliativa, está atrelada aos modos de pensar e agir dos personagens que compõe o cenário educacional. O educador que deseja ter sucesso em uma ação, deve buscar soluções para superar os obstáculos do caminho a ser percorrido apropriando-se cotidianamente do movimento ação-reflexão-ação.



**Tabela 1 – Conceito inicial de avaliação e perspectivas de novas abordagens indicadas pelos professores**

<b>PROFESSOR</b>	<b>CONCEITO INICIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>PERSPECTIVA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>
Professor 1	O processo de avaliação da aprendizagem nas linguagens artísticas não define o fim do aprendizado. É um processo contínuo X troca mútua de saberes.	Gostaria que a unidade escolar acatasse a ideia de um projeto interdisciplinar anual para que o processo de aprendizagem fosse avaliado melhor.
Professor 2	O processo de avaliação da aprendizagem deve ser processual, global, por meio de observação e instrumentos concretos levando em consideração as múltiplas inteligências. Acredito que o processo de avaliação deve servir para orientar também a prática do professor	Acho que estamos entrando no caminho certo. Com a mudança da gestão, a avaliação está se moldando à sua verdadeira função. Sabemos que a avaliação da aprendizagem é um processo que pode levar a uma proficiência no processo de ensino e aprendizagem. Sinto falta de um ambiente coletivo para trocas e estudos e políticas educacionais voltadas para alunos com necessidades especiais, mas a gente chega lá.
Professor 3	A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, com o objetivo de analisar se tudo que foi proposto durante o período letivo está sendo atingido pelos alunos e como está se desenvolvendo a aprendizagem	Ressalto que minha vontade perpassa pela efetivação de uma avaliação contínua e cumulativa, pois nos dá uma capacidade maior de saber o que o aluno aprendeu.
Professor 4	É uma forma gradativa, que respeita o limite de cada aluno, pois cada aluno tem suas especificidades	O processo de avaliação está ótimo e não precisa ser mudado.
Professor 5	A avaliação da aprendizagem é o registro de tudo que o aluno aprendeu ao longo da realização das atividades.	Criar um modelo avaliativo com uma aplicação mais frequente de testes e provas seria bem melhor.

Fonte: Elaborado pela autora/2020

Observando as informações disponibilizadas pelos professores em momentos distintos (início e final) no questionário, foi possível organizar a Tabela 2 para percebermos posturas inalteráveis frente as demandas sociais contemporâneas voltadas à avaliação aprendizagem. O educador continua com pensamentos e ações que reforçam a conduta avaliativa sob a perspectiva quantitativa, instrumentalizada por testes e provas ou por outros pouco favoráveis a relações dialógicas.

O grande desafio posto aos educadores no que tange a avaliação da aprendizagem é efetivar uma proposta que oferte um aporte teórico e metodológico, com pilares firmados na colaboratividade, mediação e dialogicidade. Entender essa trama pressupõe reflexões refinadas para aceitar que

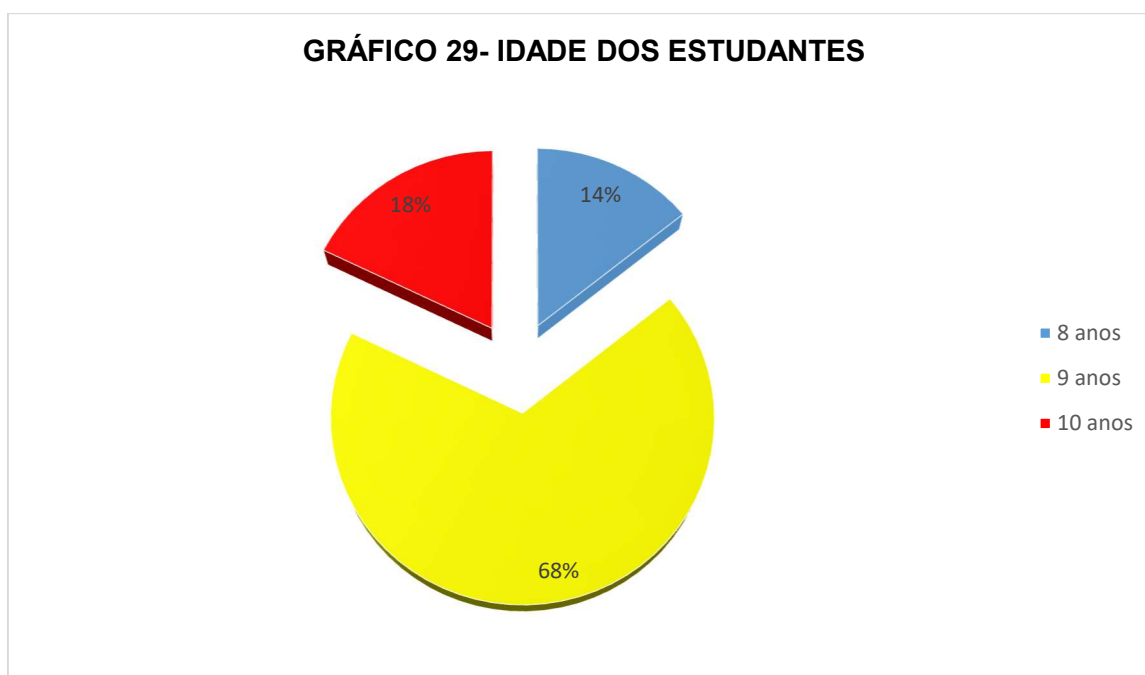
Uma prática avaliativa mediadora opõe-se ao modelo do 'transmitir – verificar – registrar' e persegue uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2018, p. 141)

Há de se considerar o verdadeiro alvoroço que o desencontro entre esses saberes e fazeres pedagógicos citados pelos educadores no campo avaliativo. Mensurar seu impacto na condução de uma estrutura cognoscente engajada em propósitos emancipatórios pode ser considerada uma chave de acesso para entendermos a dinâmica avaliativa a partir das percepções dos educandos.

#### **4.7 Pequenas Vozes, Grandes Personagens: Desafiar para Avaliar**

A narrativa que permeia as ações realizadas no espaço educativo X, só alimenta uma visão fragmentada de como os discentes devem atuar frente a apropriação e análise do objeto de estudo. Mudar esta conotação, requer uma atualização que englobe teoria, dados empíricos e cientificidade. As aprendizagens devem ser alicerçadas mediante experiências ativas presentes na vida do sujeito e pelas referências epistemológicas que circundam suas pesquisas.

Os reflexos das ações fragmentadas sobre a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, serão explicitadas a partir de agora considerando as contribuições dos discentes do 3º ano de escolarização do ensino fundamental I, inseridos na instituição que serviu como pano de fundo para a realização desta pesquisa. Este público contempla o segundo segmento que ajudará a tecer reflexões na esfera avaliativa.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

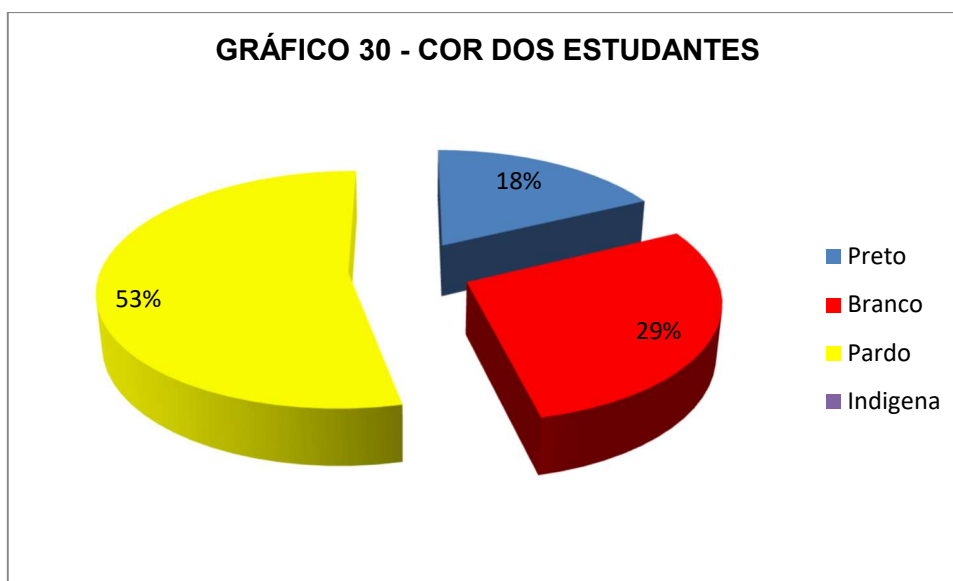
Percebe-se a partir da leitura deste gráfico que na escola X os discentes do 3º ano de escolarização não apresentam característica de distorção idade série. Dos 28 educandos, 68% encontram-se na idade recomendada para cursar o ano de escolarização supracitado. Existe um público de 14% com oito anos de idade que corresponde àqueles discentes que ainda vão aniversariar, e apenas 18% dos educandos apresentam uma idade que destoa dos demais pesquisados.

As normatizações explicitadas na BNCC (2019) para o ciclo alfabetizador destacam as premissas relevantes à construção do conhecimento desta clientela. Considerando as especificidades deste ciclo é válido salientar

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 o seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2019, s/n)

Vale ressaltar que embora essa normatização faça parte da BNCC (2019), as práticas pedagógicas efetivadas na escola X, continuam seguindo as determinações da LDB (1996) que compreende o ensino fundamental de nove anos. Sendo assim:

[...] foi ampliado o ensino fundamental, agora para 9 anos, a idade de entrada foi antecipada para 6 anos, e a criança deve estar alfabetizada não em determinado ano ou ao final de um ciclo, mas **até** o 3º ano (SOARES, 2017, p. 343)



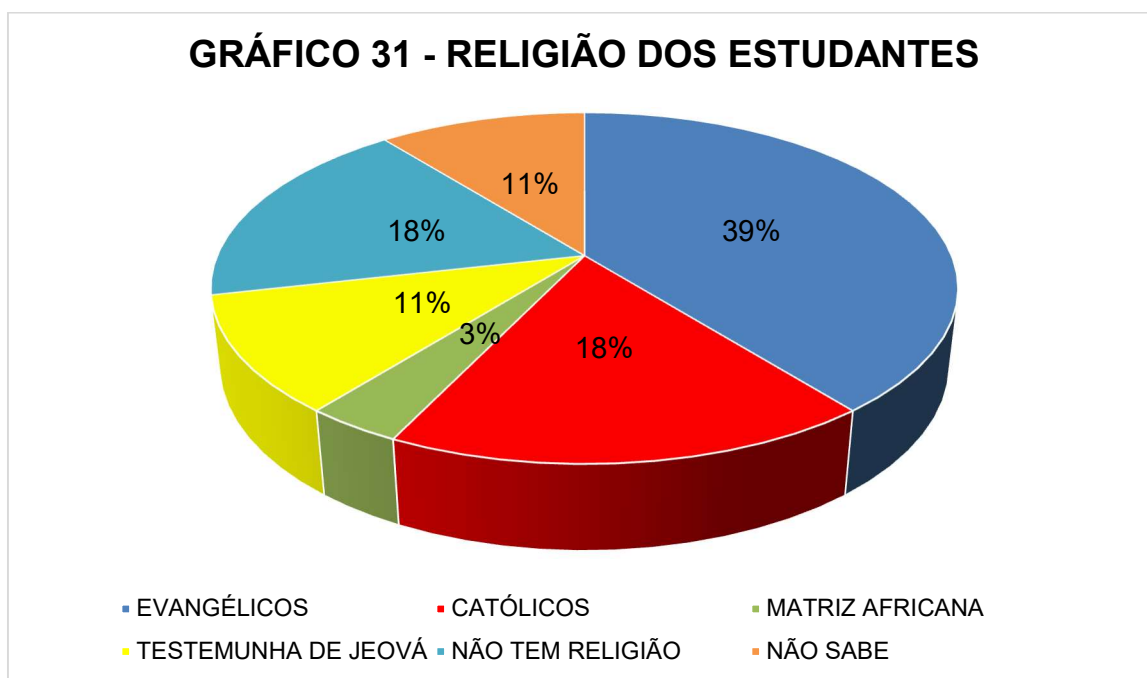
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Dando sequência aos questionamentos, os discentes sinalizaram qual era a sua cor tendo como parâmetro a seguinte classificação utilizada pelo IBGE: pardo, preto, branco, amarelo ou indígena. O gráfico representa que 53% dos estudantes se declararam pardos, 18% sinalizaram a classificação preto e um percentual de 29% se declararam brancos.

Ao analisar as informações apresentadas no gráfico, evidenciamos a prevalência de crianças pardas inseridas na escola X, mas o percentual de crianças que se autodeclararam pretas ainda é muito pequeno se considerarmos a população da cidade de Salvador. Dados coletados pelo IBGE (2010) corroboram com as informações supracitadas

A investigação sobre cor ou raça revelou que mais da metade da população declarou-se parda ou preta, sendo que em 21 estados este percentual ficou acima da média nacional (50,7%). As maiores proporções estavam no Pará (76,8%), Bahia (76,3%) e Maranhão (76,2%). Apenas em Santa Catarina (80,0%), Rio Grande do Sul (83,2%), Paraná (70,3%) e São Paulo (63,9%) mais da metade havia se declarado branca em 2010 (IBGE, 2010, s/n)

As indagações referentes a cor da pele ainda causam impacto nas relações construídas no universo escolar. A dificuldade apresentada ao escolher uma das opções para representar sua cor de pele foi percebida pelos olhares ao próprio corpo e sugerem que a construção horizontalizada da sua identidade, não está seguindo o curso desafiador e articulador desejável para atuar frente as demandas políticas-pedagógicas deste século.



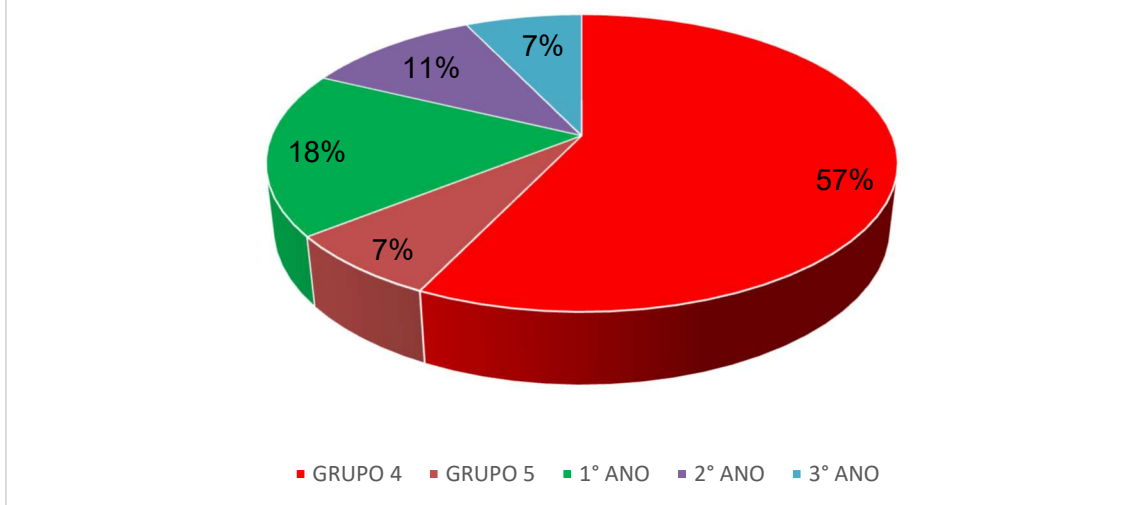
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Quando o questionamento foi dirigido a religiosidade, 39% dos discentes declararam seguir os ensinamentos evangélicos, 18% informaram ser católicos, 3% seguem as religiões de matriz africana, 11% seguem os estudos do Salão do Reino das Testemunhas de Jeová, 18% disseram não ter religião e 11% não sabe.

O Censo 2010 também registrou aumento entre a população que se declarou sem religião. Em 2000 eram quase 12,5 milhões (7,3%), ultrapassando os 15 milhões em 2010 (8,0%). Os adeptos da umbanda e do candomblé mantiveram-se em 0,3% em 2010 (IBGE, 2010, s/p)

O segmento religioso evangélico demonstra uma grande vantagem entre os estudantes, mas o fato de 5 entrevistados declarar não ter um segmento religioso e outros 3 de não saber, pode evidenciar uma relação de pouco diálogo com as crianças sobre esse assunto.

**GRÁFICO 32 - ANO DE ESCOLARIZAÇÃO QUE INGRESSOU NESTA UNIDADE ESCOLAR**



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Sobre o ano em que o público pesquisado ingressou no espaço educativo X, 57% das crianças disseram que foi no Grupo 4, 7% sinalizaram que seu ingresso foi no Grupo 5, 18% foi inserido nesta unidade escolar a partir do 1º ano, 11% começou a fazer parte no 2º ano de escolarização e 7% das crianças só a partir do 3º ano.

O trabalho pedagógico desenvolvido nesta unidade de ensino, pode ter seu percurso acompanhado sistematicamente, tendo em vista que 57% discentes afirmaram ter ingressado na referida escola na educação infantil, especificamente no Grupo 4. Esta fase é crucial no desenvolvimento do ser humano pois:

Parte do princípio de que cada momento da vida da criança representa uma etapa altamente significativa e precedente às suas próximas conquistas, que a Educação infantil é essencial para a sua vida futura, mas que, para tanto, o ambiente pedagógico precisa respeitá-la e valorizá-la em seu próprio tempo (HOFFMANN, 2018, p. 38)

Os laços afetivos e sociais construídos na educação infantil ajudam a tecer ações colaborativas que subsidiam uma tutela interventiva entre os pares, propiciando a evolução de fazeres e saberes fundamentais ao universo infantil.



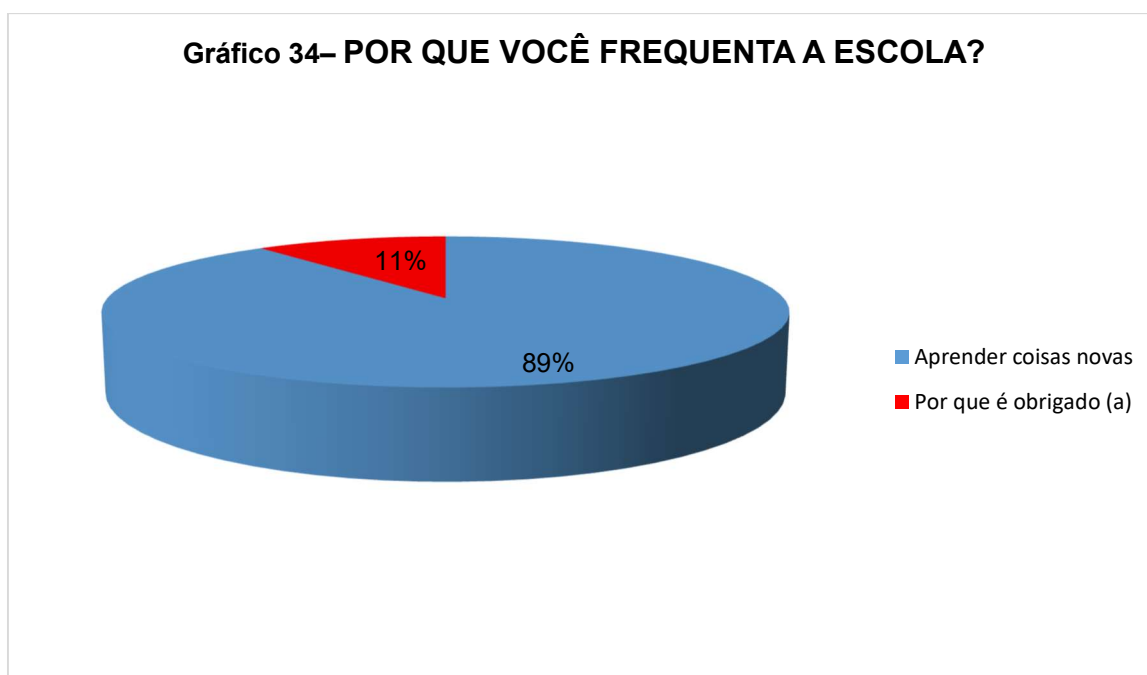
Fonte: Elaborado pela autora/2020

A expressividade das informações registradas neste gráfico afirma que 86% dos educandos nunca repetiu de ano e apenas 14% passou por esta experiência no terceiro ano de escolarização.

A capilaridade dos atos de aprovar e reprovar ultrapassam as denominações conceituais, elas reverberam procedimentos e atitudes que não conferem a legitimidade de ensinar, aprender e avaliar. Diante desta constatação a Rede de ensino de Salvador reforça

Em síntese, a Rede adota a organização curricular não seriada por conhecer as consequências negativas que a reprovação anual provoca na vida do aluno e reconhecer que cada um possui um tempo e uma forma de aprender (RCMAIEF, 2018, p.116).

O sucesso da aprendizagem do estudante pode até receber titulações como aprovação ou reprovação por conta de exigências de um determinado sistema de ensino, mas o foco pedagógico deve objetivar genuinamente a qualidade progressiva do conhecimento socialmente construído.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Pautados nos dados apresentados no gráfico XXX, 89% das crianças frequentam o espaço da escola X para aprender coisas novas e 11% afirmaram ser obrigadas a frequentar esta instituição de ensino.

As concepções educacionais vigentes enaltecem o prazer em aprender e tais conjecturas estão intimamente com as reflexões ofertadas por TAPIA (2000, p.9) que define “A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender”.

A motivação é uma das ferramentas mais utilizadas nos processos de aprendizagem e da avaliação da aprendizagem. Transpor para as crianças inseridas no ciclo alfabetizador a anuência de uma educação que valorize a construção de hipóteses e descortine o protagonismo do discente pode ajudar este ser a desabrochar cognitivamente.



### GRÁFICO 35 - QUAL ATIVIDADE VOCÊ MAIS GOSTA DE REALIZAR NA ESCOLA?



Fonte: Elaborado pela autora/2020

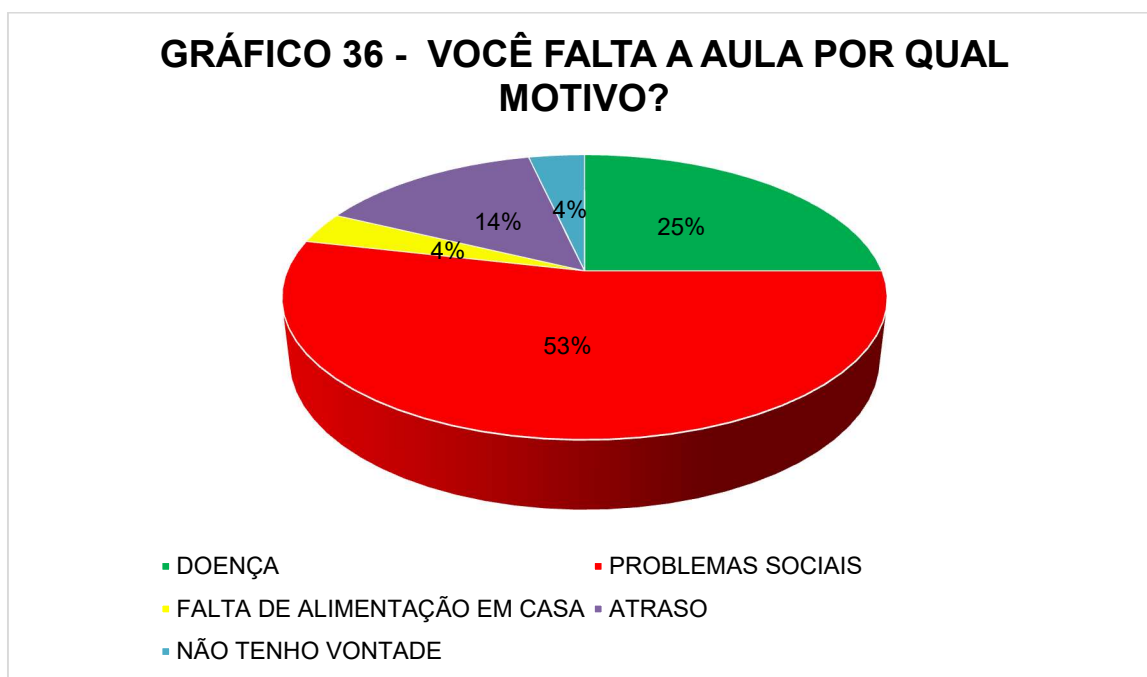
A análise deste gráfico descortina a informação que 46% das crianças gostam de fazer as tarefas sugeridas na sala de aula, outros 36% apontaram que gostam de ler livros, 7% gostam de conversar, 11% escolheram a opção brincar e nenhuma criança optou por merendar.

Fazer o que lhe proporciona prazer é algo natural na vida de qualquer ser humano e na escola não pode ser diferente. Ao destacar esta configuração o espaço escolar constitui-se em

[...] em um ambiente de brincadeiras, alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ele possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente de de outras, sem pressões ou expectativas dos adultos a serem cumpridas. Nesse espaço, o papel do professor é o de ampará-las, de conversar com elas, de dar-lhes todo afeto e orientação necessários, organizando e propondo ricas oportunidades de aprendizagem (HOFFMANN, 2018, p.73).

Ao promover esse mergulho no universo da sala de aula, a postura do público pesquisado, traduz um fortalecimento das ações pedagógicas nestes espaços. Ao mencionarmos a expressão “espaço”, não entendam tão somente como uma estrutura física, que precisa sim ter características acolhedoras e estimulantes, mas ao “espaço” que deve ser compreendido como um cosmo provedor de diálogos e relações diárias, cujo a infinidade de saberes, incerteza, conflitos e questionamentos que ali surjam, sejam capazes de desestabilizar e reorganizar as premissas

cognitivas em seu caráter individual e coletivo. “A sala de aula, como lugar privilegiado na vida pedagógica, ela mesma deve ser capaz de gerar outra vida, porém agora política –pedagógica” (ARAÚJO, 1994, p. 47)



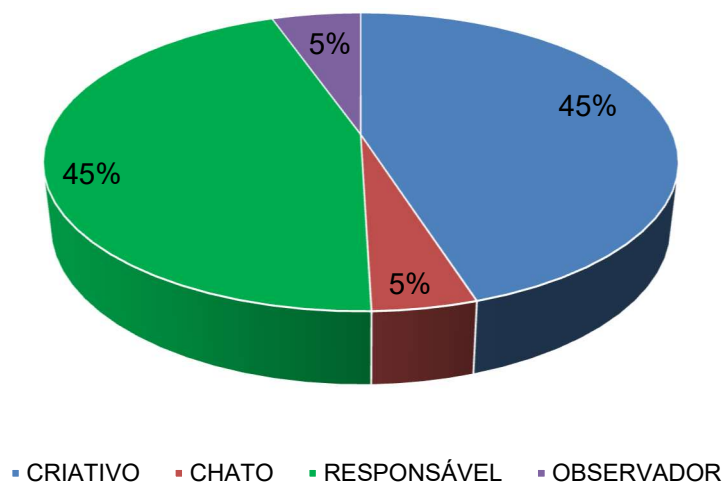
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Se há uma motivação para que as crianças frequentem a escola, o que as levam a ausentarem-se? Um quantitativo de 25% das crianças relatou que suas ausências estão relacionadas a questões de saúde. Para 53% dos pesquisados os problemas sociais são a justificativa das faltas escolares, 4% sinalizaram que a falta de alimentação em casa os impede de ir à escola, 14% atribuem a ausência às questões de atraso e 4% não tem vontade de ir à escola.

O estudo da violência urbana será sobre o índice de evasão escolar, pois acredita-se que a violência iniba muitos alunos a frequentarem a escola, isso sem dúvida vem a ser um grave problema social, e a evidência empírica dessa relação entre violência e evasão escolar [...] tem por objetivo despertar diretores de escolas e gestores públicos para ações de combate a tal problemática (MONTEIRO e ARRUDA, 2011, s/n)

O alto índice de crianças que apontaram os problemas sociais como o motivo causador das ausências no espaço educativo. Já foi relatado anteriormente que a escola X está situada em uma área periférica do município de Salvador, onde os problemas sociais acabam se tornando determinantes, não só ao acesso, mas a permanência deste indivíduo na escola X.

**GRÁFICO 37 - COMO VOCÊ CLASSIFICARIA O SEU PROFESSOR (A)**



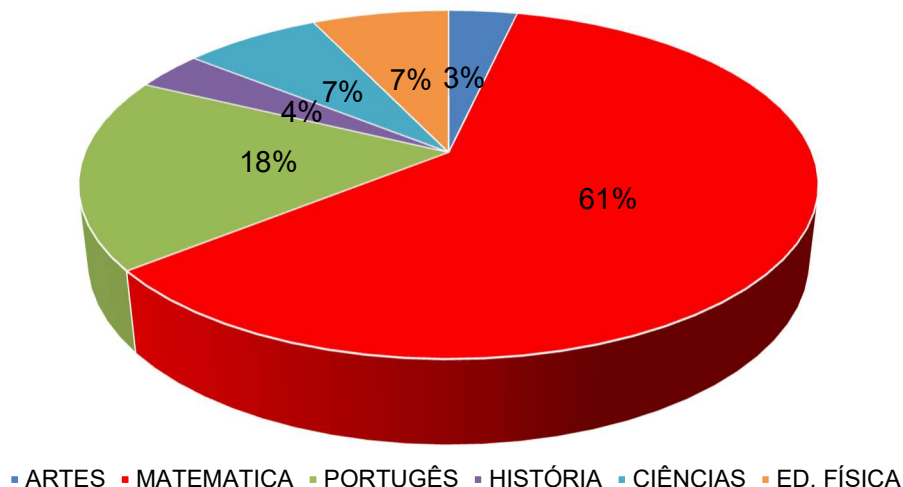
Fonte: Elaborado pela autora/2020

O gráfico acima representa a análise que o discente remete ao profissional que está conduzindo o trabalho pedagógico. Para tanto 45% dos educandos responderam que classificam o educador como responsável, 5% o considera chato, 45% disseram que o professor (a) é criativo e 5% classificaram o professor como observador.

As respostas apresentadas pelo público pesquisado demonstram a grandeza laborativa que os docentes disponibilizam à realização de suas ações em sala de aula. A capacidade que os educandos têm em apreciar as habilidades e competências dos docentes é de uma pureza inenarrável. Essas observações sinalizadas no Gráfico XXX são possíveis pois

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar – aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24)

**GRÁFICO 38 - QUAL DISCIPLINA (MATÉRIA) VOCÊ MAIS GOSTA?**



Fonte: Elaborado pela autora/2020

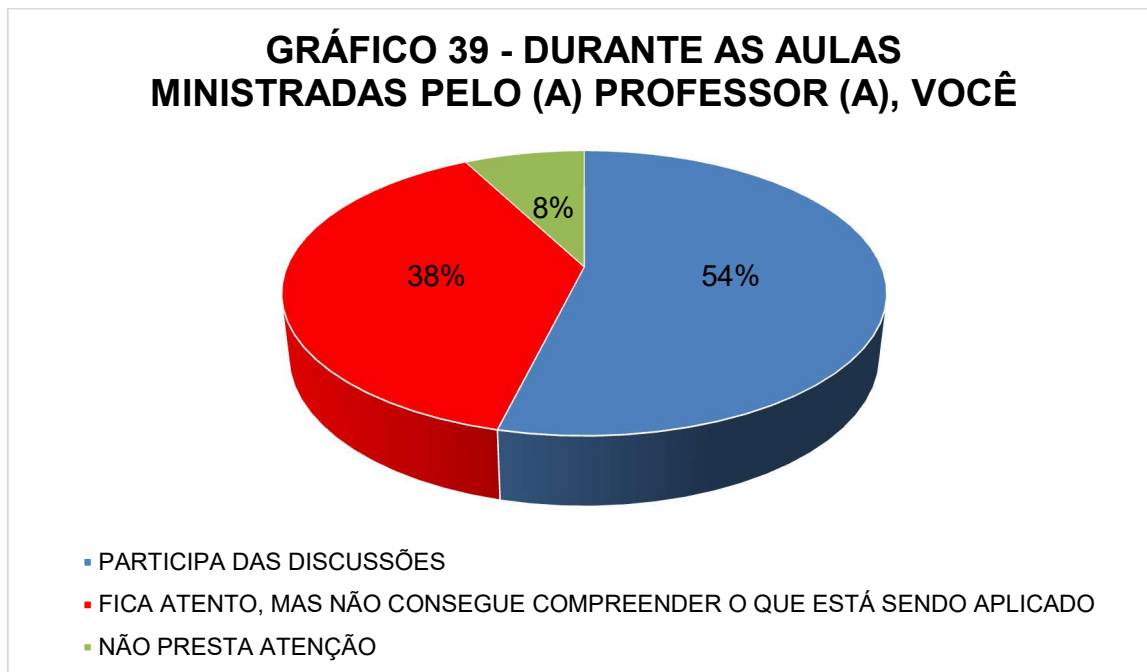
Quando questionados sobre qual a disciplina (matéria) mais gosta, 18% dos educandos responderam português, 61% optaram por matemática, 7% escolheram ciências, 3% a disciplina de história, 4% o segmento artes e 7% sinalizou gostar mais de educação física.

A preferência evidenciada pelos discentes à disciplina de matemática, expressa o quão sedutor pode ser o trabalho pedagógico voltado às questões que desafiem as estruturas cognitivas no ciclo alfabetizador.

Ensinar Matemática é estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico e a vivência de situações que despertem a curiosidade e o interesse em buscar respostas às indagações dos alunos e que contribuam para superação da concepção de que os conteúdos matemáticos são de difícil compreensão. Uma das estratégias adequadas para despertar o gosto pela matemática é pelo desenvolvimento de atividades lúdicas, que estimulam o trabalho em equipe, facilitam a iniciativa e a autonomia, além de outras habilidades inerentes a conceitos matemáticos (SOBRINHA e SANTOS, 2006 s/n)

As informações apresentadas no gráficoXXX subsidiam reflexões que permite entender o fascínio do ciclo alfabetizador pela disciplina de matemática e ao mesmo tempo evidenciar que a metodologia usada em outros componentes curriculares deve conectar-se com a ludicidade, cooperação, prazer, coletividade e a construção de uma trajetória cíclica que favoreça ações autônomas. Mas, para que isso

aconteça as crianças precisam estar inseridas em uma atmosfera que beneficie estas aprendizagens.



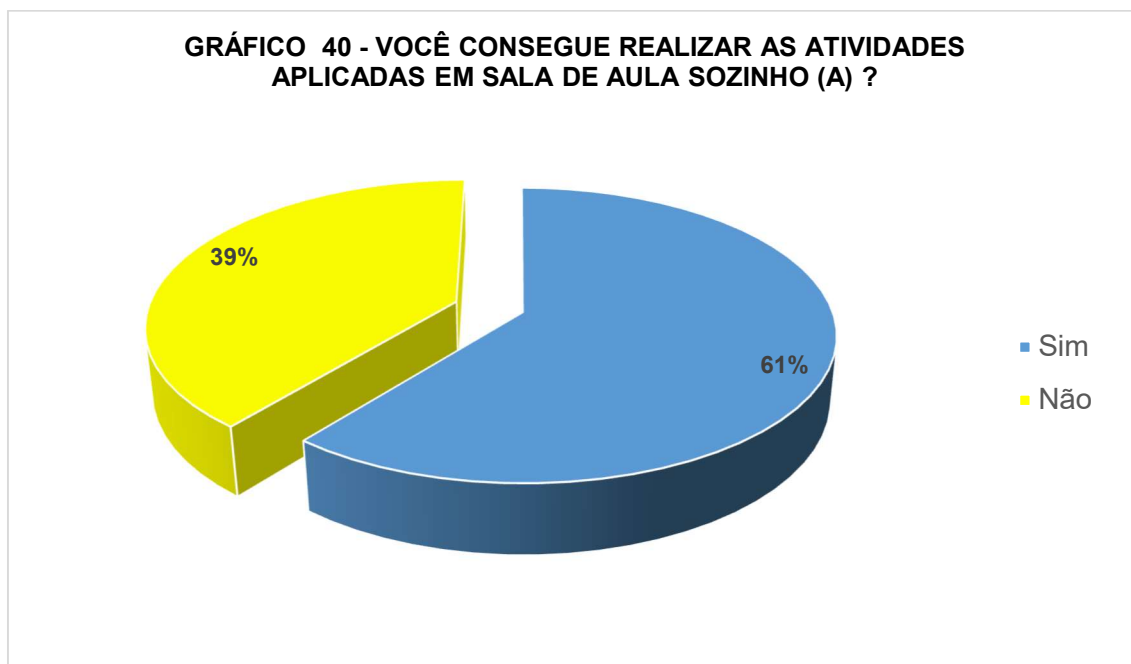
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Os dados coletados e apresentados no gráfico acima revelam que 54% dos discentes participam das discussões que norteia o momento da aula. Já um público de 38% das crianças destaca que mesmo permanecendo atentas não compreende o que está sendo aplicado e 8% dos discentes disseram não prestar atenção ao trabalho desenvolvido na sala de aula.

Segundo o relato das crianças a metodologia aplicadas na escola X, mostra-se eficaz apenas a um grupo seletivo de crianças, no entanto dois outros grupos sinalizaram que sua participação e compreensão são limitadas.

O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizado, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata (LIBÂNEO, 1994, p. 69)

Na realização de um trabalho pedagógico autônomo, colaborativo e emancipatório, torna-se necessário que o educador disponha de postura investigativa a fim de detectar esses ruídos nos processos de desenvolvimento cognitivo. A didática usada por este profissional deve ser dinâmica e os seus alicerces devem estar ancorados na singularidade do universo infantil e sem ferir sua particularidade agregar as especificidades que o refinamento científico requer.



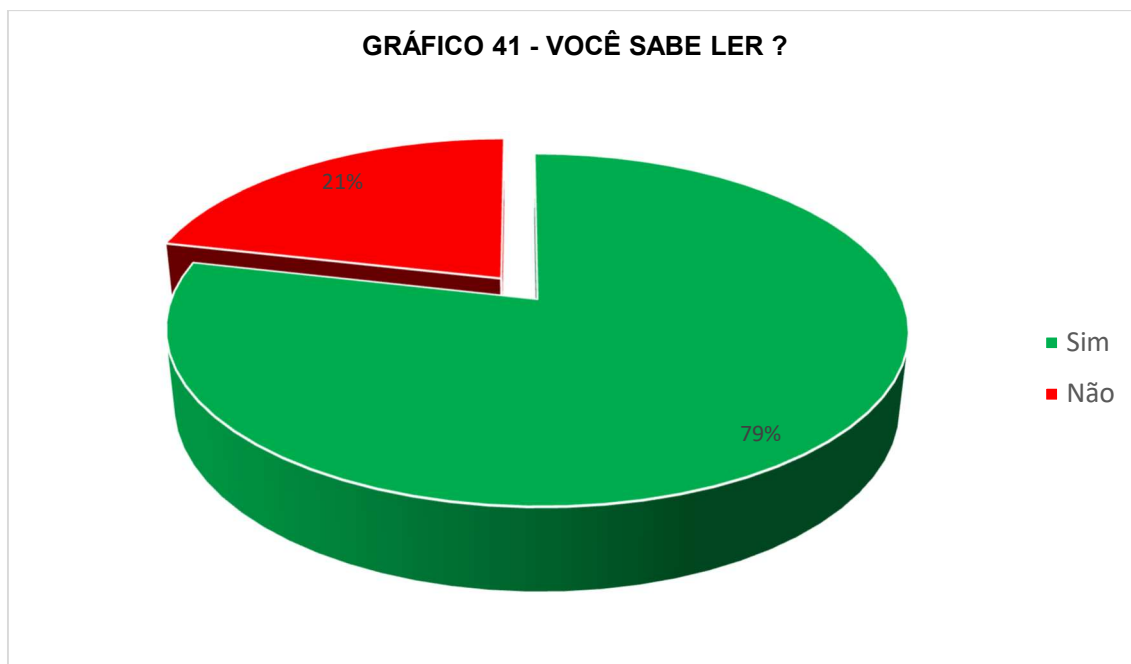
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Você consegue realizar as atividades aplicadas em sala de aula sozinho (a)? 61% dos alunos disseram que sim, mas outros 39% responderam não.

Este questionamento foi conduzido a fim de entendermos como está o desenvolvimento destes educandos considerando apenas dois elementos inseridos na terceira competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental (leitura e compreensão), normatizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta competência pressupõe que o discente inserido nas séries iniciais da educação básica, seja capaz de:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2019, p.85).

É pertinente destacar que a competência supracitada permeia todos os anos de escolarização dos anos iniciais da educação básica, mesmo assim a lacuna criada entre os campos da leitura e da compreensão reforçam a necessidade de efetivarmos ações pedagógicas que emancipem essas aprendizagens.



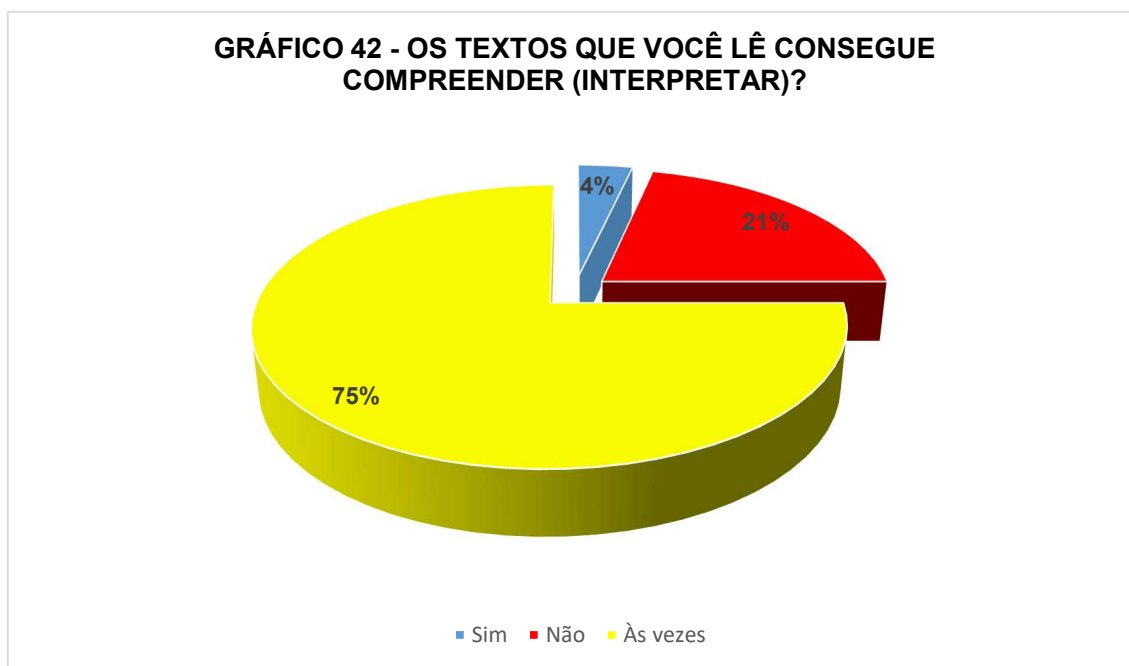
Fonte: Elaborado pela autora/2020

Os dados apresentados no gráfico X indicam que 79% dos discentes sabem ler textos e 21% não sabem.

A leitura faz parte do universo de qualquer aprendiz. As conotações atribuídas a essa prática estão causando desmotivação entre os estudantes e enfraquecendo sua participação em ações sociais. O ato de ler transcende o patamar da memorização e da codificação, a leitura ressignificar conceitos e atitudes.

Ler não deve se resumir a decifrar caracteres, distinguir símbolos e sinais, unir letras e emitir sons correspondentes: isso é muito mais um trabalho de discriminação visual e auditiva que antecede a leitura propriamente dita. Ler, além de decifrar, é interpretar a mensagem, atribuir a ela uma vivência pessoal e interiorizá-la, realizando um efetivo papel de leitor (RUSSO, 2012, p.235)

Seguindo este viés as práticas leitoras devem desafiar o leitor a compreender o que leu usando as múltiplas linguagens, em tempos e espaços diferenciados. Ler o mundo e suas interfaces requer um esforço cognitivo gigantesco, a condução metodológica do educador nesta tarefa ofertará a criança a possibilidade de usar as dimensões pedagógicas a partir de perspectiva do letramento.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Embora o percentual de crianças que sabem ler seja bastante expressivo, o resultado satisfatório se inverte quando o questionamento se refere à compreensão (interpretação) dos textos lidos. Apenas 4% das crianças relatam ter o domínio desta competência, 21% afirmou não compreender os textos que lê e 75% destacam que as vezes conseguem ter essa compreensão textual.

O cenário de inúmeras instituições públicas brasileiras pode ser representado pelos gráficos 41 E 42. Discentes que conseguem ler, mas não compreendem a leitura feita, pois: “o texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto” (CARVALHO, 2015, p. 49).

A decodificação de signos e símbolos linguísticos não garantem ao jovem aprendiz a conquista da competência leitora citada pela BNCC, esta aquisição está atrelada a estruturas cognitivas mais complexas que demandam um amadurecimento cognitivo, afetivo e cultural. Ao tentar padronizar esta evolução cognitiva o educador cria “[...] um ciclo vicioso: a criança não lê ou não compreende o que lê, e não melhora na leitura porque ninguém a ajuda a superar essa dificuldade” (CARVALHO, 2015, p.68).

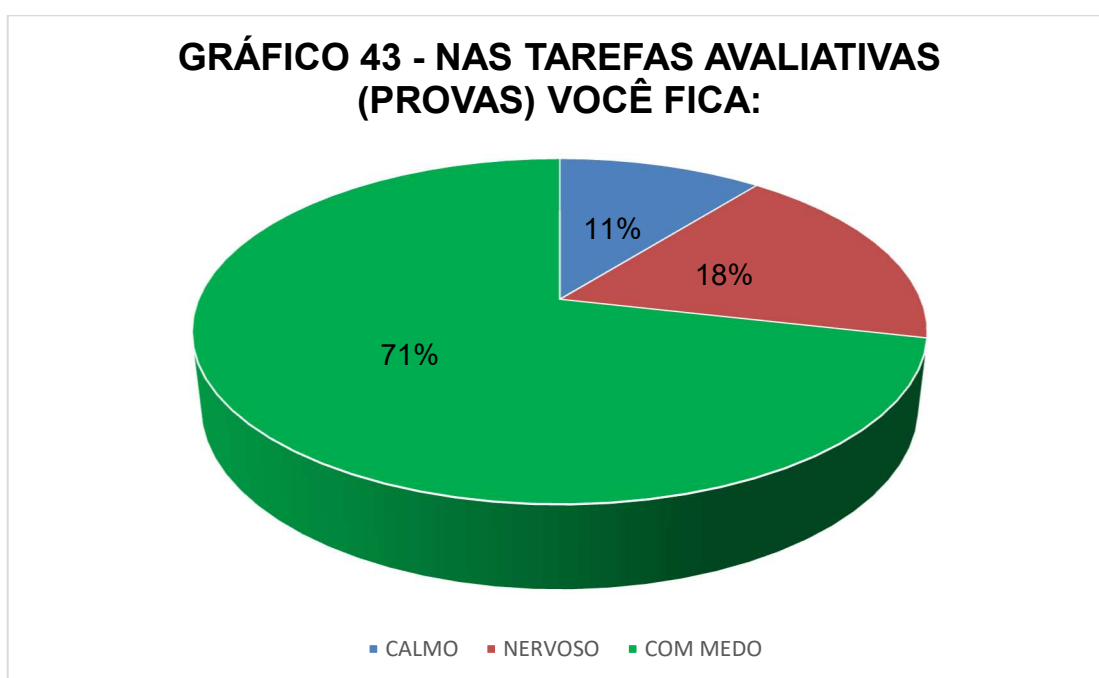
O Referencial Curricular Municipal para os Anos iniciais do ensino fundamental, destaca em seus pressupostos teórico-metodológicos das práticas



pedagógicas, que no ciclo alfabetizador os educados devem escrever e ler com autonomia pois esta ação abre possibilidades para construção de novos comportamentos e procedimentos linguísticos e esta amplitude alargará as capacidades de compreensão dos textos, promovendo aprendizagens significativas também em outros componentes curriculares (BRASIL, 2017, p.33)

Observa-se que a partir das narrativas tecidas até aqui, que as tramas culturais, políticas, sociais e psicológicas permeiam o alinhamento que subsidia a evolução cognoscente acerca da compreensão e significação linguística. Este entrelaçamento é fortemente percebido também nos atos de avaliar e alfabetizar.

A legitimidade do processo alfabetizador requer envolvimento, paixão em conhecer o mundo, funcionalidade, desejo que não se esgota, da mesma forma a avaliação consegue exercer uma paridade peculiar ao substanciar uma estrutura que abrace cada estudante em suas especificidades fomentando neste público o prazer em construir conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Mas, o que sentem as crianças inseridas no ciclo alfabetizador da escola X quando participam de uma atividade avaliativa? 18% dos discentes ficam nervosos neste tipo de tarefa, 11% relatou ficar calmo e 71% dos discentes afirmam sentir medo no momento em que realiza uma atividade avaliativa.

As questões que causam transtornos de ordem psicológica são muito comuns no âmbito educacional, considerando esta premissa as atividades avaliativas lideram os índices de traumas psicológicos. Isto acontece porque muitas vezes

Os professores utilizam as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo efeito esperado, anuncia aos seus alunos: 'Estudem' (LUCKESI, 2011, p. 36)

Se fizermos uma breve retrospectiva acerca das condutas avaliativas praticadas a séculos atrás encontraremos registros de normas de ensino rigorosamente voltadas à orientação dos estudos escolásticos, observados na pedagogia Jesuítica (século XVI), que destinava atenção especial aos exames e provas que iriam perpetuar a hegemonia papalina entre o clero enquanto aos servos era destinada uma educação catequizadora.

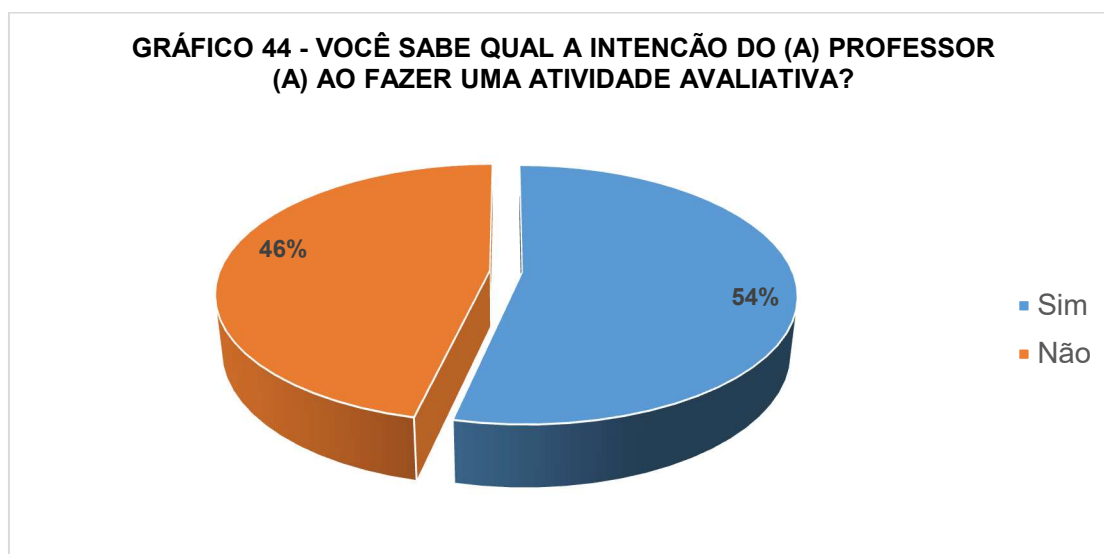
Um século mais tarde a pedagogia Comeniana (XVII) continuou reforçando a necessidade de aplicar exames para estimular os estudantes a desenvolverem aprendizagens. Nesta pedagogia o medo era considerado um excelente fator para manter os estudantes atentos.

No fim do século XVII, início do século XVIII a pedagogia lessalista tinha suas bases solidificadas em ações firmes e ao mesmo tempo ternurais que ajudavam a criar "adultos em miniatura". A prática dos exames neste século destinava-se ao nivelamento das aprendizagens e conseqüentemente a organização de conteúdo a serem aplicados especificamente com o intuito de certificar uma progressão cognitiva.

Percebam que até aqui falamos em modelos pedagógicos em que os exames eram instrumentos que definiam submissão, medo, classificação e descontinuidade, usados para verificar se os estudantes aprenderam os conteúdos ministrados. A partir deste ponto daremos um salto para o século XXI onde o desenvolvimento educacional é notório.

Neste cenário o termo verificação da aprendizagem destituiu-se legalmente com a normatização de documentos educacionais oficiais (LDB, PCNs, BNCC) e no seu lugar passamos a usar a nomenclatura avaliação da aprendizagem. Só a nomenclatura? Sim, continuamos com práticas "avaliativas" voltadas exclusivamente a provas e testes cujo objetivo é aferir, classificar, moldar e em outras palavras,

comprovar a quantidade do que está sendo ensinado e aprendido, e isto pode ser considerado um modelo de verificação da aprendizagem.



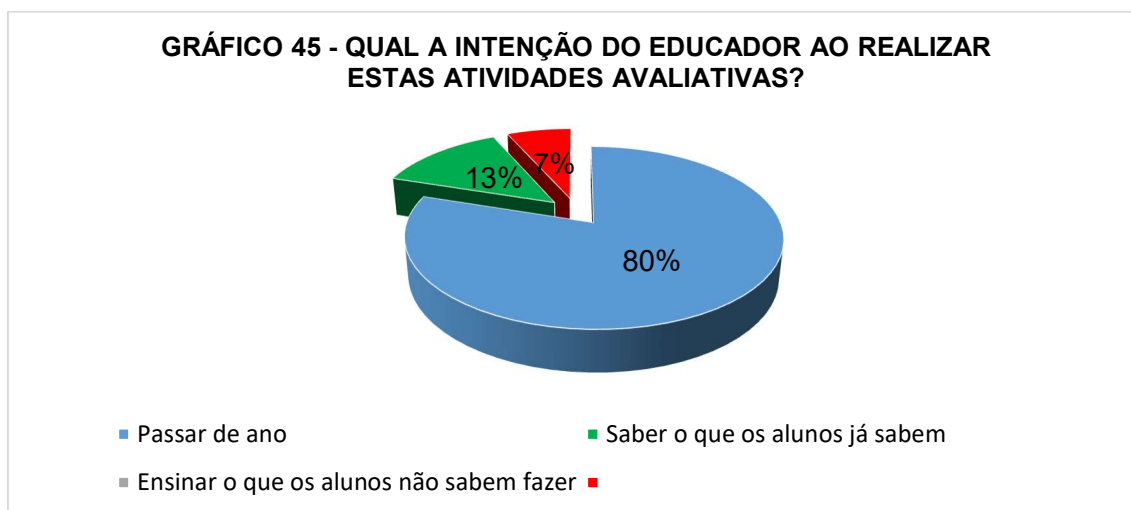
Fonte: Elaborado pela autora/2020

O gráfico demonstra que 54% do grupo pesquisado afirma saber qual a intenção que o educador tem ao fazer esse tipo de atividade, porém 46% relatam não saber a intencionalidade desta prática. Sobre esses posicionamentos é importante salientar

O processo de avaliação é muito delicado, porque dele depende, inclusive a postura do aluno, da aceitação ou revolta. É importante que o educando tenha conhecimento dos tipos e dos modos de avaliação (contínua e diversificada) do professor e saiba por que lhe foram atribuídos determinados conceitos ou determinada média (RUSSO, 2012, p. 267)

Os processos de ensino e aprendizagem podem e devem ser concebidos considerando uma ótica transparente, e nesta tessitura cabe incluir as questões avaliativas. O currículo, os planos pedagógicos, bem como as ações elaboradas e desenvolvidas no PPP da escola são construídos de modo colaborativo, sendo assim pressupõe a participação dos atores educacionais, esta rede que forma precisa ter ciência de como, quando, onde, porque e qual a finalidade da avaliação da aprendizagem. Desvendar os segredos das supostas “caixas pretas” que guardam as metodologias avaliativas não será a única tarefa das comunidades escolares, atrelado a esse movimento é importante refletir acerca do que será feito após a descoberta, uma vez que a ascensão da educação no Brasil está vinculada a

comercialização de pacotes avaliativos que não traduzem as nossas especificidades.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Dos educandos que afirmaram saber qual a intenção do professor ao realizar uma atividade avaliativa, 80% disseram que era para passar de ano, 13% responderam que a intenção é que era saber o que os alunos já sabem e 7% dos discentes sinalizaram que a intenção do professor é identificar o que ele ainda não sabe.

Os dados coletados sobre as percepções que o grupo de estudantes do 3º ano da escola X tem sobre avaliação tem uma simbologia que resulta um olhar diferenciado. O ato de avaliar para estes estudantes continua atrelado a condição eminente da aprovação, reprovação e a aferição do conhecimento.

A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares (GODOI, 2010, p. 41)

Note, que o pensamento evidenciado por estas crianças, não brotou repentinamente, esse discurso vem sendo “parido” no íntimo das escolas e nutrido a partir das posturas sociais e culturais que de forma recidiva mutila e reproduz o modelo de um processo avaliativo perverso e excludente. Os discentes deveriam conceber as atividades avaliativas com um conjunto de instrumentos que objetiva ajuda-los a organizar as estruturas cognitivas, partindo da tomada de consciência

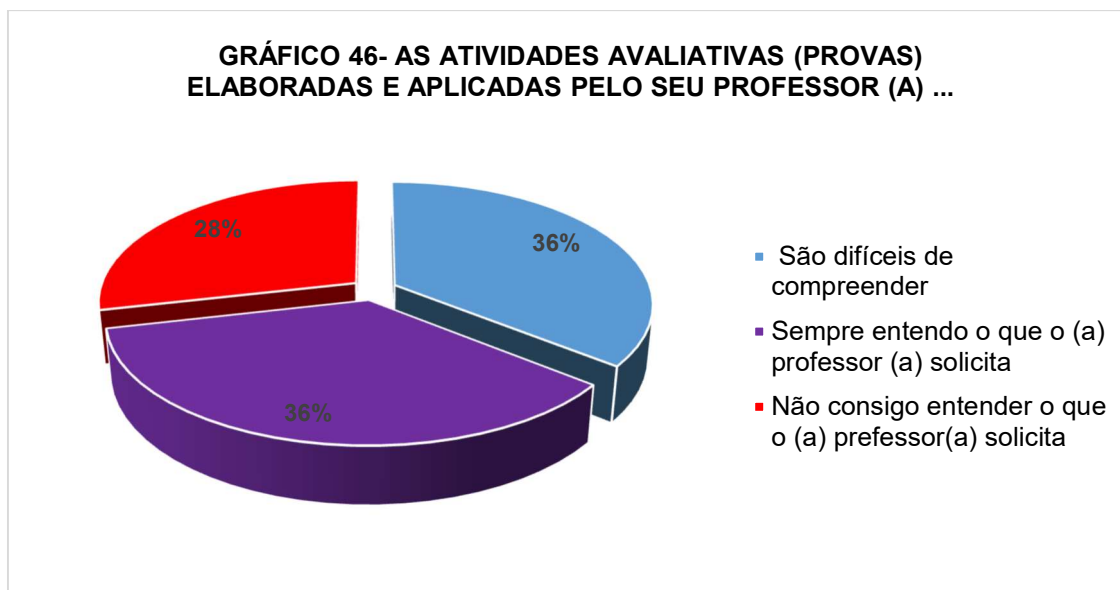
frente ao objeto de estudo e dos mecanismos que dele podem ser extraídos a fim de produzir uma aprendizagem qualificada e cientificamente capaz de auxiliá-los nas questões diárias.

Mas, a severa insistência por parte dos educadores em adotar os instrumentos avaliativos que possam ser representados quantitativamente reforça o pensar infantil que vê na figura do educador o detentor do saber e atrelada a essa percepção sua incapacidade de produzir saberes enquanto discente é escancarada e colocada em cheque. A praticidade em realizar atividades como testes e provas é tida por muitos professores como um facilitador pedagógico para mensurar o que os discentes já sabem e controlar a relação de poder preestabelecida no cenário pedagógico. Na contramão desta prática extremamente positivista, a avaliação com cunho interpretativo e sinalizada pelos educadores como algo trabalhoso, que requer tempo e não traduz o que realmente o educando aprendeu.

Para atenuar esta visão errônea da avaliação qualitativa e o uso de conceitos para sua concretização, o educador deve transpor para suas pesquisas, planejamentos e prática pedagógica que esbocem a parceria que o ato de avaliar representa, pois, sua utilização metodologicamente sistematizada será tradutora da tomada de decisões que sinalizará a aplicação das atividades interventiva, preventivas e/ou desafiadoras que aquele discente necessita. Sobre estas reflexões tece uma continuidade ao enfatizar que:

A aprendizagem é o único resultado proposto e desejado decorrente da ação do educador em sala de aula, e a avaliação é o recurso que lhe oferece notícias da qualidade da aprendizagem por parte do estudante, fator que lhe garante a possibilidade de tomada de decisões, seja para assumir como encerrada uma atividade de ensino, desde que já atingira sua meta, seja para decidir por novos investimentos, desde que o resultado desejado ainda não tenha sido atingido (LUCKESI, 2011, p.145).

Se a paridade entre aprendizagem e avaliação é citada como uma conexão necessária a qualificação educacional, é pertinente saber como os estudantes percebem esta conexão.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Para 36% das crianças as atividades avaliativas elaboradas e aplicadas pelo docente são difíceis de compreender. Um outro público que corresponde a 36% de estudantes menciona que não consegue entender o que é solicitado nestas atividades e 28% ressalta que sempre entende as solicitações feitas pelo professor. Um fato nos chama atenção ao analisarmos este gráfico, observem que a junção das porcentagens dos estudantes que demonstram dificuldade em compreender o que é solicitado nas atividades avaliativas e os não conseguem ter esse entendimento, representam 72% das crianças. Que linguagem está sendo utilizada para elaboração destes instrumentos?

Na obra intitulada avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas o autor Luckesi tece um discurso expansível sobre a necessidade de incorporar a elaboração dos instrumentos avaliativos uma linguagem compreensível, este elemento é uma das características fundamentais a esse processo, pois é de fundamental importância que “o estudante compreenda aquilo que lhe é perguntado ou orientado a desempenhar. Sem se compreender aquilo que se pergunta ou aquilo que se solicita, como oferecer uma resposta ou um retorno, com adequação?” (LUCKESI, 2018, p. 146)

Façamos aqui uma ressalva para expressar que nós professores usamos uma linguagem bastante rebuscada nas avaliações, e não percebemos o quanto este movimento dificulta a compreensão dos educandos principalmente aqueles inseridos nas séries iniciais do ensino fundamental. Não queremos com isso dizer que a

linguagem formal será retirada do cenário avaliativo ao contrário, o refinamento do discurso precisa estar presente, mas sua disposição deve estar articulada e de tal forma que o educando sinta-se confortável em responder as solicitações efetuadas, mas caso não haja dúvidas o professor deve prestar assistência ao estudante.

A sistematicidade do conteúdo abordado, a compatibilidade entre o ensinado e o aprendido e a precisão atribuída ao instrumento avaliativo também são características imprescindíveis à sua estruturação (LUCKESI, 2018), esses elementos precisam estar em consonância com o trabalho realizado no espaço educativo. Mas, quando o assunto é avaliação externa, esta cumplicidade de elementos está sendo garantida?



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Os dados coletados demonstram que 71% das crianças conhecem a avaliação Prosa que é realizada periodicamente a nível municipal, 14% sinalizaram que a Avaliação Nacional da Alfabetização é a mais familiar, para 11% a escolhida foi a avaliação do programa Mais Alfabetização e com 4% a Provinha Brasil completa esse rol de escolhas.

Ao tecer reflexões sobre este pensamento surgem conectores capazes de ampliar esta proposição e compreender que o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem quando discutido e aplicado no sentido de qualificar a realidade cognitiva do discente, pode alargar e retroalimentar as políticas públicas no contexto educacional brasileiro ao abordar que:

Acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas [...], pode ser alargado à medida que sua finalidade assume também o caráter de retroalimentar as políticas públicas no contexto educacional (FREITAS, 2009, p.47).

O arcabouço das avaliações em larga escala vigentes no Brasil tem suas disposições legais inicialmente registradas no decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. O referido decreto evidencia em seu art. 1º, parágrafo único, que a política de avaliação adotada será conduzida pelas disposições elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando o que regulamenta a LDB nº 9.394/96.

A organizacionalidade do decreto 9.432/18 confere a sistematização de informações que irão normatizar as condutas avaliativas em larga escala no território brasileiro. A Política Nacional de Educação e exames da Educação básica objetiva:

- I - Diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
- II - Verificar a qualidade da educação básica;
- III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV - Aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
- V - Fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e
- VI - Promover a progressão do sistema de ensino. (DECRETO 9.432/2018)

Para tanto, alguns princípios também foram descritos para garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola, contemplando a qualidade do ensino e o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Quanto aos dispositivos avaliativos que integram este decreto estão o Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Certificação de competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

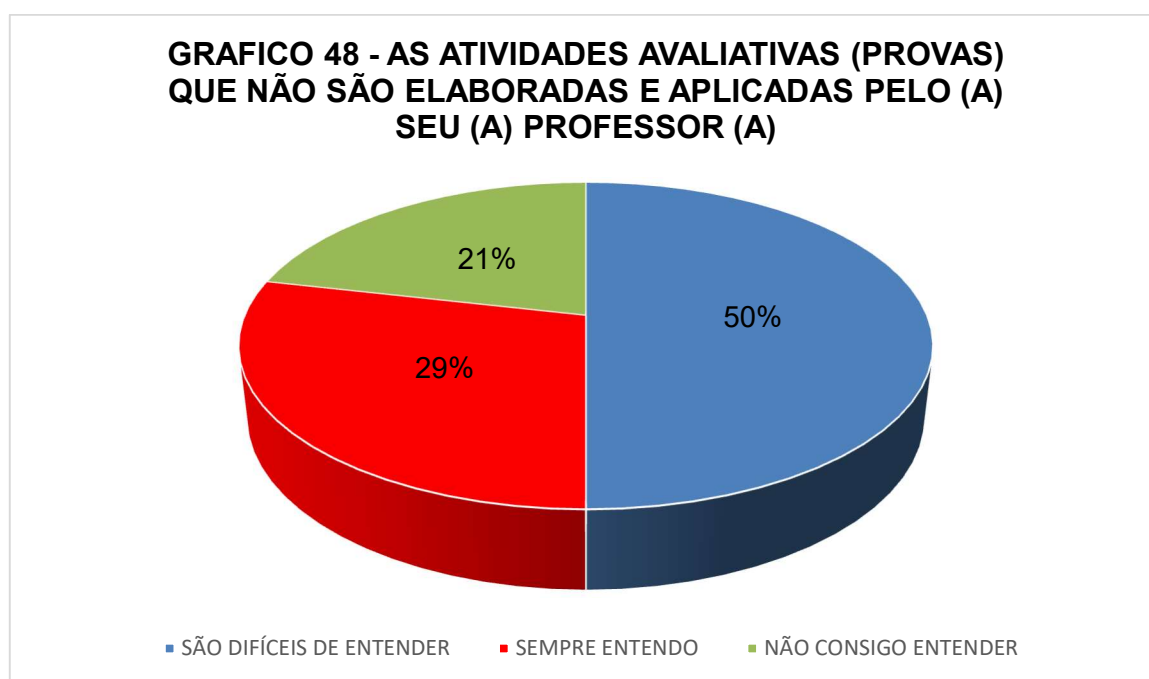
Ao inteira-se dos tramites que definem a avaliação em larga escala em nosso país, percebemos a morosidade na execução de algumas medidas, bem como e a negligência no cumprimento de políticas públicas que tenham caráter emancipatórios e onde a equidade possa ser validada.

Pesquisar, planejar, construir instrumentos avaliativos, analisar estas construções, sua aplicabilidade, avaliar os dados coletados e com base neste,



reestruturar as formas como o conhecimento está sendo fomentado nas instituições educativas do Brasil é uma tarefa que demanda um engajamento científico apurado e estratégias dinâmicas para instituir um acompanhamento sistematizado da vida escolar de cada estudante.

Neste sentido não se trata de apenas coletar dados e transforma-los em números o que sugerimos aqui é que haja um acompanhamento preventivo e interventivo a cada ação pedagógica. Neste protótipo a trajetória acadêmica de cada estudante estaria disponível no sistema educacional territorial. Nesta plataforma poderia ser analisado individualmente as aprendizagens alcançadas e/ou em construção por cada educando, para ter uma visão globalizada de quais encaminhamentos poderiam ser inseridos nos planejamentos. Alguns municípios do Brasil já trabalham com políticas avaliativas em larga escala engajadas com o planejamento voltado a tomada de decisões em um curto espaço de tempo.



As informações apresentadas no gráfico acima afirmam que 50% dos discentes acham as atividades avaliativa que não são elaboradas pelo (a) seu (a) professor (a) de difícil entendimento, já um percentual de 21% pontua que sempre entende, mas 29% relatou não consegue entender.

A linguagem utilizada nas atividades avaliativas muitas vezes não condiz como as consignas trabalhadas cotidianamente na sala de aula, e isso promove um

estrangulamento no que cerne a aprendizagem da criança. Considerando estas tentativas de entendimento é comum encontrar situações onde:

[...] os alunos não conseguem entender o que o professor pediu e, então, tentam se socorrer com a ajuda do mesmo e este responde mais ou menos da seguinte forma; 'hoje, é dia de prova; esqueci-me de tudo; é você que deve saber tudo; por isso não tenho nada a responder-lhe'. E, nesse caso, o aluno não conseguirá responder a questão ou responderá qualquer coisa 'para não deixar em branco' (LUCKESI, 2011, p. 103)

Diante deste discurso perverso e mesquinho a criança experimenta a sensação do abandono, sua intelectualidade neste momento fica desamparada e a autoestima completamente destruída. O processo de construção dos saberes parte da junção de diferentes conectores e dentre estes o fator emocional pode ser determinante para o avanço ou retrocesso do indivíduo. O educador deve capacitar-se também emocionalmente para atribuir um olhar sensível e amoroso ao ato de avaliar.



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Os dados referendados no gráfico acima, esboçam a perpetuação do viés avaliativo classificatório, excludente e tradutor de uma sociedade contemporânea totalmente capitalista. Considerando o público pesquisado 79% relatou que as atividades avaliativas servem para passar de ano, 14% acreditam que a função da

avaliação é fazer com que eles aprendam mais, e o quantitativo de 7% acham que é para certificar se o aluno sabe ler e escrever.

As sinalizações apresentadas no gráfico acima sugerem uma ressignificação frente ao processo avaliativo, aportando seus pilares na dinamicidade e flexibilidade que

[..] caracterizam o olhar avaliativo: viver a espontaneidade de cada momento, estabelecer o múltiplo diálogo com as crianças, com a sensibilidade e o conhecimento necessário para fazer provocações diferentes a cada minuto e direcionadas a cada uma, diversificando o apoio pedagógico sem discriminar, sem rotular, sem desrespeitar o tempo e o jeito de cada criança (HOFFMANN, 2018, p. 18)

As vozes dos educandos nesta pesquisa precisam ser consideradas como fortes indicadores de usurpação e negligenciamento de saberes e fazeres no contexto educacional. As mordanças e as vendas que estão sendo colocadas nos jovens aprendizes só contribuem para a simplificação e padronização da aprendizagem, não queremos que a pureza do conhecimento deixe de existir, ao contrário, pureza e refinamento devem estar interligados, mas essa conexão deve ser alargada a partir de diálogos geradores de conflitos entre os pares e outros que joguem necessários para que respostas coletivas sejam tradutoras de novas aprendizagens.

A problematização emerge da pureza das situações conflituosas, as quais precisam ser pesquisadas, discutidas, analisadas e ressignificadas, são essas didáticas que irão conferir o aporte científico almejado nas práticas pedagógicas.

Quando 79% das crianças se posicionam afirmando que as atividades avaliativas servem para “passar de ano” existe uma forte corrente que está fazendo um movimento contrário à possibilidade de instituir uma prática avaliativa que valorize as ações dialógicas, democráticas e qualificadas nos espaços educativos. Mudar é preciso e essa emergência precisa brotar também de dentro para fora, conferindo aos educandos equidade nas nuances que tornem sua autonomia cada vez mais presente.

#### **4.8 Coordenador Pedagógico: Ajustando os Laços do Saber no Âmbito Avaliativo.**

Articular as necessidades expostas no íntimo dos processos de ensinar e aprender com a isonomia almejada na construção das aprendizagens tendo o cenário social como pano de fundo, não é uma tarefa fácil e demanda esforços direcionados ao coletivo pedagógico e substancialmente às peculiaridades de cada sujeito, para que possamos entender principalmente as premissas avaliativas do ciclo alfabetizador e seus desdobramentos sociais, afetivos, políticos e culturais.

É importante salientar que ao descortinar esta urgência, iremos expor fragilidades que precisam ser tratadas, desconsiderando o isolamento ou o individualismo, neste sentido as escolas devem ter um profissional - coordenador pedagógico, cuja ação seja a de articular e integrar, pessoas, trabalhos, sonhos, sentimentos, valores, culturas, conflitos e espaços, para que a escola se torne um organismo vivo e multiplicador de novos modos de ensinar e aprender. Pois o coordenador pedagógico “[...] é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso” (VASCONCELOS, 2011, p. 11)

A nobreza do trabalho do referido profissional é percebida a partir do momento que expressa um trabalho colaborativo em diferentes tempos e espaços e em todas as dimensões do ato educativo: cognitiva, afetiva, psicomotora, ética, estética e outras”. O discurso acerca da atuação do coordenador pedagógico visa impactar a comunidade escolar (docentes, discentes, gestão, famílias...), permitindo que esses interlocutores compreendam, fortaleçam e valorize as atividades desenvolvidas no espaço educativo afim de fortalecer sua função social a partir das junções entre pesquisar, planejar, ensinar, aprender e avaliar o processo didático.

O profissional que representou o segmento coordenador pedagógico nesta pesquisa declarou ser do sexo feminino, tem quarenta e sete anos de idade, tem cor parda e o catolicismo é seu seguimento religioso.

Quanto as informações profissionais, declarou ser graduada em pedagogia e pós-graduada em coordenação pedagógica e psicopedagogia e tem vinte e dois anos de serviços prestados a rede municipal de ensino. **Sua última participação como cursista em atividades relacionadas à educação foi o Congresso sobre Avaliação promovido pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, em maio de 2019 com carga horaria de 100 horas.** Esta profissional atende cinco turmas do ciclo

alfabetizadoras matriculadas na escola X, perfazendo um total de 20 horas semanais de trabalho.

Foi solicitado no instrumento de pesquisa que esse profissional que de forma sucinta, definisse o processo de avaliação da aprendizagem. Segundo a coordenadora, a avaliação é uma tarefa didática do professor e deve acompanhar o processo do ensinar e do aprender diário. Em todos os segmentos o processo deve ser desta forma, sendo relevante na educação infantil e anos iniciais da educação básica, tendo em vista o processo alfabetizador contínuo e progressivo nos anos do ciclo.

O posicionamento desta profissional destaca a importância do acompanhamento contínuo do aprendiz durante todo o percurso de aprendizagem. Hoffmann (2018, p.13) abrilhanta essa discussão ressaltando é de suma importância “[...] acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

A solidez desta progressão perpassa pela fundamentação e organizacionalidade das propostas avaliativas desenvolvidas nas unidades escolares. Neste ponto do questionário foi perguntado a coordenadora se a escola em que trabalha possui uma proposta avaliativa? Ela está pautada em ações que enfatizam notas ou conceitos? A escola pertence a uma rede de ensino que concentra o seu processo avaliativo no diagnóstico processual adotando procedimentos externos e internos que oferece indicadores comparativos de desempenho e o nível de aprendizagem, observando as habilidades de cada ciclo em relação a programação curricular prevista pela Rede para planejamento e intervenções. Nossas ações estão pautadas única e exclusivamente em conceitos.

Luckesi (2011, p. 115) defende a avaliação diagnóstica ao relatar que ela:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários.

A celeridade desta profissional ao descrever de forma sucinta a proposta avaliativa da escola X, nos faz retornar aos discursos referendados pelo seguimento

docente quando submetidos a mesma questão. Comparemos as respostas no quadro 5 a seguir:

**Quadro 5** – A Escola Que Você Trabalha Possui Uma Proposta Avaliativa? Ela Está Pautada em Ações Que Enfatizam Notas ou Conceitos?

PROFESSOR	RESPOSTAS
Professor I	Afirmou que no caso da linguagem artística a unidade escolar <u>não possui uma proposta definitiva de avaliação</u> . O que considera um ganho na referida instância
Professor II	Este profissional cita que a rede Municipal de Salvador possui proposta avaliativa processual baseada em conceitos, embora ainda faça <u>uso de instrumentos como provas e notas</u> internamente para justificar o desempenho dos alunos.
Professor III	Relatou que a escola tem uma proposta conceitual, a qual podemos verificar as habilidades e competências adquiridas pelos alunos no decorrer do ano no processo ensino e aprendizagem.
Professor IV	Relata que existe uma proposta avaliativa na escola onde atua e que a mesma utiliza os conceitos para analisar o desempenho dos alunos, mas <u>as notas são utilizadas</u> em alguns momentos para que os pais percebam como os alunos estão se desenvolvendo.
Professor IV	Disse aplicar atividades de conceitos respeitando a proposta da escola, porém existem atividades em que é <u>preciso atribuir uma nota</u> .
Coordenador Pedagógico	A escola pertence a uma rede de ensino que concentra o seu processo avaliativo no diagnóstico processual adotando procedimentos externos e internos que oferece indicadores comparativos de desempenho e o nível de aprendizagem, observando as habilidades de cada ciclo em relação a programação curricular prevista pela Rede para planejamento e intervenções. <u>Nossas ações estão pautadas única e exclusivamente em conceitos</u> .

Fonte: Elaborado pela autora/2020 com base no questionário respondido por docentes e coordenador pedagógico. Grifo nosso

Os grifos realizados nas respostas fornecidas pelos docentes e coordenador pedagógico revela a dualidade que embora exista uma política avaliativa na rede de ensino do município de Salvador, os interlocutores que fazem parte da equipe

pedagógica da escola X tem práticas e concepções diferenciadas sobre notas e conceitos.

Os ruídos na comunicação deixam bem transparentes as fragilidades que permeiam as atividades desenvolvidas na escola X, não queremos deixar os pares citados na pesquisa em situações embaraçosas, o objetivo desta comparação de respostas é apontar que no âmbito desta instituição de ensino há pontos que precisam ser alinhados. Debruçar-se sobre os documentos que alicerçam a política avaliativa da escola X pode ser o ponto de partida.

Quando questionada sobre quais documentos oficiais esboçam maior consonância com a prática avaliativa da escola X, a coordenadora relatou que Por se tratar de uma escola pertencente a uma rede municipal, as práticas avaliativas buscam consonância com os documentos do Ministério da Educação: Lei de Diretrizes e Base – LDB, Parâmetros Curriculares e os Referencias Curriculares; Os documentos da Rede municipal: Programa Nossa Rede e o Projeto Político Pedagógico – PPP que se encontra desatualizado de acordo a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A gama de documentos citados pela coordenadora favorece a estruturação do documento mais valioso da unidade escolar, o qual encontra-se desatualizado. O PPP é a carteira de identidade da escola, ele é tradutor da realidade, dos conflitos, da cultura, dos sujeitos, ele constitui-se como um documento político que democratiza as ações pedagógicas e alavanca valores e atitudes que emancipam o sujeito cognitivamente de forma humanizada. Em consonância com este propósito Pederiva e Martinez (2018, p. 135) corroboram dizendo que

É neste momento que entra o trabalho coletivo, para pensar e elaborar o PPP da instituição, no sentido de contemplar [...] orientações e desenvolver um trabalho educativo que considere [...] na totalidade das demais atividades da escola, observando, analisando e levando em conta as experiências acumuladas pelos alunos e os compartilhamentos de saberes que podem surgir nesse processo.

Quando falamos em saberes, ampliamos a intencionalidade com a qual ele deve ser pensado, planejado, pois isto implica em “[...] conhecer para ordenar e entregar-se a um desejo para dar-lhe vida. O planejamento sem conhecimento será uma fantasia; sem a entrega, uma peça morta, útil para recheiar arquivos”. (LUCKESI, 2011, p.182)

A avaliação da aprendizagem e o planejamento caminham lado a lado pois emergem de ações que fazem pulsar o crescimento intelectual dos interlocutores a serviço da qualificação educacional.

A instrumentalização do processo avaliativo foi questionada a coordenadora pedagógica da seguinte forma: Como são construídos os instrumentos avaliativos nesta unidade escolar? A rede municipal possui avaliações externas pautadas no desenvolvimento de estratégias pelo aluno. Os instrumentos internos e externos são construídos atendendo as demandas das avaliações do governo federal.

Mas, como é possível construir instrumentos avaliativos a partir de uma fundamentação fragmentada onde o pensar pedagógico coletivo da escola X está caminhando em sentidos opostos? Uma ótima alternativa para atenuar esta situação conflituosa é “[...] pensar nos momentos de estudos, de discussão e de formação na elaboração desse documento que orienta as atividades no contexto educativo”. (PEDERIVA e MARTINEZ, 2018, p.135)

As avaliações externas estão presentes nas atividades pedagógicas da escola X e a coordenadora pedagógica sinaliza que algumas realizadas em larga escala a nível federal e municipal fazem parte da política de avaliação aplicada na rede, dentre elas vale a Provinha Brasil – SAEB Prova ANA e PROSA. Permanecendo neste foco foi questionado se as avaliações citadas anteriormente estão alinhadas com o trabalho desenvolvido em sala de aula? De que forma? A coordenadora respondeu que nas turmas de 5º ano o trabalho é mais efetivo e sistematizado com o acompanhamento da coordenação da rede municipal também. Os demais anos de escolaridade, principalmente nos anos iniciais, o trabalho de alinhamento é feito de forma tímida acompanhando as demandas pontuadas pela rede municipal.

As avaliações em larga escala, em território nacional, buscam estimular a cultura da avaliação e a implementação de avaliações em nível estadual e municipal, sendo que as avaliações nacionais têm suas especificidades determinadas pelo Estado. As avaliações estaduais e municipais possuem a liberdade de escolher qual a melhor metodologia de aplicação e quais critérios e indicadores deverão ser avaliados, entendendo assim a realidade de cada sistema ou rede de ensino (SCHMITZ, TENÓRIO e ALMEIDA, 2011, 219)



Acompanhar o desempenho cognitivo dos discente em avaliações complexas como as citadas anteriormente é algo bem complexo, mas os dados que brotam desses instrumentos devem ser disponibilizados ao educador para que ele possa cumprir um dos papéis da avaliação que é diagnosticar para qualificar.

A próxima questão instiga a coordenadora pedagógica a vislumbrar uma prática avaliativa que considere eficaz no processo de aprendizagem. De acordo com os relatos, ela ressalta que a avaliação deveria atender as demandas da atualidade, com a avaliação da aprendizagem sendo o início, meio e fim do processo de ensinar e de aprender. A partir dela e com ela se planejar e executar o desenvolvimento do conhecimento de cada aluno.

A plasticidade destinada ao ato de avaliar nos revela facetas pouco utilizadas dentre elas a face mediadora. Hoffmann (2018, p. 91) tece reflexões acerca do processo avaliativo onde o educador assume a postura moderativa. Segundo a autora “A avaliação mediadora não tem por finalidade apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa, mas investigação séria dos processos evolutivos de pensamento.

Mas, para conceber uma avaliação co o caráter mediador precisamos romper algumas barreiras que estão atreladas a formação e atuação pedagógica, para tanto foi questionado se a coordenação pedagógica faz o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula? Como é feita essa monitoria?

De forma bem sucinta a coordenadora nos respondeu afirmando que o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores é feito no momento da Atividade Complementar – AC, e em alguns casos pela observação e intervenção in loco. Por não ser ainda uma atividade, apesar de necessária e de extrema importância, adequada e seguida por todos os atores, o formato do acompanhamento é deficitário e pouco eficaz. Desta forma

[...] um coordenador que investe na reflexão coletiva entre os membros da equipe deve ser um observador cauteloso e sempre atento para as ideias dos colegas, oportunizando a eles um espaço de crescimento e capacidade de decisão própria, sem nunca perder de vista o sentido do trabalho coletivo (SAMPAIO e SOUZA, 2018, p. 375)

A angústia trazida no relato da coordenadora pedagógica da escola X com relação a narrativa do acompanhamento das atividades realizadas pelo educador em sala é um nó presente em diversas unidades de ensino pública no Brasil. Este entrave parte inicialmente das lacunas nutridas nas academias de formação superior que colabora efetivamente para que os futuros profissionais em educação conduzam seus trabalhos em um ritmo mecânico e individualizado, onde ajuda do coordenador passa a ser vista como fiscalização do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Um outro fator que ajuda a reforçar esse nó refere-se a utilização de uma didática própria, que nada se relaciona com as normatizações dispostas nos documentos que regem as condutas pedagógicas que a educação brasileira preconiza. Ancorado nestes dois entraves está a perpetuação de um caminhar pedagógico que não permitiu a valorização dos saberes.

O alinhavo das questões esboçadas no questionário propositalmente questionou a coordenadora sobre as principais dificuldades enfrentadas na relação com o educador da unidade de ensino X quando o assunto é avaliação da aprendizagem. A resposta ofertada configurou-se como um desabafo, pois a coordenadora relatou que proporcionar ao professor o entendimento e a compreensão de que ele precisa se adequar as novas demandas educacionais é sua maior dificuldade, pois lida com paradigmas que influenciam substancialmente o professor recém-saído das faculdades presenciais ou Educação à Distância (EAD) e aqueles que tem anos de carreira. Estes profissionais têm em seu arcabouço cultural a avaliação tradicional dos séculos XIX e XX. Hoje o cenário é outro, a contemporaneidade tem um novo processo de ensinar e de aprender.

Diante das interlocuções que corroboram para que o coordenador pedagógico mostre-se angustiado, existe um fio que pode contribuir significativamente para que esse nó transforme-se em grandes laços de saberes, isso pode acontecer a partir do “[...] comprometimento com a formação continuada que pode ocorrer no próprio contexto da escola, em uma rede de colaboração entre os próprios professores, com trocas e compartilhamentos de saberes e práticas”. (PEDERIVA e MARTINEZ, 2018, p.135)

Os laços do saber a serem confeccionados pelo coordenador pedagógico, frente às desconexões que ocorrem nas formações fundantes e permanentes do

caminhar docente devem contar com total apoio da equipe gestora das unidades de ensino, o discurso e as ações por eles desenvolvidos precisam ter coerência e versatilidade na sua execução para que atinja todo o grupo e permita ao coordenador pedagógico trabalhar com as especificidades de cada um dos docentes visando o sucesso da coletividade, e neste cenário é importante destacar a dinâmica avaliativa no ciclo de alfabetização.

Este caminhar compartilhado é um dos aspectos defendidos por Madalena Freire em uma entrevista concedida ao Caderno de Valores Humanos – Projeto Ministério de Educação e Cultura (MEC). Nestlé de valorização de crianças e adolescentes, 2006, este material foi publicado em seu livro Educador: educa a dor. Nesta oportunidade a referida autora posicionou-se frente ao questionamento sobre os passos importantes que a educação vem dando ao longo dos anos, e como resposta ela enfoca o que precisa ser feito para que possamos validar esses passos. Dentre os diversos pontos cita-se que:

O diretor e o coordenador pedagógico têm funções importantíssimas: precisam acompanhar esse professor na sala de aula, conhecer suas dúvidas, suas limitações; saber de seus desafios, de seus problemas. Um diretor e um coordenador que não assumem os professores deixam os alunos também abandonados. E, no abandono ninguém aprende nada (FREIRE, 2008, p.201).

A tarefa é árdua, mas possível de ser realizada nos espaços educativos que permitam e valorizem a perspicácia e criatividade dos atores pedagógicos que percebem a importância dos laços do saber na estruturação das conexões cognitivas. Os *designs* que facilitarão estes avanços devem ser alicerçados na progressão contínua e emancipatória das estratégias pedagógicas afim de fomentar uma postura investigativa que ressignifique permanentemente os modos de atuação deste ser cognoscente frente aos debates modernos.

#### **4.9 Discussão dos Resultados**

##### **Unindo fios para ressignificar a avaliação da aprendizagem no ciclo alfabetizador**

As discussões e reflexões promovidas ao longo deste trabalho de pesquisa reiteram a complexidade que envolve as abordagens destinadas a avaliação da aprendizagem no ciclo alfabetizador e descortinam um leque de elementos que tornam esta temática tradutora de paradigmas que aprisionam a educação no Brasil,

conduzindo-a de modo contundente ao obscurantismo que oprime as bases teóricas e metodológicas que primam pelo respeito, qualidade e equidade em educação.

A expertise aflorada na conduta desta pesquisa só foi possível graças ao protagonismo de discentes, docentes e coordenador pedagógico, que forneceram informações valiosíssimas para compor o panorama educacional da escola X e revelar os elementos que estão comprometendo a dinâmica avaliativa desenvolvida na referida instituição de ensino e ao mesmo tempo demonstrando os desejos de mudança que transitam entre as vozes, fazeres e saberes.

Depois de coletarmos e analisarmos os dados da pesquisa, alguns componentes demonstraram um poder deturpador que corrompe qualquer proposta de democratização do ensino e conseqüentemente dos saberes. A primeira detecção passa pela ineficiência na elaboração e normatização das leis que regem a educação pública brasileira, esta constatação fundamenta-se nas entrelinhas destes documentos oficiais que não contemplam uma política educacional eficaz, onde o educador precisa adequar-se a modelos educativos (avaliações) que nada assemelha-se a realidade social, cultural e cognitiva dos estudantes.

A conseqüência desta concepção sobreposta de modo verticalizado afirma que as instâncias governamentais elaboram os “pacotes prontos” a serem despejados nas escolas, cabendo aos educadores desenvolver e garantir o sucesso destes programas. Vale ressaltar que estes educadores são também produto da perpetuação de um modelo educacional técnico e competitivo. Eis, que surge mais um fio que corrompe a relação dialógica entre alfabetização e avaliação, a formação fundante e permanente do educador sob uma perspectiva calcada na construção fragmentada do conhecimento.

As narrativas educacionais vigentes no Brasil enfocam que a formação do educador está sendo posta como extensão de um curso profissionalizante, as salas de aula são os laboratórios onde os estudantes são testados a partir de modelos pré-definidos e aqueles que fogem dos padrões robóticos são colocados à margem das oportunidades de construção do conhecimento.

Ao entrelaçar esses fios, percebemos o quão fragilizado está o circuito que favorece a aprendizagem humana. Entender como, onde e quais as estratégias que subsidiam a emancipação das estruturas cognitivas das crianças é um desafio a ser

superado pelos educadores, mas como estes profissionais podem responder a essa provocação se suas atividades estão pautadas em dinâmicas avaliativas que não corroboram para ascensão de novas aprendizagens. Experiências, diálogos, experimentos, conflitos, pesquisas, são mecanismos conectores que devem fazer parte da rede de qualquer sistema de ensino principalmente nos eixos estruturantes dos anos iniciais da educação básica. Neste sentido, tanto a construção fragmentada das aprendizagens quanto e as sinuosidade dos caminhos utilizados para validá-las são também entendidas como capilares que tornam avaliação e alfabetização ações divergentes.

Neste universo de contrapontos existem desejos escondidos e que foram elencados pelas vozes que ecoam e clamam por mudanças. Os discentes expuseram durante a realização do questionário suas aspirações em mergulhar em um processo alfabetizador onde os ritmos de aprendizagem sejam respeitados e os discursos na promoção do conhecimento incorporem um fazer pedagógico problematizador e desafiador. A escola e todos os seus componentes sobre o olhar das crianças da escola X tem um significado que os insere nesta conjuntura emancipatória e mantém vivo o prazer em estar neste espaço e acima de tudo o desejo em aprender.

Os educadores da escola pesquisada por sua vez trazem para o palco dos desejos a necessidade de incorporar uma abordagem interdisciplinar para alavancar o tangenciamento alfabetizador e avaliativo, principalmente nos aspectos que capilarizam sua atuação em sala de aula. Mas, para que isso se concretize eles sugerem que a instituição de ensino possibilite momentos de discussão e reflexão entre os pares afim de alinharem a proposta pedagógica aplicada nesta unidade escolar. As aspirações elencadas por parte destes educadores encontram forte resistência nas narrativas de outros colegas de trabalho que insistem em validar testes e provas como único instrumento capaz de revelar dados que comprovem a evolução cognitiva de um sujeito.

O destaque desta sinalização serve para mais uma vez reforçar que o processo de alfabetização não está resumido a aquisição de técnicas de codificação e decodificação de símbolos, sua estruturação perpassa inicialmente pelo amadurecimento cognitivo deste sujeito em diversos eixos estruturantes (social, cultural, afetivo), para então fundamentar o que lhe é apresentado ao longo da vida.

É neste caminhar que podemos avaliar a qualidade da realidade e ajudar o educando a construir novos saberes.

As falácias aqui apresentadas desaguam nos anseios da coordenadora pedagógica que mesmo atuando com todas as variantes da unidade escolar X e suas especificidades, nutre a perspectiva da avaliação diária com coleta e análise de dados para diagnosticar e redimensionar o planejamento da referida instituição de ensino e principalmente as práticas pedagógicas disseminadas nas salas de aula.

Outorgar uma abordagem com essa magnitude envolve não só um (re) pensar crítico e reflexivo, mas uma visão dinâmica e emancipatória dos processos de ensinar, aprender e avaliar, onde as relações se estabeleçam respeitando os princípios da equidade e autonomia, para tanto, torna-se imprescindível que incorporemos a este campo observatório recheado de entraves e desejos, ações palpáveis e por diversos momentos cuidadosos sobre esse ser em formação pois a essência humana deve ser preservada em suas vozes, saberes e fazeres.

## **5- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar em educação é também enveredar pelas engrenagens sensíveis da aprendizagem e da avaliação da aprendizagem. Este descortinar específico do cenário educativo requer um trabalho de pesquisa investigativo que aborde aspectos legislativos e práticos e que nos remeta a uma compreensão bilateral acerca das dinâmicas avaliativas no ciclo alfabetizador, considerando sobre tudo as nuances das vozes, fazeres e saberes que ecoam nos estabelecimentos de ensino.

Enquanto pesquisadora da temática “avaliação” e professora alfabetizadora, atuante na rede de ensino municipal de Salvador, primei pela versatilidade desta produção acadêmica, a qual não transitou nos capôs das receitas prontas para solucionar o problema da deficiência qualitativa apresentada em práticas pedagógicas que se refletiam na qualidade do que era ensinado e aprendido.

A bússola que orientou esta estruturação apontou horizontalmente para a análise e compreensão dos entraves que comprometem a eficácia da avaliação da aprendizagem, pontuando possíveis dinâmicas que auxiliam a formação integral do ser humano, sob as perspectivas que valorizam a democratização, equidade, respeito e autonomia das narrativas educacionais.

As hipóteses elencadas como fomentadoras das fragilizadas práticas avaliativas giraram em torno da ineficiência dos documentos oficiais que regem a

educação no Brasil, da formação e prática docente que inviabiliza estratégias de aprendizagem criativas e reflexivas, bem como os modelos avaliativos padronizados que só consideram aspectos quantitativos. Tais suposições alargaram o campo de estudo e possibilitaram o delineamento refinado deste trabalho seguido de novas descobertas.

Os holofotes direcionados ao centro desta pesquisa (aprendizagem, alfabetização e avaliação) permitiu-nos transitar inicialmente na parte documental que alicerça a educação brasileira. Com o intuito de conhecer as proposições normativas que corroboram para outorgar a inserção de uma aprendizagem significativa.

As análises averiguadas reforçam que a LDB está sendo vista pelos profissionais em educação como um tecido frágil, que ao longo dos anos precisou de reformulações (como é esperado para este tipo de documento), mas que ao seguir este viés precisou ancorar-se nos PCNs e BNCC, os quais incorporaram a função de retalhos que em vários aspectos não estabelecem consonância consistente capaz abarcar a robustez pedagógica que as escolas brasileiras necessitam.

Os elementos que enaltecem a veracidade do discurso apresentado anteriormente podem ser confirmados considerando a padronização de um currículo que visa garantir de modo verticalizado o que deve ser aprendido. Sendo assim é impossível visualizar, em especial na BNCC que é balizador curricular a nível federal, uma participação ativa de docentes e discentes neste percurso teórico e metodológico. Existe ainda conforme os estudos realizados uma intencionalidade perversa em valorizar as avaliações em larga escala e em desrespeitar os ritmos de aprendizagem. Detectamos também uma preocupação exacerbada em antecipar o final do ciclo alfabetizador para o 2º ano da fase inicial da educação básica, esta ação aumentará a utilização de verbas públicas disponibilizadas à implementação de novos “pacotes prontos” que nada refletem o que, como, quando e porque avaliar.

A construção da aprendizagem humana deve ser posta como um dos objetos de estudo nas acadêmicas, para que novos olhares sejam direcionados não só as estruturas cognitivas, mas às relações que podem ser construídas enquanto estes conectores se interligam. Repercutir sobre as questões de aprendizagem e alfabetização nas seções deste trabalho à luz das reflexões de Piaget, Ferreiro, Teberosky e Soares, fez sobressaltar inquietações e pequenas progressões nas ações de alfabetizar e letrar.

O referido trabalho demonstrou que há grande influência deste entendimento sobre aprendizagem humana e o modo como as crianças são alfabetizadas. Ao entender que as estruturas cognitivas são construídas de forma fragmentada, sem as relações com os seus pares e com o meio, os personagens em educação estarão disseminando erroneamente os verdadeiros princípios de estar e atuar no mundo, contribuindo assim para perdurar os instrumentos avaliativos de cunho quantitativo.

Encontrar formas para fomentar estudos sobre esse fundamento da aprendizagem e suas relações com a avaliação foi algo complexo, mas ao citar o educador como um dos catalisadores iniciais desta fragilidade cognitiva, relacionamos esse déficit às formações fundantes e permanentes. Esta detecção ratifica que as instituições de ensino superior estão reproduzindo o positivismo educacional que perdurou por décadas no cenário mundial.

Preparar para o mercado de trabalho continua sendo a mola mestra da maior parte das faculdades, a consequência desse desrespeito atinge os docentes que mantêm suas práticas robóticas e os discentes que se frustram por não se adequar aos modelos propostos.

A expertise reverberada neste trabalho de pesquisa alcançou seu apogeu ao coletar e analisar informações acerca da dinâmica avaliativa desenvolvida no ciclo de alfabetização da escola X, à luz das vozes, fazeres e saberes dos atores educacionais. Trazer essas narrativas para compor este estudo, foi um fio condutor que revelou a fragilidade dos profissionais do espaço educativo supracitado, pois demonstraram em seus discursos um movimento verticalizado e mecânico no que se refere a conquista de uma cognição reflexiva onde constam também práticas avaliativas esvaziadas nos campos teórico e metodológico.

Ao evidenciar tal situação não é errado citar que as concepções usadas na formação deste educador também foram deficitárias e a reprodução deste modelo é inevitável. É preciso pensar em uma atuação pedagógica pautada na dialogicidade e na pesquisa envolvendo a destreza do coordenador pedagógico pois a medida que as inquirições surgem, há uma necessidade imediata de investigar a realidade e consequentemente atribuir qualidade ao objeto de estudo.

Com o propósito de assertivamente fomentar possibilidades de reverter tais complicadores o coordenador pedagógico precisa assumir o gerenciamento das ações de forma cautelosa, mas demonstrando segurança ao sugerir momentos de estudo e troca de experiência. Se todo esse caminhar for firmado os discentes



passarão a ter consciência da função social da escola e do papel transformador que as aprendizagens solidificadas a partir desses espaços podem multiplicar-se e produzir novos saberes.

Em suma, a forma como o sujeito é exposto às expectativas de aprendizagem, principalmente no ciclo alfabetizador podem sim ser tradutoras de entraves que comprometem a qualidade da educação e, por conseguinte refletem na pouca habilidade destes discentes em entender e responder as avaliações quantitativas. Não há um manual com instruções que indiquem o sucesso deste percurso é preciso acima de tudo entender a íntima relação que existe entre aprendizagem, alfabetização e avaliação, e fazer esses três pilares caminharem rumo a qualidade da realidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2018. Disponível em: <http://lab.cua.ufmt.br/lepega/file/2018/03/etnografia.pdf> Acesso em 05/05/2020

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2016). Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versão\\_final.pdf](http://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versão_final.pdf) Acesso em: 17/07/2020

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Sala de aula ou o lugar da vinculação do discurso do oprimido**. In: MORAIS, Regis de. (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, p. 39-50, 1994.

ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos. **Transformações educacionais: novo olhar sobre o uso de tecnologias em sala de aula pode refletir melhores práticas pedagógicas**. In: *Revista Educar Transforma*. São Paulo: Ática, Scipione e Saraiva, ed. 4, março/2018, ano 4.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Layola, 1998.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese (Doutorado em educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101508>

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento**. In: *Revista Brasileira da Alfabetização - ABAlf*, Vitória, ES v.1, n. 1, janeiro/junho, 2015, p. 227-236. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/revista-ABAlf-N1-completo-com-capa-pdf> Acesso em 18/12/2019

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. In: Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.42, n.147, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/So100-15742012000300005> Acesso em: 15/07/2020

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na educação Básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC, Inep, COMPED, Série Estado do Conhecimento, n. 4, 2001. Disponível em: [http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20continuada/Avaliação/avaliacao\\_ed\\_basica9098.pdf](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Formação%20continuada/Avaliação/avaliacao_ed_basica9098.pdf) Acesso em: 15/07/2020

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL, (1971). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm) Acesso em:

\_\_\_\_\_, (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República.

\_\_\_\_\_, (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, (2009). Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L1205.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L1205.htm) Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2010). Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11/2010 de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 21/07/2020

\_\_\_\_\_, (2011). Plano Nacional de Educação. Decreto nº 9.765, de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/30902116/publicacao/30905492> Acesso em: 21/07/2020

\_\_\_\_\_, (2017). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Documento orientador. Secretária de Educação Básica. Brasília. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf) Acesso em 21/07/2020

\_\_\_\_\_, (2015). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. Disponível em: <http://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnepc-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para> Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2017). Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais de Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho\_ CLT, aprovada pelo decreto – Lei n.5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto – Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de formação à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2108/2007/lei/13415.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2108/2007/lei/13415.htm) Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2017). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/PC n. 15/2017 de 21 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-17-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2017). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.02/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imeges/historico/RESOLUSAOCNE\\_PC22DE\\_DEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imeges/historico/RESOLUSAOCNE_PC22DE_DEZEMBRODE2017.pdf) Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2018). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/PC n. 04/2018, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do art. 35 da LDB, contemplando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 02/2017, fundamentada no parecer CNE/CP n.15/2017. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2018). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/PC n. 15/2018, de 17 de dezembro de 2018. Instituição da Base nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art.221 da constituição Federal e Art. 8º da Lei n. 9.394/1996 (LDB). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file> Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2019) Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/PC n.03/2019, de 18 de setembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> Acesso em:

\_\_\_\_\_, (2019). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf)

CARVALHO, Marilene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil**. In: Revista Currículo sem Fronteiras. São Paulo, v.12, n. 3, p. 25-36, set./dez., 2012. Disponível em: <http://curriculossemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf> Acesso em: 15/07/2020

COSCARELLI, Carla Viana. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et al. (orgs.) Dossiê “cultura escrita digital e alfabetização”. Revista Brasileira da Alfabetização - ABAIf, Vitória, ES v.1, n. 8, julho/dezembro, 2018, p. 33 - 56 Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Revista-ABAlf-Vol-1-n-8-20-COMPLETO-Digital.pdf> Acesso em: 18/12/2019

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2010.

DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: uma análise a partir dos dados da Pnad. Nota técnica, n.141, out., 2014. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf> Acesso em 22/10/2020

ERICKSON, Frederick. O que faz a etnografia da escola “etnográfica”? In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (org.). Etnografia da educação. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004, p. 225-268 Disponível em: [http://academia.edu/31246189/Etnografia\\_em\\_Educação\\_textos\\_de\\_Frederick\\_Erickson](http://academia.edu/31246189/Etnografia_em_Educação_textos_de_Frederick_Erickson) Acesso em: 06/05/2020

ERICKSON, Frederick. Microanálise etnografia de interação. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (org.). Etnografia da educação. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004, p. 87-145 Disponível em: [http://academia.edu/31246189/Etnografia\\_em\\_Educação\\_textos\\_de\\_Frederick\\_Erickson](http://academia.edu/31246189/Etnografia_em_Educação_textos_de_Frederick_Erickson) Acesso em: 06/05/2020

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. São Paulo: textos editores, 2008

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzalez et al. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

\_\_\_\_\_ ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre artes medicas 1986.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Madalena. **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luís Carlos; et al.SORDI, Maria Regina Lemes; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção de pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IBGE. Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélico, espíritas e sem religião, 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-numero-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao>

Acesso em 18/10/2020

INEP. **Resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização**. ANA, 2016. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2016. Disponível em: [http://ana.inep.gov.br/ANA/Código da escola para acesso 29432740](http://ana.inep.gov.br/ANA/Código_da_escola_para_acesso_29432740) Acesso em 25/07/2020

KIRK, Samuel e GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. Tradução: Marília Zanela Sanvicente. 3 ed. São Paulo: Edicion, 1997. p. 263

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo Cortez, 2018

MAGALHÃES, Joselice de Cássia Carneiro; SANTOS, Aline de Oliveira Costa. Por uma articulação entre as políticas públicas educacionais e a coordenação pedagógica: uma proposta para uma escola multisseriada numa comunidade quilombola. In: ALVES, I. M. A; NETO, A. A. L. (orgs.). **O coordenador pedagógico em uma educação a distância sem distância**. Coletânea de projetos vivenciais produzidos durante o curso de especialização em coordenação pedagógica na Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2018, p. 91-118.

MONTEIRO, Vitor Borges; ARRUDA. Elano ferreira. **O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza**. In: I Circuito de Debates Acadêmicos. Fortaleza – Ceará. Code, 2011 Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo19.pdf> Acesso em: 11/10/2020

MOREIRA, Ana Samilly Alexandre. **O trabalho docente no contexto de reestruturação do capital e da recomposição do mundo do trabalho**. In: SEMINÁRIO CETROS - Crise e Mundo do Trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora, 6, 2018, Fortaleza - Ceará. Anais [...] Itaperi, 2018. ISSN: 2446-8126 Disponível em: [http://uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos\\_completos/425-17342-13072018-090413.pdf](http://uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-17342-13072018-090413.pdf) Acesso em 06 de junho de 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira da. **A discussão da identidade na formação docente**. Revista Contemporânea de Educação. UFRJ. v.3, n.5, 2008. Disponível em <http://revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea> Acesso em 17 de janeiro de 2020

MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UnB. 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAUÚJO, Claisy Maria Marinho. A relação família – escola: intersecções e desafios. In: Revista Estudos de Psicologia. Campinas, v. 27, n. 1, jan. / mar., p. 99-108, 2010 Disponível em: <https://scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf> Acesso em: 16/07/2020

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Transformar: a sala de aula e as artes**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). Ensino Fundamental: da LDB à BNCC. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2018, p. 121-139.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Florence, 1973.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. *Revistas USP*, v.22, n.2, 1996. Disponível em: <http://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> Acesso em 12 de abril de 2020.

Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. SMED. 2018 Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF-versao-onli...-1.pdf> Acesso em 10/03/2020

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

SAMPAIO, Tânia Samara Peixoto dos Santos; SOUZA, Fáfio Humberto. **Organização do trabalho pedagógico: formação de alunos e promoção da aprendizagem nas séries iniciais**. In: ALVES, Iracy Maria de Azevedo; NETO, Antonio Almeida Lyrio (orgs.). O coordenador pedagógico em uma educação a distancia sem distância. Coletânea de Projetos Vivenciais produzidos durante o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia. Livro 2. Salvador: EDUFA, p. 365 – 418, 2018.

SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira. **Avaliação psicopedagógica da leitura e da escrita na etapa inicial da alfabetização**. In: SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (org.). Avaliação psicopedagógica: recursos para a prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 131 – 133, 2013.

SCHERER, Renata Porcher. **A desgenerificação do trabalho nas novas configurações do capitalismo: implicações para pensar o trabalho docente**. *Revista eletrônica de educação*. São Carlos: São Paulo, v.13, p. 520-532, maio/ago., 2019. ISSN: 1982-7199 DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993112> Acesso em 06 de junho de 2020.

SCHMITZ, Heike; TENÓRIO, Robinson; ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. **Avaliação em larga escala e sua utilização na tomada de decisões em nível político macro e micro: a Prova Brasil**. In: TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda (orgs.). Avaliação e decisão: teorias, modelos e usos. Salvador: EDUFA, p. 217 – 231, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Revista Atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Veleida Anahi. **Relação com o saber na aprendizagem de matemática: uma contribuição para reflexão didática sobre as práticas educativas**. In: *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p. 150-161. Jan./abr. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Uma introdução às teorias do currículo**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Enívia Rocha Morato; FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Trabalho colaborativo no ensino fundamental**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (orgs.). Ensino Fundamental: da LDB à BNCC. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018, p. 69-99.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Linguísticas**: da teoria à prática. Belo horizonte: Dimensão, 2010.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SOBRINHA, Teresinha Beserra; SANTOS, José Ozildo dos. O lúdico na aprendizagem: promovendo a educação matemática. In: Revista Brasileira de Educação e Saúde, v.6, n.1, p.50-57, 2016. Disponível em: <http://qvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4124/3708> Acesso em 20/11/2019

TAPIA, Jesús Alonso, FITA, Enrique Carturla. **A motivação em sala de aula: o que é e como faz**. São Paulo: Loyola, 2000

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.../ Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. UNESCO,1994. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11366522-Declaracao-de-salamanca-e-enquadramento-da-acao.html> Acesso em 12/11/2019

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação & ética**. Londrina: UEL, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**. São Paulo: Libertad, 2011. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/indexarquivos/Page4256.htm>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1995, p.65.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. **Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da**

**qualidade.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (org.). Ensino Fundamental: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018, p. 43-67.

VIANNA, Claudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos PAGU, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2002. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03pdf> Acesso em: 2/10/2020

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## APÊNDICE



Prezado (a) professor (a)

Eu, Fernanda dos Santos da Silva, mestranda do Curso de Ciências da Educação, pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre A dinâmica avaliativa no ciclo de alfabetização: vozes, fazeres e saberes, considerando entre outras vertentes a ótica do (a) coordenador (a). Por este motivo contamos com a sua celeridade, em responder este questionário. Para que esta pesquisa esboce com veracidade o cenário avaliativo da educação brasileira, peço que seja autêntico e preciso em suas declarações.

Contando com sua colaboração desde já agradecemos.

---

Fernanda dos Santos da Silva

## QUESTIONÁRIO DO (A) COORDENADOR (A)

**EIXO I: Identificação pessoal e profissional**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cor: ( ) Parda ( ) Preta ( ) Branca ( ) Amarela

Religião: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professor (a):

\_\_\_\_\_

Disciplina/série que atua:

\_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

Média de nº de alunos por turma: \_\_\_\_\_

Rede em que atua: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Particular

Nome da instituição de ensino que embasará esta pesquisa: \_\_\_\_\_

Número de turmas atendidas no ciclo de alfabetização

\_\_\_\_\_

Qual sua última participação como cursista em atividades relacionadas à educação? (Em caso afirmativo, indique a temática, o local ano e a carga horária)

---

---

## **EIXO II: concepção de concepções acerca da aprendizagem**

**De forma sucinta, como você definiria o processo de avaliação da aprendizagem?**

---

---

---

---

**A escola em que você trabalha possui uma proposta avaliativa? Ela está pautada em ações que enfatizam notas ou conceitos?**

---

---

---

---

**Quais documentos oficiais esboçam maior consonância com a prática avaliativa desta instituição?**

---

---

---

---

**Como são construídos os instrumentos avaliativos nesta unidade escolar?**

---

---

---

---

---

---

**Elenque as avaliações externas que os estudantes do ciclo de alfabetização da sua escola costumam fazer?**

---

---

---

---

---

---

**As avaliações citadas anteriormente estão alinhadas com o trabalho desenvolvido em sala de aula? De que forma?**

---

---

---

---

---

---

**Como você gostaria que acontecesse o processo avaliativo na escola em que você trabalha?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**EIXO III – atuação do coordenador pedagógico**

**A coordenação pedagógica faz o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula? Como é feita essa monitoria?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a) desta unidade de ensino quando o assunto é avaliação da aprendizagem?**

---

---

---

---

---

---

---

---



Prezado (a) professor (a)

Eu, Fernanda dos Santos da Silva, mestranda do Curso de Ciências da Educação, pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre A dinâmica avaliativa no ciclo de alfabetização: vozes, fazeres e saberes, considerando entre outras vertentes a ótica do (a) professor (a). Por este motivo contamos com a sua celeridade, em responder este questionário. Para que esta pesquisa esboce com veracidade o cenário avaliativo da educação brasileira, peço que seja autêntico e preciso em suas declarações.

Contando com sua colaboração desde já agradecemos.

---

Fernanda dos Santos da Silva



## QUESTIONÁRIO DO (A) PROFESSOR (A)

**EIXO I: Identificação pessoal e profissional**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Cor: ( ) Parda ( ) Preta ( ) Branca ( ) Amarela

Tempo de atuação como professor (a):

\_\_\_\_\_

Disciplina/série que atua:

\_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

Média de nº de alunos por turma: \_\_\_\_\_

Rede em que atua: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Particular

Nome da instituição de ensino que embasará esta pesquisa: \_\_\_\_\_

## **EIXO II: Processo de alfabetização**

**Marque com X a alternativa que melhor demonstra o que pode ser considerado um processo de alfabetização eficaz para você.**

- (a) Quando a criança aprender a ler e escrever fluentemente;
- (b) Quando o discente lê, escreve e sabe fazer cálculos matemáticos;
- (c) Quando o aprendiz desenvolve aprendizagens nas diferentes linguagens aplicando-as com autonomia em suas relações comunitárias;
- (d) Quando a criança responde as atividades avaliativas satisfatoriamente.

**Assinale a alternativa que melhor caracteriza as atividades aplicadas por vc na sala de aula.**

- (A) Atividades de perguntas e respostas, usando o próprio livro didático ou o material Nossa Rede;
- (B) Atividades que promovam o diálogo entre as crianças e a troca de experiências, com ou sem o uso de livros didáticos;
- (C) Atividades contendo apontamentos e exercícios de fixação considerando o tema trabalhado.

**Quais procedimentos são adotados quando alguma criança apresenta dificuldade em acompanhar as atividades trabalhadas na sala de aula.**

---



---



---



---

## **EIXO III – Avaliação da aprendizagem no ciclo alfabetizador**

**De forma sucinta, como você definiria o processo de avaliação da aprendizagem?**

---



---



---



---

**A escola em que você trabalha possui uma proposta avaliativa? Ela está pautada em ações que enfatizam notas ou conceitos?**

---

---

---

---

**Você concorda com os conceitos apresentados na caderneta escolar com relação a avaliação das aprendizagens? Por quê?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Quais documentos oficiais esboçam maior consonância com a prática avaliativa desta instituição?**

---

---

---

---

**Você participou efetivamente da elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola onde atua?**

( ) Sim      ( ) Não

**Qual a função da avaliação da aprendizagem nesta unidade de ensino?**

---

---

---

---

**Como acontece o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos na sala de aula?  
E qual a periodicidade deste processo?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Considerando a proposta pedagógica desta unidade de ensino, é ofertado ao educando a oportunidade de recuperar o baixo desempenho depois da aplicação dos instrumentos supracitados?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Você tem inseridos na sua turma algum discente com necessidades especiais? Como ele (a) é avaliado (a)?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Elenque as avaliações externas que os estudantes do ciclo de alfabetização da sua escola costumam fazer?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos exigidos nas avaliações externas?**

---

---

---

---

---

---

---

**As crianças com necessidades especiais recebem acompanhamento diferenciado durante a aplicação de avaliações externas? Como?**

---

---

---

---

---

---

---

**Depois de aplicar a atividade avaliativa, como é feita a análise e devolução dos resultados?**

**17. Como você gostaria que acontecesse o processo avaliativo na escola em que você trabalha?**

---

---

---

---

---

---

---

---



Prezado (a) estudante,

Eu, Fernanda dos Santos da Silva, mestranda do Curso de Ciências da Educação, pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre A dinâmica avaliativa no ciclo de alfabetização: vozes, fazeres e saberes, considerando entre outras vertentes a ótica do (a) aluno (a). Por este motivo contamos com a sua celeridade, em responder este questionário. Para que esta pesquisa esboce com veracidade o cenário avaliativo da educação brasileira, peço que seja autêntico e preciso em suas declarações.

Contando com sua colaboração desde já agradecemos.

---

Fernanda dos Santos da Silva

## QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

**EIXO I: Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cor: ( ) Parda ( ) Preta ( ) Branca ( ) Amarela

Religião: \_\_\_\_\_

Ano de escolarização: \_\_\_\_\_

**EIXO 2: Trajetória escolar****Em que ano de escolarização****o você ingressou nesta escola?**

( ) Grupo 4

( ) Grupo 5

( ) 1º ano

( ) 2º ano

( ) 3º ano

**3. Você já repetiu algum ano nesta unidade escolar? Qual o motivo?**

( ) Sim

( ) Não

Motivo: \_\_\_\_\_



**EIXO III: representatividade da escola a partir da ótica do estudante****Você frequenta a escola:**

- Para brincar.
- Para merendar.
- Para aprender coisas novas e partilhar novas experiências.
- Porque sou obrigado(a)

**Marque com X qual atividade você mais gosta de realizar na escola?**

- Brincar.
- Merendar.
- Lê livros.
- Conversar
- Fazer as tarefas sugeridas em sala

**Você falta as aulas por quais motivos?**

- Doença.
- Problemas sociais.
- Falta de alimentação em casa.
- Atraso.
- Não tenho vontade em ir à escola.

**EIXO IV: Atuação discente frente as atividades propostas na sala de aula****Você classificaria seu (a) professor (a) como:**

- Criativo (a)
- Chato (a)
- Responsável
- Observador (a)

**Qual disciplina (matéria) você mais gosta? Por quê?**

- Português
- Matemática
- Geografia
- Ciência
- História
- Artes

Ed. Física

Inglês

Por quê? \_\_\_\_\_

**Durante as aulas ministradas pelo professor (a) você:**

Participa das discussões em sala tirando dúvidas sobre os conteúdos aplicados.

Fica atento, mas não consigo compreender o que está sendo aplicado pelo (a) professor(a).

Não presta atenção.

**EIXO V: Concepções sobre avaliação**

**Você consegue realizar as atividades aplicadas em sala sozinho (a)?**

Sim

Não

**Você sabe lê textos?**

Sim

Não

**Os textos que você lê consegue compreender (interpretar)?**

Sim

Não

Às vezes

**Nas tarefas avaliativas (provas) você fica:**

Nervoso (a).

Calmo (a).

Tranquilo (a).

**Você sabe qual a intenção do (a) professor (a) ao fazer esse tipo de atividade?**

Sim

Não

Qual? \_\_\_\_\_

**As atividades avaliativas (provas) elaboradas e aplicadas pelo (a) seu (a) professor (a) são:**

Difíceis de compreender.

Sempre entendo o que o(a) professor(a) solicita.

Não consigo entender o que o(a) professor(a) solicita.

**Marque com X as atividades avaliativas externas que você já fez.**

( ) ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)

( ) PROSA ( Programa Salvador Avalia)

( ) Provinha Brasil

( ) Mais Alfabetização

**As atividades avaliativas (provas) que não são elaboradas e aplicadas pelo (a) seu (a) professor (a) são:**

( ) Difíceis de compreender.

( ) Sempre entendo o que está sendo solicitado.

( ) Não consigo entender o que este tipo de atividade solicita.

**Na sua opinião, para que servem as atividades avaliativas aplicadas em sua escola?**

---

---

---

---