



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

SANDRA MARIA TAVARES ASSUNÇÃO

**TRILHA AVALIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ATO DE
AVALIAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**MARANGUAPE
2023**

SANDRA MARIA TAVARES ASSUNÇÃO

TRILHA AVALIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ATO DE AVALIAR
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza

Co-orientadora: Profa. Dra. Karlane Holanda Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A851t Assunção, Sandra Maria Tavares.
TRILHA AVALIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ATO DE AVALIAR DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES / Sandra Maria Tavares Assunção. - 2023.
159 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Campus Maranguape, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza.

Coorientação: Profa. Dra. Profa. Dra. Karlane Holanda Araújo.

1. Alfabetização. 2. Avaliação da Aprendizagem. 3. Avaliação Formativa. 4. Práticas Avaliativas. I. Título.

SANDRA MARIA TAVARES ASSUNÇÃO

TRILHA AVALIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ATO DE AVALIAR
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Karlane Holanda Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Sandra Maria Coelho de Oliveira
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

Dedico este trabalho
A Deus.
Aos meus pais.
A minha família.
À espiritualidade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, minha gratidão a Deus, à espiritualidade amiga, por iluminar cada momento dessa caminhada, me fortalecendo a fé e a coragem na direção da realização desse sonho!

À minha família, irmãos, sobrinha e especialmente a minha mãe, Maria Assunção Tavares, por me ensinar a nunca desistir daquilo que acredito e por estar sempre presente em minha vida. Esse ensinamento permeou toda minha caminhada.

A meu esposo André Lima, pela compreensão da minha ausência, pelo carinho.

Ao Lucas Tavares Alves de Lima Filho, meu filho, por sua presença incentivadora tão relevante nessa trajetória. Gratidão! Saiba que você foi um pilar de sustentação para a conquista deste feito em minha vida.

Minha gratidão, a minha orientadora, professora doutora Andrea Moura da Costa Souza Moreira, e a minha co-orientadora, professora doutora Karlane Holanda Araújo pelo acompanhamento deste trabalho, pelos conhecimentos, compreensão e estímulo partilhados e pelo apoio dado durante todo o período de desenvolvimento desta pesquisa.

À Banca Examinadora, na pessoa do professor doutor Eugênio Eduardo Pimentel Moreira, pelo zelo na leitura e na proposição de elementos que foram fundamentais para a conclusão desse trabalho.

À Secretaria da Educação do Município de Horizonte, bem como às professoras alfabetizadoras, agradeço pela sua compreensão e disponibilidade.

Para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo; não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O que altera a realidade é a ação e não as elucubrações mentais; é através de sua atividade que o sujeito deixa sua marca no mundo (Vasconcelos, 2013, p. 39).

RESUMO

O trabalho é resultado do mestrado profissional em ensino e formação docente, desenvolvido em parceria entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, desenvolvido na linha de pesquisa “Currículo e Avaliação”. Os estudos acerca da avaliação da aprendizagem têm contemplado diversos aspectos e fatores que incidem nas práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, objetivou-se avaliar o modelo avaliativo existente da rede municipal de Horizonte - Ceará e propor uma trilha avaliativa como recurso pedagógico para o ato de avaliar das professoras alfabetizadoras lotadas em turmas do 2º ano de uma escola da rede municipal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada através do método estudo de caso, na qual foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada com professoras alfabetizadoras efetivas que lecionam nos anos iniciais de uma escola pública municipal de Horizonte/CE. As informações foram coletas por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados conforme a análise de conteúdo (Bardin, 2016). No que se refere ao estudo teórico-conceitual a pesquisa propõe-se a apresentar as questões abordadas dialogando com autores relativos à alfabetização Moraes (2006), Soares (2013); à avaliação da aprendizagem; Scriven (2018); Luckesi (2011), Vasconcelos (2006), Hoffmann (2000), Hadji (2001), Esteban e Afonso (2010) e às práticas avaliativas, Esteban (2002). Conclui-se que o modelo de avaliação adotado, a partir do protocolo PAIC, no contexto da alfabetização, trouxe consigo aspectos relevantes. Dentre eles destacam-se o feedback estruturado das análises dos resultados, realizado pela Secretaria Municipal da Educação de Horizonte, que contribui com as professoras para o direcionamento de estratégias pedagógicas, o acompanhamento sistemático da coordenação pedagógica e a implementação da formação continuada com ênfase na avaliação da aprendizagem. No entanto, sua utilização tem implicações nas práticas avaliativas das professoras, pois, ao definir padrões específicos para a avaliação, com foco em metas de leitura, são priorizados conhecimentos que serão avaliados em detrimento a habilidades e competências que não são facilmente mensuráveis como pensamento crítico, criatividade, habilidades socioemocionais, dentre outras.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Formativa. Práticas Avaliativas.

ABSTRACT

The work is the result of the professional master's degree in teaching and teacher training, developed in partnership between the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia - UNILAB and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - IFCE, developed in the line of research "Curriculum and Assessment". Studies about the evaluation of learning have contemplated several aspects and factors that affect the evaluation practices of literacy teachers. In this sense, the objective is to evaluate the existing evaluative model of the municipal network of Horizonte - Ceará and propose an evaluative trail as a pedagogical resource for the act of evaluating literacy teachers crowded in 2nd year classes of a school in the municipal network. This is a qualitative research carried out using the case study method, in which documental analysis and semi-structured interviews with effective literacy teachers who teach in the early years of a municipal public school in were used as data collection instruments. Information was collected through the following methodological procedures: documentary research and semi-structured interview. Data were organized according to content analysis (BARDIN, 2016). With regard to the theoretical-conceptual study, the research proposes to present the issues addressed in dialogue with authors related to literacy Morais(2006), Soares(2013); the assessment of learning; Scriven (2018); Luckesi (2011), Vasconcelos(2006), Hoffmann (2000), Hadji (2001), Esteban and Afonso (2010) and to evaluative practices, Esteban (2002). We concluded that the evaluation model adopted, based on the PAIC protocol, in the context of literacy, brought with it relevant aspects. Among them, the structured feedback of the analysis of the results, carried out by the Municipal Secretariat of Education of Horizonte, which contributes with the teachers for the direction of pedagogical strategies, the systematic follow-up of the pedagogical coordination and the implementation of the continuous formation with emphasis in the evaluation of the learning. However, its use has implications for the evaluation practices of teachers, since, when defining specific standards for evaluation, focusing on reading goals, knowledge that will be evaluated is prioritized to the detriment of skills and competences that are not easily measurable as critical thinking creativity, socio-emotional skills, among others.

Keywords: Literacy. Learning Assessment. Formative Assessment. Evaluative Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Resultado do Diagnóstico da Leitura do 2º ano	32
Gráfico 2 - Resultado da avaliação do SPAECE Alfa do Ensino Fundamental.....	32
Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo	75
Figura 2 - Capa do documento Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino- Aprendizagem para os anos Iniciais do Ensino Fundamental	86
Figura 3 - Relatório do processo de avaliação dos estudantes	89
Figura 4 - Capa do caderno do aluno do Protocolo PAIC 2º ano	91

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Teses, dissertações e artigos relacionados ao tema da pesquisa no Estado do Ceará	22
Quadro 2 - Público- alvo do SAEB/ANA 2016	29
Quadro 3 - Características das quatro gerações da avaliação	51
Quadro 4 – Caracterização da escola.....	68
Quadro 5 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental anos iniciais, no período 2019 a 2022	69
Quadro 6 - Resultados do SPAECE ALFA nas disciplinas de Português da Escola X período de referência 2017-2022	69
Quadro 7 – Desenho da Investigação	72
Quadro 8 - Pontos fortes e fracos da utilização de documentos (Yin, 2010, p. 129)	77
Quadro 9 - Documentos oficiais pesquisados: Diretrizes Nacionais e Diretrizes Educacionais do Estado do Ceará e do Município de Horizonte.....	77
Quadro 10 - Grelha de caracterização dos documentos oficiais nacional, estadual e municipal	78
Quadro 11 - Grelha de caracterização do roteiro da entrevista semiestruturada	81
Quadro 12 - Perfil profissional dos professores alfabetizadores da escola X	83
Quadro 13 - Relação de documentos coletados na SMEH.....	85
Quadro 14 -Categoria 01 -Alfabetização.....	92
Quadro 15 - Categoria 02- Avaliação da Aprendizagem	96
Quadro 16 - Categoria 03- Práticas Avaliativas	98
Quadro 17 - Estrutura da Trilha.....	103

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CCEAE	Comitê Cearense para a eliminação do analfabetismo escolar
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IQE	Índice de Qualidade da Educação
IQM	Índice de Qualidade do Meio Ambiente
IQS	Índice da Qualidade da Saúde
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de ações articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNME	Programa Novo Mais Educação
PENDEZ	Prêmio Escola Nota Dez
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema da Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SMEH	Secretaria Municipal de Educação de Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	25
2.1	O percurso histórico da política pública em alfabetização no Brasil	25
2.1.2	<i>O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC): efeitos no cenário educacional cearense.....</i>	33
2.1.3	<i>O eixo da avaliação externa do PAIC: princípios e concepções norteadoras</i>	38
2.1.4	<i>O protocolo PAIC como instrumento de avaliação da alfabetização.....</i>	39
3	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL	44
3.1	Aspectos teóricos e históricos da avaliação educacional	44
3.1.1	<i>As gerações da avaliação</i>	48
3.1.2	<i>A primeira geração: mensuração.....</i>	48
3.1.3	<i>A segunda geração: objetivos</i>	49
3.1.4	<i>A terceira geração: juízo de valor</i>	50
3.1.5	<i>A quarta geração: responsiva.....</i>	50
3.2	Avaliação à luz da Legislação Brasileira	52
3.3	Avaliação Externa.....	54
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS TRILHADOS.....	56
4.1	Avaliação diagnóstica	57
4.2	Avaliação formativa	57
4.3	Avaliação somativa	58
4.4	A avaliação no processo de alfabetização	59
4.5	A Avaliação Formativa Integrada no Processo de Aprendizagem	60
5	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	64
5.1	A opção metodológica.....	64
5.2	O cenário da pesquisa	65
5.2.1	<i>A escola</i>	68
5.2.2	<i>Os sujeitos da pesquisa</i>	70
5.3	Aspectos éticos	70
5.4	Desenho da investigação.....	71
5.4.1	<i>Técnicas, instrumentos e procedimentos</i>	72
5.4.2	<i>Análise documental</i>	73

5.4.3	<i>Entrevista semiestruturada</i>	74
5.5	O Método de análise de dados	74
5.5.1	<i>Procedimentos e organização para análise documental</i>	80
5.5.2	<i>Procedimentos de análise das entrevistas semiestruturadas</i>	80
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
6.1	Caracterização do perfil dos sujeitos	83
6.2	Descrição geral da análise documental	84
6.2.1	<i>Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	85
6.2.1.1	<i>Parte I – Contexto Municipal</i>	87
6.2.1.2	<i>Parte II – Fundamentos Legais, Epistemológicos e Teóricos</i>	87
6.2.1.3	<i>Parte III – Organização dos Conteúdos Curriculares</i>	87
6.2.1.4	<i>Parte IV– A Inclusão da Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental</i>	88
6.2.1.5	<i>Parte V– Currículo voltado para Competências e Habilidades</i>	88
6.2.1.6	<i>Parte VI– Avaliação da Aprendizagem e Instrumentos Avaliativos</i>	88
6.2.1.7	<i>Parte VII– Expectativas de Ensino e Aprendizagem</i>	90
6.2.2	Guia para aplicação do Protocolo PAIC	90
6.2.3	Protocolo de Avaliação Diagnóstica do PAIC 2023	90
6.3	Discussão das entrevistas	92
7	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	102
7.1	Objetivos da Trilha Avaliativa	102
7.2	Fundamentos da Trilha Avaliativa	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE	109
	APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
	APÊNDICE 02 –ENTREVISTA DA PESQUISA	113
	APÊNDICE 03 –PRODUTO EDUCACIONAL	117
	ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	156

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nesta pesquisa buscou-se identificar as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais no município de Horizonte- Ceará.

As práticas avaliativas são permeadas por um complexo universo de dimensões, considerando que avaliar é um termo multidimensional (Hadji, 2001) e a prática pedagógica, no tempo e espaço relacionados à alfabetização, precisam estar a serviço das aprendizagens dos estudantes, pois, segundo Hadji (2001, p. 15), a avaliação, no contexto escolar, tem “o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino”, isto é, para a construção desses saberes e competências dos estudantes.

Contudo, percebe-se ainda nos espaços escolares a existência de práticas avaliativas da aprendizagem atreladas, prioritariamente, à medição do desempenho escolar, partindo do pressuposto que a aprendizagem sendo apreendida como “(...) mudança sistemática do comportamento (...)” (Campos, 1987, p. 30), torna-se assim uma ação complexa de ser medida.

Partindo dessa premissa, o objeto de estudo dessa investigação são as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras com carga horária de lotação em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará.

A escolha desta temática é feita por dialogar com minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, pois entrelaça aspectos fundamentais relacionados à construção da proposição da pesquisa. Sua relevância se mostra a partir da centralidade das discussões relacionadas com a alfabetização dos estudantes que vêm ocupando lugar de destaque no cenário acadêmico, educacional e político brasileiro, tendo-se consolidado em pesquisas, em ações políticas e pedagógicas.

Nesse contexto, observa-se que no âmbito escolar, no decorrer dos anos, sistematicamente houve uma ampliação de diversas avaliações nas instâncias (federal, estadual, municipal), que se propõe aferir o desenvolvimento educacional dos estudantes em relação ao processo de consolidação da alfabetização em língua portuguesa, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em meados de 2007, ocorreu a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) surgindo em virtude de um contexto identificado especificamente sobre a alfabetização do estado do Ceará¹. A iniciativa desencadeou diversas ações direcionadas aos municípios, dentre elas o desenvolvimento de um sistema de avaliação específico, com características diferenciadas das avaliações do SAEB e o SPAECE Alfa para o Ensino Fundamental do estado do Ceará.

O PAIC é constituído por quatro eixos de atuação, dentre eles o Eixo de Avaliação Externa. Este Eixo através da avaliação diagnóstica, identifica os conhecimentos e habilidades já consolidados ou não pelos estudantes do 2º ano, para orientar o trabalho pedagógico dos professores na perspectiva de que os conhecimentos que não foram consolidados, ou que estão em processo, sejam trabalhados desde o início do ano letivo para a sua efetiva consolidação ao final daquele ano que fora diagnosticado.

Os resultados dessas avaliações desencadearam a implementação de ações relacionadas às políticas educacionais com o intuito de suporte de intervenção para eliminar o analfabetismo escolar das redes públicas de ensino. Entretanto, historicamente, a avaliação, inserida no espaço da aprendizagem escolar, se apresentou como exclusiva, punitiva, e mero instrumento de controle, efetivando-se como prática classificatória, “[...] constituindo-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” (Luckesi, 2002, p. 41).

Na atuação como professora da rede municipal da educação do município de Horizonte vivenciei experiências relevantes que contribuíram para meu crescimento como profissional. Em 2008 tive a oportunidade de compor a equipe técnica de formação e avaliação da Secretaria Municipal da Educação de Horizonte (SMEH), que desenvolve ações de formação continuada de professores e acompanha os processos de avaliação interna e externa dos estudantes.

Inicialmente atuei como técnica pedagógica da Educação Infantil e posteriormente, como formadora de professores alfabetizadores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)². A experiência como formadora despertou intensamente meu interesse pelos estudos sobre a alfabetização, avaliação da aprendizagem e pelas práticas avaliativas dos professores,

¹ O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2004, realizou então uma pesquisa amostral com 48 municípios do Estado do Ceará, em 255 escolas, que tinha como objetivos: i) avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da amostra. O resultado identificou que apenas em torno de 40% da amostra de 8.000 estudantes foram considerados alfabetizados de acordo com os padrões de níveis estabelecidos pelo instrumento avaliativo.

² O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense.

assim como o uso dos resultados como instrumento pedagógico para o planejamento das intervenções pedagógicas.

A Secretaria Municipal da Educação de Horizonte, com o objetivo de avaliar as aprendizagens dos estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental, aplica o Protocolo PAIC de Língua Portuguesa, de forma censitária, no início do ano letivo, diferenciando-se do SPAECE ALFA³, também externa ao município, que ocorre ao final do ano. Vale ressaltar que os objetivos entre as duas avaliações se encontram, principalmente, no uso dos resultados revelados que direcionam as políticas educacionais dos municípios. Por ter um caráter diagnóstico, a avaliação busca proporcionar aos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional indicadores dos níveis de alfabetização dos estudantes a partir de um conjunto de habilidades e competências que representam a matriz de referência da avaliação.

Nesse sentido, a partir desses resultados, na instância da SMEH, são desenvolvidas ações que culminam na divulgação dos dados, na formação continuada de professores e nos acompanhamentos pedagógicos. Contudo, no período em que atuei como formadora, no contato com os professores, acompanhei as inquietações que surgiam referentes à aplicação dos referidos protocolos. Dentre as questões mais relevantes que sempre vinham à tona nos discursos dos professores, diz respeito ao fato dos mesmos se sentirem atrelados ao protocolo do PAIC como um dos principais instrumentos avaliativos, principalmente em virtude da utilização dos resultados do teste pela SMEH, os quais tem efeitos no currículo escolar, no planejamento e na rotina pedagógica.

Ressalta-se ainda que nas enquetes realizadas pela SMEH, nas formações continuadas, um aspecto chamou a atenção, pois no quesito sugestão de temática para as formações, tornou-se recorrente o registro pelos professores do tema avaliação da aprendizagem, mais especificamente na elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos, como forma de auxiliá-los na compreensão do processo de alfabetização dos estudantes.

Segundo Vianna (2005), os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

³ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa.

Diante do exposto, a avaliação da aprendizagem, apesar de ser temática recorrente nas discussões no âmbito educacional e, ainda que o cenário da atualidade apresente discursos na perspectiva de uma avaliação formativa, ainda nos deparamos com os ranços que historicamente a situam com ênfase no caráter classificatório e/ou de mensuração ancorada nos métodos tradicionais de avaliação escolar⁴.

Sucedem que a avaliação tem implicações relevantes no processo de ensino e aprendizagem e precisa ser considerada como parte efetiva do trabalho pedagógico, portanto, “o professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes [...]” (Fernandes; Freitas, 2007, P. 17).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é fundamental à prática educativa e intrínseca aos processos de ensino e aprendizagem, pois é através da mesma que o professor pode acompanhar o desempenho de seus estudantes e identificar se os objetivos de aprendizagens estão sendo atingidos, ao passo que pode buscar estratégias de ensino para melhorar o desenvolvimento cognitivo.

No cenário educacional brasileiro, a avaliação da aprendizagem vem sendo questão de várias reflexões e compreensões, por parte dos profissionais diretamente ligados aos processos educativos. Compreendendo o ato de avaliar como um processo dinâmico e complexo das relações, esta deve assumir um aspecto dialógico entre a teoria e a prática.

Assim, corroboramos com Luckesi (2011, p.39) quando afirma que “aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, respectivamente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano”.

Dito isso, é oportuno enfatizar que muitos estudiosos destacam que a avaliação formativa, na prática dos professores, perpassa pela compreensão que a mesma contribui com o diálogo teórico-prático entre avaliação e processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação tem como função a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, favorece a melhoria da qualidade educacional (Hadji, 2001).

Nesse ínterim, em meio às questões educacionais, duas se destacam por sua relevância e complexidade: a alfabetização e a avaliação da aprendizagem. O interesse pela temática surgiu da necessidade de compreendermos melhor a relação da avaliação e dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores para avaliar os estudantes durante o processo de

⁴ Métodos tradicionais que envolvem especificamente avaliações baseadas em provas convencionais com o caráter meramente classificatório.

aprendizagem e implementar efetivas estratégias de alfabetização em sala para se obter resultados qualitativos.

A avaliação tem uma função estruturante no processo de ensino e aprendizagem, e revestindo-se de múltiplas dimensões que gera uma multiplicidade de percepções, trajetórias e práticas. Entretanto, ainda é recorrente a prática avaliativa desvinculada dos processos de aprendizagem.

Sobre essa questão, Hadji (2001, p. 9) pontua sobre a prática avaliativa dos professores: “A intenção que dinamiza as tentativas de avaliação formativa e lhes dá sentido é, em todo caso, fazer testes, provas e avaliações de todo o tipo, dos momentos intensos de um trabalho de assistência às aprendizagens”.

A partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 iniciou-se um debate que lançou luz sobre a necessidade de uma perspectiva formativa de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Tal fato ocorreu em razão do que estabelece o Art. 206 - inciso VII da Constituição, que define os princípios norteadores do ensino, tais como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a garantia de padrão de qualidade, dentre outros importantes princípios democráticos, possibilitando o surgimento de espaços de reflexão para uma ressignificação do processo educacional.

Como resultado dessa nova perspectiva educacional apresentada pela Constituição de 1988, a atual LDB 9394/96, no seu artigo 24, inciso V, que trata do processo avaliativo, prevê que: a verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Ainda no tocante aos documentos orientadores legais do ensino brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na década de 90 pelo Ministério da Educação (MEC), preconiza 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 prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (Brasil, 1997, p. 5).

Nesse sentido, algumas questões relevantes norteiam a complexidade da temática da avaliação, tais como: Por que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Existem práticas avaliativas mais adequadas para avaliar o processo de alfabetização dos estudantes?

Adversos à concepção de avaliação relacionado ao aspecto classificatório, autores como Hadji (2001), Hoffmann (2005), Luckesi (2011), Esteban (2002) e Vasconcellos (2006) têm se inclinado em estudos que nos impulsionam para uma concepção de avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o processo de aprendizagem.

Como afirma Hoffmann (1991, p. 18-19):

Avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Dito isso, a prática avaliativa é indiscutivelmente um processo intimamente relacionado à prática do professor. Deste ponto de vista, a avaliação da aprendizagem dos estudantes e as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores, objeto de estudo desta pesquisa, corroboramos com Santos Guerra (2009, p. 102), quando diz

A avaliação é um dos elementos mais decisivos do currículo, uma vez que pode condicionar todo o processo de aprendizagem e está impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas. Compreender o que é a avaliação e fazê-la bem seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas, entendendo a avaliação como um processo complexo, de compreensão e explicação, e não como um mero ato mecânico de atribuição de classificações.

De acordo com Hoffmann (2003), “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (Hoffmann, 2003, p.15).

No Brasil, no que tange à alfabetização, os estudos realizados por Moraes (2008) contribuem para serem explicitadas as relações entre o trabalho desenvolvido pelas práticas pedagógicas dos professores e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse sentido, considerando as práticas de alfabetização e letramento dos professores, Moraes (2006) defende que estas devem priorizar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto a avaliação de atividades, pois garantem a apropriação da escrita pelas crianças, como as atividades de leitura e a produção de textos, pois a partir dessa avaliação pode-se delimitar e acompanhar as expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo inicial de alfabetização.

Desta maneira, a mediação acontece principalmente pela via dos processos de ensino e aprendizagem, o qual um dos seus elementos fundantes é a avaliação da aprendizagem. (Vieira, 2016). Ainda nessa compreensão, Saul (2015) destaca que “... ‘pensar e fazer avaliação’ exigem clareza em relação às finalidades da prática, inserida em uma moldura de educação que tem como horizonte a humanização do ser humano”. Nessa perspectiva a avaliação assume o caráter formativo e possibilita caminhos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, as práticas avaliativas centradas em princípios emancipatórios parte do entendimento da reflexão sobre a atuação dos professores e estudantes no processo de ensinar e aprender, sendo compreendida a avaliação como elemento indissociável do ato pedagógico.

Diante do exposto, é relevante que o professor possa oportunizar ao estudante instrumentos avaliativos capazes de possibilitar a percepção da aprendizagem em suas diversas dimensões, considerando a tomada de decisões e objetivando a qualidade dos resultados que são construídos ao longo do processo. Mediante esse entendimento, Luckesi (2000), afirma que os instrumentos de avaliação da aprendizagem não devem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que o professor necessita para configurar o estado de aprendizagem do estudante.

Assim, faz-se necessário ampliar o olhar para além da narrativa da avaliação da aprendizagem, estendendo as reflexões para a prática avaliativa que se pautar na elaboração de um próprio sistema de observação, “[...] de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar” (Perrenoud, 1999, p. 122).

Em razão do reconhecimento dessa problemática, fomos instigados a explorar as seguintes questões: O que tem orientado as professoras a avaliar os estudantes na alfabetização da maneira como avaliam, se pautados nos métodos tradicionais ou não, e que tipo de formação os professores têm tido para contribuir com a melhoria das práticas avaliativas?

Dessa maneira, tivemos como hipóteses: o processo de avaliação dos estudantes do 2º ano, centralizado na aplicação do protocolo PAIC, restringe as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras, o desenvolvimento do processo de avaliação escolar sofre interferências a partir dos resultados das avaliações do PAIC praticadas nos últimos anos, influenciando as práticas pedagógicas dos professores.

Para verificar ou não as hipóteses elencadas, propõe-se, através da referida pesquisa, identificar modelos de avaliação da aprendizagem praticados pelas professoras alfabetizadoras lotadas em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral avaliar o modelo avaliativo existente e propor uma trilha avaliativa como recurso pedagógico para o ato de avaliar das professoras alfabetizadoras, a fim de suscitar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem.

Destaca-se que os objetivos específicos a serem percorridos no estudo: (1) identificar modelos de avaliação da aprendizagem praticados pelas professoras alfabetizadoras lotadas em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará; e (2) levantar dados sobre o cotidiano avaliativo das turmas de alfabetização, incluindo os instrumentos utilizados pelos professores para proceder ao processo avaliativo. Nessa compreensão, a pesquisa científica configura-se como um meio impulsionador de respostas a estas questões que se constrói a partir de decisões que nos são apresentadas, tornando-se real à medida que se implantam ações para sua consecução.

Diante das pesquisas introdutórias realizadas nos Sistemas de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações no período de 2017 a 2022, verificou-se que ainda não há trabalhos suficientes que tratem sobre a temática das práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras. Para ampliar as buscas em relação à temática da pesquisa, realizou-se um levantamento de dissertações, teses e artigos publicados em revistas que contemplassem a temática pesquisada em diversas plataformas, tais como: a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos repositórios da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Lançou-se os seguintes termos de busca: alfabetização, avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas. Com a busca, refinamento e análise dos títulos e objetivos, foram encontradas as seguintes teses, dissertações e artigos científicos.

Quadro 1 - Teses, dissertações e artigos relacionados ao tema da pesquisa no Estado do Ceará

Autoria	Tipo de trabalho	Título	Objetivo
Silva (2019)	Tese	Avaliações Municipais no Contexto Educacional Cearense: Contornos, Intenções e Finalidades	Analisar a implementação de avaliações próprias em âmbito municipal, examinando as intenções dessa medida, as características e os usos dos resultados dessas avaliações.
Noronha, Jéssica Nunes(2022)	Dissertação	Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede e sua análise e utilização no município de Fortaleza/CE	Identificar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede e sua análise e utilização no município de Fortaleza/CE.

Quadro 1 - Teses, dissertações e artigos relacionados ao tema da pesquisa no Estado do Ceará (conclusão).

Autoria	Tipo de trabalho	Título	Objetivo
Burmester, Wania Emerich(2019)	Dissertação	Alfabetização: uma comparação do desempenho de alunos que aprendem a ler e escrever na abordagem fônica ou global	Verificar o resultado de duas diferentes práticas de alfabetização, fônica e global, avaliando o desempenho de dois grupos de alunos do último ano da Educação Infantil e dois grupos de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.
Silva e Fernandes (2019)	Artigo científico	Avaliações municipais: uma revisão bibliográfica (1990- 2016)	Analisar a produção científica sobre iniciativas municipais de avaliação veiculada em cinco fontes especializadas em avaliação educacional, no período de 1990 a 2016.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, acredita-se que a investigação poderá contribuir com a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, agregando novas informações à Rede Municipal de Ensino do Município de Horizonte, bem como às professoras alfabetizadoras.

No tocante ao referencial teórico utilizado nesta pesquisa, para tratar acerca da alfabetização, Ferreira (2015), Teberosky (1999) sobre as características dos diferentes níveis conceituais de leitura e escrita percorridos pelas crianças em processo de alfabetização. No que concerne à avaliação da aprendizagem, as contribuições de Scriven (1967), (Esteban (2001a, 2001b, 2003); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Luckesi (2011); Perrenoud (1999); Vasconcellos (1993); Vianna (2005); entre outros. Para melhor compreender as práticas avaliativas, utilizamos as contribuições de Pimenta e Anastasiou (2010); Tardif (2002); Therrien e Loiola (2003); Veiga (2010); e outros.

O processo metodológico de investigação e análise da pesquisa foi pautado na metodologia qualitativa. No tocante à coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada e análise documental. Nessa perspectiva, as reflexões geradas a partir desse movimento investigativo estão organizadas nesta introdução e em mais quatro capítulos. A presente parte introdutória apresenta-se um sucinto preâmbulo para situar e enquadrar o

trabalho e as questões norteadoras, assim como os objetivos da investigação e a relevância do estudo. O segundo **“A alfabetização no contexto das políticas públicas”**, o percurso histórico da política pública em alfabetização ao nível nacional, estadual e municipal, com ênfase nas políticas públicas construídas no Estado do Ceará, no âmbito da alfabetização.

O terceiro, com o título **“Avaliação Educacional: Abordagem histórica e conceitual”**, trata da trajetória histórica da avaliação educacional, bem como suas gerações, e sua implementação nos documentos oficiais da educação brasileira. Destaca-se, ainda, a importância dos teóricos clássicos na construção e desenvolvimento de uma teoria de avaliação mais sistematizada. O quarto capítulo, sob o título **“A avaliação da aprendizagem: Caminhos trilhados”**, traz a discussão sobre as questões conceituais da avaliação da aprendizagem, coloca em foco a evolução das práticas avaliativas sob o viés teórico e metodológico, com ênfase na defesa da avaliação formativa por vários estudiosos do tema, haja vista sua função predominante de proporcionar ajuda pedagógica mais adequada continuamente, visando à evolução da aprendizagem do educando. O quinto capítulo, **Procedimentos metodológicos**, descreve-se o percurso do método adotado pela pesquisadora para investigar o fenômeno proposto, bem como mostra a articulação entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os objetivos específicos do estudo. O capítulo seguinte, **Apresentação e discussão dos resultados**, tem por finalidade apresentar as discussões e análises dos achados da pesquisa. O sétimo capítulo, **Apresentação do Produto Educacional**, considerando a sua estrutura física, ilustrativa e conteudista.

Por fim, apresenta-se o capítulo referente às considerações finais, no qual retoma-se os objetivos e as discussões sobre os dados verificados nesta investigação, apontando ainda novas possibilidades de estudo.

2 A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O presente capítulo tem o objetivo descrever o percurso histórico da política pública em alfabetização ao nível nacional, estadual e municipal, com ênfase nas políticas públicas construídas no Estado do Ceará, no âmbito da alfabetização.

2.1 O percurso histórico da política pública em alfabetização no Brasil

A universalização da educação surgiu por meio de uma demanda popular em um contexto de elitização da educação e fortalecimento das relações de exploração, principalmente na sua fase inicial, sendo institucionalizada como direito universal inerente a todos os indivíduos após a Constituição de 1988.

A partir disso, a agenda política educacional do Brasil visava a garantir um conjunto de direitos, entre eles, a obrigatoriedade da inclusão de todas as crianças de 7 a 14 anos nas instituições de escolares e a democratização do ensino público por meio da mudança na maneira tradicional de tratar os alunos e a ampliação de estratégias motivando uma maior participação dos pais e da sociedade no controle do sistema educacional democrático (Abrucio, 2018).

Com o advindo do neoliberalismo e da globalização e seus efeitos na educação e o anúncio urgente da qualificação de profissionais aliado ao baixo percentual de mão de obra qualificada e a precarização da educação primária fomentaram ainda na década de 70 ações que desencadearam mudanças educacionais.

Somasse a isso, a forte atuação dos organismos internacionais na agenda pública do Brasil, representada, neste momento, pela Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, tendo como resultado o Plano Decenal de Educação para Todos⁵ (Drambos; Mussio, 2014).

A reforma educacional, a partir da década de 1990, foi defendida e concretizada

[...] não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, ou talvez

⁵ O Plano Decenal de Educação é uma política educacional. Um conjunto de reflexões, de intenções e de ações que respondem a demandas reais da educação no ente federativo, centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo.

principalmente, para adequar a mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura (Dambros; Mussio, 2014, p. 4).

Ainda nesse contexto, verifica-se que na década de 1990 houve uma crescente nas produções acadêmicas relacionadas à temática da Alfabetização – lançando luz, sobre a representação do letramento como proposta de compreensão acerca do processo de alfabetização dos estudantes, salienta-se ainda que mesmo com o advindo de produções acadêmicas que chegavam ao Brasil de outras partes do mundo, demonstrando que a teoria atingia os resultados prometidos, o analfabetismo e a evasão continuavam a ser um problema urgente da escola brasileira.

Desta forma, a análise das Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil está relacionada ao processo de universalização do Ensino Fundamental, aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais e as mudanças socioeconômicas que influenciaram as Políticas Públicas Educacionais a partir do ano de 1990, com fortes influências de alguns documentos internacionais, sendo um dos principais marcos a Conferência Mundial de Educação para Todos que estabelece o compromisso dos países participantes em assegurar uma Educação de qualidade para todos.

Em 2006, foi elaborada a Lei n.º 11.274 que modificou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Em seu art. 5º estabelece que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental.”

Nesse contexto anunciado, a implementação da política de ampliação da duração do ensino fundamental com antecipação da obrigatoriedade de matrícula aos 6 anos diversas dificuldades ocorreram, conforme projetavam analistas dessa política em questão, alertando inicialmente sobre os efeitos no trabalho desenvolvido pela escola.

Gorni (2007) considerando os possíveis desdobramentos, pontua:

[...]1) a razão professor-aluno em sala de aula deve permanecer a atualmente vigente na EI ou no EF? 2) qual professor deve assumir este trabalho: da EI que já tem um certo conhecimento da clientela a ser atendida, ou o do EF habituado a trabalhar com o processo de alfabetização? 3) as escolas conhecem, com certa precisão, a demanda da comunidade que atende? 4) as escolas possuem os espaços físicos e os recursos (materiais e humanos) para atender à demanda prevista? 5) existe clareza de como será o trabalho junto às crianças de 6 anos? 6) a antecipação da idade de ingresso no EF demandará quais alterações nas séries subsequentes deste mesmo nível de ensino? 7) como as escolas estão planejando a implantação do EF 9 anos? (p. 72).

A política educacional de universalização e antecipação do acesso ao ensino fundamental coexistiu com a política de estímulo à permanência do estudante na escola e de melhoria da qualidade da educação básica. O Ministério da Educação, no ano de 2007, apresentou à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o intuito de proporcionar um instrumento de implementação de políticas voltadas à melhoria da qualidade educacional, tendo como destaque a educação básica pública.

O Plano elenca ações relevantes no contexto educacional, entretanto, não contou com a participação da sociedade na sua elaboração e não possui elementos que possam articulá-lo a outros programas e ações do governo federal na área da educação (Dourado, 2007). Essa realidade leva a ponderar que

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (Dourado, 2007, p. 928).

Como parte do PDE foi promulgado o Decreto n. 6.094 de 24/04/2007 (Brasil, 2007a) que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O Plano de Metas Todos pela Educação teve adesão de estados e municípios que se comprometeram em colaborar com a União para alcançar as metas ali estabelecidas.

O Decreto fixou 28 diretrizes para promoção conjunta com os entes federativos (União, estados e municípios) da melhoria da qualidade de ensino e instituiu dois instrumentos associados: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ação Articulada (PAR)⁶. O IDEB é um “indicador sintético de desenvolvimento educacional”. Esse índice alia dados do Censo Escolar e resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) produzindo um indicador de qualidade (Fernandes, 2007, p. 8).

Como compreende Saviani (2007), o PDE trata-se de um Plano de Educação, mas apenas um programa de metas que apenas “teoricamente” tem em vista o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, uma vez que suas ações não são derivadas do “[...] diagnóstico das diretrizes e dos objetivos constitutivos do PNE [...] (p. 1239)”.

Ainda assim, considera que o PDE traz elementos novos e positivos que não existiam em planos anteriores como, por exemplo, a “[...] preocupação em atacar o problema qualitativo

⁶ O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação.

da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o ‘Índice de Desenvolvimento da Educação Básica’ (IDEB), o ‘Provinha Brasil’ e o ‘Piso do Magistério’” (Saviani, 2007, p. 1242).

Com a finalidade de atender o artigo 2º do Decreto n. 6.094/2007 — “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007a) — e como assistência técnica às redes de ensino e à escola o MEC instituiu a Provinha Brasil, por meio da Portaria MEC No.10, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b). O objetivo desta é avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes com dois anos de escolaridade do ensino fundamental, para diagnosticar as possíveis dificuldades dessas habilidades.

Entre o planejamento de ações macro mais recente da política para a educação básica brasileira cabe destaque o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O PNAIC surge a partir de experiências pedagógicas do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que é desenvolvido no Estado do Ceará que se origina a partir da instituição, em 2004, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar⁷.

O PNAIC⁸ é organizado a partir de ações integradas de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Até esse período, espera-se que as crianças tenham a compreensão e o domínio sobre a escrita, fluência de leitura, os conceitos da matemática e das demais áreas de conhecimento, a ser desenvolvido com um trabalho interdisciplinar por seus professores.

Ao aderir ao PNAIC, os entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) comprometem-se em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática e a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), junto aos concludentes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o direito de ser alfabetizado no Ciclo de Alfabetização é válido para todas as crianças, até os oito (8) anos, tendo como premissa a concepção de alfabetização, na

⁷ Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelo governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

perspectiva de letramento, ou seja, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pela criança se dá, ao mesmo tempo, em que ela participa e reflete a respeito de situações de usos da oralidade, da leitura e da escrita que integram os diferentes componentes e áreas curriculares e das práticas da escola e fora dela.

Diante dos compromissos estabelecidos pelo Pacto, destaca-se um relacionado ao eixo avaliação, que implica na realização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), uma avaliação externa que afere os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Os últimos dados apresentados no Relatório da Edição 2016, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA), revelou que mais de 81% dos estudantes matriculados nesta etapa fazem parte do público-alvo do SAEB/ANA, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 -Público- alvo do SAEB/ANA 2016

PÚBLICO-ALVO DO SAEB/ANA 2016_ ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Estudantes previstos	Estudantes avaliados
3.069.905	2.500.485

Fonte: INEP (2016).

A edição da avaliação do SAEB /ANA teve como público-alvo 3.069.905 estudantes brasileiros previstos, desses, 2.500.485 foram avaliados em leitura, escrita e matemática. Os dados da ANA também apontam que, no Brasil, 55% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando graves problemas nas habilidades de leitura e escrita e em relação à interpretação de textos, resultados identificados nas seguintes regiões do Brasil: Norte, 70%; Nordeste, 70%; Sudeste, 44%; Sul, 45% e Centro-Oeste, 51%.

Em linhas gerais, os indicadores da avaliação comprovam que o Brasil apresenta um cenário preocupante com relação à alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante do exposto, aborda-se as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) referentes à alfabetização dos estudantes. A Meta 5 refere-se a alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental e a Meta 5.1 faz referência ao alinhamento do Ensino Fundamental com a proposição da Pré-escola e propõe em seu texto que ocorra uma estruturação envolvendo os processos pedagógicos de alfabetização

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulados com estratégias pedagógicas desenvolvidas na pré-escola, atrelado a indicadores relevantes como a qualificação dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico especializado, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

Em atendimento a estas Metas do PNE, em consonância com as considerações realizadas pelos diferentes segmentos que compõe o PNAIC, e com o foco na melhoria dos dados quanto à alfabetização no país, o MEC alterou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir do ano de 2017, incluindo algumas ações capazes de contribuir com o objetivo desejado.

Nesse mesmo ano, a adesão ao pacto pelos municípios, foi aberta em 12 de julho, regido pela portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME).

Diante do histórico abordado sobre a Educação brasileira e os percursos apresentados sobre as políticas educacionais no contexto da atualidade, conclui-se que para analisá-las de forma crítica é necessário lançar luz em várias direções que estão entrelaçadas em uma teia de interesses diversos.

Segundo Redyson e Santos (2015, p. 294), é preciso considerar as políticas educacionais brasileiras no contexto social global, capitalista, neoliberal e com um avanço tecnológico em que estão inseridas. Frente a tais aspectos, é neste cenário educacional que nasce os planejamentos de novas propostas de políticas curriculares deliberadas para a superação de desafios, mediante uma pertinência de obrigatoriedade de uma base comum para nortear o currículo do país.

Sendo assim, faz-se emergente a compreensão de qual projeto de sociedade que as legitimam e quais relações estabelecidas nessas políticas, consideram que os atores das políticas, os quais influenciam, contestam, constroem respostas, representações e lidam com as contradições da política (Ball *et al*, 1994), são, igualmente, “sujeitos e objetos da política” (Ball *et al*, 2016, p. 13). Por fim, para a compreensão mais aprofundada da pesquisa, faz-se necessário a análise das políticas públicas em alfabetização no Estado do Ceará e sua articulação com a busca pela qualidade na educação.

2.1.1 Políticas públicas em alfabetização no estado do Ceará

Diante dos números alarmantes de analfabetismo na região Nordeste, e especificamente observando essa problemática persistente no estado do Ceará, foi criado no ano de 2004 o

Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE)⁹, uma iniciativa do deputado Ivo Gomes em conjunto com a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.

O Comitê foi constituído em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e a participação das principais universidades cearenses dentre elas podemos citar: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar.

Dito isso, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2004, realizou então uma pesquisa amostral com 48 municípios do Estado do Ceará, em 255 escolas, que tinha como objetivos: i) avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da amostra; ii) analisar a formação continuada dos professores alfabetizadores e; iii) perceber a prática pedagógica dos professores alfabetizadores em determinadas escolas da referida amostra.

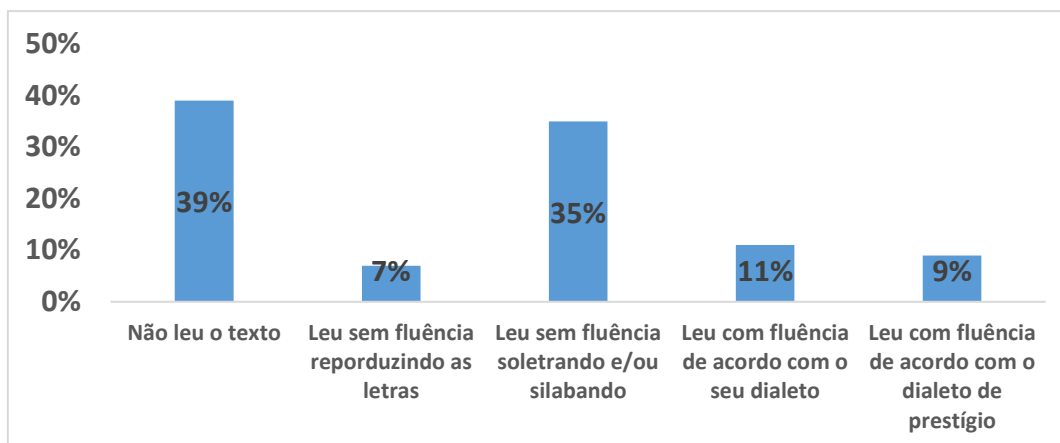
Diante do exposto, os dados da pesquisa indicaram que:

- i) apenas em torno de 40% da amostra de 8.000 estudantes foram considerados alfabetizados conforme os padrões de níveis estabelecidos pelo instrumento avaliativo;
- ii) a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador e;
- iii) a maioria dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa, e usava muito mal o tempo de aula, que já era bastante reduzido (Aguiar, 2005; Gomes, 2006; Campos, 2006; Marques, 2008; Ciasca, 2008).

Os resultados também revelaram os níveis de alfabetização dos estudantes, trazendo à tona uma realidade crítica, pois mais de 66% não estavam alfabetizados, segundo dados divulgados, de acordo com a (Gráfico 1).

⁹ O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, deu origem ao Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic).

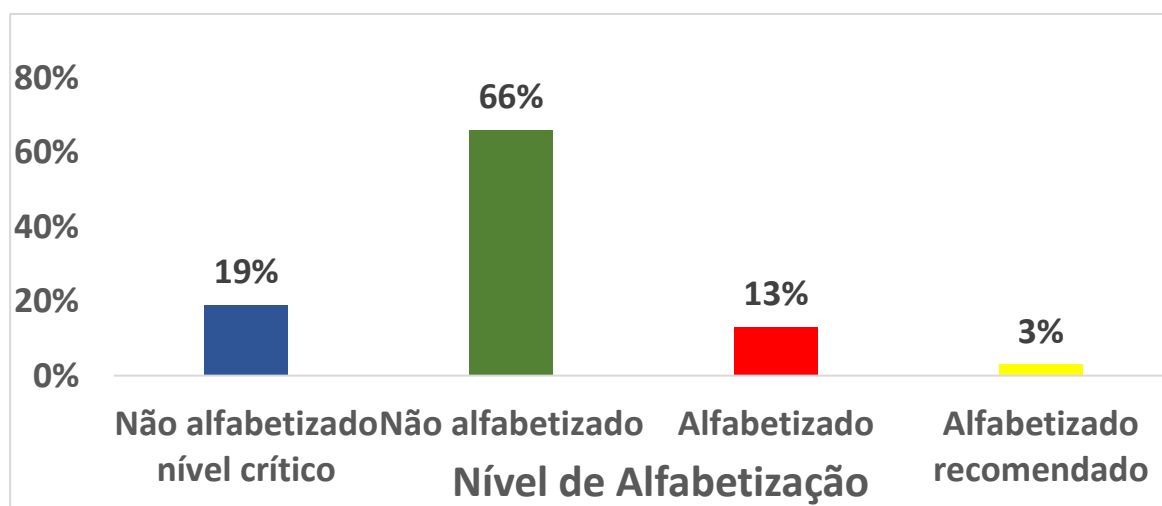
Gráfico 1 - Resultado do Diagnóstico da Leitura do 2º ano



Fonte: Relatório do CCEAE (2006).

Ainda, segundo a pesquisa, 39% dos estudantes não sabiam ler um texto. Tal avaliação realizada pelo CCEAE, até então inédita para a realidade local, buscou trazer dados não apenas sobre os estágios de desempenho em alfabetização em que se encontravam os estudantes, mas, principalmente, sobre suas causas, sendo os dados levantados nas seguintes dimensões: oralidade da leitura, compreensão do texto e produção de texto escrito.

Gráfico 2 - Resultado da avaliação do SPAECE Alfa do Ensino Fundamental



Fonte: Ceará (2009).

Em decorrência do estudo, foi publicado um relatório com os principais resultados obtidos e indicando recomendações, assim como foi estabelecida a meta de superar o analfabetismo escolar até o ano de 2010 (Aguiar; Gomes; Campos, 2005). Observa-se pelos indicadores acima, conforme a avaliação, apenas 9% dos estudantes pesquisados leem com

fluência, sendo que, somando-se os que não leem com os que leem sem fluência, esse percentual salta para 81%. Os resultados apresentados pelo Comitê revisitaram sérios problemas relacionados à alfabetização dos estudantes no estado do Ceará.

Desse modo, após a conclusão do trabalho do Comitê e diante do movimento de mobilização social contra o analfabetismo, em 2005 foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

2.1.2 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC): efeitos no cenário educacional cearense

Em 2007, com o início da gestão do governador Cid Gomes (2007 a 2010 e 2011 a 2014), novos compromissos são assumidos pelo então governo que se comprometeu a erradicar o analfabetismo escolar e a melhorar os índices de qualidade da Educação no Ceará, através da execução do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), como uma política de cooperação entre o Estado e os municípios em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e instituições da sociedade civil, com o apoio federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 (sete) anos de idade, combatendo assim o analfabetismo escolar. Isso possibilitou a adesão de todos os municípios do Estado do Ceará (Ceará, 2013).

Segundo Araújo (2016, p.67), “o governo do estado, há mais de uma década, vem apostando na gestão educacional por resultados, fazendo uso da avaliação para emitir rankings, classificações e prêmios, por ter a crença de que tais medidas mobilizam os atores educacionais a desenvolverem um melhor trabalho”. Em consonância com os aspectos mencionados, o Estado do Ceará absorveu a política de responsabilização na gestão educacional. A política de *accountability* educacional implantada pelo governo do Ceará, no período de 2007 a 2014, configura-se como estratégia para a disseminação e a consolidação do modelo gerencial nas redes municipais de ensino. Essa estratégia ampliou a atuação e a interferência do governo do estado na educação oferecida pelos governos municipais, revelando sua força indutora na gestão da educação pública cearense.

Para a implantação dessas políticas, foi constituído um “regime de ‘colaboração’ sob condicionalidades” (Freitas, 2007, p. 188), no qual a indução financeira, como elemento central na relação entre o estado e os municípios, foi combinada ao apoio técnico e pedagógico do governo estadual às redes municipais de ensino.

Tal processo ocorreu por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do repasse da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), inspirado no modelo do município de Sobral e do Prêmio Escola Nota Dez. Contudo, as orientações gerenciais tornaram-se hegemônicas no âmbito das escolas públicas municipais de ensino fundamental no Ceará.

Segundo o Decreto n.º 29.306/2008, que normatiza os critérios de distribuição da cota-parte do ICMS. O Estado distribui um quarto do total arrecadado com o ICMS (25%) com todos os municípios, a chamada cota-parte. A distribuição dessa fatia passou a ser calculada em função de três índices criados pelo governo cearense, quais sejam: o Índice de Qualidade da Educação (IQE), que responde por 18% da composição do repasse; o Índice da Qualidade da Saúde (IQS) – composto pela taxa de mortalidade infantil e sua variação, que corresponde a 5%; e o Índice de Qualidade do Meio Ambiente (IQM) – indicadores relativos ao sistema de resíduos sólidos, com 2%. A nova regra privilegiou um modelo de gestão pública por resultados e induziu os municípios a agir pela melhoria dos indicadores sociais (Ceará, 2012b).

Ressalta-se que a Reforma Educacional¹⁰ com ênfase na universalização do Ensino Fundamental seguiu um alinhamento as diretrizes regionais dos organismos internacionais, “[...] mas também encontrou respaldo no consenso existente da sociedade sobre a necessidade de eliminar os altos índices de analfabetismo infantil, repetência e evasão escolar” (Krawczyk; Vieira, 2012, p. 62).

Diante do exposto, o ideário da Reforma Educacional, no Brasil, coadunou-se com as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado (Krawczyk; Vieira, 2012).

Segundo Mészáros (2002), o Estado possui papel determinante para a manutenção do capital e sua reprodução sociometabólica, da economia, assim, a educação, que, na verdade, é importante aparelho hegemônico, influencia a sociedade e o mundo do trabalho, pois é apresentada, pelo neoliberalismo, como —tábua salvadora dos problemas políticos e sociais. Outro aspecto que merece destaque recai sobre o processo de municipalização do ensino fundamental no estado do Ceará. Ressalta-se que o processo de municipalização no Brasil,

¹⁰ Os organismos internacionais têm atuado com organizações internacionais e nacionais, tais como o “Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)” e o movimento “Todos pela Educação”, de modo a influenciar as políticas educacionais dos países da periferia do capitalismo internacional, formando o que Ruiz (2016, p. 04) categorizou como uma “arquitetura internacional de organismos e instituições”.

advindo da Constituição Federal de 1988, se trata do regime de colaboração, fortalecendo a autonomia dos municípios.

No que diz respeito ao estado do Ceará, a partir da aprovação da lei nº 12.452, no ano de 1995, a Municipalização do Ensino Público do Ceará, que em seu Art. 3º destaca “O Processo de Municipalização de que trata esta Lei implica o fortalecimento do Município quanto a poder decisório, disponibilidade de recursos e responsabilidade por encargos educacionais” (Ceará, 1995, p. 1). Tal lei aborda em seu Art. 7º que a responsabilidade em administrar a educação infantil e ensino fundamental passou a ser dos municípios, em regime de colaboração do estado.

Dessa forma, diante do contexto histórico que ocorreu em torno das políticas educacionais no Ceará, vale destacar que por meio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), os últimos anos foram marcados pela implementação e consolidação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), como uma política governamental prioritária com estruturas definidas de atuação e contando com a pactuação entre o estado e os 184 municípios do Ceará.

Assim, o PAIC foi criado pela Lei 14.026/2007, de 17 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial do Estado nº 239, de 19 de dezembro do mesmo ano, com o seguinte objetivo, conforme expresso em seu Art. 2º:

Art. 2º – O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização (Ceará, 2007, p. 1).

Entre os objetivos estabelecidos no Programa, destacam-se:

priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim; estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente; rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho. (Protocolo de Intenções que celebram entre si o Estado do Ceará e os municípios, de 24 de maio de 2007).

Os municípios, sob a coordenação da SEDUC, foram orientados a organizar uma estrutura de equipe situada nas Secretarias de Educação composta por profissionais que assumissem as funções com o intuito de cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo PAIC e pelo desenvolvimento das ações elencadas em eixos estruturantes, através da assinatura do

protocolode intenções, celebrado entre o Estado do Ceará e os municípios cearenses, em 2007 e conta com o apoio de alguns órgãos, fóruns e secretárias, como: UNICEF, APRECE¹¹, UNDIME¹²-CE, APDMCE¹³, SECULT, e Fórum de Educação Infantil.

Atendendo a essas novas diretrizes de gestão da educação e da escola, o PAIC foi estruturado em cinco eixos: 1) Gestão da Educação Municipal, 2) Alfabetização, 3) Educação Infantil, 4) Formação de leitores e 5) Avaliação externa da aprendizagem.

O eixo referente à Gestão Municipal tem como objetivo o fortalecimento institucional dos municípios, proporcionando a capacitação e a formação de gestores, técnicos, consultores para elaboração e acompanhamento dos projetos que favoreçam a melhoria da aprendizagem do estudante. O eixo da alfabetização visa oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios no sentido de promover a implementação e implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, focais e intencionais, que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental (Ceará, 2013).

No eixo da educação infantil estão concentrados os esforços para a construção de uma política municipal de educação infantil que propicie e assegure o bem-estar das crianças de 0 a 6 anos em seu pleno desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicossocial, emocional e outros. O eixo de formação do leitor tem por finalidade desenvolver uma política de formação de leitores com vistas a despertar na criança o interesse e o gosto pela leitura. E por último, o eixo da avaliação, que procura criar condições para que as equipes técnicas que trabalham com a educação nos municípios, possam organizar seus trabalhos com base nos resultados obtidos através das avaliações externas e censitárias, propiciando as intervenções adequadas aos problemas de aprendizagem identificados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dos eixos já discutidos, o eixo da Avaliação Externa foi a principal estratégia do PAIC para iniciar as atividades, buscando criar um ambiente em que o próprio “[...] município conduzisse todo o processo de forma autônoma e, conseqüentemente, tivesse condições para conhecer a realidade não apenas da educação municipal como também de todos os seus alunos, individualmente” (Marques; Ribeiro; Ciasca, 2008, p. 438).

¹¹ Associação dos Municípios do Ceará.

¹² A Undime é constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação. Esses são os membros natos.

¹³ A Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Ceará – APDMCE é uma instituição não governamental, fundada em 22 de setembro de 1987, que atua na rede de atendimento socioassistencial do Estado, mais diretamente nos municípios, através da elaboração e implementação de projetos e programas junto a gestores, técnicos e até a população que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco social dos municípios cearenses.

Segundo Costa e Ramos (2020), a partir do PAIC houve o fortalecimento do regime de colaboração entre a Seduc/CE e as Secretarias Municipais de Educação, por meio de um processo de reestruturação política que estabeleceu um novo *modus operandi* nas relações intergovernamentais, transformando o Programa em uma “vitrine” da política educacional desde o governo Gomes (2007-2014), até a gestão de Camilo Santana (2015 – 2022).

Conjuntamente, o PAIC repercute gerando discussões sobre os índices de analfabetismo no estado do Ceará, criando mecanismos de responsabilização dos municípios no que diz respeito à articulação necessária para a superação da situação, entretanto, desponta para o fortalecimento de uma perspectiva de responsabilização dos sujeitos, com foco no ranqueamento das instituições.

Dessa forma, fortalecendo a ideia dos processos de ensino e aprendizagem pautados na geração dos resultados, muitas vezes ocorrendo sem um olhar sobre os aspectos desafiadores no contexto social mais abrangente, que impactam de forma relevante nas práticas dos professores e como os mesmos materializam suas ações no fazer do processo de alfabetização e as condições em que os estudantes aprendem.

Vale ressaltar que o Estado do Ceará, ao longo dos últimos 20 anos, vem construindo um sistema de responsabilização forte na educação básica. De acordo com Yan (2019), desafios são impostos aos governos nacionais quando da implementação de ferramentas de responsabilização, entre as quais a sua própria concepção, por vezes usada de maneira bastante vaga, privilegiando ações específicas e estreitas em detrimento de ferramentas mais abrangentes.

Para o autor, têm-se adotado mecanismos de responsabilização associados a quatro temas: “[...] escolha e competição, autonomia e participação, melhorias induzidas por ameaças e recompensas e apoio” (Yan, 2019, p. 91). Contudo, há uma ênfase recorrente na disciplina e no controle.

O modelo inicial das políticas de responsabilização iniciou-se com o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entretanto, em virtude inicialmente do caráter amostral não possibilitava sua utilização no viés do *accountability* educacional.

Nesse sentido, ações tem se disseminado no tocante às avaliações em larga escala, atribuindo uma nova lógica para as redes de ensino e as escolas. Essa lógica é subjacente a uma alteração dos sentidos da prestação de contas em educação, com o acréscimo de novos elementos regulatórios que exigem informações dos professores e gestores, não só ao nível das escolas, mas também dos organismos regionais, estaduais, nacionais e supranacionais, além da comunidade local. Portanto, são diversas instâncias hierárquicas que demandam, exigem e

pressionam, criando assim uma “*accountability* múltipla”, como referido por Barzano (2009), que faz com que as escolas prestem contas a diferentes públicos.

Diante do exposto, identifica-se que os eixos de gestão da educação e avaliação externa têm como diretrizes a disseminação da avaliação como ferramenta para definição de políticas e o alcance das metas estabelecidas para os indicadores estaduais e nacionais.

Nesse íterim, considerando o aspecto gestor apresentado pelo PAIC, tem-se atribuído a ele a consolidação da gestão por resultados (Camarão; Ramos; Albuquerque, 2015), porque são mobilizados instrumentos que influenciam o comportamento das escolas e do sistema educacional, a partir de normatizações e de processos de regulação (Costa; Vidal, 2020), entre os quais está o sistema estadual de avaliação.

2.1.3 O eixo da avaliação externa do PAIC: princípios e concepções norteadoras

O Eixo da Avaliação Externa do PAIC é o principal escopo deste estudo, precisamente, o Protocolo PAIC do 2º ano. Para tanto, delineamos esse eixo, concentrando-nos nos princípios e concepções norteadoras da estruturação e da estrutura do instrumento avaliativo. Definida como uma proposta de avaliação externa, o Protocolo PAIC, tem uma função no texto oficial do PAIC essencialmente diagnóstica e formativa para auxiliar a alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa proposta de avaliação do PAIC está pautada em um formato institucional, desenhada na vertente de uma avaliação externa e concebida como um instrumento fundamental para propiciar e subsidiar os planejamentos e as intervenções pedagógicas nos municípios e unidades escolares públicas cearenses (Ceará, 2012b). Desse modo, compreendemos que essa avaliação educacional denominada externa, porque é deliberada, instituída, conduzida e aplicada por agentes externos à escola. Esses agentes são os técnicos capacitados pelas Secretarias de Educação dos Municípios – SME, ficando vedada a participação de qualquer educador das escolas avaliadas.

Além de externa, a avaliação também se destaca como censitária, pois abrange toda criança matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do estado do Ceará. Dessa maneira, pode-se alcançar o resultado individual de todos na fase de alfabetização.

Nesse sentido, o eixo da avaliação externa do PAIC foi embasado nos princípios da utilidade, viabilidade, precisão e ética. Tais princípios foram propostos e definidos no The Joint

Committee on Standards for Educational Evaluation (1994)¹⁴. Ancorado nesses princípios, esse eixo passou a ser desenvolvido por um processo avaliativo de ampla dimensão, mobilização e ação formativa e sistemática, conforme defendem Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), ao relatarem que:

A observância a esses princípios levou à construção de um protocolo de avaliação fortemente direcionado à tomada de decisão, com aplicação externa à escola, de caráter formativo, de amplitude censitária e alcançando todos os alunos (larga escala). (Marques; Ribeiro; Ciasca, 2008, p. 438).

De acordo com esses autores, a dimensão da avaliação do PAIC é posicionada em larga escala, isto é, envolve uma grande demanda de ações em toda a rede municipal de ensino público. Por essa razão, exige uma logística complexa e sistêmica na operacionalização e aplicação da Prova PAIC nos 184 municípios cearenses. Diante dessa complexidade, foi criado um protocolo de avaliação. Esse protocolo foi formulado pela equipe do Eixo da Avaliação Externa do PAIC, com assessoramento direto da UFC, e posteriormente disponibilizado pela SEDUC aos municípios cearenses que aderiram à Prova PAIC.

2.1.4 O protocolo PAIC como instrumento de avaliação da alfabetização

O Protocolo PAIC surgiu por decorrência da implantação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esse instrumento faz parte de um dos eixos do programa: o de avaliação. Segundo Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), a avaliação tem como propósito principal melhorar a qualidade do processo de aprendizagem, pois seus resultados serão verdadeiros nortes para as intervenções pedagógicas a serem conduzidas pelo eixo de alfabetização.

A proposta de avaliação do PAIC tem caráter tanto diagnóstico quanto formativo, pois seus resultados podem ser utilizados pelos professores para ajudar na melhoria do trabalho pedagógico realizado pelas escolas e pelas secretarias municipais de educação junto aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental. Estes resultados visam, ainda, melhorar a qualidade do processo de aprendizagem, já que seus resultados servirão de norte para intervenções pedagógicas (Marques, Ribeiro, Ciasca, 2008).

Para a realização da avaliação do PAIC, a cada ano são elaborados vários protocolos a serem utilizados por todos os municípios participantes do programa. Cada protocolo é

¹⁴ Comitê patrocinado por quinze associações profissionais americanas (Associação dos Administradores de Escolas, Associação de Pesquisas Educacionais, Associação de Avaliação, entre outras). Esse comitê, iniciado em 1975, estabelece padrões que auxiliam na identificação de um bom processo avaliativo (Ristoff, 2000).

formado por: cadernos de avaliação; roteiro de aplicação; manual de orientações para o aplicador; manual de orientação para análise da parte escrita; fichas de controle do trabalho realizado na turma; sistema para registrar as informações da avaliação e imprimir os resultados; manual de instalação desse sistema; e manual de orientações para digitação e envio das bases de dados (Ceará, 2012b).

O instrumento de avaliação utilizado no PAIC visa identificar quais as competências básicas de leitura e escrita que os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental já dominam, ou seja: a escrita de letras, a escrita do nome, a escrita de palavras, a escrita de frases, e a produção de texto.

No tocante à sua composição, o instrumento apresenta 20 itens de múltipla escolha e 01(um) de Produção Textual, no qual são avaliados a produção escrita, representação gráfica, pontuação e letras maiúsculas. A escolha das questões para montagem do Protocolo de avaliação busca contemplar a grande maioria dos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do Estado do Ceará, construídas a partir das propostas curriculares. Cada item avalia uma única habilidade e os resultados são produzidos por meio de uma medida quantitativa que possui, no entanto, um significado qualitativo, pois, quando os relatórios dos resultados são trabalhados pedagogicamente, essa medida torna-se qualitativa.

Os resultados das avaliações são divulgados via relatórios consolidados do Estado, município, escola, turma e estudante. Nesse sentido, cada município possui acesso somente aos relatórios correspondentes aos seus dados e realiza assim a socialização deles para as suas devidas escolas. A difusão da cultura de avaliação entre gestores municipais de educação, coordenadores pedagógicos e professores preconizados no Estado no Ceará, tem sua origem no contexto das reformas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas.

Segundo Carvalho (2009), com o modelo gerencial o governo empreendedor financia os resultados e não simplesmente concede recursos. Sendo assim, a avaliação, como instrumento de gestão educacional, não objetivaria somente o controle de resultados por parte do Estado, “[...] por meio do conhecimento de parâmetros para comparação e classificação dos desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar” (Carvalho, 2009, p. 1.151). A avaliação objetivaria também a introdução de mecanismos para induzir à prestação de contas e à responsabilidade pelos resultados alcançados, através das políticas de *accountability* educacional.

Tais políticas podem ser caracterizadas por uma variedade de estratégias de implementação, entre as quais estão aquelas orientadas por resultados com implicações

materiais sobre os profissionais da educação e as escolas. Essa realidade tem sido fundamentada por discursos de garantia de um padrão de qualidade da aprendizagem dos estudantes, para o qual seria necessária a criação de estímulos acionados pelas políticas de avaliação em larga escala. Longe de ser um terreno de consensos, o debate envolve questões conflituosas e de contestação, como o uso da avaliação de desempenho de estudantes para bonificar professores, a medição do conjunto dos aprendizados em detrimento das aprendizagens mais recentes do alunado (Franco, 2004; Ladd, 2008) e a lógica gerencial da prestação de contas subjacente às políticas de *accountability*.

É o que se observa com o PAIC e o seu eixo de Avaliação Externa, que, a partir do controle dos resultados, introduziu nas equipes das Secretarias Municipais de Educação do estado do Ceará propostas pautadas na eficiência e na produtividade dos serviços educacionais. Desse modo, a estratégia utilizada foi de valorizar a avaliação como um importante instrumento de controle, regulação e fiscalização, sempre visando promover mudanças (Ceará, 2013).

Dito isso, a avaliação passa a ser redefinida a partir do marco regulatório do Estado. O fato em si nos faz refletir ainda que a educação e a alfabetização não podem se reduzir a formar “[...] indivíduos adaptados às leis do mercado e, portanto, capazes de responder às demandas sociais” (Gontijo, 2011, p. 137), pois a alfabetização, como uma das esferas importantes da formação das crianças, “[...] precisa se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura e de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer” (Gontijo, 2011, p. 137).

Nesse sentido, com o intuito de monitorar o cumprimento da meta de alfabetização, o Programa estabeleceu em seu arcabouço um trabalho sistemático através de projeções de metas que, se cumpridas, apontam indicadores no que diz respeito à eficácia do Programa, em cada eixo estruturante, indicando uma linha de continuidade da melhoria da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não apenas no cumprimento da meta de alfabetização na idade certa. Em suma, o eixo da avaliação externa do PAIC, ao disponibilizar o Protocolo de avaliação PAIC do 2º ano, para todos os 184 municípios do Estado, estabelece, a partir de um instrumento padronizado, uma estratégia de verificar os níveis de alfabetização dos estudantes e estruturar suas demais ações de foco de atuação nos municípios que culminam com a avaliação externa do SPAECE ALFA. Entretanto, a equipe que criou o PAIC já vislumbrava que o regime de colaboração já existente no estado do Ceará possibilitaria a coordenação de uma política estadual com aspectos de responsabilização. Assim, o desenho da política adotada se assemelha com modelos implementados por outros estados do país, traz singularidades como: (i) estabelecimento de meta única; (ii) política estadual que premia/apoia

escolas municipais; (iii) existência de premiação e apoio; (iv) consequência em forma de premiação/recursos para a escola.

A vinculação da distribuição do ICMS a indicadores educacionais, por exemplo, tratou de afirmar o papel estratégico do setor em relação às políticas do estado e garantir o comprometimento de gestores municipais, por extensão, acentuou a dependência financeira dos municípios aos programas estaduais. Outra iniciativa que buscou garantir o comprometimento de gestores e professores com as metas do PAIC foi a criação do Prêmio Escola Nota Dez (PENDEZ) que premia escolas com base nos resultados do SPAECE ALFA ao mesmo tempo, em que apoia àquelas escolas que ocupam as últimas 150 posições do ranking da avaliação. Cabe destacar os objetivos do PAIC em fomentar uma cultura de avaliação e monitoramento da educação, para os quais seriam necessários instrumentos apropriados. De acordo com estudos de Correia (2018) sobre o Programa, destaca o papel de coordenação estadual da política educacional com o objetivo de controlar as ações municipais a partir de uma estrutura de responsabilidades que envolvem responsabilização e prestação de contas, onde os esforços do governo estadual

[...] dependem basicamente da coordenação e comprometimento de atores individuais que não estão sob seu controle direto, exigindo, assim, por parte do Estado, um esforço de convencimento dos atores políticos que controlam essas redes e dos agentes burocráticos que serão os responsáveis pela execução das tarefas (Correia, 2018, p. 104).

Em alinhamento com a teia de responsabilidades que era construída naquele contexto, e como o objetivo de mobilização dos sujeitos políticos, o ICMS passou a operar como um mecanismo de estímulo a priorização da alfabetização (Ceará, 2012), sendo o único estado brasileiro a vincular o ICMS a apenas indicadores sociais.

Um dos elementos presentes nas políticas de *accountability*, como afirmado anteriormente, é o elemento da premiação ou da punição, inspirado em uma lógica meritocrática de valoração das ações dos sujeitos e das instituições. De fato, ações nesse sentido tem se disseminado junto às avaliações em larga escala, atribuindo uma nova lógica para as redes de ensino e as escolas. Assim, as políticas de *accountability* estão implicadas em três variáveis articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Embora autônomas, estas variáveis possuem forte congruência, constituindo, integradamente, pilares de um processo de *accountability* numa perspectiva que procura suplantiar a descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability*'. (Afonso, 2009a, p. 14).

Nessa perspectiva, Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020) fazem uso do conceito de instrumentos, técnicas e ferramentas de Lascoumes e Les Gales (2005) para explicar várias das estratégias do PAIC: o Programa, para os referidos autores, em sua estruturação disponibilizou um conjunto de instrumentos que cumprem a função de colocar os agentes implementadores em torno de objetivos comuns, conforme teorizaram os sociológicos franceses.

Constituem-se em ações orientadas a instituir controle do sistema sobre as práticas dos profissionais da educação e a conduzir as ações dos dirigentes municipais, que tornaram o comportamento desses atores “orientado” para os objetivos previstos. Dessa maneira, tais avaliações, repercutem nos espaços escolares e nas práticas avaliativas dos professores alfabetizadores que se veem diante de responsabilidades sem precedentes, atrelados a força motriz do uso das avaliações para fins de recompensas financeiras.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL

Neste capítulo, apresenta-se, em linhas gerais, a trajetória histórica da avaliação educacional, bem como suas gerações, e sua implementação nos documentos oficiais da educação brasileira. Destaca-se, ainda, a importância dos teóricos clássicos na construção e desenvolvimento de uma teoria de avaliação mais sistematizada.

3.1 Aspectos teóricos e históricos da avaliação educacional

Na história antiga, encontramos vestígios dos primeiros processos avaliativos, como os métodos empregados por volta de 2205 a.C. para escolher funcionários públicos. Essa seleção envolvia a realização de exames, determinando quem era considerado apto ou não para assumir responsabilidades no serviço estatal. Essa escolha era conduzida por meio de avaliações e envolvia a realização de exames.

No período da Idade Média, surgem os exames nas universidades, predominando o método de concurso público oral. Na Renascença, permanecem os procedimentos seletivos Huarte, de San Juan, que defendeu a observação como procedimento básico de avaliação (Escudero, 2003).

O processo evolutivo tem continuidade ao longo do século XVIII, a partir dos discursos democráticos que ecoavam em toda a Europa, evidenciando a demanda do acesso à escola. Posteriormente, se estabeleceram os sistemas nacionais de educação e a concessão de diplomas de graduação, após a aprovação dos exames pelo Estado. Despontou, assim, um “sistema de exames para verificar a formação específica para atender às necessidades de uma nova hierarquia social e burguesa” (Escudero, 2003, p.12). Nesse ínterim “Nos Estados Unidos, em 1845, inicia-se o uso de técnicas de avaliação, tais como os escritos de “testes”, e começa da forma mais objetiva sobre habilidades específicas de leitura e escrita” (Escudero, 2003, p. 12). É no século XIX que a relevância atribuída à medida valoriza os testes com questões de múltipla escolha. Ebel (1960 *apud* Depresbiteris, 1989, p. 05) destaca que, “[...] no século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace Mann criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nessa área”.

Surgiu, assim, a ideia da uniformização de testes com a representatividade de uma amostra de estudantes selecionados das escolas públicas de Boston. A partir desses resultados muitas críticas foram lançadas à qualidade educacional e assim, emerge nesse contexto, a

criação da avaliação em larga escala, se propondo como a alternativa para impulsionar melhorias educacionais. Identifica-se, então, que a ideia de medir a aprendizagem tem raízes profundas, pois esteve presente na trajetória histórica do ensino, fato que a relaciona aos procedimentos e práticas avaliativas ainda arraigadas no âmbito classificatório.

Considerando o aspecto histórico da avaliação identificada como medida, Luckesi (2002) nos chama atenção sobre a influência das heranças classificatórias, que provocam a resistência à mudança de ação para a implementação de práticas avaliativas capazes de prover uma análise individual dos estudantes a fim de compreender o processo de construção do conhecimento percorrido, sendo assim, capaz de possibilitar *feedback*.

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o de exames (Luckesi, 2002, p. 18).

Diante dos processos de transformações ocorridas nas sociedades, surgem novas demandas determinadas pelos cenários emergentes que têm contribuído de maneira significativa para que a avaliação passe a ser um elemento sistemático no processo educacional, lançando luz sobre outros elementos presentes no sistema educacional, como: currículos, professores e escolas. A partir de 1940, com as contribuições de Tyler, desponta o desenvolvimento de uma teoria de avaliação mais sistematizada. Tais ideias tiveram forte influência de outros grandes teóricos de destaque na área da avaliação, como: Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Stake, dentre outros. Avaliar, para Tyler (1982 *apud* Depresbiteris, 1989, p. 08), é “[...] estabelecer uma comparação entre os desempenhos e os objetivos previamente determinados”. Dessa maneira, a avaliação, na concepção do autor, representa uma correlação entre os objetivos almejados e os que foram alcançados. A partir das ideias advindas de Tyler, se observou que a avaliação passou a se preocupar com o julgamento do currículo, através do processo de comparação entre os objetivos almejados e os alcançados (Vianna, 2000), segundo o texto a seguir.

[...] a avaliação objetivaria, em primeiro lugar, verificar, periodicamente, a eficiência de uma instituição como agente promotora da educação. A avaliação, portanto, propicia elementos para uma crítica institucional, uma discussão sobre a sua atuação, um debate sobre os seus próprios fundamentos teóricos, que orientam o processo educativo. A coleta de elementos através da avaliação permitiria, pois, aprimorar o programa instrucional, reformulando-o naquilo em que fosse deficiente ou inoperante, na concepção de Tyler (Vianna, 1989, p. 29).

Vale ressaltar as contribuições relevantes de Benjamin Bloom (1913-1999), que anunciou o domínio de uma taxonomia de objetivos que visava favorecer um sistema coerente de ensino e avaliação. Suas ideias apresentavam objetivos instrucionais, partindo do princípio que a aquisição dos conhecimentos específicos e a escolha adequada de estratégias e instrumentos de avaliação contribuem para uma aprendizagem efetiva. Ressalta-se ainda as contribuições de Lee Joseph Cronbach (1916-2001) (1963 *apud* Vianna, 2000, p. 68), definindo-a como:

[...] um processo que visa à coleta e o uso de informações que permitem decisões sobre um programa educacional. A avaliação, portanto, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações. A avaliação, com vistas ao aprimoramento de currículos, não deve ser confundida, como muitos o fazem, com a construção de instrumentos de medida e a obtenção de escores fidedignos, processos que, eventualmente, podem entrar no contexto da avaliação, mas que não são indispensáveis para que ela possa atingir seus objetivos.

Suas ideias associam o conceito de avaliação à tomada de decisão, servindo para a melhoria dos programas educacionais, visando ao aprimoramento de currículos. O autor não pretendeu apresentar um modelo para a realização da avaliação, mas sua teoria contribuiu com os trabalhos de Stake e Scriven.

Cronbach (1963 *apud* Vianna, 2000, p. 68-69) destacou que a avaliação é utilizada com o objetivo de tomada de decisão, as quais identificou como: i) determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes; ii) identificar as necessidades dos estudantes, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; iii) fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e iv) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, etc.

Cumprindo o objetivo de tomada de decisões, a avaliação proporcionaria trajetórias que contribuiriam para o desenvolvimento do currículo, bem como para desempenho dos estudantes que foram submetidos a um determinado programa sistematizado. Outro estudioso de destaque foi Scriven (1978 *apud* Depresbiteris, 1989), que asseverava que a avaliação desempenha diferentes papéis, mas que possui um único objetivo, que é determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Ao apresentar os papéis formativo e somativo da avaliação, estava apresentando dois conceitos que iriam influenciar enormemente o futuro e a prática da avaliação.

[...] Scriven estabelece uma distinção marcante entre objetivo e as funções da avaliação. Para o autor, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. As funções da avaliação são de duas ordens: formativa e somativa. A avaliação formativa consiste no fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa em suas partes ou em seu todo. A avaliação somativa consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa instrucional (Depresbiteris, 1989, p. 21).

Scriven advogava que os dois tipos de avaliação eram relevantes para melhorar o desenvolvimento do sistema educacional. Entretanto, no percurso de um projeto, a função formativa da avaliação deve ser constante, seguindo o intento de possibilitar aos responsáveis por um programa educacional a realização de possíveis alterações que sejam indicadas como essenciais ao seu aprimoramento, através da utilização das informações coletadas.

Segundo Vianna (2000, p. 92), oposto do que defendia Cronbach, “[...] Scriven defendeu e justificou plenamente a necessidade da realização de avaliações comparativas, que trariam um maior aporte de informações, permitindo uma tomada de decisão e o estabelecimento de juízos de valor de uma forma mais segura”.

Dialogando nessa linha, Stufflebeam (1974 *apud* Depresbiteris, 1989, p. 23), definiu a avaliação “como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão”. Com foco no desenvolvimento um plano teórico pautado na ideia de que a avaliação é um processo de identificar e coletar informações relevantes que possibilitem a tomada de decisão. Entende-se que “É a avaliação para melhorar e não para provar” (Stufflebeam, 1971 *apud* Vianna, 2000, p. 103).

Em seu modelo, destaca três elementos relevantes para sua compreensão: a avaliação é um processo sistemático, contínuo. O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância e a avaliação serve para a tomada de decisões (Stufflebeam, 1971 *apud* Vianna, 2000, p. 103).

Evidencia-se, diante de contribuições relevantes, Stake (1983 *apud* Vianna, 2000), que apresenta a avaliação responsiva, cujo objetivo é responder aos questionamentos básicos de um programa educacional e refletir sobre as experiências das pessoas envolvidas com o programa, objeto da avaliação.

Torna-se notório que as contribuições desses grandes teóricos da temática da avaliação influenciaram a trajetória da avaliação até os dias atuais. Repercutindo no pensamento dos autores brasileiros entre as décadas de 80 e 90, que culminam em ideias mais progressistas em avaliação, as quais podemos citar a vertente da avaliação emancipatória, nomeada por Saul (1988); de avaliação mediadora, com o objetivo de desenvolver uma cultura de avaliação.

Dito isso, os modelos de avaliação conhecidos atualmente estão permeados das contribuições teóricas construídas por esses ilustres estudiosos do campo da avaliação. Assim, na contemporaneidade, a partir dos processos de evolução teórica, percebe-se a necessidade de ampliar o olhar sobre as práticas avaliativas, pois não devemos nos pautar apenas em identificar os níveis de desempenho dos estudantes, mas avançar na perspectiva da avaliação efetivada para a tomada de decisão, promovendo a melhoria da qualidade da educação.

3.1.1 As gerações da avaliação

Quanto à compreensão da natureza da avaliação, ela se apresenta em diferentes momentos socioeconômicos e político-organizacionais. Dessa forma, a maneira como o avaliador institui o modelo teórico de avaliação, utiliza os instrumentos avaliativos, realiza a tomada de decisão diante dos resultados, dentre outros, identifica a geração na qual o próprio avaliador estabelece vínculos ideológicos.

Para os autores Guba e Lincoln (1989), a avaliação passou por quatro fases de evolução de conceitos: mensuração, descrição, julgamento e negociação. A saber: mensuração; descrição, de julgamento de mérito e de negociação. Dito isso, a seguir abordaremos cada geração destacando as principais características e tecendo as devidas reflexões.

3.1.2 A primeira geração: mensuração

A primeira geração de avaliação é caracterizada pela medida. A função da avaliação é medir, e o professor é um técnico avaliador que utiliza instrumentos avaliativos com testes para classificações, onde a grande preocupação se concentrava na elaboração de instrumentos para verificação do rendimento escolar, efetivando assim, à concepção da avaliação como “uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido” (Luckesi, 2011a, p. 47).

Outro fator assinalado pelos autores refere-se à emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia, fortemente influenciado por Taylor, segundo o qual os testes acabavam sendo ótimas ferramentas para medir se o sistema educativo – o – influenciado por suas ideias –, de modo a produzir bons resultados ao abrigo dos ideais da eficiência, eficácia e produtividade para o trabalho humano.

Nesse período a avaliação era sinônimo de exame, tendo em vista que a ideia de medida gerava consequências como aprovação ou reprovação e a integração ou exclusão no que diz respeito à sociedade (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012). Em suma, a primeira geração da avaliação, segundo Fernandes (2004, p. 11), “em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados.

3.1.3 A segunda geração: objetivos

A partir da segunda geração avaliativa, compreendida entre os anos de 1930 e 1940, surgem estudiosos que se debruçaram a investigar o campo da avaliação, lançando luz sobre o desempenho do estudante, para o currículo e os objetivos dos programas escolares. Refere-se a discussão inicial em torno da avaliação relacionada à aprendizagem, assim instituída pelo estudioso norte-americano por Ralph Tyler, a partir dos anos 1930.

Tyler pretendeu dar respostas relacionadas às questões que envolvem a prática avaliativa, estabelecendo a responsabilidade não apenas ao estudante pelo seu desempenho, porém envolvendo os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O método de avaliação de Tyler pautava em identificar em que proporção os objetivos pré-estabelecidos do ensino haviam sido atingidos. Dessa forma, a avaliação poderia assim levar à reformulação da programação curricular e uma crítica à instituição, sendo sua atuação fundamentada em dados empíricos (Vianna, 2000).

Ressalta-se que as contribuições de Tyler foram diversas mediante o cenário que se tinha de avaliação educacional, pontuando, inclusive, alguns aspectos fundamentais para que houvesse uma boa avaliação, dentre elas: instrumentos apropriados para avaliar, objetivos claros e a interpretação dos resultados obtidos, como destaca Escudero (2003).

Nesse sentido, “ao realçar a importância dos objetivos, toda a lógica da construção do currículo deveria subordinar-se a essas metas educacionais que emergem de três fontes: aluno, sociedade e mundo das disciplinas” (Correia, 2001, p.19). Em linhas gerais, as primeiras gerações da avaliação foram marcadas por um excesso de objetivos que “não eram definidos antecipadamente, nem se apresentavam claros e visíveis, tornando-o inútil e irrelevante”. (Somera, 2008, p.58). Vale destacar que Tyler foi criticado por estudiosos como Scriven, Stake e Stuffleben, por dar ênfase a metodologia quantitativa. Tais estudiosos são referência para a terceira geração, que agregou outros elementos ao processo avaliativo, como o julgamento de valor e a tomada de decisão.

3.1.4 A terceira geração: juízo de valor

A terceira geração de avaliação – intitulada por Guba e Lincoln (1989) de formulação de juízos ou julgamentos, buscou superar as lacunas da geração precedente, levando ao desenvolvimento de esforços para a formulação de juízos de valor acerca dos objetivos de avaliação.

Em 1967, através dos estudos de Scriven, surge a diferenciação entre a avaliação somativa, direcionada à certificação, e a avaliação formativa, relacionada ao desenvolvimento e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, no cerne desta geração de avaliação, surgem as noções do uso de ideias que dialogam com a necessidade do uso das informações que devem ir para além dos resultados que os estudantes obtêm nos testes, e que a avaliação deve ser utilizada para a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens (Fernandes, 2005, p. 59).

3.1.5 A quarta geração: responsiva

A quarta geração de avaliação consolida-se na década de 90, apresentada como característica de um processo interativo, baseada no paradigma construtivista¹⁵ que envolvem observador e observado, cujo papel do avaliador é o de comunicador e sua abordagem, imbuída de aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (Somera, 2008, p. 59).

O objetivo da avaliação na quarta geração é apresentar informações relacionadas ao processo pedagógico. Tais informações devem permitir aos professores elaborar as decisões relacionadas às intervenções que concorram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Portanto, diante dessa linha histórica, identificam-se relevantes contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas avaliativas, partindo da compreensão das diversas abordagens de modelos desenvolvidas pelos autores mencionados, os quais contribuíram para a construção do arcabouço teórico e para as proposições de avaliação presentes na atualidade.

De acordo com Fernandes (2005, p. 62-63) o conjunto de princípios, ideias e concepções, nos quais se baseia a avaliação de quarta geração, de referência construtivista estão fundamentados na perspectiva que avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; que deve ocorrer

¹⁵ Determinada assim por indicar superação ao modelo científico e tecnicista.

o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem e que a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala. Diante do exposto, entende-se a partir da avaliação de quarta geração (Guba; Lincoln, 2011), fundamentada em um enfoque responsivo e em uma metodologia construtivista, que avaliar não é classificar os estudantes, entretanto, é estar junto a eles neste processo de ensino e aprendizagem. Segundo Hadji (2001, p.15), “a avaliação em um contexto de ensino tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos”. Em suma, apresenta-se abaixo quadro síntese das gerações dando destaque: a natureza; o contexto pedagógico; e as funções da avaliação, de acordo como o modelo explicativo em questão.

Quadro 3 - Características das quatro gerações da avaliação

GERAÇÃO	NATUREZA	ASPECTO PEDAGÓGICO	FUNÇÕES
1ª GERAÇÃO	Destaque para os trabalhos de Augusto Comte, John Stuart Mill e Charles Darwin.	Ensino aprendizagem centrado no professor; Avaliação no final de um período.	Seleção e certificação; Exame; Aprovação e reprovação.
2ª GERAÇÃO	Necessidade de descrição de objetivos e verificação de alcance.	Início do processo colaborativo ao professor na tomada de decisões; Realização após um período de aprendizagem.	Espaço para dimensão pedagógica; Função reguladora e pontual; Ênfase aos resultados.
3ª GERAÇÃO	Forte influência de Cronback e Scriven; Clarificação de objetivos; tomada de decisões.	Decisões baseadas em contexto; Espaço para envolvimento de diversos atores (professor, aluno, família).	Conhecimento cognitivo dos estudantes; Orientação pedagógica; Revelação de estratégias.
4ª GERAÇÃO	Superação dos procedimentos rígidos e normalizados; propõe-se considerar a pluralidade da realidade.	Teorias construtivistas de aprendizagem; Diversidade dos métodos de ensino.	Formadora com estudante protagonista da regulação de sua avaliação; Função informativa para pais; Identificação de erros e dificuldades no processo.

Considerando com referência as principais características de cada geração da avaliação, observa-se uma evolução de conceitos que vai incorporando, gradativamente, outros aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação da aprendizagem na procura do aperfeiçoamento da própria avaliativa, como descrito nas 3ª e 4ª geração, que apresentam relevantes contribuições ao processo avaliativo, como: decisões baseadas em contexto; espaço para envolvimento de diversos atores, diversidade dos métodos de ensino, dentre outras.

Assim, compreende-se que os aspectos que envolvem estas últimas, ultrapassam as perspectivas teóricas sobre a temática, visto que podem desencadear investigações do ensino e da aprendizagem, no âmbito de pesquisas acadêmicas.

Nesse viés, é imprescindível que se amplie o olhar investigativo sobre as práticas avaliativas, partindo do pressuposto que ainda existem determinadas práticas baseadas em tendências tradicionais de ensino, como foco na mensuração, reafirmadas a partir de ações estritamente julgadoras, distantes da perspectiva de práticas avaliativas mediadoras.

Compreende-se ainda que se faz necessário pensar na avaliação da aprendizagem como instrumento processual, e que a mesma pode ser realizada por meio de um processo formativo, dada a subjetividade que se dá ao próprio ato de avaliar. Nesse sentido, apresenta-se o arcabouço teórico da avaliação da aprendizagem com o intuito de situar o leitor quanto às modalidades, tipificações, bem como a perspectiva da avaliação formativa integrada no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 Avaliação à luz da Legislação Brasileira

A lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda pela primeira vez a questão dos fins e o direito à educação, da liberdade e da administração do ensino, dos sistemas de ensino, da educação de grau primário, de grau médio, da orientação educativa e da inspeção, da educação de grau superior, da educação de excepcionais, da assistência social escolar e dos recursos para a educação.

Em seu Art. 39, verifica-se a utilização do termo avaliação relacionado à verificação do rendimento escolar, enfatizando que fica a cargo dos estabelecimentos de ensino, e à avaliação do aproveitamento do estudante. Contudo, a referida lei faz menção ao termo “sistema de exames”, reafirmando as práticas dos exames.

No ano de 1971, é promulgada a lei nº 5.692, que estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, destacando o termo da “avaliação do aproveitamento”, conforme o texto: § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão

os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida[...] (Brasil, 1971, s/p.).

Diante do exposto, como resultado dessa trajetória educacional, a década de 90 se configurou por reflexões sobre a necessidade de superação entre a dicotomia avaliação qualitativa e avaliação quantitativa, abordada na Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não como processos distintos, mas associados e complementares, que permeiam constantemente o cenário nacional. Destaca-se que, com a publicação da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seus Art. 24, inciso V, e Art. 31, estabelecem as regras comuns a ser cumpridas pelos estabelecimentos de ensino no que se refere ao processo avaliativo:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Para Demo (2004), concomitante a intenção de tornar flexível a organização do sistema de ensino em função do estudante, a avaliação apresenta no texto oficial alguns aspectos significativos:

São levantadas cinco circunstâncias relevantes do rendimento escolar, começando pela ideia de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno. Indica-se que a avaliação deve ser tomada como processo intrínseco do fenômeno da aprendizagem, e não como intervenção externa e mais ou menos intempestiva. Daí a prevalência dos critérios qualitativos sobre os quantitativos, com alusão explícita a resultados ao longo do período, que seriam mais decisivos do que “eventuais provas finais”. Essa alínea contém visão muito acertada de avaliação (Demo, 2004, p. 156).

Ainda nesse ínterim, Hoffmann (2001) e Depresbiteris (2002) afirmam que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo contínuo onde o estudante deve

apropriar-se criticamente de competências e habilidades relevantes à sua realização como sujeito crítico da sociedade.

Para Hoffmann (2001), um dos motivos de efervescência por parte dos professores, que diz respeito à avaliação, se encontra no aspecto do acompanhamento sistemático destacado no texto oficial da atual LDB, considerando que esse princípio não ser efetivado na prática pedagógica pela maior parte dos professores, embora tal termo teoricamente não se apresenta como recente, pois:

[...] A nomenclatura avaliação formativa deriva da teoria de Michael Scriven, introduzida, no Brasil, já nos anos 70, e trazia o significado de acompanhamento do processo avaliativo através de etapas parciais, que iriam formando o conjunto dos dados a serem analisados. Também a recuperação preventiva, nomenclatura derivada da teoria de Stufflebeam, nos anos 70, significava a retomada parcial e gradativa das dificuldades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, prevenindo as dificuldades mais sérias e, complementada por uma recuperação final, terapêutica, das dificuldades que ainda permanecessem. Para além desses teóricos, ao longo das últimas décadas, houve uma significativa evolução da teoria em avaliação, também no Brasil, com uma gradativa crítica ao seu caráter tecnicista, de mensuração e classificação, buscando-se, principalmente, alertar sobre o seu intrínseco significado ativo, ou seja, de tomada de decisão (Hoffmann, 2001, p. 34).

É relevante destacar que, em uma proposta de acompanhamento sistemático do processo de avaliação, torna-se evidente a necessidade de os professores realizarem o acompanhamento do processo de construção do conhecimento por parte dos estudantes. Dito isso, avaliação, ensino e aprendizagem estão interligados no cotidiano do trabalho escolar, superando dicotomias que se propagam ao longo de anos, enraizadas na compreensão de que há momento específico para ensinar e momento específico para avaliar, visto que ambos devem integrar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no espaço escolar.

Diante do exposto, a temática da avaliação da aprendizagem é abordada no texto oficial da LDB 9394/96, enfatizando a necessidade de ruptura de práticas avaliativas classificatórias que, até então, permeavam os textos legais existentes nas legislações anteriores. Assim, lança-se luz sobre a necessidade do planejamento de intervenções que representem uma possibilidade de enfrentamento ao modelo tradicional de avaliação.

3.3 Avaliação Externa

Nas últimas décadas, concomitante às avaliações tradicionais, outro procedimento de avaliação educacional tem ampliado e garantido espaço: são as avaliações em larga escala, que se apresentam de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola. Esse tipo de

avaliação recolhe indicadores de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Existem três propósitos da avaliação nos sistemas de ensino, como afirma Depresbiteris (2001, p.144): “Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação”.

Diante dessa trajetória histórica, os sistemas educacionais alinharam a avaliação ao conceito de qualidade, perpassando desde aspectos institucionais a de desempenho do educando, como as experiências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Brasil, 2012a). Assim, estados e municípios passaram a adotar a mesma política de aferição de resultados educacionais, proporcionando a sistematização de avaliações em larga escala de caráter censitário. Em 1992, o Estado do Ceará trouxe sua experiência em avaliação educacional na implantação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) por meio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado.

Por considerar a relevância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, em 2007, a SEDUC ampliou a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária. A partir dessas discussões preliminares, pode-se acompanhar a evolução da temática da avaliação no contexto mundial, brasileiro e no Estado do Ceará. Podem-se destacar no contexto da educação brasileira os programas de alfabetização e as políticas de avaliação. Entretanto, a avaliação sistêmica, realizada em larga escala, muitas vezes, esgota-se por parte dos gestores e comunidade educacional, ao considerar apenas a comparação entre o maior e menor desempenho da aprendizagem. Apesar dos estudos e esforços com a criação dos sistemas nacionais, estaduais e municipais de avaliação no Brasil, ainda se encontra na escola grande abismo entre a compreensão dos resultados e a efetiva contribuição na ação do professor perante o alunado.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS TRILHADOS

A discussão sobre a avaliação da aprendizagem é frequente no ambiente educacional e objeto de pesquisa para vários teóricos. No entanto, mesmo diante dessas reflexões, ainda nos deparamos com situações em que ela mantém uma presença proeminente nos métodos tradicionais de avaliação escolar ao longo da história. Sucede que a avaliação tem implicações relevantes no processo de ensino e aprendizagem e precisa ser considerada como parte efetiva do trabalho pedagógico, portanto, “o professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes [...]” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é fundamental à prática educativa e intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, pois é através da mesma que o professor pode acompanhar o desempenho de seus estudantes e identificar se os objetivos de aprendizagens estão sendo atingidos, ao passo que pode buscar estratégias de ensino para melhorar o desenvolvimento cognitivo.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem é uma ação que atravessa a mera aplicabilidade de testes e indicação de rendimento. Dessa forma, para sua implementação e efetivação, na perspectiva formativa, deve haver um entendimento que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem, compreendo a avaliação como atividade de reflexão sobre a realidade dos estudantes, dos professores e da escola.

Segundo Haydt (2011, p. 217),

a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Compreende um campo de atuação macro, que é o processo ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação é sempre um meio, e não um fim. Por isso, a necessidade de ser planejada, contínua ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.

Nesse entendimento, autores renomados da fenomenologia da avaliação da aprendizagem –os norte-americanos Daniel Stufflebeam e Benjamin Bloom, nas décadas de 60 e 70, propuseram denominações as quais se encontram articuladas consoantes aos momentos de execução de uma ação pedagógica (Luckesi, 2018). Segundo Stufflebeam, há quatro diferentes denominações, sendo elas: a avaliação de contexto, de entrada, de processo e de produto. No aspecto do “contexto” de uma ação, visa-se decidir por um projeto de ação que atenda às necessidades emergentes na determinada circunstância investigada.

No que se refere às “entradas” são recursos para a execução do projeto, tendo em vista tomar decisões pelos insumos significativos para atingir os resultados desejados. O “processo”, se propõe a verificar se os resultados sucessivos obtidos no percurso da ação respondem às

expectativas dos propositores do projeto. Por fim, avalia-se o “produto”, tendo em vista verificar se a qualidade do resultado final do projeto responde positivamente ao resultado desejado (Luckesi, 2018, p.171).

Considerando os objetivos e finalidades, a avaliação apresenta modalidades diferentes, sendo as mais discutidas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa (Fernandes, 2008; Haydt, 1991; Scriven, 1966), entretanto “[...] as denominações de avaliação “diagnóstica”, “formativa” e “somativa” não constituem formas distintas e diferenciadas do ato de avaliar. Simplesmente indicam momentos diferentes de uma ação sobre os quais incidem os atos avaliativos [...]” (Luckesi, 2018, p.173).

Em decorrência das múltiplas dimensões assumidas pela avaliação, serão abordadas as diferentes funções da avaliação efetivadas durante a aprendizagem, quais sejam: diagnóstica, formativa e somativa. Na continuidade, será detalhada cada uma delas, dada sua relevância e repercussão para o campo escolar, com ênfase na avaliação formativa integrada no processo de aprendizagem.

4.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como objetivo verificar os conhecimentos iniciais que o estudante detém ao chegar à escola, verificando as habilidades e as competências que este possui e que podem contribuir para o êxito das ações planejadas pelo professor (Hadji, 2001; Hoffmann, 1993). Entretanto, como enfatiza Luckesi (2011b, p. 291) “concluído o diagnóstico de um objeto de avaliação, há, na modalidade de avaliação de acompanhamento, ainda algo a ser feito: uma tomada de posição, que conduz a uma intervenção se necessária”.

Nesse contexto, após o professor identificar o nível de aprendizagem do estudante através da avaliação diagnóstica, torna-se necessário que haja uma tomada de decisão com a intencionalidade de impulsionar a apropriação de novos saberes e aprendizagens. Assim, faz-se urgente pensar sobre os processos que envolvem os aspectos da avaliação formativa, cuja descrição segue abaixo.

4.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa preconizada envolve a corresponsabilidade do aluno e do professor na regulação da aprendizagem. O docente atua como mediador, direcionando o que o aluno precisa aprender, sua posição em relação ao objetivo, e os processos necessários.

De acordo com Hoffman (2018), a [...] “questão processual dessa concepção, ou seja, acompanhar o aluno durante todo o processo em formação”. Ressalta-se ainda que a avaliação formativa anuncia a relação dialógica entre professor e estudante e a responsabilização do mesmo com o processo formativo, de onde se valem diversas estratégias de modo a mobilizar o estudante, de acordo com suas necessidades. Representa ainda uma ferramenta de *feedback* para o professor, norteando o processo de desenvolvimento das aprendizagens e, dessa maneira, possibilitando uma recondução, reorientação da prática pedagógica. Segundo Haydt (2011), a avaliação formativa baseia-se em verificar se os objetivos foram atingidos e proporcionar novas situações de aprendizagem as quais possibilite o êxito dos estudantes.

No que diz respeito à abordagem de avaliação para as aprendizagens, Fernandes (2020a) identifica a avaliação formativa como um termo sinônimo ou um conceito mais abrangente. Em outras palavras, compreende-se que todas as formas de avaliação que visam diagnosticar, fornecer feedback, regular e atribuir qualidade aos processos de ensino e aprendizagem são consideradas avaliação formativa. Essas práticas são desenvolvidas de maneira integrada com tais processos, conforme destacado por organizações como a UNESCO (2019) e Fernandes (2006).

4.3 Avaliação somativa

A avaliação somativa possibilita que se estabeleça o grau de alcance dos objetivos previamente estabelecidos e, supostamente, trabalhados no decorrer de um espaço de tempo determinado (Hoffmann, 2005). A avaliação das aprendizagens refere-se àquelas realizadas no término de um ano ou curso letivo, carecendo de oportunidades para regulação ou autorregulação, bem como feedback, como destacado por Fernandes (2020b). Essas avaliações também incluem aquelas conduzidas por órgãos ou sistemas educacionais para certificação ou atribuição de classificações.

Em suma, trata-se de um tipo de avaliação muito utilizada no espaço escolar, pois se concretiza ao final do processo de aprendizagem, porém, muitas vezes alvo de críticas considerando o fato da atribuição de uma nota, segundo destaca Hoffman (2019, p. 90):

Quando a ação de avaliar do professor é limitada a corrigir tarefas e a dar notas/conceitos, o processo educativo se desenvolve em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento.

Nesse intuito, pode vir a se tornar uma avaliação de aspecto classificatório, por vezes, se em razão de se reduzir à classificação das notas e resultados obtidos ao final do processo – muitas vezes sem sequer saber nada a respeito dos recursos e resultados do processo –, sendo, portanto, um método enraizado na visão de escola tradicional, na qual avaliar se consistia numa ferramenta de exclusão e regressão da educação (Haydt, 2011).

Contudo, considerando a complexidade do ato de avaliar a aprendizagem, muitos estudiosos apontam a necessidade de ressignificação das práticas avaliativas, dialogando com a ideia de que “[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação [e da educação], com uma consequente decisão de ação” (Luckesi, 2011a, p. 52).

Em síntese, ao longo do capítulo, apresentaram-se as tipificações dadas à avaliação, a luz da noção de alguns estudiosos do campo, considerando suas funções intimamente conectadas ao tempo e contexto no qual se inscrevem.

4.4 A Avaliação no processo de alfabetização

A implantação do ensino fundamental de nove anos através da Lei nº 11.274/2006, representou a inserção de mais estudantes no sistema educacional brasileiro, assim como desencadeou a ampliação do tempo escolar referente ao desenvolvimento dos processos de alfabetização.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 04/2008¹⁶, os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, deve ser considerado como um ciclo sequencial de ensino. Ainda nesse contexto, segundo o referido documento, a avaliação deve assumir uma função de possibilitar o redimensionamento da prática pedagógica, partindo da compreensão de que a alfabetização representa um relevante caminho de construção de conhecimentos e, desse modo, prescindir de instrumentos e procedimentos específicos de uma avaliação diagnóstico-formativa, em proposição de enfrentamento às práticas avaliativas de caráter classificatório.

¹⁶Parecer CNE/CEB nº 04/2008 trata da orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf.

No Brasil, no que tange à alfabetização, os estudos realizados por Moraes (2008) contribuem para que sejam explicitadas as relações entre o trabalho desenvolvido pelas práticas pedagógicas dos professores e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ainda nesse sentido, considerando as práticas de alfabetização e letramento dos professores, Moraes (2006) defende que estas devem priorizar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto a avaliação de atividades, pois garantem a apropriação da escrita pelas crianças, como as atividades de leitura e a produção de textos, pois a partir dessa avaliação pode-se delimitar e acompanhar as expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo inicial de alfabetização.

Trazendo à discussão a função diagnóstica da avaliação na alfabetização, reitera-se a relevância das práticas avaliativas desenvolvidas nessa perspectiva, uma vez que a avaliação formativa [...] leva sempre em conta onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades [...] (Villas Boas, 2008, p. 181).

4.5 A Avaliação Formativa Integrada no Processo de Aprendizagem

É indiscutível a relevância de que a avaliação ocorra antes (diagnóstica), durante (formativa) e ao fim (somativa) do processo educativo. Entretanto, “[...] a função que mais pode contribuir para o aprendizado é a formativa, que está presente no dia-a-dia [sic]” (Furlanetto, 2007, p. 109).

Dito isso, a avaliação formativa pode ser compreendida como prática da avaliação sistemática, tendo por objetivo o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Esta, por sua vez, centraliza-se na ação de formação, e desenvolve o levantamento e acompanhamento de informações cabíveis a melhorar a aprendizagem e regular os processos educativos. Inserindo-se em tal processo com a finalidade de ajustar ou mudar a prática educativa, ou seja, adaptando o ensino a necessidades de cada indivíduo na medida em que vão construindo o conhecimento.

Conforme Méndez (2002, p. 16)

Avaliação que se aspira a ser formativa deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam. A avaliação que não forma e da quais os que dela participam não aprendem deve ser descartada nos níveis básicos de formação. Ela mesma deve ser recurso de formação e oportunidade de aprendizagem.

Neste âmbito, a proposta de avaliação formativa aqui defendida é aquela que ocorre num espaço de trabalho coletivo, onde todos os sujeitos participam. Assim, conduzida pelo professor, destina-se a promover a aprendizagem, considerando o desenvolvimento individual do estudante, partindo de onde o mesmo se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades e quais os processos que serão necessários mobilizar para aprender o que foi almejado. Segundo Afonso (1999), a avaliação formativa, como instrumento de emancipação, ratifica a necessidade de “inverter a representação social distorcida e errada” a ela imposta através da desvalorização do seu potencial pedagógico. Ressalta ainda que “mais que em qualquer outra modalidade” pensa fazer sentido o que propõe Teresa Esteban:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos, que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória do não saber, possa ocorrer. (Esteban, 1997, p. 53 *apud* Afonso, 1999, p.92).

Assim, a avaliação formativa permite auxiliar o estudante em sua caminhada educacional cotidiana, sendo baseada no diálogo para que se alcance os objetivos definidos. Neste tipo de avaliação, até os “erros” tornam-se valiosos, à medida que ao serem corrigidos, permitem novas aprendizagens. De acordo com Esteban (1992, *apud* Esteban, 1999, p. 21),

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/ desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto, o que pode “vir a saber”.

Avaliar formativamente não exclui a aplicação da avaliação somativa, mas vai além de meramente divulgação de notas, apresenta-se como outra modalidade da avaliação a ser realizada durante o processo de ensino, como um subsídio à aprendizagem. Segundo Esteban (2003), é através da avaliação que o professor vai reconhecer aquilo que o estudante já sabe e o que ainda não sabe, além do que ele espera que os estudantes venham a saber e planejar suas ações de forma a buscar alcançar o resultado esperado. A partir desse entendimento da avaliação utilizada a favor do processo de aprendizagem, “(...) como instrumento examinador das relações causais entre a ação e a reação do contexto social” (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012, p. 20), em constante diálogo com os processos de ensinar e aprender, e que o professor, na condição de avaliador, deve desenvolver um “(...) papel formativo que parte de uma abordagem

prospectiva e de auxílio à tomada de decisão” (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012, p. 20) dele e dos estudantes.

Segundo Hadji (1994), quando a avaliação formativa é realizada, ocorre um esforço para que haja um diagnóstico real das dificuldades encontradas pelos estudantes, para que estes possam identificar os seus erros cometidos, e a partir desse movimento dar continuidade ao processo de aprendizagem com o intuito de superar as situações. Portanto, a avaliação formativa não envolve apenas o estudante, mas o professor e a escola. As ideias defendidas por Scriven (1967) são contrárias ao modelo tradicional de avaliação, o qual centrava seus objetivos na sala de aula. Segundo o estudioso, a avaliação é do processo pedagógico, o qual envolve desde o projeto curricular, o planejamento das disciplinas, o ensino na sala de aula, bem como a aprendizagem apresentada pelos estudantes.

Ainda segundo Royce Sadler (1998) é fundamental o *feedback* do professor para que o estudante venha a tomar consciência do desempenho que está sendo esperado dele. Os *feedbacks* de ação, a correção dos erros, o diálogo, a reciprocidade e parceria estabelecidos pela avaliação formativa motivam aluno e professor a não ter medo ou desistir de avançar. Esteban (1999, p.21) afirma que a avaliação formativa “assenta numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre alunos e professores - o que exige do professor a capacidade de fazer todas as articulações e pontes possíveis com os outros atores escolares e não escolares” (...).

Superar a concepção tradicional da avaliação no ambiente escolar não é tarefa fácil, no entanto, para que haja uma verdadeira ruptura, faz-se necessário um estudo aprofundado acerca da avaliação, aliando-o à busca de métodos que se adéquem à realidade dos estudantes, professores e escola. Esteban (2004, p.19) por sua vez, tece também considerações a respeito da contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, destacando que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe, e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

No entanto, o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação sistemática, pautada por objetivos previamente estabelecidos, motivando os estudantes a superarem suas dificuldades e não a ter como instrumento de punição.

Referindo-se à avaliação, Villas Boas (2003, p. 175) aponta que “uma possibilidade de se superar a avaliação classificatória, autoritária, punitiva e excludente [será] por meio da inserção da avaliação no planejamento do trabalho pedagógico da escola”. Destaca, ainda, que, havemos de repensar as nossas práticas avaliativas no intuito de integrar o trabalho pedagógico que será desenvolvido em nossa sala de aula, a fim de possibilitar a efetiva aprendizagem de todas as crianças. O referido pensamento vai ao encontro ao pensamento de Esteban, que defende “a busca de outros percursos para o fazer pedagógico” conduz a “um processo em que a avaliação [torna-se] parte integrante do currículo” (Villas Boas, 114-119).

Por fim, este capítulo buscou expor alguns argumentos teóricos sobre o quanto a prática da avaliação formativa é desafiadora, mas substancialmente coerente com a visão processual e particular da aquisição das aprendizagens. Com base nessas premissas, percorre-se o caminho metodológico-teórico da pesquisa. Assim, a partir dos pressupostos apresentados, segue-se a descrição do percurso trilhado para o desenvolvimento do trabalho que deu fruto a esta dissertação e no respectivo produto educacional **“Trilha avaliativa como recurso pedagógico para o ato de avaliar dos professores alfabetizadores”**.

5 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, são abordados os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa e a justificativa das opções metodológicas que nortearam a elaboração do presente estudo, o qual tem como objetivo avaliar o modelo avaliativo existente adotado por professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do Município de Horizonte, no Estado do Ceará.

Para tal propósito, foram coletados dados e informações sobre a prática avaliativa de oito professoras alfabetizadoras que atuam com esse nível de ensino com o propósito de compreender como estas concebem a avaliação e as práticas avaliativas adotadas. Em seguida, destaca-se o contexto em que a pesquisa foi realizada com ênfase em dados e informações sobre o município, a escola e os sujeitos.

5.1 A opção metodológica

A seguir, apresenta-se a abordagem deste estudo que compreende as características de uma pesquisa qualitativa e do método estudo de caso. Como justificativa desta abordagem, utiliza-se o conceito de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) quando afirmam que a pesquisa qualitativa privilegia a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [e] recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características que se relacionam com este estudo do seguinte modo:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural: a pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino regular de Horizonte-Ceará, na qual a pesquisadora manteve contato direto com os sujeitos entrevistados;
2. A investigação é descritiva: os dados colhidos na investigação foram descritos em forma de textos, considerando a contribuição de todos os componentes para o esclarecimento do objeto;
3. O interesse está no processo: tendo em vista que nosso estudo se preocupou em verificar como os professores alfabetizadores concebem e realizam sua prática avaliativa;
4. A análise dos dados é de forma indutiva: com o interesse de, a partir da análise dos dados recolhidos, construir um conhecimento sobre o objeto de estudo;

5. O significado dos participantes é de grande importância: já que verificamos as percepções dos professores alfabetizadores acerca de sua prática avaliativa, compreendendo os sentidos que dão às suas ações e as implicações destas percepções na aprendizagem dos estudantes.

Dito isso, entende-se que o estudo de caso possibilita um maior aprofundamento do problema; em se tratando da avaliação no processo de ensino aprendizagem, essa abordagem metodológica propiciou o envolvimento dos sujeitos, buscando a participação de todos.

A opção pautou-se também na definição apresentada por Chizzotti (2006) de que “os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitada e contextualizada em tempo e lugar, para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (p. 136). Com base nessas diretrizes, este estudo abordou as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras nas salas de aula do 2º ano de uma escola da rede municipal de Horizonte.

5.2 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professoras alfabetizadoras da rede pública municipal da cidade de Horizonte, município localizado no Estado do Ceará. Horizonte é um município que foi emancipado em 06 de março de 1987. Localiza-se a 40 km da capital cearense, integrando a região metropolitana de Fortaleza. Possui uma área geográfica de 160 km², e territorialmente divide-se em quatro distritos: Aningas, Queimadas, Dourado e Sede.

O município de Horizonte tem sido reconhecido pela sua desenvoltura econômica com base na atividade industrial. Em 2022 sua população estimada era de quase 71mil pessoas segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda de acordo com o site do IBGE, o município em 2021, alcançou a posição 42ª em relação aos 184 municípios do estado em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais. Em 2023, o município possui um parque escolar¹⁷ constituído de 27 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) e 17 Centros de Educação Infantil (CEI).

A rede municipal de ensino de Horizonte - CE, considerando Educação Infantil e Ensino Fundamental, é composta por 14.678 estudantes matriculados. Destes, 10.456 estudantes matriculados, divididos em anos iniciais e finais. Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) há 5.987 matriculados, e nos anos finais (6º ao 9º ano) 4469 estudantes.

¹⁷ Informações cedidas pela responsável pela Coordenadoria do Ensino Fundamental.

Conforme os dados apresentados sobre as metas e os resultados de Horizonte nas avaliações externas para estabelecer o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁸ em 2021, o município obteve média de 6,8, superior à meta que fora estabelecida que era de 4,9. No tocante ao corpo docente¹⁹ da rede municipal de ensino, no referido ano é composto por 701 professores efetivos, todos com nível superior completo. Destes, 456 possuem cursos de pós-graduação.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) oferece formação continuada em serviço para todos os professores da rede (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos), além de formações direcionadas aos gestores (coordenadores e diretores). No quesito Plano de Cargos Carreiras e Salários (PCCS) com o intuito, dentre outras coisas, de propor um desenvolvimento na carreira dos profissionais do grupo magistério do município de Horizonte-Ceará, está estruturado em dois núcleos de atividades: o núcleo de atividades específicas da educação (professores e outros servidores do magistério como orientadores, supervisores e demais técnicos) e o núcleo de atividades de apoio à docência (no qual compreendem os secretários de unidade escolar, dentre outros).

O grupo magistério (nível médio; nível superior; especialista; mestre e doutor) está composto dos professores (nível médio, pedagogos e licenciados de áreas específicas), supervisores, orientadores e demais técnicos de educação que compõe atualmente o quadro de servidores. Para os profissionais da Educação, o desenvolvimento da carreira se dará por progressão (o servidor “cresce” na posição vertical da estrutura de cargos e salários) e por promoção (o servidor “cresce” na horizontal, mudando de coluna). Para o grupo magistério a referência é a tabela salarial. Os demais, a referência é a matriz hierárquica. O grupo magistério terá dois tipos de progressão: (1) Por tempo de serviço, a cada dois anos de efetivo exercício muda de vencimento indo para o imediatamente superior (2% a mais). Para isso, o servidor tem que obedecer aos critérios previstos no Estatuto do Magistério no que se refere às faltas e processo administrativo disciplinar; (2) Por Qualificação: especialmente para o ambiente especialidade Educação, grupo magistério, haverá progressão por qualificação (para os demais haverá promoção).

A regência de classe (gratificação concedida ao servidor que está em sala de aula) e a permanência em serviço (gratificação concedida ao servidor que está fora de sala de aula) foi

¹⁸ Dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2479029>>. Acesso em abr.2023.

¹⁹ Os dados referentes ao quantitativo dos professores e processo de formação foram disponibilizados pela Supervisora Técnico Pedagógica da SME.

ampliada e calculada em cima do salário-base. A decisão da ampliação foi feita para valorizar o profissional que está na escola, em salas de aula, laboratórios, salas de apoio e bibliotecas.

Vale destacar que os profissionais do magistério da educação básica do município alcançaram reajuste superior ao estipulado pela Lei do Piso Nacional do Magistério (Nº 11.738/2008). Enquanto as portarias federais que tratam da reposição da categoria falam de 33,24%, em Horizonte os educadores conquistaram crescimento salarial de 33,33%.

Ressalta-se que, para os professores dos anos iniciais, lotados em sala de aula, as referidas formações acontecem uma vez por mês, com carga horária 8h/mês, totalizando, em média, 64h/ano. Realizavam-se no dia do planejamento dos professores. As datas das formações correspondem ao dia da semana no qual os professores estão no período de planejamento de livre escolha por ano. Para os professores de 2º anos do ensino fundamental anos iniciais, as formações são planejadas e realizadas pelos técnicos da SMEH, que participam previamente de formações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Durante as formações no município, são abordados temas identificados durante o acompanhamento pedagógico realizados pelos técnicos ou sugeridos pelos próprios professores registrados no formulário²⁰ de avaliação. Para os professores alfabetizadores responsáveis pelas turmas do 2º ano, o processo de formação em serviço é de responsabilidade compartilhada entre os técnicos da SME e da editora responsável pelo material didático.

O acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores é realizado através de visitas periódicas nas escolas, realizados pelos técnicos da SMEH e de relatórios semestrais produzidos pelos professores e sobre as atividades que são realizadas em sala de aula, acompanhadas, nesse caso, pelos coordenadores pedagógicos das escolas. Faz-se necessário destacar que o município de Horizonte-Ceará, nos últimos anos, tem ampliado consideravelmente seu parque escolar, quanto à infraestrutura, principalmente na construção de novas escolas, e a reforma de parte daquelas já existentes, com mobiliário adequado aos estudantes, além de reformas que ocorriam, inclusive na busca de tornar os espaços físicos acessíveis.

Segundo Lustosa (2009), compreender sobre este contexto social no qual os professores participantes estão imersos nos permite identificar aspectos que podem ser condicionantes para a constituição de uma prática avaliativa que se reconheça formativa, unindo-se àqueles expostos pelos próprios professores.

²⁰ 8 Instrumental preenchido pelos professores para avaliar o processo de formação oferecido e fazer sugestões, entre elas, sobre temas a serem abordados nas formações futuras.

5.2.1 A escola

Nesse sentido, considera-se relevante delimitar o campo social da pesquisa, mas com o devido cuidado em garantir um valor significativo do fenômeno investigado, sem colocar em risco a essência da pesquisa.

Para atender os objetivos propostos neste estudo, adotou-se ainda, como critérios para seleção da escola:

- Ser da rede pública do município de Horizonte-Ceará;
- Possuir o maior número de turmas do 2º ano;
- Localizar-se na sede do município, facilitando o acesso da pesquisadora;
- Ter participado desde o início da implementação da avaliação diagnóstica do PAIC;
- Apresentar dados estatísticos, como os índices estaduais de avaliação.

Dentre as 31 escolas da rede municipal de Horizonte, a escolhida, denominada neste estudo de X, foi a única que possuía todos os critérios estabelecidos. Localizada na sede do município, na zona urbana, rodeada por equipamentos públicos na área da assistência social, saúde, esporte, órgãos dos poderes executivo, legislativo e judiciário e próxima à BR-116 que margeia o município. O corpo docente é formado por 12 professores regentes²¹, 5 professoras apoio ²² e a professora da biblioteca. A gestão é composta pela diretora escolar, a coordenadora pedagógica, um apoio administrativo e operacional e um secretário escolar.

Quadro 4 – Caracterização da escola

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA	COMPOSIÇÃO DOS ESTUDANTES/TURMAS
(01) Diretora escolar	365 estudantes
(01) Coordenadora Pedagógica	EF de 9 anos - 1º a 5º anos: 15 turmas
(12) Professores Ensino Fundamental anos iniciais	1º ANO/ Manhã: 24
(01) Apoio Administrativo e (01) operacional	2º ANO A/ Manhã: 23
(01) Secretário escolar	2º ANO B/ Manhã: 25
	2º ANO A/ Tarde: 20
	2º ANO B/ Tarde: 20
	3º ANO A/ Manhã: 34

²¹ Responsável pela turma.

²² 3 Professoras que substituem o professor regente em sala de aula quando este está em planejamento.

Quadro 4 - Caracterização da escola (conclusão)

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA	COMPOSIÇÃO DOS ESTUDANTES/TURMAS
(01) Diretora escolar	3º ANO B / Manhã: 31
(01) Coordenadora Pedagógica	3º ANO A/ Tarde: 26
(12) Professores Ensino Fundamental anos iniciais	3º ANO B/ Tarde: 24
(01) Apoio Administrativo e (01) operacional	4º ANO A/ Manhã: 23
(01) Secretário escolar	4º ANO B/ Manhã: 25
	5º ANO A/ Manhã: 20
	5º ANO B/ Manhã: 20
	5º ANO A/ Tarde: 26
	5º ANO B/ Tarde: 24

Fonte: SME/Horizonte (2023).

Quadro 5 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental anos iniciais, no período 2019 a 2022

ANO	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2019	312	97,87%	2,13%	1,1%
2020	366	95,34%	3,36%	1,30%
2021	370	95,50%	2,77%	1,76%
2022	395	97,9%	2,01%	1,1%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do INEP (2019 a 2022).

Abaixo, apresenta-se os resultados do SPAECE ALFA no componente curricular de Língua Portuguesa, referentes aos anos de 2017-2022.

Quadro 6 - Resultados do SPAECE ALFA nas disciplinas de Português da Escola X período de referência 2017-2022

EDIÇÃO	PARTICIPAÇÃO	PROFICIÊNCIA
2017	100%	189
2018	100%	200
2019	100%	202
2022	100%	206

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do SPAECE ALFA (2017 a 2022).

5.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A realização desta pesquisa ocorreu na Escola X, localizada no município de Horizonte-Ceará. Para este estudo, trabalhou-se com 08 professoras que atenderam os seguintes critérios: mínimo de 03 anos atuando como regente; atuar em turmas 2º ano; serem responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa e terem interesse em participar da pesquisa.

O critério de tempo de atuação em turmas de alfabetização foi definido com base nos estudos de Tardif (2000), no qual o autor trata das relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores.

Inicialmente, foi realizado o contato com a diretora escolar por meio de ligação telefônica, efetivando a primeira comunicação. Em seguida, ocorreu o agendamento, considerando o melhor dia e horário para apresentação da pesquisa. Dessa maneira, com os contatos e a autorização de cada profissional, foi encaminhado a cada um deles, via *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O segundo momento da pesquisa se deu a partir da realização das entrevistas semiestruturadas. Com antecedência, cada sujeito da pesquisa foi contatado para que pudesse agendar o melhor dia e horário para realizar a entrevista, de forma individual e privada. O tempo de duração das entrevistas realizadas foi de 60 minutos e ocorreu através do *Google Meet*, de modo individual, no horário escolhido pelo próprio entrevistado, que geralmente foi no horário destinado ao planejamento dos professores, conforme prévio consentimento dos sujeitos.

A realização de entrevistas individuais permitiu adquirir um entendimento mais aprofundado da realidade, justificando assim a escolha desse método. Para alcançar esse objetivo, elaborou-se um roteiro dividido em quatro blocos. Na primeira parte, buscou-se que os participantes compartilhassem dados pessoais e informações relacionadas à sua experiência profissional, incluindo tempo de serviço e qualificações acadêmicas. Nos demais blocos, abordou-se questões relacionadas à Alfabetização, Avaliação da Aprendizagem e Práticas Avaliativas dos professores alfabetizadores.

5.3 Aspectos éticos

De acordo com Lima (2006, p. 157), a melhor forma de garantir que os aspectos éticos numa investigação de caráter qualitativo são acautelados será recorrer aos códigos de ética que “oferecem pontos de referência no âmbito dos quais se podem desenvolver procedimentos

específicos, uma vez que apresentam uma síntese dos padrões genéricos seguidos nos casos bem-sucedidos na área investigativa”.

Para além de outros autores, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (1994) e Lima (2007) afirmam que os investigadores devem ter em consideração princípios e cuidados éticos ao realizarem de seus estudos.

Neste sentido, ao longo deste estudo, considerou-se questões de natureza ética, nomeadamente no que se refere aos seguintes pontos, questões de natureza ética, nomeadamente no que se refere aos seguintes pontos:

- a) Intervir o mínimo possível no ambiente a ser investigado;
- b) Preservar a identidade e integridade dos sujeitos;
- c) Informar os entrevistados, de maneira clara, acerca do tema, dos objetivos da entrevista e o que será feito com os dados coletados;
- d) Explicar o processo da entrevista;
- e) Não induzir as respostas dos entrevistados;
- f) Não manifestar qualquer tipo de reação diante das respostas dos entrevistados.

É relevante considerar que o ser humano em qualquer investigação está no centro, sendo fundamental estabelecer uma relação de confiança. Por isso, as questões relacionadas com a ética revestem-se de uma importância considerável, como refere Esteves (2008, p. 107): “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com outros requer relações de proximidade intensa, para os quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado o que só é possível se essas relações assentarem no pilar da confiança”.

No percurso da recolha de dados, houve a preocupação em garantir a confiança dos participantes, informando-os sobre a importância da sua participação e do carácter facultativo da mesma, além de deixar claro os aspectos relacionados com a ética e de agradecer a participação.

Neste estudo, o anonimato dos participantes foi salvaguardado, uma vez que, na transcrição das entrevistas, ocorreu o cuidado de codificar e/ou de omitir os nomes dos entrevistados, ou das pessoas referidas nas entrevistas, assim como a referência ao local onde se insere a escola ou outros locais referidos que possam levar à sua identificação.

5.4 Desenho da investigação

Por se tratar de um estudo qualitativo, considerou-se oportuna a elaboração de um desenho de investigação adequado ao objeto investigado, considerando etapas fundamentais do seu desenvolvimento. Assim, a proposta foi construir um modelo que possibilitasse articular os

discursos dos sujeitos, através das entrevistas individuais, com o aporte teórico dos documentos oficiais sobre a avaliação e, obter assim, as respostas necessárias à nossa questão de investigação.

Com base neste desenho, que no decorrer na pesquisa foi se aprimorando, foram desenvolvidas quatro etapas relevantes para a execução. A primeira, conhecendo o campo de pesquisa; a segunda, análise dos documentos oficiais, a terceira, as entrevistas individuais e a quarta, o tratamento e a análise dos dados. Neste movimento, foi-se avançando à medida que ia-se confirmando a contribuição dos dados recolhidos para a interpretação do fenômeno (Bisquerra, 1989).

Quadro 7 – Desenho da Investigação

1ª ETAPA		
Ação	Sujeitos	Lócus
Conhecendo a instituição	Gestor escolar e Coordenador Pedagógico	Escola
Apresentação da investigação e sensibilização dos sujeitos para autorização da pesquisa na escola	Gestor escolar e Coordenador Pedagógico Professores alfabetizadores	Escola
2ª ETAPA		
Análise dos documentos oficiais		
3ª ETAPA		
Agendamento para a realização das entrevistas individuais	Professores alfabetizadores	Google Meet

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.4.1 Técnicas, instrumentos e procedimentos

Nesta seção aborda-se como se deu na prática a pesquisa, apresenta-se as técnicas, procedimentos e instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados.

Segundo Gil (2002), “o processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Tal fato ocorre porque na maioria das pesquisas utiliza-se apenas uma técnica para obtenção de dados [...] já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica” (p.140). Contudo, diante do uso diversificado de procedimentos, segundo

o autor, possibilita uma qualidade dos resultados obtidos, tendo em vista que eles poderão convergir ou divergir das observações.

Triviños (1987) chama atenção para o fato da relevância da relação entre coleta de dados e análise de dados. Segundo o autor, a realização da coleta de dados possibilita ao investigador ter acesso à análise a outras fontes de dados, tendo em vista que, são processos indissociáveis. A partir das recomendações acima expostas e tomando como base os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa, foram selecionados duas técnicas de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada apresentadas em seguida.

5.4.2 Análise documental

O estudo da análise documental tem o objetivo de identificar com a avaliação da aprendizagem vem sendo orientada por documentos legais (decretos, leis e políticas), principalmente na esfera municipal. No primeiro momento, foram recolhidos dados de estrutura, isto é, “dados que não decorrem da observação direta do processo” (Estrela, 2008, p. 136), onde se insere a análise documental que abrange os documentos oficiais a nível nacional, estadual e municipal que orientam o processo de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Buscou-se apoio na literatura da área para traçar as correspondências entre os aspectos relevantes identificados.

O corpus documental foi constituído por legislação nacional, nomeadamente estes documentos elaborados pelo Ministério da Educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Decreto 6.094/2007 que institucionaliza o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF), a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, o Plano Nacional de Educação (PNE), a nível estadual; documento Avaliação Diagnóstica do PAIC: Orientações Gerais e a nível municipal destaca-se o documento *Diretrizes Curriculares e de avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental* e a Lei Estadual nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, referente ao Prêmio Escola Nota 10.

Yin (2010) orienta a realização de análise documental em estudos de casos, entretanto destaca que os documentos devem ser utilizados de forma criteriosa, considerando que em

determinados documentos ser ambíguos. Contudo, reafirma a relevância desta análise para “corroborar e aumentar evidências de outras fontes” (Yin, 2010, p.128).

5.4.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi a técnica utilizada para se ter acesso às percepções dos professores alfabetizadores sobre sua prática avaliativa, assim como sobre outros temas a ela relacionados, como alfabetização e avaliação da aprendizagem. A entrevista semiestruturada, para Triviños (1987, p.146), é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, ofereçam amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas dos informantes”.

A postura da investigadora deste trabalho assumiu um aspecto importante a considerar durante o uso desta técnica, pois, durante o processo de entrevista, deve “seguir a sua própria linha de investigação, como refletida pelo protocolo do estudo de caso; e formular questões conversacionais, de maneira imparcial, para que também sirvam às necessidades da sua linha de investigação” (Yin, 2010, p.133). Sob a orientação de Stake (1999), organizou-se um guião com perguntas orientadoras envolvendo as categorias de estudo. Assim, apresentou-se previamente aos entrevistados os objetivos da entrevista.

Nas entrevistas, os sujeitos responderam de forma detalhada utilizando suas próprias palavras, e as informações foram colhidas de forma natural, sem formalidades, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p, 146).

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas com a participação de oito professoras alfabetizadoras que atenderam voluntariamente ao convite para participar da investigação. As entrevistas foram realizadas individualmente de forma *on-line*, com horário e procedimentos previamente acordados. A seguir, aborda-se o método de análise de dados, bem como as etapas envolvidas para sistematização das informações coletas.

5.5 O Método de análise de dados

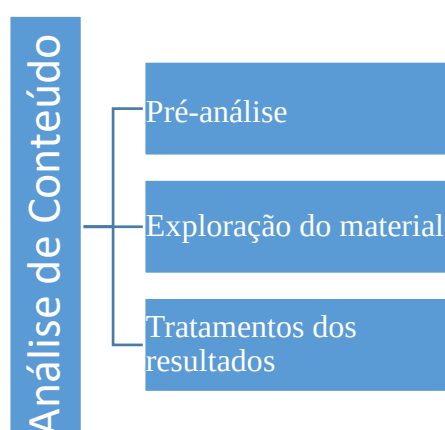
Para a referida pesquisa, foi adotado o método de análise de conteúdo para os dados advindos do estudo documental e das entrevistas. Essa metodologia constitui-se de um conjunto

de técnicas que permitem a análise qualitativa de mensagens e informações (Bardin, 2011 *apud* Triviños, 2012).

A análise de conteúdo permitiu reinterpretar as vozes dos sujeitos, disponibilizando uma compreensão aprofundada sobre as percepções sobre a temática em estudo. Assim, foi possível analisar os dados a partir de três categorias identificadas a partir da análise das entrevistas. Para o efeito, a interpretação dos dados tem procurado a análise de conteúdo como técnica que possibilita a compreensão do discurso, permitindo a identificação de unidades de análise de representações para a sua categorização. Sobre essa questão, Krippendorff (1990, p. 28) destaca que “a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa destinada a formular, a partir de determinadas inferências de dados, reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas ao seu contexto”.

Diante do exposto, os dados recolhidos na pesquisa foram organizados objetivamente através da realização da análise descritiva utilizando categorias. Segundo Bardin (2016), o planeamento contemplando a ação de “obedecer às categorias”, pressupõe que se verifique algumas regras relevantes como: homogeneidade, exaustão, exclusividade, objetividade. Decerto, as categorias de análise definidas para a pesquisa, na definição dos conteúdos, seguiram um modelo aberto, em que foram sendo agrupadas as unidades significativas sobre a temática de estudo de acordo com o caminhar da investigação. Nesse ínterim, efetivou-se as seguintes etapas.

Figura 1– Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

A análise de conteúdo se constitui nas seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a

organização do material que constitui o cerne da pesquisa, tal procedimento possui como objetivo a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Já a exploração do material consiste na codificação a partir das unidades de registro. O tratamento dos resultados compreende a inferência e a interpretação. Assim, a análise de conteúdo neste trabalho é construída numa perspectiva de busca de similaridade e convergência entre as informações, tendo o cuidado e o rigor com os instrumentos utilizados. Para tal procedimento, seguiu-se momentos com etapas definidas.

Após a coleta, os dados foram sistematizados de acordo com as seguintes categorias da investigação: alfabetização, avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas. Tais categorias foram ampliadas ou alteradas conforme as necessidades da pesquisadora mediante a realização da investigação.

No que diz respeito às análises, existem “diferentes abordagens à análise de dados, na pesquisa qualitativa, algumas delas mais gerais e outras mais específicas para determinados tipos de dados, pois, todas elas têm em comum o fato de serem baseadas em análise textual” (Flick, 2009, p. 13). Para Flick, qualquer tipo de material na pesquisa qualitativa (entrevistas, entre outras técnicas) deve ser preparado para ser analisado como texto. Através da técnica de análise de conteúdo, os discursos das professoras alfabetizadoras foram interpretados a respeito de suas percepções e vivências acerca da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas que permeiam o espaço da sala de aula.

Num primeiro momento, realizou-se a análise dos documentos orientadores da Educação Básica, documentos oficiais do MEC e de outras instâncias, a saber: federal, estadual e municipal que se fizerem necessárias. O uso da análise de documentos oficiais internos e externos tem sido utilizada como uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, com a intenção de obter dados e “evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.” (Ludke e André, 1986, p.39). Há dois tipos de documentos a seguir: internos e externos por Bravo e Eisman (1998), os documentos internos são todos aqueles que circulam no interior da escola e segundo MacMillan e Schumacher (2010) estes documentos podem evidenciar pistas sobre o estilo da liderança e os seus valores. Os externos são os produzidos pelo “sistema educativo” e permitem compreender a perspectiva oficial sobre os programas escolares, a estrutura administrativa e outros aspectos do sistema educativo.

Nesta pesquisa, no que diz respeito aos documentos externos, foram investigadas os oficiais normativos, resoluções, portarias, orientações e normativas do MEC, SEDUC e legislação educacional vigente no âmbito municipal. Esses documentos se revelaram importantes para a compreensão dos aspectos relacionados às práticas avaliativas dos

professores alfabetizadores.

O objetivo foi analisar as concepções teórico metodológicas relacionadas à avaliação da aprendizagem presente nos documentos. Entretanto, segundo Yin (2010, p. 129), o pesquisador precisa observar os aspectos positivos e negativos do uso dos documentos.

Quadro 8 - Pontos fortes e fracos da utilização de documentos (Yin, 2010, p. 129)

VANTAGENS	FRAGILIDADES
Exata - contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento	Parcialidade do relatório - reflete parcialidade (desconhecida) do autor
Ampla cobertura - longo período de tempo, muitos eventos e muitos ambientes	Acesso - pode ser negado deliberadamente.

Fonte: Adaptado pela autora (2023).

Ainda, elaborou-se grelhas de análise que respondessem às dimensões definidas no quadro referencial que norteia esta investigação. Os documentos referenciados tiveram um papel fundamental na interpretação do objeto da pesquisa que serviu de base a esta investigação. Numa articulação entre esses documentos oficiais e as entrevistas, foi possível reunir um arcabouço de informações, aprendizagens e reflexões sobre o objeto de estudo. Destaca-se que a análise documental iniciou em dezembro de 2022 e finalizou-se em março de 2023, de modo a conferir suporte no desenvolvimento do estudo.

Quadro 9 - Documentos oficiais pesquisados: Diretrizes Nacionais e Diretrizes Educacionais do Estado do Ceará e do Município de Horizonte

DOCUMENTOS OFICIAIS PESQUISADOS		
Nº	DOCUMENTO	ANO
01	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.	1996
02	Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade	2006
03	Lei nº 14.026/2007- cria o Programa Alfabetização na Idade Certa PAIC	2007
04	Lei Estadual nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015	2015
05	Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Horizonte	2016

Quadro 9 - Documentos oficiais pesquisados: Diretrizes Nacionais e Diretrizes Educacionais do Estado do Ceará e do Município de Horizonte (conclusão)

DOCUMENTOS OFICIAIS PESQUISADOS		
Nº	DOCUMENTO	ANO
06	Base Nacional Comum Curricular(BNCC)	2017
07	Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 10 - Grelha de caracterização dos documentos oficiais nacional, estadual e municipal

DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL	DESCRIÇÃO
Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB	Lei que estabelece as regras comuns a ser cumpridas pelos estabelecimentos de ensino no que se refere ao processo avaliativo.	Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamentais e médios, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.
Lei Nº11.274, de 2006	Lei que faz menção ao ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.	Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
Lei Nº 14.026/2007-cria o Programa Alfabetização na Idade Certa PAIC	Lei Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, prevendo em seu artigo 1º, a prestação de “cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.	De acordo com a Lei, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC teria por finalidade o estabelecimento de condições necessárias para que todos os alunos cearenses chegassem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados.

Quadro 10 - Grelha de caracterização dos documentos oficiais nacional, estadual e municipal (conclusão)

DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL	DESCRIÇÃO
		à sua idade e ao seu nível de escolarização (Ceará, 2007).
Proposta Curricular do PAIC de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	V–Concepção de avaliação da proposta curricular (p.81).	Alunos em Língua Portuguesa, comprovados pelas avaliações externas dos governos federal e locais.
Diretrizes Curriculares e de avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental (SMEH,2016)	Diretrizes Curriculares e de avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, documento elaborado pela SMEH, que orienta as formas e os procedimentos avaliativos, que ora se apresentam no âmbito do planejamento e da organização do trabalho pedagógico.	A referida proposta foi elaborada, conjuntamente, com professores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica da SMEH. Ainda é utilizada pela rede municipal.
Lei Estadual nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015	Regulamentada pelo Decreto nº 32.079, de 9 de novembro de 2016.	Funciona como “[...] política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; como política apoiadora às escolas com menores resultados [...]” (CEARÁ, 2013c, p. 1).
Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)	Documento que é constituído por diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará.	O DCRC à luz da BNCC relaciona a alfabetização às percepções de mundo, às compreensões dos processos e fenômenos que fazem parte do dia-a-dia de crianças e jovens, são os elementos que focalizam as aprendizagens nessa etapa, diversa e complexa. O texto do documento não alterou quaisquer partes oriundas da BNCC, a saber: objetos de conhecimento, habilidades e competências, sejam gerais ou específicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme Bardin, (2016, p. 51), a análise documental representa “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Dito isso, a análise documental foi fundamental para a análise das informações recolhidas pela observação e pelas entrevistas.

5.5.1 Procedimentos e organização para análise documental

A análise documental foi uma técnica utilizada para contribuir com as informações obtidas através das entrevistas individuais. Utilizou-se tal procedimento observando as seguintes etapas: inicialmente, organizamos e selecionamos a amostra do material. O critério estabelecido para tal organização foi o de “analogia no seu conteúdo” (Bardin, 2016, p. 52).

Realizou-se a organização dos documentos no intuito de elencar os dados relevantes para a investigação seguindo-se o critério de aspetos temáticos e conceituais relacionados com os eixos da pesquisa. Destaca-se que um aspecto exigiu por parte da investigadora uma visão geral dos documentos para relacionar um ao outro e perceber suas diferenças e semelhanças para desvelar novos aspetos, novas abordagens da temática relacionada (Lüdke; André, 1986). Posteriormente, achou-se oportuno a elaboração de um quadro com palavras-chave que contribuiu para o entendimento dos dados contidos nos documentos, lançando luz sobre importantes interpretações relacionadas aos objetivos da referida investigação. Dessa maneira, referiu-se à metodologia de análise de conteúdo, que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 41) “pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”.

Ressalta-se que foi elaborado um guia para análise textual de documentos, como instrumento usado junto às fontes de informação, o qual permitiu realizar uma caracterização e aproximação da realidade da escola por meio de uma análise dos textos dos documentos oficiais.

5.5.2 Procedimentos de análise das entrevistas semiestruturadas

Após a transcrição dos discursos, sistematizou-se as respostas em categorias usando-se o procedimento de classificação das unidades de significação. O critério estabelecido nas análises foi o da proximidade conceitual, isto é, as unidades de significação foram agrupadas com outras respostas semelhantes para comporem uma ou mais categorias

temáticas, genéricas ou específicas. Entretanto, as questões mais recorrentes nos enunciados das professoras alfabetizadoras foram agrupadas por núcleos de significação a fim de relacioná-las ao contexto de relevância teórica e das questões que orientam a investigação. O critério de organização dos discursos das professoras para levantamento das categorias seguiu esta ordem:

1. Inicialmente buscou-se agrupar as falas das professoras alfabetizadoras adquiridas nas entrevistas individuais e formar quadros de acordo com as respostas às questões:

Quadro 11 - Grelha de caracterização do roteiro da entrevista semiestruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA	
Professor 1	1. Como você percebe a avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem?
	2. Você conhece o material de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Horizonte?
	3. Em sala de aula, como você tem realizado o processo avaliativo dos estudantes?
	4. Como você tem verificado o rendimento escolar dos estudantes?
	5. Você consegue mensurar o rendimento escolar dos estudantes a partir das avaliações que realiza?
	6. Qual o seu posicionamento profissional diante do ato avaliativo?
	7. Quais as dificuldades que você encontra para a realização da avaliação em sala de aula?
	8. Quais ações você tem realizado para garantir a aprendizagem dos estudantes?
	9. Quais os instrumentos avaliativos que você utiliza para avaliar a leitura e escrita dos estudantes?
	10. A partir de quais critérios de leitura e escrita você considera o estudante alfabetizado?
	11. Que medidas são tomadas a partir dos resultados das avaliações dos estudantes?
	12. Como você compreende a proposta de avaliação externa do PAIC?
	13. A proposta de avaliação externa representada pelo protocolo PAIC atende as suas expectativas como professor alfabetizador? De que forma?
	14. Você tem acesso aos resultados dessa avaliação?
	15. A avaliação diagnóstica do Protocolo PAIC promove mudanças no planejamento de suas ações?
	16. Como você utiliza esses resultados a favor da melhoria da aprendizagem dos estudantes?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2. Posteriormente, os discursos de todas as entrevistadas foram agrupados conjuntamente em cada questão abordada.

3. No terceiro momento, após leitura flutuante, levantou-se as três categorias de análise:

Categoria 1: Alfabetização

Categoria 2: Avaliação da aprendizagem

Categoria 3: Práticas avaliativas

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sentimento que não espairo; pois eu mesmo nem acerto com o mote disso — o que queria e o que não queria, estória sem final. O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia (Rosa, 1953, p. 293).

Nessa seção apresentam-se os resultados da pesquisa, bem como a discussão dos dados ancorados nos autores que embasaram esse estudo. Para tanto, organizou-se o estudo em categorias, cujo objetivo é “[...] agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo” (Minayo, 1977, p. 70). A categorização, no caso dessa pesquisa, teve os objetivos específicos como norteadores de todo o processo.

Assim, o presente capítulo está organizado da seguinte forma:

- Primeiramente, aborda-se os sujeitos participantes deste estudo, os professores alfabetizadores;
- A seguir apresenta-se a análise dos documentos oficiais;
- Finalmente trata-se das práticas avaliativas, onde aborda-se as concepções de avaliação das professoras, a função da avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados.

6.1 Caracterização do perfil dos sujeitos

Participaram dessa pesquisa 08 professoras alfabetizadoras da escola X. A pesquisa apoiou-se em Minayo (1994) ao destacar que a pesquisa qualitativa não leva em consideração o critério numérico para assegurar a sua representatividade, pois em igual razão, a amostragem de qualidade é aquela que possibilita abranger todo o problema investigado em todas as suas dimensões. Como forma de preservá-las, adotou-se a letra “P”, inicial de professora, seguida do número que lhe foi conferido. Assim, as professoras foram designadas como P1, P2, P3.... P8.

Quadro 12 - Perfil profissional dos professores alfabetizadores da escola X

Professores(as)	Formação	Tempo de Experiência na Ed. Básica/Alfabetização	Vínculo com o Município	Tempo de Docência na escola	Especialização
P1	Pedagogia	11 anos	Efetivo	06 anos	Letramento
P2	Pedagogia	10 anos	Efetivo	08 anos	Inclusão
P3	Pedagogia	10 anos	Efetivo	05 anos	Letramento
P4	Pedagogia	12 anos	Efetivo	03 anos	Letramento
P5	Pedagogia	10 anos	Efetivo	07 anos	Gestão escolar
P6	Pedagogia	12 anos	Efetivo	05 anos	Tecnologias digitais
P7	Pedagogia	05 anos	Efetivo	08 anos	Letramento
P8	Pedagogia	09 anos	Efetivo	04 anos	Letramento

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Dos 08 professores pesquisados, no que se refere ao gênero, constatou-se a unanimidade do sexo feminino, em concordância com o Índice Nacional do Censo Escolar de 2022. A mais importante pesquisa estatística sobre o ensino básico brasileiro revela, ainda, que a atuação feminina é uma tônica, também, nas demais etapas. No ensino fundamental (1º ao 9º ano), as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de professores.

No que diz respeito ao tempo de experiência, os dados revelaram que 80% das professoras têm entre 10 a 12 anos de serviço na mesma escola e 20% entre 05 e 09 anos. Contudo, no momento da pesquisa todas as professoras lotadas nas turmas do 2ºano são efetivas da rede municipal de Horizonte, com carga 40h semanais. Em relação à formação acadêmica, os dados indicaram que 100% das professoras são licenciadas em Pedagogia e apresentam especializações em: letramento, gestão escolar, tecnologias digitais e inclusão. Entretanto, a especialização predominante diz respeito aos estudos de letramento.

6.2 Descrição geral da análise documental

A fase da análise documental permeou todo o desenvolvimento dessa investigação desde as leituras iniciais dos diversos documentos citados anteriormente e os devidos apontamentos que foram realizados ao longo do estudo. A realização minuciosa dos documentos e as

observações dos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem, dispostos em cada um deles, se constituiu síntese para fundamentar a análise dos dados produzidos pelas entrevistas, com o aporte teórico-metodológico sobre os pressupostos teóricos de autores abordados nessa pesquisa.

Quadro 13 - Relação de documentos coletados na SMEH

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS COLETADOS NA SMEH			
Documento	Conteúdo	Autoria	Descrição
Diretrizes Curriculares e de avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Documento orientador da avaliação interna e externa.	SMEH	Documento que apresenta uma breve discussão acerca dos aspectos teóricos da avaliação da aprendizagem. Orienta quanto aos aspectos legais da avaliação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por fim, apresenta a avaliação externa desenvolvida pela SME.
Guia do aplicador das Avaliações Diagnósticas	Documento orientador da aplicação das Avaliações Diagnósticas (Protocolo PAIC)	SMEH	Possuem, em linhas gerais, orientações para a aplicação da ADR.
Avaliação Diagnóstica do PAIC	Avaliação de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (PROTOCOLO PAIC)	SEDUC	Instrumento de avaliação de leitura e escrita composta por habilidades e competências.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

6.2.1 Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Cabe destacar o percurso histórico de construção do documento *Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental*, considerando que houve uma mudança na proposição dos critérios de avaliação utilizados pela SMEH a partir de 2016.

A Secretaria Municipal de Educação de Horizonte propôs reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes diante de uma realidade existente desde o ano de

2011, baseada na atribuição de conceitos avaliativos AS (Avaliação Satisfatória) e ANS (Avaliação Não Satisfatória) e de registros mínimos bimestrais que culminavam na elaboração de um relatório final que pontuava aspectos elementares do desenvolvimento da aprendizagem, dificultando assim, a compreensão dos processos contínuos da apropriação do conhecimento diante da concepção do ser em múltiplas dimensões.

Outro fator que mobilizou a estruturação do documento foi à adesão ao Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE ESCOLA), que direcionou o registro das notas dos estudantes por disciplina e não por relatórios. Dito isso, a Supervisão Pedagógica da SMEH realizou um processo de estudo e reflexão que contemplou a participação coletiva de professores, gestores e técnicos pedagógicos para a produção do documento. O referido documento surgiu com objetivo de orientar os processos sobre o currículo e os processos e os procedimentos avaliativos, que ora se apresentam no âmbito do planejamento e da organização do trabalho pedagógico. Para tanto, a partir de 2013, a SMEH iniciou a realização de oficinas pedagógicas com os professores alfabetizadores, onde eles puderam apreciar os instrumentais e também propor alterações.

Figura 2 - Capa do documento Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem para os anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: SMEH (2023).

Desse modo, pode-se identificar que o documento destaca que o processo avaliativo dos estudantes seja pautado na concepção de avaliação formativa e continuada, com função diagnóstica, processual, na perspectiva de planejamento de estratégias e intervenções

necessárias aos avanços das aprendizagens dos estudantes. Contudo, ele está estruturado em sete partes:

6.2.1.1 Parte I – Contexto Municipal

Nesta primeira parte, é feita de forma sintética, uma contextualização da trajetória das concepções de avaliação e sua repercussão no sistema de ensino do município de Horizonte, abordando a trajetória percorrida para elaboração do documento e ainda, estabelecidos princípios norteadores da ação educacional a ser desenvolvida.

6.2.1.2 Parte II – Fundamentos Legais, Epistemológicos e Teóricos

Esta segunda parte contém uma fundamentação pedagógica onde dá destaque ao compromisso com os documentos oficiais como LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, PNE - Plano Nacional de Educação. Destaca o desenvolvimento da Aprendizagem na perspectiva Sócio-histórica do Conhecimento. Conceitua o que são competências, habilidades e operações cognitivas. Aborda concepções pedagógicas que devem nortear o desenvolvimento curricular, bem como são concebidos o currículo, o conhecimento; a escola, a sala de aula, o professor(a), o aluno(a), o ensino, a aprendizagem, as competências gerais a serem trabalhadas, a avaliação da aprendizagem, dentre outros. Ainda nessa parte aborda a alfabetização e letramento na construção do saber.

6.2.1.3 Parte III – Organização dos Conteúdos Curriculares

Essa terceira parte destaca a organização das disciplinas através de uma integração com os projetos pedagógicos, o uso da tecnologia e adequação dos meios metodológicos que norteiam as práticas escolares e as atividades dentro do ambiente escolar. Entretanto, a estrutura curricular é apresentada em áreas do conhecimento, com a disponibilidade dos componentes curriculares serem considerados como objetos de relevância para o aspecto social e para o estudante.

Diante do exposto, o critério de seleção dos conteúdos deve considerar os diversos saberes construídos historicamente, as atividades que propõem reflexão e integração entre as situações escolares e a prática social.

6.2.1.4 Parte IV– A Inclusão da Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental

Essa quarta parte, enfatiza o processo de transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental, considerando os conhecimentos que a criança adquiriu durante o processo inicial de educação, tornando o ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, possibilitando garantir não apenas o acesso das crianças às instituições educativas, mas a sua permanência nelas com sucesso e estabelecendo o direito ao conhecimento e à formação integral do ser humano.

6.2.1.5 Parte V– Currículo voltado para Competências e Habilidades

A quinta parte apresenta a proposição de currículo interdisciplinar, estabelecendo uma interação entre as áreas do conhecimento mediante o diálogo constante entre os sujeitos. A partir de saberes determinado como “conteúdos curriculares”, o currículo é construído num movimento animador e múltiplo de transformação.

6.2.1.6 Parte VI– Avaliação da Aprendizagem e Instrumentos Avaliativos

Essa parte, aborda a função da avaliação na perspectiva formativa, associada à dinâmica da práxis pedagógica, dialogando com um processo de reflexão-ação-reflexão. Destaca a essência de uma concepção de avaliação centrada no estudante, considerando os aspectos cognitivos, aspectos afetivos e sociais relacionados às práticas diárias.

As aprendizagens e competências definidas no currículo nacional, considerando a concretização das mesmas no Projeto Pedagógico da Escola e na Proposta Curricular de Ensino por ano de escolaridade. Tais aprendizagens estão ligadas aos componentes do currículo de caráter transversal, que constituem objeto de uma avaliação em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Na avaliação da aprendizagem de cada estudante deverão ser levados em conta os seguintes domínios fundamentais: domínio cognitivo (aprendizagens e conhecimentos), domínio socioafetivo (atitudes/comportamentos) e domínio psicomotor (habilidades musculares ou motoras).

No que diz respeito aos Instrumentos Avaliativos, esses devem ser elaborados considerando as diversidades dos estudantes em sala de aula, buscando através destes, compreender o processo de aprendizagem em que se encontram. Os erros e acertos devem ser entendidos tanto pelo professor quanto pelo estudante, como um momento do ato de aprender.

Além das avaliações diagnósticas, o professor deve utilizar outras formas avaliativas, como os trabalhos, que podem ser individuais, ou em grupo, em sala ou em casa, aula de campo, portfólios, onde o professor utilize como prática as observações e registros que possibilitem uma descrição das atividades e desenvolvimento dos estudantes além de outros instrumentos como: caderno de bordo do 1º. ao 5º anos; registro de intervenções orais e escritas dos estudantes durante as aulas, registros de observação (trabalhos individuais ou de grupo, trabalhos práticos e/outras). Ressalta-se que o professor elabora, ao final do 4º bimestre, um relatório final da avaliação do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Figura 3 Relatório do processo de avaliação dos estudantes

HORIZONTE
Prefeitura Municipal de Horizonte
Secretaria de Educação

Estudante: _____

I. DOMÍNIO COGNITIVO

II. DOMÍNIO SÓCIO- AFETIVO

III. CONCLUSÕES/RECOMENDAÇÕES

Assinatura do (a) Professor (a) _____ Assinatura do (a) Coordenador (a) _____

Legenda: NA – Não Adquirido; EA – Em Aquisição; A – Adquirido.

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O DOMÍNIO PSICOMOTOR	ATITUDES E COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	NA	EA	A
	Expressividade			
	Coordenação Motora			
	Equilíbrio			
	Agilidade / Habilidade			

Fonte: SMEH (2023).

O Registro final (4ª. Etapa) deve possibilitar uma compreensão da história da construção do desenvolvimento do estudante durante o ano letivo e deve se constituir numa síntese coerente com o percurso ao longo do ano. De forma objetiva, o professor deve registrar os aprendizados que o estudante obteve para garantir sua promoção e para continuidade de seu processo de aprendizagem no ano seguinte. Por tratar-se de um documento, o Relatório Final da Avaliação da Aprendizagem deverá ser anexado ao documento de transferência do estudante.

6.2.1.7 Parte VII– Expectativas de Ensino e Aprendizagem

A última parte elenca as expectativas de ensino e aprendizagem para a faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O texto ainda orienta que o professor deve planejar suas ações considerando o nível de desenvolvimento e os conhecimentos prévios dos estudantes. As expectativas de aprendizagem que compõem o documento foram organizadas a partir do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros didáticos do PNLD adotados pelo Município e o material estruturado do PAIC+.

6.2.2 Guia para aplicação do Protocolo PAIC

O protocolo de avaliação do 2º ano da Língua Portuguesa contém dois cadernos: o Caderno do Aluno e o Caderno do Aplicador. Parte da prova do 2º ano Língua Português é conduzida pelo aplicador, os demais itens das provas são lidos e respondidos integralmente pelos estudantes.

No documento, encontram-se as explicações de todos os procedimentos que devem ser seguidos pelo aplicador, para garantir a padronização da aplicação para todos os estudantes. O tempo de duração da avaliação é de 2 horas para resolução de 2º itens.

6.2.3 Protocolo de Avaliação Diagnóstica do PAIC 2023

O Protocolo de Avaliação do 2º ano define-se como uma avaliação externa à escola, em larga escala, com o propósito de ser censitária e universal, aplicada a todos os alunos matriculados na supracitada série dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do Estado do Ceará.

O Protocolo PAIC 2023, como se trata de uma avaliação externa à escola, exige que a aplicação seja feita por aplicadores devidamente treinados pela Secretaria Municipal de Educação para esse fim. Em hipótese alguma, a prova poderá ser aplicada pelo professor da turma. Na prova do 2º ano de Língua Portuguesa, são avaliadas as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes. A Matriz de Referência reflete a associação entre os conteúdos abordados nas escolas, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos estudantes no processo da construção do conhecimento. Ela se organiza em subconjuntos de habilidades, que, por sua vez, devem corresponder ao nível dos anos dos alunos

a serem avaliados. Essas habilidades são representadas por descritores, que têm a função de avaliar as unidades mínimas de cada habilidade.

Figura 4 - Capa do caderno do aluno do Protocolo PAIC 2º ano

		PROGRAMA PAIC INTEGRAL Eixo de Avaliação Externa Prova PAIC Integral - 2023.1							
Língua Portuguesa 2º Ano CADERNO DO ALUNO									
ATENÇÃO APLICADOR: Essas informações devem ser EXATAMENTE iguais às informações da FICHA DE CONTROLE DO TRABALHO REALIZADO NA TURMA.									
Código do Município	Código da Escola	Ano/Série*	Turma						
Código do aluno:	Nome do aluno:								
Idade	Sexo	O aluno tem algum tipo de deficiência	Situação						
1 - Menina 2 - Menino		1 - Sim 2 - Não	1 - Realizou a atividade 2 - Se recusou a participar						
ATENÇÃO APLICADOR: Transcreva com bastante cuidado as respostas dos alunos para o gabarito abaixo:									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ATENÇÃO: Espaço reservado para a análise da produção escrita das crianças FAVOR NÃO PREENCHER NO MOMENTO DA AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS									
21.1		21.2		21.3		21.4			

Fonte: Seduc (2023).

Observou-se que o instrumental abordou questões sobre Leitura, que partiram de uma Matriz de Referência da Língua Portuguesa do PAIC, elaborada tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC), a Matriz Curricular do Estado e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Seduc-CE e livros didáticos. A referida matriz foi desenvolvida a partir do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) e da Universidade Federal do Ceará. Em sintonia com a matriz e a escala da Provinha Brasil, do INEP, busca-se um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do 2º do Ensino Fundamental (CAED/UFJF, 2009; Ceará, 2012b).

Ainda sobre o instrumento da avaliação diagnóstica do PAIC 2023, destaca-se que o mesmo é constituído por 20 itens de múltipla escolha que contemplam os 3 Eixos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará: i) o eixo 1 avalia a aquisição do sistema

básico de escrita e o eixo 2 avalia a leitura. O eixo produção da escrita não foi abordado nessa avaliação de 2023. Para cada eixo, a matriz prevê conjuntos de habilidades expressas por descritores, correspondentes ao ano dos estudantes avaliados. No primeiro eixo, há três itens que avaliam habilidades mais elementares e, por essa razão, os comandos são lidos exclusivamente pelo aplicador. No segundo eixo, existem 17 itens que englobam habilidades de compreensão de frases e textos, nas quais os estudantes são solicitados a lerem os comandos sozinhos.

6.3 Discussão das entrevistas

Nesta seção, apresenta-se os resultados da pesquisa construídos a partir do procedimento da Análise de Conteúdos (Bardin, 1997) com base nos dados das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. A presente entrevista apresentou 16 perguntas contemplando três dimensões. Foram elencadas três categorias: a primeira diz respeito à Alfabetização, a segunda à Avaliação da aprendizagem e às Práticas Avaliativas.

Os dados a seguir são apresentados por categorias e subcategorias, sendo a primeira categoria em análise categoria **CAT- 01- Alfabetização**. A análise dos dados permitiu o surgimento de subcategorias na **CAT - 01**, sendo que essas subcategorias se encontram agrupadas no quadro seguinte com os códigos: SUB – 01, SUB – 02 e SUB-03 (Percepção dos professores sobre os efeitos da avaliação diagnóstica do PAIC nas práticas avaliativas), (Compreensão dos professores sobre a proposta de avaliação externa do PAIC) e (Uso dos resultados da avaliação a favor da melhoria da aprendizagem dos estudantes), respectivamente.

Quadro 14 - Categoria 01 -Alfabetização

Categoria	CAT - 01	Alfabetização	Subcategorias	SUB - 01	Percepção dos professores sobre os efeitos da avaliação diagnóstica do PAIC nas práticas avaliativas
				SUB - 02	Compreensão dos professores sobre a proposta de avaliação externa do PAIC para a alfabetização

Quadro 14 - Categoria 01 -Alfabetização (conclusão).

Categoria	CAT - 01	Alfabetização	Subcategorias	SUB - 03	Uso dos resultados da avaliação a favor da melhoria da aprendizagem dos estudantes
------------------	-----------------	----------------------	----------------------	-----------------	--

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Em relação à primeira subcategoria **SUB – 01 – Percepção dos professores sobre os efeitos da avaliação diagnóstica do PAIC nas práticas avaliativas**, verificou-se que aspectos relevantes para a investigação foram exaltados pelas professoras alfabetizadoras. Como o que foi apresentado no capítulo 2, sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa, no subtítulo “Eixo de Avaliação Externa”, a avaliação diagnóstica (conhecida como Protocolo PAIC), aplicada no início do ano, tem como intuito servir como instrumento avaliativo diagnóstico das aprendizagens dos estudantes. Dessa forma, emerge, portanto, a necessidade de verificar se a avaliação do PAIC influencia nas práticas avaliativas dos professores alfabetizadores.

Quanto ao questionamento sobre os efeitos da avaliação do PAIC nas práticas avaliativas, os discursos analisados indicam que as professoras reconhecem efeitos produzidos que perpassam desde o planejamento pedagógico a partir de metas estabelecidas, formação continuada, utilização de materiais estruturados, que dialogam com a proposta de avaliação, elementos que repercutem nas práticas pedagógicas e avaliativas. Muitas vezes, em virtude da necessidade de cumprir as ações estabelecidas pelo programa e das exigências que o acompanham, as professoras selecionam algumas ações em detrimento a outras. Contudo, enumeraram ações que realizam com o objetivo de se adequar às exigências que são inerentes à estrutura da avaliação externa.

Quanto ao questionamento sobre os efeitos da avaliação do PAIC para a prática avaliativa, 88,8% das professoras informaram que utilizam para melhorar sua prática avaliativa, aprimorar o conhecimento nos parâmetros das competências e habilidades que devem ser trabalhadas na alfabetização. Consideram ainda que a avaliação do PAIC tem efeitos em suas práticas, pois a partir dos resultados, emergem ações direcionadas para os estudantes nos níveis mais críticos de leitura e escrita, dentre elas o agrupamento dos estudantes, o planejamento de atividades por níveis e o reforço escolar.

Outras respostas, com um pequeno número de professoras, foram observadas: 11,2% consideram que a avaliação serve para subsidiar o planejamento, verificar as dificuldades dos

estudantes, contribuir para identificar os níveis em que os estudantes se encontram. Por se tratar de uma avaliação diagnóstica, consideram relevante ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, verifica-se nas respostas das professoras alguns exemplos:

Percebo que essa avaliação assume uma importância muito grande, por se tratar de um instrumento padronizado e censitário. Os resultados dessa avaliação alimentam a formação continuada, são constantemente acompanhados pela SMEH. E, aqui na escola, cada professor tem seu caderno diário para registrar os níveis de leitura e escrita, e as habilidades mais frágeis (P4).

Sem dúvida. Quando os resultados da escola não são bons, logo há um acompanhamento mais frequente da SMEH. Os acompanhamentos são feitos com a técnica da SMEH, a professora e a coordenadora da escola. Destaco aqui que os retornos que recebo nesses acompanhamentos são importantes, sempre contribuem com algum aspecto que ainda não havia percebido (P7).

Em relação à segunda subcategoria **SUB – 02 - Compreensão dos professores sobre a proposta de avaliação externa do PAIC**. Inquiriu-se às professoras se a proposta de avaliação externa, representada pelo protocolo PAIC, atende às suas expectativas como professora alfabetizadora e de que forma.

A professora (P2) destacou a relação do instrumento avaliativo com a formação continuada e os materiais didáticos, como se identifica no trecho abaixo:

De maneira geral, sim. A formação contínua e os materiais didáticos disponibilizados, com foco na alfabetização, atendem as necessidades de aprendizado de diferentes alunos. Então, essa avaliação é importante, sim, mas não deve ser a única, eu acho. Sigo o que é posto nos planejamentos, as intervenções, as análises e a partir dos resultados faço uma comparação com outros registros da aprendizagem que tenho (P2).

Entretanto, as Professoras (P4), (P5) e (P7) enfatizaram o aspecto da padronização da avaliação e o risco de se concentrarem excessivamente na preparação dos estudantes para a avaliação, em detrimento de outras áreas importantes do currículo.

Atende no que diz respeito a alguns aspectos, por exemplo, as habilidades de leitura, mas em relação à escrita, precisa melhorar. Então, atende parcialmente. Para os meus alunos que têm baixa visão, por exemplo, a avaliação não vem ampliada, outro ponto, muitos alunos do 2º ano ainda não escrevem textos e a avaliação já avalia esse aspecto(P4).

De modo geral, atende em parte. Tenho muita atenção quando vou trabalhar com esses dados, procuro não utilizar essa avaliação para comparar os meus alunos. A prova vem com questões, a maior parte delas, para os alunos realizarem a leitura sozinhos, três ou quatro questões são lidas pela pessoa que aplica. Com essa pandemia muitos dos meus alunos ainda não sabem ler (P5).

Como é uma avaliação igual para todos, vejo com muito cuidado, pois cada aluno tem um caminho de conhecimento e para os alunos que apresentam algum tipo de

necessidade educacional, confesso que tenho muitas dificuldades para avaliar a leitura desses alunos e essa avaliação do PAIC não é adaptada (P7).

Nesse sentido, a investigação também revelou a dificuldade das professoras em lidar com a heterogeneidade dos estudantes, na perspectiva da avaliação da aprendizagem. Contudo, a formação continuada de professores deve contribuir nessa caminhada, explorando de forma adequada as mais recentes discussões teóricas sobre o desenvolvimento da competência leitora, a partir do sujeito que aprende, e não apenas fornecer material com instruções de atividades a serem aplicadas e rígidas rotinas a serem seguidas.

Dito isso, as professoras relataram que utilizam os resultados da avaliação com o objetivo de melhorar o ensino e aprendizado, como diagnóstico (100%), intervenção (87%) e planejamento (90%). Entretanto, de forma geral, as professoras destacam que utilizam os resultados da avaliação do PAIC como instrumento diagnóstico com o intuito de planejar as aulas, elaborar atividades que possibilitem contribuir com processo de alfabetização dos estudantes.

Em relação à terceira subcategoria **SUB – 03- Uso dos resultados da avaliação a favor da melhoria da aprendizagem dos estudantes**, apresentam-se os trechos principais dos discursos das professoras P5, P6 e P8.

Utilizo esses resultados a favor da melhoria da aprendizagem dos alunos, pois, antes de tudo, procuro entender os resultados. Isso envolve analisar não apenas os percentuais de acerto, mas identificar onde os meus alunos tiveram mais dificuldades e onde se saíram melhor(P5).

A coordenadora pedagógica realiza uma reunião com o grupo dos professores das séries iniciais. Nesse momento, cada professora recebe e discute os resultados e após essa ação elaboramos um plano de intervenção com atividades diversificadas e metas estabelecidas. Ainda a partir desses resultados são realizadas reuniões com os pais dos alunos para apresentar os dados e pactuar alguns combinados para o acompanhamento (P6).

Uso esses resultados das avaliações do PAIC, mas também utilizo outros resultados consolidados através dos acompanhamentos diários que realizo e que vou registrando no meu caderno, faço um comparativo, pois como trabalho com o DCRC, planejo a partir das competências e habilidades de leitura e escrita para o 2º ano (P8).

Portanto, pode-se perceber que as professoras consideram o uso dos resultados das avaliações essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a análise dos dados indica a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de promover um *feedback* construtivo para os estudantes.

Além disso, ao envolver estudantes e pais nesse processo reflexivo, cria-se um ambiente colaborativo, focado na evolução contínua centrada nas necessidades do estudante. Entretanto, a professora (P3) e a professora (P4), registraram que também vêm utilizando os resultados do

Protocolo PAIC para elaborar simulados com o objetivo de “preparar os estudantes para as avaliações”, conforme os discursos abaixo:

Utilizo os resultados das avaliações e elaboro alguns simulados que aplico por semana, de acordo com as habilidades mais críticas. Esses simulados também são utilizados para trabalhar as dificuldades dos alunos, e através deles vou acompanhando a evolução de cada nível. Assim que faço a primeira avaliação já planejo uma meta mensal, aí vou acompanhando(P3).

A avaliação é baseada na matriz do SPAECE. Então, elaboro simulados para os alunos, e a partir desses resultados, vejo se houve ou não melhoria dos rendimentos. Como os simulados são feitos na sexta-feira, é possível intensificar as atividades para serem aplicadas no reforço escolar da semana seguinte (P4).

A segunda categoria foi codificada como **CAT – 02-Avaliação da Aprendizagem** – e organizada em subcategorias agrupadas no quadro seguinte com os códigos: SUB – 01, SUB – 02 e SUB-03 (Percepção dos professores sobre a avaliação inserida no processo de ensino e aprendizagem, realização do processo avaliativo dos estudantes e posicionamento profissional dos professores diante do ato avaliativo), respectivamente.

Quadro 15 - Categoria 02- Avaliação da Aprendizagem

Categoria	CAT - 02	Avaliação da Aprendizagem	Subcategorias	SUB - 01	Percepção dos professores sobre a avaliação inserida no processo de ensino e aprendizagem
				SUB - 02	Realização do processo avaliativo dos estudantes
				SUB- 03	Posicionamento profissional dos professores diante do ato avaliativo

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Em relação à primeira subcategoria **SUB – 01 – Percepção dos professores sobre a avaliação inserida no processo de ensino e aprendizagem**, destacam-se a seguir os discursos das professoras:

O entendimento que eu tenho de avaliação é que ela deve no primeiro ponto ser diagnóstica, a partir, desse diagnóstico, ela ter uma visão formativa porque não basta apenas eu diagnosticar. Continua, constante durante todo processo. Então, não cabe mais a avaliação entendida apenas como o retorno do que o professor ensinou, por isso que ela tem que ser primeiro diagnóstica, depois formativa e também contínua (P01).

Compreendo a avaliação diagnóstica como possibilidade para pensar a condução do trabalho pedagógico com o aluno, pois a partir dos resultados tenho condições de propor atividades de leitura e escrita coerentes com o nível dos alunos. Vejo como uma referência como ponto de partida para conduzir o trabalho pedagógico (P02).

Essencial. Na verdade, o uso os resultados da avaliação para perceber e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem... quando os resultados são preocupantes, revisito as estratégias que foram pensadas e as atividades que disponibilizei (P03).

Num segundo plano, foram abordados aspectos concernentes à segunda categoria **SUB – 02- Realização do processo avaliativo dos estudantes**. Nessa questão, as professoras foram indagadas sobre como realizam o processo avaliativo dos estudantes. A seguir, os aspectos recorrentes nos discursos:

A avaliação diagnóstica foi apresentada por 100% das professoras como forma sistemática de avaliar os estudantes, e baseada em dois aspectos: i) realizando um diagnóstico interno, a partir de um instrumento elaborado pelo próprio professor) e ii) utilizando o Protocolo do PAIC. No segundo caso, esse resultado evidencia um dos efeitos da avaliação externa no cotidiano escolar, pois as professoras passaram a incorporar a avaliação do PAIC em suas atividades de acompanhamento aos estudantes. Nesse íterim, considera-se relevantes alguns trechos fundamentais das professoras (P1), (P4), (P7) e (P8) que foram indispensáveis para a compreensão do objetivo da pesquisa.

A avaliação na alfabetização é muito complexa, mas busco diversificar a forma como avalio. Uso jogos, registros, portfólios, avaliação de leitura e escrita que eu mesma elaboro, isso todo mês (P1).

Eu avalio, logo no início do ano, primeiro utilizando atividades diagnósticas do PAIC, enviadas pela SMEH, depois vou utilizando outros instrumentos (P4).

Sem dúvida a avaliação é um assunto bem importante. Aqui faço uso de muitos recursos; depois da pandemia, comecei a usar também o laboratório de informática da escola, tem uma plataforma muito interativa para alfabetizar. Não posso deixar de falar da avaliação do PAIC; essa acontece pelo menos duas vezes por ano, e sou orientada a verificar como os alunos se saíram (P7).

A avaliação é feita continuamente com a finalidade de identificar os avanços e as dificuldades dos meus alunos, o que torna possível aplicar as intervenções necessárias paralelamente e ao mesmo tempo, detectar em que nível de aprendizagem cada estudante (P8).

Ainda nesse quesito, foi proposto o seguinte questionamento: Você conhece o material de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Horizonte? Nesse sentido, as respostas foram sistematizadas diante dos discursos das professoras (P2, P4 e P5):

Conheço, sim. Inclusive, é o material que utilizo para consulta e estudo. Houve mudança a partir da implementação dele, pois antes não havia orientação tão clara. Houve vários momentos de estudo para a elaboração desse documento,

sem dúvida ele contribui para o ensino, a aprendizagem e o planejamento (P2).

Sim. Confesso que, em primeiro momento, tive resistência, pois o material abordava muitos aspectos, mas comecei a estudar, nas formações era sempre temática e fui fazendo uma relação do letramento com os demais componentes curriculares(P4)

Acredito que esse documento se tornou muito interessante para o professor. Em sua composição, ele trata desde a avaliação interna até a externa, e depois que a BNCC foi implantada, percebi o quanto o material é norteador (P5).

Em relação à terceira subcategoria **SUB – 03-Posicionamento profissional** dos professores diante do ato avaliativo, no quesito postura do professor diante do ato avaliativo, observou-se que ambas apresentam uma postura investigativa, pois relataram que a importância de avaliar o estudante também está no momento de observar se o mesmo conseguiu o objetivo desejado, até onde foi sua compreensão para identificarmos os possíveis problemas, inclusive referenciando uma postura crítica de autoavaliação, como ação relevante nesse processo de avaliar.

Quadro 16 - Categoria 03- Práticas Avaliativas

Categoria	CAT - 03	Práticas Avaliativas	Subcategorias	SUB - 01	Identificação das práticas avaliativas dos professores alfabetizadores
				SUB - 02	Compreensão de como o professor alfabetizador chega ao conceito de estudante alfabetizado
				SUB- 03	Posicionamento dos professores alfabetizadores a partir dos resultados das avaliações dos estudantes

Fonte:Elaborado pela autora(2023).

Inicialmente, em relação à primeira subcategoria **SUB – 01- Identificação das práticas avaliativas dos professores alfabetizadores**. A partir dos discursos das professoras (P1 e P2) com destaque para a avaliação formativa e mediadora, respectivamente, é possível inferir que suas práticas estão baseadas em componentes indispensáveis para a prática pedagógica, sendo a avaliação formativa possuidora de funções indispensáveis para uma aprendizagem significativa. E a avaliação mediadora capaz de considerar a realidade sociocultural do estudante e o erro como parte do processo de aprendizagem ampliando espaços para o diálogo e práticas ressignificadas das necessidades dos estudantes.

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer

com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa (Hadji, 2001, p. 21).

As professoras (P3 e P4) destacaram que compreendem suas práticas avaliativas e que as mesmas se baseiam na perspectiva constante de investigação do processo de alfabetização dos estudantes. Elas apontaram a inovação dos instrumentos avaliativos relacionados à prática de sala de aula, destacando a relevância do professor observador no tocante ao desenvolvimento e acompanhamento das ações propostas aos estudantes. Entretanto, as professoras (P5, P7 e P8), destacaram aspectos como planejamento, *feedback*, diálogo e intervenção, no tocante às práticas avaliativas que realizam.

Ainda sobre a **SUB-01-** as professoras foram indagadas sobre os instrumentos avaliativos que utilizam para avaliar a leitura e escrita dos estudantes. Percebeu-se que as professoras lançam mão de uma diversidade de instrumentos para avaliar a leitura e escrita dos estudantes, desde diagnósticos padronizados, enviados pela SMEH, ao uso do caderno de bordo, dos portfólios e dos relatórios individuais que abordam dimensões cognitivas, socioemocionais e psicomotoras.

Destaca-se que os devidos relatórios são orientados a partir de critérios estabelecidos no documento norteador do processo de avaliação da aprendizagem elaborado pela SMEH, intitulado *Diretrizes Curriculares e de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Contudo, as professoras (P6 e P8) relataram que ainda encontram dificuldades para realizar a avaliação de todos os estudantes, principalmente os que apresentam alguma deficiência, pois não conseguem realizar as adequações necessárias nos instrumentos avaliativos considerando cada situação, e utilizam com mais frequência os relatórios, além de terem insegurança em inovar as estratégias.

Torna-se necessário inovar nos recursos pedagógicos e na avaliação pensando a alfabetização e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, fazer uso de instrumentos que possam apontar caminhos para o planejamento de estratégias concretas que contribuam para esse processo de alfabetização (P6).

Montei um kit de leitura com vários gêneros textuais, fiz também a ampliação desses textos considerando os estudantes com baixa visão (P8).

Dessa forma, compreende-se que a diversificação dos instrumentos utilizados pelos professores alfabetizadores para avaliar os estudantes, fornece mais subsídios para que estes possam verificar se realmente está ocorrendo a aquisição dos conhecimentos necessários ao processo de alfabetização dos estudantes. Contudo, de acordo com Depresbiteris (2017) é relevante destacar que a avaliação possui necessariamente certo grau de subjetividade. e que,

para equilibrar esse elemento, a autora sugere que o julgamento final sobre o estudante seja baseado em diversas situações e múltiplos instrumentos de avaliação.

Ressalta-se outra questão importante a ser considerada na avaliação, além dos instrumentos e critérios avaliativos, para que ela contribua para a aprendizagem: é o retorno que se dá ao estudante sobre o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando de realizar *feedback*, a maioria das professoras respondeu que realizam com frequência, em todos os momentos, o *feedback*, pois é necessário que os estudantes tenham compreensão da construção do conhecimento e o que pode ser realizado para dar continuidade ao processo. “O *feedback* é usado a todo momento, com a análise feita junto ao estudante, do seu desempenho, o que fazia antes, o que faz e fez no momento”. (P8).

Como observa Hoffmann (2001), o sentido principal da avaliação deve ser o de promover a reflexão sobre as próprias ações por parte do educando e do educador no sentido da discussão e interpretação, a fim de solucionar os problemas encontrados e potencializar a aprendizagem. Isso implica um *feedback* regular e sistematizado por parte do professor para o estudante.

Em relação à subcategoria **SUB – 02- Compreensão de como o professor alfabetizador chega ao conceito de estudante alfabetizado**, buscou-se identificar a partir de quais critérios de leitura e escrita o professor considera o estudante alfabetizado.

Os critérios citados pelas professoras fazem parte de um documento de orientações para a aplicação das avaliações diagnósticas, com base no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), onde os estudantes devem ser avaliados individualmente quanto à fluência leitora e à compreensão de textos e a escrita. Esse documento é disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação de Horizonte (SMEH), juntamente com o instrumento diagnóstico avaliativo padronizado para todas as escolas.

Nesse íterim, o referido documento destaca os seguintes níveis de leitura: a) leitor de texto com fluência; b) leitor de texto sem fluência; c) leitor de frase; d) leitor de palavras; e) leitor de sílaba; f) não leitor. No quesito escrita, são apresentados os seguintes níveis psicogenéticos: i) Quanto à escrita de palavra: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e alfabético-ortográfico; ii) Quanto à escrita de frase: não escreveu uma frase, escreveu uma frase sem relação com a figura, escreveu uma frase contendo uma palavra, escreveu uma frase com sentido incompleto e não fez a segmentação convencional, escreveu uma frase com sentido completo e não fez a segmentação convencional, escreveu uma frase com sentido incompleto e fez a segmentação convencional, escreveu uma frase com sentido completo e fez a segmentação convencional; iii) Quanto à escrita de texto: produziu texto não

verbal (desenhos) ou produziu com escrita predominantemente não alfabética, escreveu palavras soltas predominantemente alfabéticas com ou sem coerência com a proposta, escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta, escreveu frase ou frases soltas coerentes com a proposta, produziu texto com elementos de coesão (pronomes, advérbios e/ou conjunções), com encadeamento lógico sem atender à proposta e produziu texto com elementos de coesão (pronomes, advérbios e/ou conjunções), com encadeamento lógico atendendo à proposta.

Em relação à terceira subcategoria **SUB – 03-Posicionamento** dos professores alfabetizadores a partir dos resultados das avaliações dos estudantes, para as professoras (P5 e P7), a avaliação é vista como *feedback* e processo reflexivo, retroalimentando as novas ações para que se reconstrua sua ação docente educativa, baseada, segundo Pimenta (2005), na ação-reflexão-ação.

A avaliação possibilita tanto ao aluno como ao professor, rever onde é preciso melhorar. Aponta o que não consigo compreender, onde devo me aprofundar. Por isso utilizo os resultados dos alunos para inicialmente refletir e rever meu planejamento, fazer uma leitura da turma e dos alunos, para assim, colocar em prática ações como agrupamentos produtivos, atividades e grupo, ou dependendo da situação, dar uma atenção mais individual aquele aluno que mais precisa (P5).

Os resultados servem como instrumento de avaliação da minha metodologia também. Então, procuro fazer um acompanhamento mais direcionamento em algumas atividades de avaliação, intervindo e, logo, corrigindo a rota do processo pedagógico utilizado na sala de aula (P7).

Corroborar-se com Hoffmann (1991) ao enfatizar que o *feedback* não é apenas uma devolutiva sobre acertos e erros, mas uma poderosa ferramenta de avaliação mediadora. Ainda argumenta que o processo avaliativo deve ser entendido como um momento de análise e reflexão sobre a aprendizagem, e não meramente como um julgamento de valor. No contexto da alfabetização, esta perspectiva torna-se ainda mais crucial, visto que os estudantes estão em uma fase de descobertas e construção de sua identidade enquanto leitores e escritores.

7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Segundo o documento da área de ensino da CAPES (2016), a principal característica dos mestrados profissionais é o de indissociabilidade entre a formação profissional, a pesquisa desenvolvida e o contexto de atuação do pesquisador. Contudo, os problemas encontrados, bem como os objetivos, advêm da prática cotidiana dos profissionais. Nessa perspectiva, os processos formativos nos mestrados profissionais visam contribuir com a solução das problemáticas emergidas em cada realidade.

Especificamente, avaliou-se o modelo de avaliação da aprendizagem proposto pela SMEH para avaliar os estudantes do ensino fundamental anos Iniciais. Um dos pontos mais relevantes foi a evidente ênfase da avaliação na perspectiva da busca pelo aprimoramento dos resultados nos índices divulgados pelas avaliações externas e as ações relacionadas as práticas avaliativas dos professores.

Diante disso, surge a necessidade da construção da trilha avaliativa que é direcionada às professoras alfabetizadoras em serviço no ensino fundamental, nas turmas do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, de uma escola da rede municipal de Horizonte. A referida trilha tem por objetivo oferecer subsídios pedagógicos, articulando as reflexões, teorias e práticas avaliativas. Assim, o propósito é contribuir para o ato de avaliar das professoras, apresentando um caminho que pode ser trilhado por diferentes percursos de acordo com a necessidade, em direção à efetivação de uma avaliação formativa.

Nesse íterim, o produto foi elaborado no formato autoinstrucional, recorrendo à utilização do *feedback*, propiciando momentos de regulação das aprendizagens, oportunizando a reflexão sobre o processo de avaliação, com foco na alfabetização, recorrendo a diversos instrumentos avaliativos.

7.1 Objetivos da Trilha Avaliativa

O planejamento da referida Trilha Avaliativa, parte do pressuposto que a avaliação da aprendizagem, especificamente na alfabetização, deve ser concebida a partir de estratégias colaborativas e alinhadas a perspectiva formativa, considerando, modelos que tornem viáveis uma melhor participação destes estudantes. Diante desse contexto, a Trilha traz uma proposta avaliativa formativa onde os professores podem utilizá-la e adequá-la de acordo com suas necessidades. Além disso, acredita-se que o formato de um material autoinstrucional, poderá

contribuir na formação docente tão necessária para a prática educativa, propondo indicativos que podem consultados, revisitados de maneira objetiva e sem custos para as professoras.

Para tanto, elencou-se os seguintes objetivos para a construção do referido produto:

- refletir sobre a importância do processo avaliativo inserido numa proposta formativa, para contribuir para o ato de avaliar das professoras alfabetizadoras, bem como a identificação das dificuldades de aprendizagem e da criação de estratégias para superá-las;
- incentivar práticas avaliativas diversificadas considerando os possíveis avanços e/ou entraves no ambiente educacional vivenciados pelos estudantes;
- exemplificar a utilização de outras possibilidades de formatos avaliativos para a alfabetização dos estudantes, utilizando-se de diversificados instrumentos.

7.2 Fundamentos da Trilha Avaliativa

A trilha avaliativa, surgiu das demandas apontadas na pesquisa desenvolvida no mestrado profissional em ensino e formação docente da UNILAB/IFCE. Para a formatação da mesma, foi necessário, além dos fundamentos teóricos destacados na pesquisa, lançar mão de outros estudos, sobre os quais trazemos uma síntese a seguir, pois compreende-se que esses se fazem necessários para clarificar, diante da extensa bibliografia na área, os princípios que embasam a referida trilha. Segue abaixo a estruturação da Trilha Avaliativa.

Quadro 17 - Estrutura da Trilha

Seções	Descrições
Capa	Contextualizar a ideia da temática do produto
Sumário	Todos os itens principais
Introdução	Situar o professor sobre do que se propõe na Trilha Avaliativa, que é refletir sobre como o processo de avaliação da aprendizagem em educação vem sendo realizada com os estudantes na alfabetização, com a intencionalidade de apresentar possibilidades metodológicas que possam favorecer esse processo frente aos desafios de se construir instrumentos avaliativos que dialoguem com as abordagens formativas.
Apresentação	Sistematização e orientações de utilização da Trilha Avaliativa.
Trilha I: Avaliação da Aprendizagem	Essa trilha irá introduzir ao professor sobre: • Por que avaliamos? • Breve Reflexão sobre a história da avaliação brasileira.

Quadro 17 - Estrutura da Trilha (conclusão)

Seções	Descrições
Trilha II: Avaliação Formativa	Essa trilha irá introduzir ao professor sobre: • As especificidades de avaliar na alfabetização; • Feedback.
Trilha III: Instrumentos Avaliativos	Essa trilha irá introduzir ao professor sobre: • Avaliação do protocolo PAIC; • Sugestões de atividades avaliativas; • Sugestões de outros instrumentos avaliativos.
Considerações	Breve consideração sobre a proposta da Trilha e sua utilização pelo professor
Referências	Contidas na Trilha Avaliativa.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A Trilha Avaliativa é um recurso acessível para as professoras alfabetizadoras. Ao utilizar o material, as professoras são convidadas a refletir sobre suas práticas avaliativas e considerar as oportunidades oferecidas por metodologias que se alinham com o uso de recursos, materiais, instrumentos e práticas. Esses elementos contribuem para aprimorar o processo de avaliação dos estudantes. Ao explorar o universo da Trilha Avaliativa as professoras irão se aprofundar nos fundamentos da avaliação da aprendizagem. Na Trilha I: Avaliação da Aprendizagem, oferece-se insights sobre porque avaliamos, além de uma breve reflexão sobre a história da avaliação brasileira. A Trilha II: Avaliação Formativa aborda as especificidades de avaliar na alfabetização e a importância do feedback, enquanto a Trilha III: Instrumentos Avaliativos, explora a avaliação do protocolo PAIC, fornece sugestões de atividades avaliativas e apresenta alternativas de outros instrumentos avaliativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral avaliar o modelo avaliativo existente e propor uma trilha avaliativa como recurso pedagógico para o ato de avaliar das professoras alfabetizadoras, a fim de suscitar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem.

Concluimos a dissertação convictos de que percorremos uma trajetória de pesquisa muito enriquecedora. Tivemos a oportunidade de analisar dados e informações qualitativas sobre o modelo de avaliação do Protocolo PAIC 2º ano, que constitui um dos elementos que compõe o Eixo da Avaliação Externa, um dos pilares do Programa PAIC. Além disso, exploramos as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras, resultando em uma experiência que proporcionou aprendizados significativos não apenas no âmbito acadêmico, mas também no campo profissional e pessoal. Neste estudo, conseguimos documentar uma parcela dessa jornada, buscando contribuir para ampliar os horizontes das professoras alfabetizadoras no que diz respeito à temática da avaliação e suas práticas avaliativas, especialmente na perspectiva formativa.

Nossa primeira hipótese sugeria que o processo de avaliação dos estudantes do 2º ano, centrado no protocolo PAIC, poderia restringir as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores. Nossos achados corroboram parcialmente essa suposição. Embora tenhamos identificado um efeito da centralização na avaliação do PAIC, que pode limitar a diversidade de instrumentos avaliativos, também observamos que o feedback estruturado e a orientação fornecidos pela secretaria da educação do município de Horizonte, bem como as análises que permeiam o instrumento, podem ser recursos valiosos para as professoras na orientação de suas estratégias pedagógicas.

A segunda hipótese levantou a possibilidade de que o desenvolvimento do processo de avaliação tenha sofrido interferências a partir dos resultados do PAIC, influenciando as práticas avaliativas dos professores. Identificamos que o protocolo PAIC desempenha um papel significativo na definição dos padrões de avaliação, com um foco específico em metas de leitura e escrita. Isso levanta a questão de como avaliar habilidades e competências mais amplas, como pensamento crítico, criatividade e habilidades socioemocionais, que não são facilmente mensuráveis por meio desse protocolo.

Outros achados ratificam a importância que as professoras revelam sobre o acompanhamento sistemático da coordenação pedagógica e a formação continuada com ênfase na avaliação da aprendizagem. No entanto, sua utilização tem implicações nas práticas avaliativas das professoras, pois, ao definir padrões específicos para a avaliação, com foco em

metas de leitura, são priorizados conhecimentos que serão avaliados em detrimento a habilidades e competências que não são facilmente mensuráveis como pensamento crítico, criatividade, habilidades socioemocionais, dentre outras.

A pesquisa em questão é de suma relevância, pois oferece uma contribuição significativa ao campo da avaliação, especificamente no âmbito da avaliação da aprendizagem na alfabetização. Ao abordar a dinâmica associada ao Programa de Avaliação da Alfabetização na Idade Certa (PAIC), especificamente, ao Protocolo PAIC, a pesquisa lança luz sobre a necessidade de equilibrar os benefícios dessa avaliação com a flexibilidade requerida para avaliar aspectos mais amplos do desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a proposição de uma "trilha avaliativa" como recurso pedagógico representa um esforço em direção à melhoria contínua das práticas avaliativas, promovendo a reflexão e a evolução no processo educacional.

Com base nos elementos apresentados, é possível inferir que o estudo de pesquisa obteve êxito ao avaliar o modelo avaliativo e destacar as concepções e práticas avaliativas adotadas pelas professoras alfabetizadoras no tocante à avaliação da aprendizagem, na alfabetização. Essa investigação não apenas ratificou as hipóteses inicialmente formuladas, mas também as expandiu, conferindo fundamento à concepção e desenvolvimento do Produto Educacional almejado.

Nessa perspectiva, a pesquisa transcende a esfera local, visto que suas conclusões e recomendações detêm a capacidade de orientar práticas avaliativas em âmbito mais abrangente, exercendo influência na formulação de decisões pedagógicas. Ao abordar os desafios e oportunidades inerentes à avaliação da alfabetização, o estudo não apenas preenche uma lacuna no corpo de conhecimento, mas também oferece contribuições valiosas destinadas a professoras alfabetizadoras e pesquisadores dedicados à avaliação, especialmente no contexto da alfabetização. Expressamos a expectativa de que este registro possa servir como um ponto de partida inspirador para investigações e estudos futuros.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A., 1999. p. 83- 98.

ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 185f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15716><http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15716>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. **Documento de Área**. Área 46: Ensino. Brasília: MEC /CAPES /DAV, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEMO, P. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p.156.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A.1999.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In*: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, M.; AFONSO, A. (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, nº 2, pp. 21-50, 2006.

FREITAS, L. C. de. *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAMA, Z. J. **Teorias de avaliação da aprendizagem.** Curitiba: Appris, 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas, SP: Unicamp, 2011.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação:** mito e desafio- uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade 1991.

HOFMANN, J. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** sendas percorridas. 1992. 560 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

PACHECO, J. A. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma.** Porto: Porto Editora, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e 24. 2019. Disponível Em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449xbedu-24-e240001.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? *In:* SACRISTÁN, J. G. (org). **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>. Acesso em 05 nov 2021.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista ideação**. v.8- nº 9, p. 9-21, ago, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/85>. Acesso em 05 nov. 2021.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica**. Estudos em Avaliação Educacional, nº 12, p. 7-24, 1995.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, B. (Org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A. *et. al.* **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2008, p. 175-214.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção: Magistério e Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICE

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TRILHA AVALIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ATO DE AVALIAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Ensino e Formação Docente- Modalidade Profissional, Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação em Ciências da Educação. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores de uma escola da rede municipal de Horizonte- Ceará. Este estudo tem como método de investigação a entrevista semiestruturada e tem como orientadora a Professora Dra. Andrea Moura da Costa Souza, Docente do Programa de Pós-graduação Ensino e como Coorientadora a Professora Dra. Karlane Holanda Araújo, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Procedimentos:

Os dados serão coletados através da realização de entrevista semiestruturada individual, a realizar de forma *on line*, através do Google Meet. O convite aos sujeitos da pesquisa será realizado via e-mail. A entrevista será realizada a combinar com o participante e terá duração de 1h – 2h, aproximadamente. Este momento não será gravado e ocorrerá em horário e dia da semana que melhor for conveniente para o participante. Ao aceitar participar dessa pesquisa você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudado e para a produção de conhecimento científico para a área educacional. Os participantes da pesquisa deverão assinar o formulário de consentimento livre e esclarecido, que consiste em instrumento para anuência à participação, esse instrumento tem como objetivo principal à proteção dos participantes. Sendo-lhes garantido e assegurado a manutenção do sigilo e da privacidade de cada profissional pesquisado. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer

parte, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é da pesquisadora).

Desconfortos e riscos:

Ao final da pesquisa, todo material será armazenado em arquivo digital, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador para a transcrição das informações.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à produção de novos conhecimentos que podem favorecer à aplicação de novas práticas avaliativas de aprendizagem, neste caso afim de favorecer a democratização e qualidade do ensino, em especial na alfabetização.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

A participação no estudo não deverá acarretar custos para você, mas caso haja quaisquer despesas haverá compensação material e/ou financeira adicional a título de ressarcimento e/ou indenização referentes a todas as despesas do participante e de seus acompanhantes (caso haja e quando necessário), tais como transporte e alimentação, dentre outros.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador orientando: Sandra Maria Tavares Assunção, E-mail:sandrahzt@gmail.com ou ainda pelo telefone/WhatsApp: (85) 986278104. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas e/ou via digital com todas as respostas dadas.

Nome do (a)participante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a):

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/____

APÊNDICE 02 –ENTREVISTA DA PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL
Ceará

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ CAMPUS MARANGUAPE

PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENS. E FORM. DOCENTE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

TÍTULO: Trilha avaliativa como recurso pedagógico para o ato de avaliar dos professores alfabetizadores

ORIENTADORA: Andrea Moura da Costa Souza

CO-ORIENTADORA: Karlane Holanda Araújo

ORIENTANDA: Sandra Maria Tavares Assunção

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O presente documento constitui uma ferramenta auxiliar no trabalho da recolha de dados, que será circunscrito a uma escola da rede municipal de Horizonte que oferta o 2º. ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Servirá de base para as entrevistas semiestruturadas com os professores alfabetizadores. Diante do exposto, solicita-se a sua participação e colaboração, sem a qual será inviável a concretização deste estudo. Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, que esperamos, venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, no tocante à alfabetização dos estudantes no município de Horizonte.

Ressalto que de acordo com os princípios éticos que devem presidir qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que eles serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

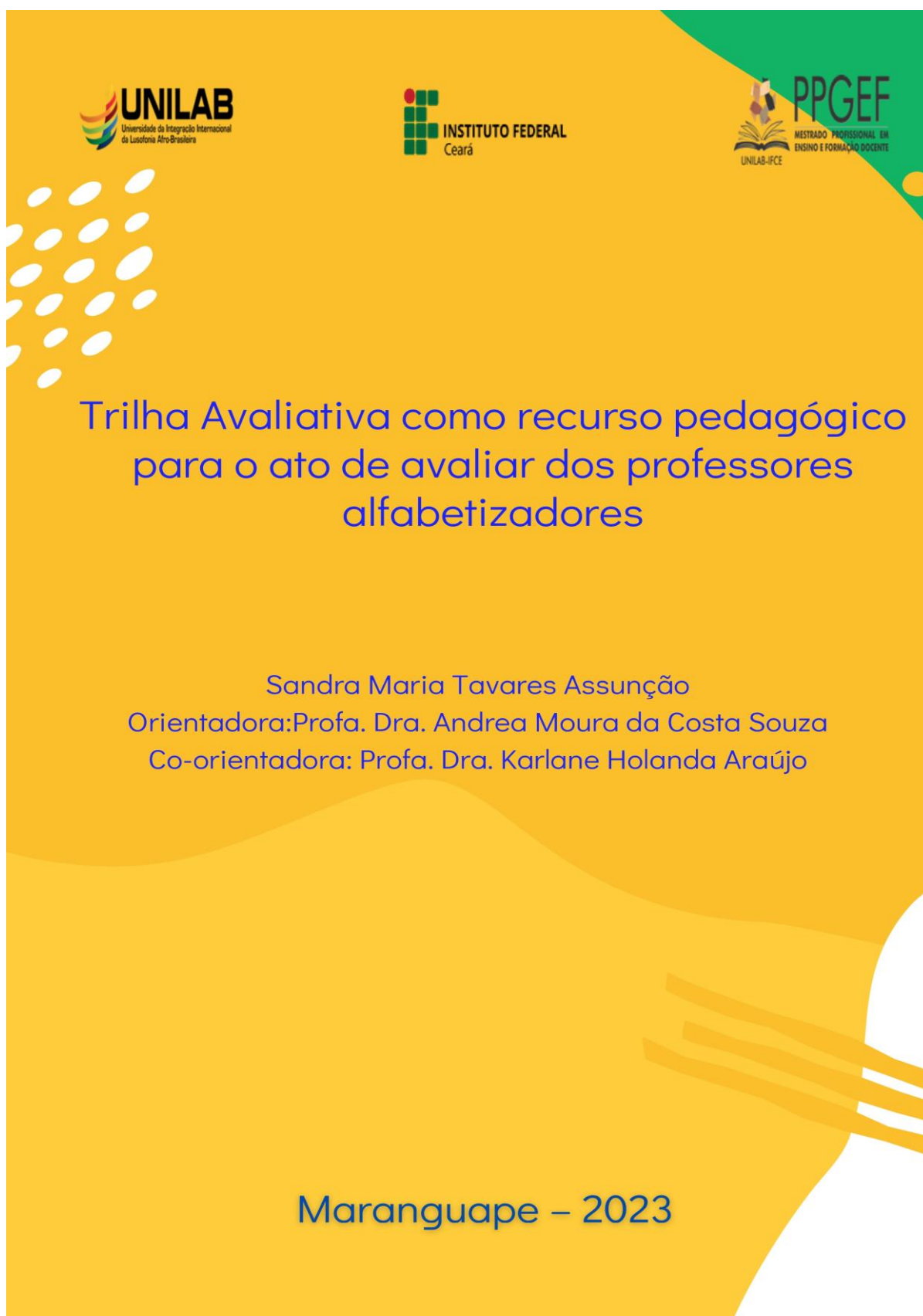
Tema	Objetivos	Questões	Tópicos/observações
A – Legitimação da entrevista	•Apresentação e saudação.		

B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	•Caracterizar o entrevistado a nível pessoal e profissional;	• Gênero • Habilitações acadêmicas: • Formação (graduação) e Titulação • Tempo de experiência como professor: • Tempo de experiência como professor na escola: • Vínculo funcional; () permanente/efetivo () temporário	
C- Avaliação da Aprendizagem	• Obter dados sobre a percepção dos professores alfabetizadores com relação à avaliação e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.	1.Como você percebe a avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem? 2.Você conhece o material de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Horizonte? 3.Em sala de aula, como você tem realizado o processo avaliativo dos estudantes? 4.Como você tem verificado o rendimento escolar dos estudantes? 5. Você consegue	

		mensurar o rendimento escolar dos estudantes a partir das avaliações que realiza? 6. Qual o seu posicionamento profissional diante do ato avaliativo ?	
D- Prática Avaliativa	• Identificar as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores. • Compreender como o professor alfabetizador chega ao conceito de estudante alfabetizado.	7.Quais as dificuldades que você encontra para realização da avaliação em sala de aula? 8.Quais ações você tem realizado para garantir a aprendizagem dos estudantes ? 9.Quais os instrumentos avaliativos que você utiliza para avaliar a leitura e escrita dos estudantes? 10.A partir de quais critérios de leitura e escrita você considera o estudante alfabetizado ? 11.Que medidas são tomadas a partir dos resultados das avaliações dos estudantes?	

E-Alfabetização	• Identificar os efeitos da avaliação externa do Protocolo PAIC nas práticas avaliativas	12.Como você compreende a proposta de avaliação externa do PAIC? 13.A proposta de avaliação externa representada pelo protocolo PAIC atende as suas expectativas como professor alfabetizador? De que forma? 14.Você tem acesso aos resultados dessa avaliação? 15. A avaliação diagnóstica do Protocolo PAIC promove mudanças no planejamento de suas ações? 16.Como você utiliza esses resultados a favor da melhoria da aprendizagem dos estudantes?	
F- Finalização da entrevista	•Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração.		

Horizonte, ____/____/____

APÊNDICE 03 – PRODUTO EDUCACIONAL

Ficha Técnica

Texto: Sandra Maria Tavares Assunção

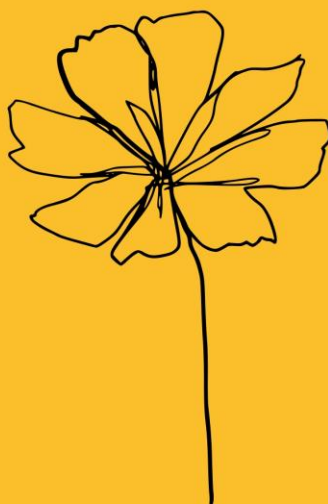
Revisão: Sâmia Cavalcante

Projeto Gráfico: Sâmia Cavalcante

Arte final: Sâmia Cavalcante

Orientação: Profa.Dra. Andrea Moura da Costa
Souza

Co-orientação: Profa.Dra. Karlane Holanda
Araújo





SUMÁRIO

Apresentação.....	03
Introdução.....	05
Contextualização do Protocolo PAIC 2º ano.....	06
Uma proposta para contribuir com o ato de avaliar os professores alfabetizadores.....	07
Trilha Avaliativa.....	08
Trilha Avaliativa I: Avaliação da aprendizagem.....	09
Trilha Avaliativa II: Avaliação Formativa.....	11
Avaliação no contexto da alfabetização.....	12
Feedback.....	14
Trilha Avaliativa III: Instrumento Avaliativo.....	15
Avaliação diagnóstica do PAIC.....	18
Atividade 1.....	23
Atividade 2.....	26
Atividade 3.....	28
Atividade 4.....	32
Considerações.....	36
Referências.....	37

Apresentação

Prezados(as) professores(as), sejam bem-vindos(as)!

Este Produto Educacional faz parte da pesquisa “TRILHA AVALIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ATO DE AVALIAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES”. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2023, e teve, como participantes, professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará.

Esta trilha foi elaborada por Sandra Tavares, professora da rede municipal de Horizonte e discente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF-UNILAB/IFCE-Campus Maranguape), sob orientação da Prof. Dra. Andrea Moura da Costa Souza, docente permanente do programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em formação docente-PPGEF (IFCE/UNILAB) e da Prof. Dra. Karlane Holanda Araújo, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Neste Produto Educacional, em formato de Trilha, apresentamos sugestões de como utilizar a avaliação do Protocolo PAIC do 2º ano, a partir do planejamento de atividades avaliativas lúdicas de leitura e escrita. As ideias apresentadas aqui, além de fomentarem a perspectiva dos instrumentos avaliativos, propõem desenvolver reflexões sobre a avaliação da aprendizagem.

Apesar do protocolo PAIC se apresentar como uma avaliação diagnóstica relevante para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, o mesmo prioriza determinados conhecimentos que serão avaliados em detrimento a habilidades e competências que não são facilmente mensuráveis, como pensamento crítico, criatividade, habilidades socioemocionais, dentre outras.

Em virtude disso, apresentamos estratégias de atividades avaliativas a partir de alguns itens da referida avaliação que podem ser adaptados para possibilitar um processo de avaliação mais lúdico nessa etapa de escolarização. Sendo assim, este recurso apresenta como materiais básicos três eixos:

- **TRILHA I: Avaliação da Aprendizagem** - Começamos apresentando uma breve reflexão sobre o processo histórico da avaliação da aprendizagem, considerando as ideias propostas por Cipriano Luckesi em seu livro "Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro".
- **TRILHA II: Avaliação Formativa** - Aqui, concentramos algumas considerações sobre o uso da avaliação, na perspectiva formativa, durante o processo de alfabetização e a importância do feedback. Embasamo-nos nos ensinamentos de Jussara Hoffmann, conforme expostos em sua obra sobre avaliação, "Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade".
- **TRILHA III: Instrumentos Avaliativos** - Nesse percurso, apresentamos atividades de leitura e escrita a partir de itens do instrumento avaliativo do Protocolo PAIC, ancoradas nas contribuições de Celso Vasconcelos, que discorre sobre os instrumentos avaliativos no livro "Avaliação: Concepção Dialética-libertadora do Processo de Avaliação".

Introdução

As práticas avaliativas são permeadas por um complexo universo de dimensões, considerando que avaliar é um termo multidimensional (HADJI, 2001) e a prática pedagógica, no tempo e espaço relacionados à alfabetização, precisam estar a serviço das aprendizagens dos estudantes, pois, segundo Hadji (2001, p. 15), a avaliação, no contexto escolar, tem "o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino", isto é, para a construção desses saberes e competências dos estudantes.

Partindo dessa premissa, o objeto de estudo desta investigação são as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras com carga horária de lotação em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará. Em razão do reconhecimento dessa problemática, fomos instigados a explorar as seguintes questões: O que tem orientado os professores a avaliar os estudantes na alfabetização da maneira como avaliam, se pautados nos métodos tradicionais ou não, e que tipo de formação os professores têm tido para contribuir com a melhoria das práticas avaliativas?

Dessa maneira, tivemos como hipóteses: o processo de avaliação dos estudantes do 2º ano, centralizado na aplicação do protocolo PAIC, tem restringido as práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras, o desenvolvimento do processo de avaliação escolar tem sofrido interferências a partir dos resultados das avaliações do PAIC praticadas nos últimos anos, influenciando as práticas pedagógicas das professoras. A partir desses questionamentos é que a dissertação e o Produto Educacional a ele associado ganharam estrutura e se efetivaram.

Para tal, a análise documental e as entrevistas com as professoras se constituíram como relevantes para a construção deste material. Na próxima seção, apresentamos uma breve contextualização sobre a avaliação do protocolo PAIC 2º ano no município de Horizonte/CE.





Contextualização do Protocolo PAIC 2º ano

Com o intuito de monitorar o cumprimento da meta de alfabetização, o PAIC estabeleceu em seu arcabouço um trabalho sistemático através de projeções de metas que, se cumpridas, apontam indicadores no que diz respeito à eficácia do Programa, em cada eixo estruturante, indicando uma linha de continuidade da melhoria da aprendizagem dos estudantes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, o eixo da avaliação externa do PAIC, ao disponibilizar o protocolo de avaliação PAIC do 2º ano, para todos os 184 municípios do Estado, estabelece a partir de um instrumento padronizado, uma estratégia de verificar os níveis de alfabetização dos estudantes e estruturar suas demais ações de foco de atuação nos municípios que culminam com a avaliação externa do SPAECE ALFA. A Rede Municipal de Horizonte, em consonância com a Política de Alfabetização do Governo do Estado do Ceará, aplica de forma censitária o protocolo de avaliação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa –PAIC, da Secretaria da Educação (SEDUC), dando prosseguimento à ação de avaliação da aprendizagem, com o uso do Protocolo PAIC do 2º ano do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, em Língua Portuguesa. A referida avaliação tem como objetivo central proporcionar aos professores e gestores um conjunto de informações sobre as aprendizagens já consolidadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, assim como as lacunas e dificuldades demonstradas pelos estudantes avaliados. O acesso a esse diagnóstico, logo no primeiro semestre do ano letivo, propicia as condições para as intervenções necessárias, de forma pontual e imediata. De acordo com o documento de Orientações para a aplicação da avaliação diagnóstica do Protocolo PAIC, são avaliadas as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes.

Uma proposta para contribuir com o ato de avaliar dos professores



Segundo os participantes da pesquisa, o modelo de avaliação a partir do protocolo PAIC, trouxe consigo aspectos relevantes. Dentre eles destacam-se o feedback estruturado das análises dos resultados, realizado pela SMEH, que contribui com os professores para o direcionamento de estratégias pedagógicas, o acompanhamento sistemático da coordenação pedagógica e a implementação da formação continuada com ênfase na avaliação da aprendizagem.

No entanto, sua utilização também tem implicações nas suas práticas avaliativas, pois, ao definir padrões específicos para a avaliação, com foco em metas de leitura, são priorizados conhecimentos que serão avaliados em detrimento a habilidades e competências que não são facilmente mensuráveis como pensamento crítico, criatividade, habilidades socioemocionais, dentre outras.

Dito isto, a Trilha Avaliativa surge com o objetivo de contribuir, por meio de um recurso pedagógico, para o ato de avaliar dos professores alfabetizadores da rede pública municipal de Horizonte, oportunizando o contato com sugestões de instrumentos avaliativos que podem ser

Então, vamos começar essa aventura?



TRILHA AVALIATIVA



REGRAS DA TRILHA

Preparação:

Posicione-se na Casa 1 para começar a trilha.
Avanço ou Permanência:

Após a leitura da fala da professora, avance 2 casas se se identificar. Permaneça na Casa 1 se não.
Exploração Detalhada:

As trilhas I, II e III foram pensadas para aprofundar seu conhecimento.

Pausa Estratégica:

As Casas 4, 6 e 10 indicam que você deve fazer uma pausa estratégica, sempre que necessário, para reflexão.
Objetivo Alcançado:

Você pode visitar as trilhas sempre que desejar.





TRILHA AVALIATIVA I: Avaliação da Aprendizagem

Se você chegou até aqui, vamos conversar um pouco. A trajetória histórica da avaliação apresenta mudanças na definição e na compreensão de tal conceito.



Ficou curioso para saber mais?

Cipriano Luckesi, em seu livro "Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro", aborda relevantes reflexões sobre o processo avaliativo e sua trajetória.

Na primeira parte do livro, o autor estabelece uma linha histórica sobre as pedagogias que atravessaram os séculos XVI ao XX. Esse estudo começa com a chamada Pedagogia Tradicional, marcada por três propostas pedagógicas: a jesuítica, a comeniana e a de Johann Herbart; em seguida, há uma abordagem sobre a chamada Escola Nova, concepção de ensino defendida por John Dewey e Maria Montessori, referências no campo da educação moderna. Por último, o autor traz um enfoque sobre a Tecnologia Educacional por meio de seus principais idealizadores, Ralph Tyler, Benjamin Bloom e Norman Gronlund.

Na segunda parte, denominada Avaliação da aprendizagem escolar: do presente para o futuro, o autor aponta reflexões com o objetivo de subsidiar a prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano das escolas.



Fica a dica!!!!



Indicação de leitura:

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. Passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.

Que tal embarcar em uma experiência interativa para entender as ideias de Cipriano Luckesi?



Vamos compartilhar alguns recursos de vídeo que vão tornar essa jornada educacional ainda mais envolvente.



Preparado para aprimorar suas habilidades em avaliação? Assista aos vídeos inspiradores de Luckesi e depois, registre suas reflexões sobre como essas ideias podem ser aplicadas na sua prática avaliativa.

VÍDEO 1

Luckesi: avaliação ou exame

[<https://www.youtube.com/watch?v=C2n3VvocfR0>]

Chave para Reflexão:

1. Qual é o ponto central ou a principal mensagem apresentada por Cipriano Luckesi neste vídeo?
2. Como as ideias discutidas no vídeo podem ser aplicadas para melhorar a avaliação da aprendizagem na sua sala de aula?

VÍDEO 2

Avaliação da aprendizagem - Cipriano Luckesi

[<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc&t=11s>]

Chave para Reflexão:

1. Quais são os principais conceitos ou abordagens em relação à avaliação que Cipriano Luckesi destaca neste vídeo?
2. De que forma as ideias apresentadas no vídeo podem contribuir para a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz?



Desafio de Implementação:

Quero propor um desafio interativo: após assistir a um vídeo, experimente aplicar uma ideia ou conceito que tenha chamado sua atenção na sua prática AVALIATIVA. Depois, compartilhe sua experiência com os demais professores.

TRILHA AVALIATIVA II: Avaliação Formativa

Caro Professor Alfabetizador,



Em nossa jornada, iremos explorar como a avaliação desempenha um papel contínuo e formativo no processo de ensino-aprendizagem, com um foco especial na alfabetização. Vamos destacar a importância do feedback como uma ferramenta relevante para impulsionar o aprendizado dos estudantes. Nossas reflexões serão inspiradas nos valiosos insights de Jussara Hoffmann, autora de "Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade". Ela nos guiará enquanto exploramos esse tema de forma prática e envolvente.

Nesse contexto, ao realizar a avaliação formativa, é essencial que o professor observe detalhes específicos, como objetivos, conteúdos, identificação de dificuldades e correção de erros.

Convidamos você a conhecer mais sobre a temática e aprofundar suas reflexões!

Fica a dica!!!!



Indicação de leitura:

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 29. ed., Atual. PORTO ALEGRE: Mediação, 2010.

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Olá, estimado Professor (a) Alfabetizador (a) !

Estamos prestes a embarcar em uma jornada emocionante de aprendizado que pode enriquecer o processo de alfabetização. Para tornar essa exploração mais interativa e dinâmica, vamos utilizar vídeos da renomada educadora Jussara Hoffmann.

Passo 1: Para começar, vamos possibilitar que você escolha qual vídeo de Jussara Hoffmann deseja assistir primeiro.

Aqui estão duas opções:



Título do Vídeo 1: Jussara Hoffmann em Avaliação: caminhos para a aprendizagem

[<https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf1Th3M&t=132s>]

Título do Vídeo 2: Avaliação Mediadora

[<https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg&t=148s>]

SELECIONE O VÍDEO QUE MAIS LHE INTERESSA PARA DAR INÍCIO À NOSSA EXPLORAÇÃO



Passo 2: Assista ao Vídeo e Anote Insights:



Passo 3: Compartilhe Suas Reflexões:

Agora é hora de compartilhar suas reflexões. Crie uma mensagem de áudio, vídeo ou texto para compartilhar o que você aprendeu com o grupo de professores da sua escola. Discuta como as experiências extraescolares podem apoiar o trabalho em sala de aula, à luz do vídeo que você assistiu.

Passo 4: Perguntas-Chave: **Vamos explorar as três perguntas-chave mencionadas no trecho da Trilha Avaliativa II:**

📖 Até que ponto os estudantes desenvolveram ou consolidaram determinadas capacidades relacionadas ao processo de alfabetização?

📖 Até que ponto os progressos valorizados nas ações avaliativas estão sendo confrontados com outras produções dos estudantes em momentos anteriores de seu processo de aprendizagem?

📖 Até que ponto os instrumentos ou procedimentos de avaliação selecionados e utilizados permitem identificar, através de indicadores descritivos, os progressos realizados pelos estudantes em relação a essas capacidades.

RESPONDA A ESSAS PERGUNTAS COM BASE NAS SUAS REFLEXÕES E NO VÍDEO QUE ASSISTIU.



Passo 5: Discussão e Conclusão:

Vamos continuar a discussão em grupo, compartilhar nossas conclusões e insights. É o momento de aprender uns com os outros e explorar como podemos aplicar essas ideias em nossa prática como alfabetizadores.

A Importância do Feedback

Para refletirmos:

O feedback é a bússola que orienta a aprendizagem de seus alunos na jornada da alfabetização. Imagine-o como um guia constante, apontando o caminho para o sucesso. Nossa relação com os alunos deve ser como uma parceria, onde a harmonia, cooperação, respeito e construção mútua são os pilares. Isso permite que cada aluno se destaque como um construtor ativo de seu próprio conhecimento.



Lista de maneiras de dar feedback aos alunos

1. Estabeleça objetivos claros: Antes de oferecer feedback, tenha metas de aprendizado bem definidas para o contexto de ensino.
2. Cultive empatia e habilidade de avaliação: Desenvolva empatia com os alunos e a capacidade de avaliar seu progresso de maneira objetiva.
3. Comece com positividade: Inicie destacando os pontos fortes antes de abordar as áreas que precisam de melhoria.
4. Enfoque no processo: Valorize o caminho percorrido e as estratégias utilizadas pelos alunos, não apenas os resultados finais. Lembre-se de que o feedback é uma oportunidade para o diálogo e a reflexão.

TRILHA AVALIATIVA III: Instrumentos Avaliativos

Nesta trilha, vamos conhecer outras possibilidades de utilização do protocolo PAIC, como instrumento avaliativo formativo, baseando-nos nas valiosas contribuições de Celso Vasconcelos em "Avaliação: Concepção Dialética-libertadora do Processo de Avaliação". Destaca-se ainda que a avaliação sócio-afetiva (atitudes, valores, interesse, esforço, participação, relacionamento, criatividade).

O QUE NOS DIZ VASCONCELLOS SOBRE OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

 Para Vasconcellos, a avaliação não se resume a provas e testes, mas é um processo contínuo de reflexão e ação. Deve-se avaliar não só o estudante, mas todo o processo educativo, incluindo a prática pedagógica do professor e a gestão escolar.

 Instrumentos Diversificados: Vasconcellos defende o uso de uma variedade de instrumentos de avaliação para obter uma imagem completa do desempenho e progresso do estudante. Portfólios, relatórios descritivos, produções escritas e orais, observações, entre outros, são todos valiosos à sua maneira.

O Protocolo PAIC, como já sabemos, desempenha um papel relevante na avaliação da leitura e escrita dos estudantes no estado do Ceará. No entanto, por ser uma avaliação padronizada, tem como foco habilidades específicas de leitura e escrita, em detrimento a outras competências igualmente importantes no processo de alfabetização, como a construção de pensamento crítico e habilidades socioemocionais.

Como usar um instrumento avaliativo de forma lúdica e integrada para alfabetizar os estudantes?

Vamos descobrir juntos como isso é possível ?



O conteúdo é um convite para assistir a um vídeo de Celso Vasconcellos, onde ele discute a concepção dialética-libertadora do processo de avaliação, que pode fornecer insights valiosos sobre como a avaliação pode ser mais abrangente e significativa.



Segue o link para o vídeo em que Celso Vasconcellos discute a concepção dialética-libertadora do processo de avaliação: https://www.youtube.com/results?search_query=Celso+Vasconcellos%2C+onde+ele+discute+a+concep%C3%A7%C3%A3o+dial%C3%A9tica-libertadora+do+processo+de+avalia%C3%A7%C3%A3o.



Assista ao vídeo de Celso Vasconcellos e anote insights sobre avaliação no processo educativo e instrumentos avaliativos.



Sugere-se criar um espaço para compartilhar percepções após assistir ao vídeo, preferencialmente na formação em contexto na escola, criando um fórum de discussão para compartilhar o aprendizado.



Agora vamos explorar formas criativas de usar o Protocolo PAIC, com atividades envolvendo leitura e escrita, além de sugestões da trilha. Todos podem contribuir com ideias para tornar o processo mais divertido e integrado.



Compartilhe suas Ideias Criativas

Após criar sua atividade ou adaptação, compartilhe-a com o grupo. Descreva como sua ideia integra a avaliação da leitura e escrita com competências mais amplas. Sugerimos a criação de um banco de ideias criativas com sugestões de instrumentos avaliativos que todos os demais professores possam usar em suas aulas.

Chegou o momento da Implementação e Avaliação

Escolha uma das atividades criativas propostas no passo 4 e implemente-a em sua sala de aula. Após a implementação, compartilhe suas experiências e resultados com o grupo, discutindo como a atividade impactou o processo de alfabetização dos alunos.

Passo 7: Conclusão e Reflexão

Concluiremos nossa jornada dinâmica de aprendizado refletindo sobre as experiências e ideias compartilhadas. Como a concepção de Vasconcellos influenciou nossa abordagem à avaliação da leitura e escrita dos estudantes?



Brilhante! Ampliamos muito nosso horizonte, mas ainda temos uma longa jornada pela frente! Que tal visitar a avaliação diagnóstica do PAIC 2º ano/2023 e descobriremos novas maneiras de expandir nossa exploração?

Avaliação diagnóstica: Protocolo PAIC 2º ano 2023

2ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

PROGRAMA PAIC INTEGRAL **2023.2**

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do Ensino Fundamental | Caderno **P0201**

Nome do estudante _____

Data de Nascimento do estudante

Caro estudante,

Você está participando da 2ª Avaliação Diagnóstica do PAIC. Sua participação é muito importante.

- Este caderno é composto de questões de Língua Portuguesa.
- Responda com calma, procurando não deixar nenhuma questão em branco.

Bom teste!

 CAEd

Avalia-se na questão 1: a habilidade de reconhecer as letras do alfabeto.

N

Questão 01 P0202401

Veja a letra abaixo.

Faça um X no quadradinho onde a letra que você viu aparece escrita de outra forma

☐ c

☐ n

☐ u

☐ v

T

A

Avalia-se na questão 17: a habilidade de ler palavras com sílaba não canônica.

P0201

Questão 17 P02064017

Veja a figura abaixo.



Qual é o nome dessa figura?

☐ BICHO

☐ LIVRO

☐ MILHO

☐ NINHO



Avalia-se na questão 7: a habilidade de identificar gênero textual.

P0201

Questão 07

P0100327

Leia o texto abaixo.

MAMÃE,
SAÍ PARA BRINCAR COM O BIDU NA PRAÇA.
VOLTO NA HORA DO ALMOÇO, NÃO SE PREOCUPE!
BEIJOS, ANA.

Esse texto é

- ☐ um bilhete.
- ☐ um poema.
- ☐ uma lista.
- ☐ uma receita.



Avalia-se na questão 4 : a habilidade de identificar rima.

P0201

Questão 04 P010632H6

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

AS MENINAS

ARABELA
ABRIA A JANELA.

CAROLINA
ERGUIA A CORTINA.

E MARIA
OLHAVA E SORRIA:
"BOM DIA!"

ARABELA
FOI SEMPRE A MAIS BELA.

CAROLINA,
A MAIS SÁBIA MENINA. [...]

É MARIA, MARIA, MARIA,
QUE DIZIA COM VOZ DE AMIZADE:
"BOM DIA!"

Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/poemas-infantis-cecilia-meireles/>>. Acesso em: 22 abr. 2021. Fragmento. (SUP01028317)

Nesse texto, as palavras que rimam são

☐ SEMPRE – SÁBIA.

☐ CAROLINA – CORTINA.

☐ ARABELA – ABRIA.

☐ AMIZADE – DIA.

4

BL01P02





Que tal nos aprofundarmos na avaliação do PAIC, transformando esses itens em possibilidades mais amplas para potencializar o aprendizado de leitura e escrita dos estudantes?

Vamos trabalhar com os alunos a habilidade de reconhecer as letras do alfabeto?

Você conhece o trabalho com os agrupamentos produtivos? Convido você a vivenciar essa experiência!

O QUE SÃO AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS?

São estratégias de organizar os alunos em grupos para maximizar a aprendizagem. Esses agrupamentos são feitos considerando-se diversos fatores, como habilidades, interesses, necessidades específicas e níveis de aprendizagem dos estudantes. O objetivo é criar um ambiente de colaboração onde os alunos possam aprender uns com os outros, bem como receber instruções diferenciadas de acordo com suas necessidades.



ATIVIDADE 01

Professor(a), para mediar as atividades com este grupo você seguirá as seguintes orientações:

1. Em duplas ou em grupos, você, professor(a) oferecerá o ALFABETO MÓVEL para as crianças escreverem as palavras RATO, GATO, FATO, JATO, MATO, PATO, TATO.
2. Após este momento, você nomeará as letras do alfabeto solicitando, inicialmente, que as crianças coloquem na sequência, nomeando letra a letra. Em seguida, pedir para escreverem PATO.
3. Solicite a troca da letra inicial dessa palavra para as crianças formarem outras palavras.
4. Quando os alunos consistentemente nomearem e fizerem o movimento correto da letra, peça para eles a escreverem no caderno.



Podemos ainda trabalhar habilidades de leitura com os estudantes!

Vamos lá!

TEMPO DE LER

Compartilhar com as crianças a leitura de uma fábula ou outra narrativa com animais. É importante, neste momento, que as crianças tenham contato com elementos da narrativa para fortalecer seus conhecimentos e potencializar sua produção escrita.



ENTENDENDO O TEXTO

Neste tempo da rotina, iremos aprimorar os conhecimentos das crianças sobre a escrita, favorecendo assim, a apropriação do sistema de escrita alfabética nos agrupamentos produtivos.



Para a atividade ficar mais lúdica podemos fazer algumas ADAPTAÇÕES!!!

- Coloque areia ou farinha em um recipiente plano e peça para que cada criança escreva a letra que você solicitar.
- Escolha palavras que começam com a letra ensinada e as escreva no quadro. Os alunos podem sugerir palavras.
- Identifique os alunos cujos nomes começam com a letra aprendida e os convide para escrever o próprio nome no quadro.
- Faça a letra com massa de modelar, palitos, bolinhas de papel, EVA, argila, dentre outros.



Além de ajudar os alunos a reconhecer as letras do alfabeto, você pode explorar uma variedade de habilidades ao desenvolver atividades relacionadas às letras. Isso inclui:

Associar sons às letras: Ensinar aos alunos a correspondência entre as letras e os sons que representam, ajudando no desenvolvimento da fonética e da leitura.

Formação de palavras: Incentivar os alunos a criar e formar palavras a partir das letras, desenvolvendo suas habilidades de soletração.

Compreensão da ordem alfabética: Ensinar a ordem das letras do alfabeto, auxiliando na organização de informações e na pesquisa de palavras em listas ou dicionários.

Expressão criativa: Estimular a escrita de histórias, poemas ou cartas usando as letras do alfabeto, promovendo a criatividade e a comunicação escrita.

Reconhecimento de padrões e ordenação: Desenvolver a capacidade de identificar sequências de letras, o que é fundamental para a matemática e a lógica.

Desenvolvimento da coordenação motora: Atividades que envolvem escrever ou desenhar letras contribuem para o aprimoramento da coordenação motora fina.

Resolução de quebra-cabeças de palavras: Resolver quebra-cabeças de palavras cruzadas ou jogos de palavras ajuda a melhorar o pensamento crítico e o vocabulário.





Além de ajudar os alunos a reconhecer as letras do alfabeto, você pode explorar uma variedade de habilidades ao desenvolver atividades relacionadas às letras. Isso inclui:

Associar sons às letras: Ensinar aos alunos a correspondência entre as letras e os sons que representam, ajudando no desenvolvimento da fonética e da leitura.

Formação de palavras: Incentivar os alunos a criar e formar palavras a partir das letras, desenvolvendo suas habilidades de soletração.

Compreensão da ordem alfabética: Ensinar a ordem das letras do alfabeto, auxiliando na organização de informações e na pesquisa de palavras em listas ou dicionários.

Expressão criativa: Estimular a escrita de histórias, poemas ou cartas usando as letras do alfabeto, promovendo a criatividade e a comunicação escrita.

Reconhecimento de padrões e ordenação: Desenvolver a capacidade de identificar sequências de letras, o que é fundamental para a matemática e a lógica.

Desenvolvimento da coordenação motora: Atividades que envolvem escrever ou desenhar letras contribuem para o aprimoramento da coordenação motora fina.

Resolução de quebra-cabeças de palavras: Resolver quebra-cabeças de palavras cruzadas ou jogos de palavras ajuda a melhorar o pensamento crítico e o vocabulário.





ATIVIDADE 02

TEMPO DE LER

Compartilhar com as crianças a leitura de uma fábula ou outra narrativa com animais. É importante, neste momento, que as crianças tenham contato com elementos da narrativa para fortalecer seus conhecimentos e potencializar sua produção escrita.

ENTENDENDO O TEXTO

Após a leitura, peça que alguma criança faça o RECONTO ORAL do texto ouvido. Como atividade de casa, solicite que as crianças contem para alguém de sua casa ou vizinhança a fábula ouvida.

COMPREENDENDO A LÍNGUA

Iremos proporcionar às crianças um trabalho com a ordenação de sílabas para formar nomes de animais com **SÍLABAS CANÔNICAS E NÃO CANÔNICAS**. Será oferecida a mesma atividade para os três grupos, porém o jogo possui níveis diferenciados, adequados a cada hipótese de escrita e leitura. O JOGO DAS SÍLABAS (organizar as tarjetas com as sílabas - MALETA ALFABETIZADORA).

GRUPO 1 (ALUNOS QUE NÃO IDENTIFICAM LETRAS, APENAS LETRAS E APENAS SÍLABAS)

As crianças terão que ordenar as sílabas com apoio de imagens para formar o nome de animais com **SÍLABAS CANÔNICAS**, como GATO, PATO, JACARÉ, GIRAFÁ etc

GRUPO 2 (LEITOR DE PALAVRA E LEITOR DE FRASE)

Este grupo terá que ordenar as sílabas com apoio de imagens para formar o nome de animais com sílabas **NÃO CANÔNICAS**, como PEIXE, OVELHA, CAMARÃO etc.

GRUPO 3 (LEITOR DE TEXTO SILABANDO E LEITOR DE TEXTO COM FLUÊNCIA)

Este grupo terá que ordenar PALAVRAS COMPLEXAS com predominância de SÍLABAS NÃO CANÔNICAS, como CHIMPANZÉ, GUAXINIM, CAMUNDONGO etc. Essas palavras ajudarão a ampliar o repertório ortográfico deste grupo.



Professor(a), depois que as crianças de cada grupo ordenarem as sílabas, solicite que elas leiam cada palavra apontando sílaba a sílaba. Faça as correções necessárias e, em seguida, solicite que registrem no caderno as palavras do seu jogo.



TEMPO DE PRODUZIR

Chegou o momento da produção textual. Cada grupo terá o seu desafio, tendo como base os seus conhecimentos sobre a escrita.

Professor, para este momento, confeccione uma MALETA ALFABETIZADORA, contendo os nomes das palavras que serão utilizadas para a realização da atividade).

GRUPO 1

Em duplas, este grupo irá fazer uma LISTA de animais do mar, assim como a foca, por exemplo BALEIA, TUBARÃO, CAMARÃO, SIRI, PEIXE, etc.

GRUPO 2

Também em duplas, este grupo irá escrever frases sobre animais do mar como peixe, por exemplo: O PEIXE NADA.



Para avaliar a habilidade de identificar gênero textual, podemos explorar inclusive outras habilidades! Vamos lá!

ATIVIDADE 03

TEMPO DE LER

Compartilhar com as crianças a leitura de uma fábula ou outra narrativa com animais. É importante, neste momento, que as crianças tenham contato com elementos da narrativa para fortalecer seus conhecimentos e potencializar sua produção escrita.

ENTENDENDO O TEXTO

Apresente o poema “O PINTINHO”, de Gerusa Rodrigues, em cartaz (papel madeira ou cartolina) escrito por você, professor, em CAIXA ALTA. Faça a leitura modelo do texto para as crianças.

Em seguida, organize momentos de leitura:

Momento 1: só meninas leem;

Momento 2: só meninos leem;

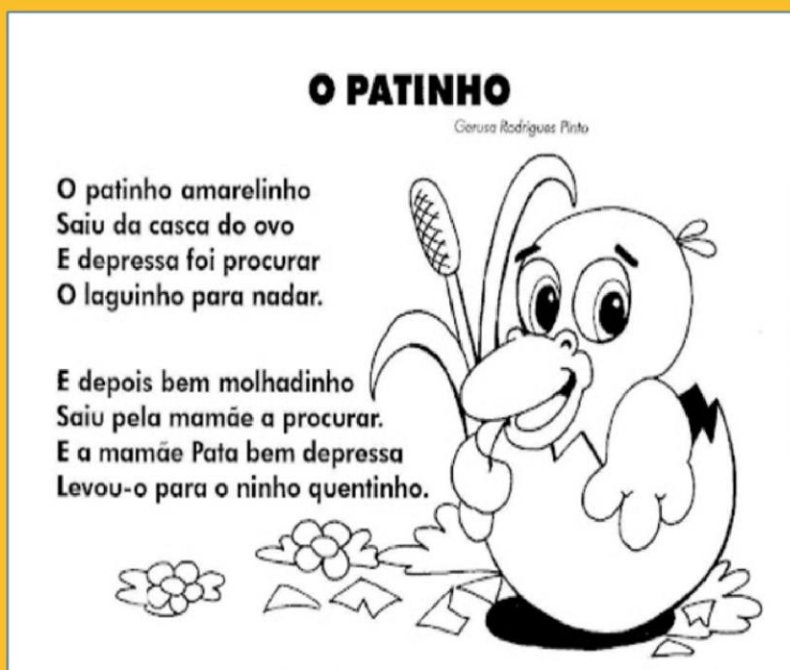
Momento 3: todos leem juntos;

Momento 4: meninas leem uma estrofe e os meninos outra, até o final do texto.





O texto lido é um poema, escrito em versos. É necessário enfatizar a diferença entre versos e parágrafos para a turma. Também é importante discutir as características do gênero textual lido.



COMPREENDENDO A LÍNGUA

Converse com as crianças sobre as características do gênero textual lido e peça que elas identifiquem o gênero a partir das características elencadas.



IMPORTANTE! Professor(a), o texto é apenas uma sugestão. Ressalta-se que de acordo com a necessidade você poderá substituí-lo ou fazer as adequações necessárias.

Enfatize que o texto é escrito em versos e não em parágrafos. É importante que esta diferença fique clara para a turma.

Para isso:

- 1.Solicite que uma criança enumere, no cartaz, os versos do poema;**
- 2.Peça para outra criança circular as estrofes do texto e explique que estrofe é um grupo de versos, ou seja, cada linha da estrofe é um verso, e que podem ou não ter rima.**
- 3.Chame outras crianças para sublinharem as palavras que rimam. Pergunte se elas lembram o que é rima.**
- 4.Explique que rimas são palavras que possuem o SOM FINAL igual ou muito parecido, como PATINHO e AMARELINHO, as quais têm o final parecido.**

Palavras a serem sublinhadas: PATINHO e AMARELINHO



Questione



Quais são as rimas com o som e a escrita iguais?

Quais são as rimas com a escrita e o som parecidos?

**Após esse momento, pergunte para as crianças:
Todas essas características pertencem a qual
gênero?**

Resposta: Poema



**Viu só ? Podemos trabalhar com as rimas de várias
maneiras divertidas! Diversifique e apresente
outros poemas do universo dos alunos.
Esse momento será de muitos aprendizados!**





Essa habilidade de identificar rimas pode ser avaliada de múltiplas maneiras! Vamos apresentar a você algumas!

ATIVIDADE 04

TEMPO DE LER



Compartilhar com as crianças a leitura da música. É importante, neste momento, que as crianças tenham contato com elementos da narrativa para fortalecer seus conhecimentos e potencializar sua produção escrita.

ENTENDENDO O TEXTO

Apresente a música “PEIXE VIVO”, em cartaz (papel madeira ou cartolina) escrito por você, professor, em CAIXA ALTA. Faça a leitura modelo do texto para as crianças. Em seguida, organize momentos de leitura:

Momento 1: só meninas leem;

Momento 2: só meninos leem;

Momento 3: todos leem juntos;

Momento 4: meninas leem uma estrofe e os meninos outra, até o final do texto.





VAMOS OUVIR E CANTAR A MÚSICA ABAIXO:

**Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria
Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria**



**Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia**



**Os pastores desta aldeia
Já me fazem zombaria
Os pastores desta aldeia
Já me fazem zombaria**

**Por me verem assim chorando
Por me verem assim chorando
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia**



DE OLHO NO TEXTO

Converse com as crianças sobre as características do gênero textual lido e peça que elas identifiquem o gênero a partir das características elencadas. Enfatize que o texto é escrito em versos e não em parágrafos. É importante que esta diferença fique clara para a turma.

Para isso:

Solicite que uma criança enumere, no cartaz, os versos da música;

Peça para outra criança circular as estrofes do texto e explique que estrofe é um grupo de versos, ou seja, cada linha da estrofe é um verso, e que podem ou não ter rima.

Explicar que é diferente do parágrafo, que é um grupo de frases e termina com uma pontuação.

Chame outras crianças para sublinharem as palavras que rimam.

Pergunte se elas lembram o que é rima. Explique que rimas são palavras que possuem o SOM FINAL igual ou muito parecido, como FOCA e BOLA, as quais têm o final parecido.



Questione!

Quais são as rimas com o som e a escrita iguais?

Quais são as rimas com a escrita e o som parecidos?

Escreva na lousa para as crianças visualizarem:

Após este momento, pergunte para as crianças:

Todas essas características pertencem a qual gênero? Resposta: Cantiga popular.





Que tal explorar outros instrumentos de avaliação?

Portfólio: O portfólio é uma ferramenta avaliativa que pode capturar o progresso, a aprendizagem e a reflexão do estudante ao longo de um período.

Relatórios Descritivos: Os relatórios descritivos detalham as observações, progresso e áreas de melhoria de um estudante.

Observação e registro: A avaliação, enquanto processo contínuo de registro dos avanços realizados pelos estudantes, ao longo do processo educacional, utiliza procedimentos de natureza descritiva, balizados sobre o modo como o estudante aprende, como processa a informação e como constrói o conhecimento através das vivências diárias.

Avaliações por Produções Escritas e Orais.



Quer aprofundar mais na temática dos instrumentos de avaliação?

 **Indicação de leitura:**

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

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

CONSIDERAÇÕES



Nas trilhas da avaliação da aprendizagem, abrimos possibilidades de uma reflexão essencial sobre a prática avaliativa na alfabetização. Ao considerar o Protocolo PAIC como um ponto de partida, percebemos a importância da avaliação diagnóstica, mas também reconhecemos que é possível ampliarmos as estratégias quando se trata de avaliar habilidades e competências mais abrangentes, como pensamento crítico, criatividade e habilidades socioemocionais.

Com a proposta de tornar a avaliação mais lúdica e contextualizada, exploramos três eixos. Começamos revisitando o percurso histórico da avaliação da aprendizagem, destacando as ideias de Cipriano Luckesi, que nos inspiram a compreender como a avaliação tem evoluído ao longo do tempo.

A seguir, mergulhamos na perspectiva da avaliação formativa, onde Jussara Hoffmann nos guiou a compreender a importância do feedback e do acompanhamento contínuo dos alunos durante o processo de alfabetização. Essa abordagem nos lembra que a avaliação pode ser uma ferramenta de apoio ao aprendizado, promovendo o crescimento constante dos estudantes.

Por fim, na terceira trilha, apresentamos atividades lúdicas de leitura e escrita, adaptadas a partir do Protocolo PAIC. Acreditamos que, ao integrar jogos e dinâmicas à avaliação, tornamos o processo mais envolvente e significativo para os alunos, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento de suas habilidades.

Esperamos que este produto seja um ponto de partida para diálogos enriquecedores entre professores alfabetizadores, incentivando a troca de experiências e a busca por abordagens inovadoras que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 34^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

Fortaleza. Orientações para a aplicação da avaliação diagnóstica do Protocolo PAIC. Disponível em <https://paicintegral.seduc.ce>. Acesso em: 22 out. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação - Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18^a ed. São Paulo: Libertad, 2008.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRILHA AVALIATIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ATO DE AVALIAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Pesquisador: SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69622323.9.0000.5576

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.271.360

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Mestrado, cujo foco são os estudos dos processos de aprendizagem implementados por educadores do Ensino Fundamental no município de Horizonte (CE). A pesquisadora destaca sobre o impacto das avaliações externas no desempenho metodológico docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Construir uma trilha avaliativa como recurso pedagógico para o ato de avaliar dos professores alfabetizadores, a fim de suscitar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem.

Objetivos Secundários:

- Identificar modelos de avaliação da aprendizagem praticados pelos professores alfabetizadores lotados em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Horizonte-Ceará.
- Levantar dados sobre o cotidiano avaliativo das turmas de alfabetização, incluindo os instrumentos utilizados pelos professores para proceder ao processo avaliativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na segunda versão, os riscos e modos de minimização, assim como os benefícios da pesquisa apresentaram mais coerência com as técnicas que serão empregadas.

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-



Continuação do Parecer: 6.271.360

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A segunda versão responde a todas as questões mencionadas no parecer anterior, portanto, a nova versão está adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

1. O colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, em sua unanimidade, concorda com o parecer do(a) relator(a).

2. O CEP dá ciência sobre a demanda futura da postagem dos relatórios de pesquisa parcial e final na Plataforma Brasil de acordo com a Resolução n. 466/12, conforme a qual:

II.19 - relatório final - é aquele apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados;

II.20 - relatório parcial - é aquele apresentado durante a pesquisa demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento);

Ou, especificamente, refere-se à demanda do Relatório Final de acordo com a Resolução n. 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme as quais o pesquisador deve apresentar no Relatório Final do projeto que foi desenvolvido, conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

3. Salienta-se que as demandas expressas no presente processo estão respaldadas pelas recomendações que a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/CNS/MS) fornece aos CEPs locais.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-



Continuação do Parecer: 6.271.360

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2105058.pdf	02/07/2023 15:36:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoatualizado.pdf	02/07/2023 15:28:25	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	02/07/2023 15:27:14	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Outros	Roteiroentrevistasemiestruturada.pdf	02/07/2023 15:13:41	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	02/07/2023 15:10:19	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/07/2023 15:07:13	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	01/06/2023 21:04:55	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Outros	Declaracaodeausenciadeonus.pdf	15/03/2023 22:13:16	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Outros	cartaencaminhamento.pdf	15/03/2023 22:10:32	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeanuenciadainstituicao.pdf	15/03/2023 22:08:09	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	15/03/2023 22:03:54	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-



Continuação do Parecer: 6.271.360

REDENCAO, 30 de Agosto de 2023

Assinado por:
Edmara Chaves Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br