

IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOBRE A AVALIAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES

IMPLICATIONS OF THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS ABOUT THE EVALUATION IN THE 1ST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION FROM THE VISION OF TEACHERS

Juliana Pedroso Bruns¹
Camila da Cunha Nunes²

RESUMO: Tem-se como objetivo analisar a percepção dos professores das Escolas Públicas Municipais de Brusque (SC) sobre a forma de avaliação utilizada com os alunos dos 1^{os} anos do Ensino Fundamental tendo em vista o que é preconizado da BNCC e nas Diretrizes Municipais de Brusque. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória. Entrevistaram-se professoras que atuam com turmas dos 1^{os} Anos do Ensino Fundamental de três escolas Municipais de Brusque. Para as professoras parece bem evidente que o processo de avaliação ocorre diariamente. Apesar de não realizarem provas, o processo de avaliação nos 1^{os} anos ainda parece traduzir-se em nota. Observou-se que a nota necessita, obrigatoriamente, estar registrada no sistema, instigando uma reflexão sobre os sistemas educacionais. A nota não define a aprendizagem do estudante, pois ela, a aprendizagem, é contínua, ocorrendo em todos os momentos e em todas as atividades realizadas.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação Formativa. Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares do Município de Brusque.

ABSTRACT: *The aim of this study is to analyze the perception of the teachers of the Municipal Public Schools of Brusque (SC) on the form of evaluation used with the students of the first years of elementary school in view of what is recommended by BNCC and in the Brusque Municipal Guidelines. For this, a qualitative exploratory research was carried out. Teachers who work with classes of the 1st Years of Elementary School of three municipal schools of Brusque were interviewed. For the teachers it seems very evident that the evaluation process occurs daily. Although they do not perform tests, the evaluation process in the years still seems to translate into grade. It was observed that the grade must, necessarily, be registered in the system, instigating a reflection about the educational systems. The grade does not define student learning, since it is continuous, occurring at all times and in all activities performed.*

Keywords: *Evaluation. Formative Evaluation. National Common Curricular Base. Curricular Guidelines of the Municipality of Brusque.*

¹ Acadêmica do curso de Especialização em Educação da UNIFEBE/UNIEDU. *E-mail:* juliana.edu@outlook.com

² Professora orientadora. Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). *E-mail:* camila.nunes@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Educação Brasileira vem passando por mudanças, principalmente nos últimos vinte anos, devido às políticas educacionais implantadas. Com isso, as práticas docentes ganharam novas configurações e os seus discursos também. Esses aspectos devem-se ao esforço para alinhar-se às demandas governamentais que resultaram em modificações relativas ao que ensinar e a como ensinar na Educação Básica (AZEVEDO; DAMACENO, 2017).

Um dos elementos que contribui para tal é a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que tem por objetivo unificar o ensino em todas as etapas da Educação Básica e Redes de Ensino, possibilitando mais qualidade e equidade na aprendizagem dos alunos. O documento desencadeou algumas mudanças no processo de alfabetização dos alunos, pois, até o momento, almejava-se que os alunos estivessem alfabetizados até o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014) e, a partir da aprovação da BNCC, passa-se a ter como parâmetro o 2º ano. Embora a criança vivencie e participe, de forma direta ou indireta, “[...] de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 87).

Conforme supõe Foucault (2012, p. 8-9) “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]. No caso, a BNCC se apresenta como um instrumento de organização funcional que pretende estruturar determinado imaginário social, isto é, reproduzir e estabelecer valores sociais. “Assim, os discursos oficiais organizam e padronizam o que fazer, como fazer, onde e por quê” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 85).

Com a BNCC os alunos terão dois anos para atingir os objetivos propostos para a alfabetização, sendo que, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), ingressam com seis anos de idade no 1º ano. Diante disso, urge algumas indagações, principalmente quanto a forma de avaliação adotada com os alunos dos 1ºs anos do Ensino Fundamental. Pois, conforme Brasil (2006, p. 16), “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de

organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos”. Diante disso, necessita-se do olhar atento do professor para as especificidades de cada estudante, sendo preciso garantir, nessa nova roupagem de 9 anos, um ano a mais de aprendizado e não apenas “um ano a mais de escolarização”.

De modo prático, é necessário que haja uma continuidade do processo de aprendizagem que vinha ocorrendo anteriormente na Educação Infantil e que, com o ingresso no 1º ano, as atividades desenvolvidas passarão a ter maior enfoque no processo de alfabetização. Para tal, “[...], a avaliação deve ser constante, contínua e diversificada, de forma que o professor possa identificar as necessidades de aprendizagem assim que elas apareçam e procurar procedimentos pedagógicos que ofereçam ajuda necessária” (ALMEIDA; GARDELLI, 2011, p. 76). Para tanto, é necessário estar atento à maneira como o estudante aprende e interage com os conteúdos propostos e como se relaciona com seus pares no ambiente escolar, pois:

o aluno tímido, o aluno afetivamente sensível ou inseguro, o aluno que está enfrentando uma situação familiar ruim: todos têm sua dificuldade ampliada. Os ritmos de aprendizagem e os ritmos psicológicos são dinâmicos e interferem no resultado do processo de aprendizagem. Todos nós vivemos situações desse tipo e sabemos quanto necessitamos de paciência e apoio nesses casos (ALMEIDA; GARDELLI, 2011, p. 76).

Além disso, na Educação Infantil a criança é conceituada por meio da avaliação descritiva, considerando todos os aspectos do seu desenvolvimento. Isso por que se entende que o aluno não é uma “nota” e sim que está naquele momento em potencial para desenvolver algumas habilidades que ainda não foram atingidas. Assim, necessita da mediação do professor para que possa vir a atingi-las. No entanto, quando inserido no Ensino Fundamental, há uma transição para a atribuição de notas. Sendo assim, tem-se como objetivo analisar a percepção dos professores das Escolas Públicas Municipais de Brusque (SC) sobre a forma de avaliação utilizada com os alunos dos 1ºs anos do Ensino Fundamental tendo em vista o que é preconizado da BNCC e nas Diretrizes Municipais de Brusque.

Espera-se possibilitar (re)pensar a forma de avaliação utilizada com os alunos dos 1ºs anos do Ensino Fundamental a partir da percepção dos professores, sujeitos esses que vivenciam diariamente o contexto escolar. Espera-se, ainda, propiciar aos professores informações que possibilitem refletir sobre a sua prática avaliativa, de

modo a pensar nesse processo como algo “formativo”, para além do carácter classificatório.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

As mudanças ocorridas na ciência, desde a década de 1960, refletem no universo escolar. Dito de outra forma, as mudanças provocadas no mundo da ciência e de suas tecnologias emergem como instrumentos permanentes do que deve ser estudado, aprendido e, portanto, avaliado. Nos últimos anos, a psicologia cognitiva ganhou espaço próprio entre as teorias da aprendizagem (BALLESTER, 2003). E, “a avaliação, agora prioritariamente *formativa* e inserida no processo de aprendizagem, atua como o instrumento adequado para *regular* e *adaptar* a programação às *necessidades* e *dificuldades* dos estudantes” (BALLESTER, 2003, p. 17, grifos no original).

Ballester (2003, p. 30) ressalta que “esse tipo de avaliação tem, pois como finalidade fundamental, uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes”. Em outras palavras, trata-se de uma didática que se propõe a detectar as dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem e não, simplesmente, considerar os resultados obtidos durante a avaliação.

Considerando que aprender é uma construção que se realiza individualmente, e que todo o processo de avaliação deveria ter por objetivo contribuir com a aprendizagem, esse deveria ter como escopo, garantir a aprendizagem dos estudantes. Maceió (2016, p. 31, grifos no original) relata que “essa avaliação está, portanto, a serviço da aprendizagem dos/as estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem assume três funções: **diagnóstica, de acompanhamento do processo** e da **verificação dos resultados**”.

Se a aprendizagem ocorre no processo individual e coletivo, a avaliação para a aprendizagem precisa atentar-se para essas duas dimensões. A aprendizagem humana ocorre no coletivo, pois, ao longo da história, os seres humanos utilizam o que aprenderam com seus antepassados para gerarem novos conhecimentos. Esse processo ocorre em toda a sociedade e, sobretudo, na escola. Os atores principais

desse processo individual e coletivo na escola são o professor e o aluno. O primeiro, enquanto mediador do conhecimento, abrindo caminhos e apontando direções e, o segundo, aplicando as ideias e inovando em seus saberes e conhecimentos (ALMEIDA; GARDELLI, 2011). Em todo esse processo,

o fundamental é que o aluno se perceba como construtor do seu conhecimento, e que esse processo não se dá apenas de forma isolada e individual. Ele nasce da cultura do coletivo, passa por uma elaboração individual e depois volta para o coletivo em forma de produto (ALMEIDA; GARDELLI, 2011, p. 29).

Para Maceió (2016, p. 31) “é por meio dessa avaliação que se julga, mensura e se promove o/a estudante no processo de escolarização”. As finalidades da avaliação podem ser várias, desde a seleção, classificação, promoção e reorientação. Mas, a mais importante de todas é tomar decisões sobre a melhor forma de trabalhar esse processo com os estudantes. De acordo com Almeida e Gardelli (2011, p. 29) “não se avalia apenas para constatar, selecionar, classificar. Avalia-se para, com base nos dados obtidos, se tomar uma decisão sobre como alterar ou melhorar práticas educativas que promovam a aprendizagem desejada”. Na avaliação formativa, o objeto de avaliação desprende-se dos resultados que são obtidos e representados em notas, e passa a atrelar-se ao desenvolvimento do estudante em todos os aspectos, pois

devemos levar em conta que se o objetivo fundamental da avaliação é *conhecer para ajudar*, a forma como tradicionalmente as provas escritas foram desenvolvidas, pelo fato de terem caráter sancionador, estabeleceu uma dinâmica que faz com que o objetivo básico do aluno não seja dar a conhecer suas deficiências para que o professor ou a professora ajudem-no, mas, ao contrário, demonstrar ou aparentar que sabe muito mais (ZABALA, 1998, p. 209, grifos no original).

Difícilmente o professor poderá conceber a avaliação como formativa se não se desprender de algumas formas de agir que impedem as relações entre aluno e professor. É preciso conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração e compromisso, com o objetivo comum e necessário para que a atuação docente se adeque às necessidades de uma avaliação formativa, possibilitando explorar e avaliar todas as potencialidades dos estudantes, indo além das provas aplicadas. A observação da atuação dos estudantes nas situações as menos artificiais possíveis, criará um clima de cooperação e cumplicidade entre professor e aluno, e essa é a

melhor maneira, ou a única que o professor dispõe para realizar uma avaliação que pretenda ser formativa (ZABALA, 1998).

O ato de diagnosticar e verificar os resultados é possível quando os professores se propõem a conhecer o espaço em que irão atuar, desvelando-o, agindo didaticamente de forma concreta e planejada, evitando assim o improvisado. A sala de aula deve ser percebida como um espaço desafiador, uma vez que é permeado por pessoas de diversas culturas, com visões de mundo que, na prática, podem divergir. As ferramentas didáticas devem ser claras, objetivas e voltadas para uma avaliação de fato formativa.

A forma como a avaliação se organiza e se materializa na sala de aula está relacionada às concepções de aprendizagem que as permeiam. Existe quase uma relação de causa-efeito entre o que os professores pensam, ou o que sabem acerca das formas como os alunos aprendem, e as formas como avaliam as aprendizagens deles (FERNANDES, 2009). Uma proposta pedagógica em educação deveria nortear o desenvolvimento, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes, dessa forma estaria contribuindo para o desenvolvimento integral (social, moral, motor e cognitivo).

É de conhecimento dos educadores e profissionais da área da educação que existem diferentes tipos de processos de avaliação, utilizados nas diversas disciplinas escolares. No entanto, conforme Rabelo (1998, p. 69) “a avaliação, enquanto uma atividade teórica e prática, não tem um paradigma amplamente aceito. Existe, isto sim, uma grande variedade de modelos e, entre eles, a respeito de uma melhor maneira de avaliar, pouco se concorda”.

Toda avaliação implica a utilização de critérios e objetivos. Na escola, geralmente, o único avaliado é o aluno. No entanto, no processo de ensino e aprendizagem outras questões, igualmente, deveriam ser consideradas. Por exemplo: os objetivos propostos, os conteúdos, as propostas de intervenções didáticas que são aplicadas e os instrumentos pedagógicos utilizados (RABELO, 1998).

Além da avaliação formativa também se tem a avaliação diagnóstica e a somativa. A avaliação diagnóstica faz uma predição inicial sobre as capacidades dos estudantes sobre determinado conteúdo a ser estudado. Trata-se de identificar algumas características dos estudantes, tendo como objetivo escolher algumas estratégias de trabalho que mais se adequam àquela realidade.

O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. (RABELO, 1998, p. 72).

Já uma avaliação somativa geralmente é uma avaliação pontual, que acontece no final de cada unidade estudada, objetivando mensurar o nível de aprendizado do estudante. Esse tipo de avaliação “propõe fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. [...]. Faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar *certificado, titular*” (RABELO, 1998, p. 72).

Esse tipo de avaliação ainda é muito utilizado nas escolas desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o final da Educação Básica, em que o aluno é “aprovado” ou “reprovado”, tendo como referência um número. Embora ainda nos anos iniciais as crianças tenham dificuldade em compreender o que os números (notas) representam e refletem sobre sua aprendizagem.

Por isso, o professor pode lentamente ir mostrando a relação entre o desempenho e os símbolos que o representam. O professor deve dar o retorno para a criança no sentido de estimulá-la e prepará-la para que consiga interpretar a avaliação, de forma que, mais tarde, quando possuir maior capacidade de pensamento abstrato, possa usar os dados obtidos nessa interpretação a favor do seu desenvolvimento. Nos anos finais do ensino fundamental, o aluno reconhece que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem e pode compartilhar com o professor a responsabilidade pelos resultados (ALMEIDA; GARDELLI, 2011, p. 31).

Essa concepção metodológica que o autor supracitado aponta ainda é frequente nas salas de aula, onde muitos professores instrumentalizam nas provas o produto da “decoreba”. Nesse contexto, forjam-se realidades nas quais o sucesso escolar é sinônimo de uma nota boa, quando na verdade os estudantes apenas memorizam o que foi repassado para conseguirem a aprovação. Dito de outra forma, o ato pedagógico limita-se a transmissão de informações, quando deveria construir o conhecimento. A prova não deve se constituir como único instrumento de avaliação. Outros instrumentos devem ser utilizados a fim de promoverem uma formação integral, em sintonia com as demandas sociais, deve-se dar sentido e aplicabilidade a ela.

A escola é o local para se pensar o aqui e o agora, vivenciar o hoje para se projetar o amanhã. O modelo que busca um cotidiano escolar alicerçado numa

pedagogia classificatória por intermédio de testes e provas, muito presente nos dias de hoje, deve ser superado. Deve-se pensar uma avaliação de cunho formativo e holístico, para além do informativo.

O emprego frequente da avaliação formativa ajuda a tornar o pensamento dos estudantes visíveis para eles mesmos, para seus colegas e para o professor. Isso proporciona feedback, que pode orientar a modificação e o refinamento do raciocínio. Dado o objetivo da aprendizagem com compreensão, as avaliações devem revelar o entendimento em vez de meramente mostrar a capacidade de repetir fatos ou desempenhar habilidades isoladas (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 39).

Embora isso ainda ocorra, muito se tem falado sobre as diferentes metodologias de avaliação, e

o que atualmente sabemos sobre a aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de fatos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada [...] as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas. Por isso, eles não são encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos (FERNANDES, 2009, p. 33).

Desde cedo os estudantes estão muito preocupados com a avaliação, pois desejam ser aceitos pela sociedade e, sobretudo, ter a confiança que encontrarão nela um lugar de aceitação e de prestígio. A avaliação, como um instrumento de classificação, torna-se naturalmente incorporado como um de seleção. E, com isso, [...] a escola perde a oportunidade de usar uma poderosa ferramenta para acompanhar o aprendizado, diagnosticar as dificuldades e os avanços do processo e oferecer indicadores para abordagens pedagógicas mais produtivas (ALMEIDA; GARDELLI, 2011, p. 31).

Essas formas de avaliação, seja qual for a adotada, conseqüentemente, se traduzem e, muitas vezes, expressam a própria concepção de educação dos professores. O mesmo pode ser pensado no que se refere à(s) forma(s) de avaliação(ões) proposta(s) nos documentos oficiais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório. Para se aproximar da realidade estudada utilizou-se da técnica de entrevista semiestruturada e o recurso da gravação. Foram arguidas quatro professoras de três escolas da Rede Municipal de Brusque (SC). Em uma escola foram entrevistadas duas professoras efetivas e em outras duas escolas participaram da entrevista duas professoras contratadas em caráter temporário (ACT). A proposta inicial tinha por objetivo abranger quatro escolas da Rede Municipal, no entanto, em uma escola uma professora se negou a participar. Todos os materiais obtidos durante a pesquisa foram considerados, pois são ricos em descrições de situações e acontecimentos, incluindo transcrições de depoimentos. Durante a entrevista teve-se o cuidado de possibilitar às entrevistadas que se expressassem, de modo a permitir maior acuidade em relação às suas percepções. Por isso, em alguns casos foram propostas mais perguntas como meio de checá-las diretamente com o participante (LUDKE; ANDRÉ, 2014).

Os dados coletados foram transcritos e analisados de forma qualitativa e contribuíram para a consecução da reflexão proposta. Registra-se que o desenvolvimento do projeto de pesquisa foi aceito pela Secretaria Municipal de Educação de Brusque, mediante assinatura do Termo de Concordância de Serviço Envolvido e resguardado eticamente sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 87449118.0.0000.5636 concedido após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a realização da coleta dos dados e consequente análise, partiu-se de uma entrevista semiestruturada contendo um roteiro pré-estabelecido. Os dados obtidos durante a entrevista foram transcritos fielmente de acordo com as falas das entrevistadas, garantindo assim maior veracidade das informações coletadas. No decorrer da análise dos resultados grifamos pontos relevantes de seus relatos. Para referirmo-nos às quatro entrevistadas, utilizar-se-ão as seguintes letras e números para distingui-las: E1, E2, E3 e E4.

E1 é natural de Brusque e exerce a docência desde 2012, trabalhou durante quatro anos na Rede Privada, retornando nesse mesmo ano para o ensino público.

Ela relata que trabalhou, há alguns anos, por um período de sete meses como professora alfabetizadora e que agora retornou novamente, sendo professora ACT.

E2 é natural de Brusque, trabalhou durante 12 anos como professora ACT na Rede Municipal de Brusque e é efetiva desde 2014, atuando há oito anos como professora alfabetizadora.

E3 também é natural de Brusque, é efetiva e trabalha desde 2001 na Rede Municipal de Brusque, atuando há dez anos como professora alfabetizadora.

E4 é natural de São Paulo, sendo a primeira vez que trabalha como professora no município de Brusque. Inclusive, é seu primeiro ano como professora alfabetizadora. Anteriormente residiu em outra cidade, onde teve a oportunidade de trabalhar durante um ano em uma escola privada. Também, trabalhou durante alguns anos na Rede Privada, mas atuando no setor administrativo da escola. Há quatro anos, reside no estado de Santa Catarina.

Constatou-se que todas estão utilizando a BNCC em seu planejamento e as escolas já proporcionaram momentos de formação pedagógica para dialogar exclusivamente sobre a BNCC. As entrevistadas E1, E2, e E3 relataram que ainda utilizam as Diretrizes Curriculares Municipais para realizar o planejamento, mas que já foram orientadas a utilizar a BNCC. Ainda, concluíram afirmando que receberam informações de que a Secretaria da Educação de Brusque já está reestruturando a proposta curricular do município, conforme pode ser visualizado nos relatos a seguir.

Também, mas foi orientado para que a gente pesquisasse já na Base e realizasse nosso planejamento anual em cima da Base, com os objetivos, habilidades e competências que a Base traz... mas a gente ainda usa pra consultar, a proposta do município (E1, grifos nossos).

Já estamos introduzindo a Base, porque as diretrizes já estão indo embora, então a Base... na verdade já sentamos várias vezes pra discutir com a direção, coordenação, todo o grupo. Paramos nas reuniões pedagógicas, não em conselho de classe. Eu acho que até a **Rede Municipal tinha que fazer mais cursos pra gente estar mais por dentro da Base**, porque não adianta jogar o livro ali e vai! **Tinha que ter mais momentos, mais formação, mais estudos!** (E2, grifos nossos)

Com a Base... e primeiro a gente tinha o planejamento da prefeitura, e agora a gente está reformulando e colocando o que falta, sempre acrescentando a mais. Estudamos a Base e com as Diretrizes do Município, estamos completando com a Base Nacional. **Eu utilizo mais as diretrizes no planejamento, a gente está mais “apegada” e não muda coisa com da nova Base** (E3, grifos nossos).

Esses relatos nos remetem a pensar que “nesse contexto, os documentos oficiais passam a ser percebidos como uma ação do Estado e tomados como um elemento que integra a política educacional” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 85). Sendo assim, a escola, o currículo e a prática docente são controlados pelos documentos oficiais. Percebe-se ainda, no relato de E2, o reconhecimento da necessidade de formação continuada para os professores, com foco na BNCC.

Diferentemente, E4 não utiliza as Diretrizes Curriculares de Brusque. Vejamos:

estou refazendo meu plano a partir da BNCC, mas eu pego muito a experiência do grupo, então eu tento trazer muitas coisas que eles já conhecem e que não seja algo muito longe da vida cotidiana deles, então eu uso muito isso pra basear em jogos, brincadeiras... **tudo que eu faço eu tento procurar o que é mais próximo da realidade deles.** [...]. **Não utilizo mais as diretrizes do município**, e como eu comecei agora, eu não tenho porque ficar pegando coisas do ano anterior, então agora que veio a Base, [...] (E4, grifos nossos).

No entanto, percebe-se no relato a importância da realidade vivida pelo aluno, integrando as proposições desenvolvidas nas aulas. Desse modo, apesar de a BNCC ter até 2020 para ser implementada nas escolas, E4 não vê a necessidade de utilizar documentos anteriores. Pressupomos que isso se deve ao fato de que as professoras possam ter sido orientadas para não utilizarem mais de outros documentos, como sinalizado na fala de E2.

Sobre como avaliam os alunos durante o processo de alfabetização, todas relataram que o processo de avaliação ocorre diariamente em todos os momentos, nas brincadeiras, nos jogos, nas atividades realizadas em sala, coletivamente e individualmente, nos momentos de leitura e interação com os demais colegas. Indo ao encontro do que é proposto pelas Diretrizes Municipais (BRUSQUE, 2012, p. 29-30) que defende “[...] uma avaliação que inclua; que compreenda os diferentes modos de aprender; que avalie o processo de aprendizagem e não ações isoladas”, entendendo-a “[...] como um instrumento de reflexão que se transforma em ação, ou seja, um instrumento interativo de acompanhamento do processo ensino/aprendizagem constituído de um olhar observador e reflexivo, delineando o destino das ações educativas”.

As entrevistadas foram unânimes ao salientarem que não realizam provas, justamente por considerar que a avaliação ocorre diariamente, conforme relatos:

na verdade, em todas as atividades que a gente faz, tanto nos jogos, nas brincadeiras que eu faço com eles, nas atividades no caderno, o que a gente faz o tempo todo, **porque eles estão nesse processo ainda né, e não tem uma avaliação específica como nos outros anos**. Não é assim: ah “vamos fazer uma provinha pra ver como que está”. Claro que a gente faz né, mas acho que isso é mais no dia a dia e nas atividades que a gente faz no livro... então, eu vou anotando onde que o aluno está na fase, na hipótese de escrita, na dificuldade que tem, o que precisa ser trabalhado (E1, grifos nossos).

Eu avalio os alunos todos os dias! Todos os dias eu observo uma mudança, não é fazendo uma provinha, uma dinâmica valendo nota, eu não sou de falar: “ah, hoje vai ter avaliação.” Não, as crianças não sabem. E todos os dias eu tenho uma avaliação diferente e isso acontece com o 1º e com o 2º ano. Todos os dias você tem que avaliar... essa coisa de falar: “hoje é prova”... (pausa da entrevistada) eu fiz psicopedagogia, então isso repreende um pouco o aluno, até a gente né? Quando éramos mais pequenos a Prof. falava: “hoje tem prova, hoje tem isso”, então a gente já ficava com aquela tensão. Porque é assim: de repente, o aluno nem vai produzir como ele poderia ter produzido naquele dia, é capaz de ele reter... [...] (E2, grifos nossos).

Todos os dias é um aprendizado, eu trabalho muito com o símbolo e o nome, e tudo que é estudado eu estudo no quadro com eles e eles vão reescrevendo... (E3, grifos nossos).

Eu não faço avaliações, eu faço algumas atividades individuais e explico pra eles o porquê dessas atividades individuais. E todas as atividades ou jogos, uma brincadeira, eu faço a partir daquilo que nós já trabalhamos antes. Não costumo pegar pronto, eu **costumo fazer muitos jogos com eles, porque, por exemplo, ali eles estão brincando e eu já vejo quem sabe, por exemplo, o número e sua quantidade, quem sabe fazer essa referência**. Então, eu não me baseio em material, eu não pego de livro, não pego coisa pronta, eu tento construir junto com eles (E4, grifos nossos).

Constatou-se que as professoras realizam avaliação contínua, cumulativa e formativa dos alunos, ou seja, nesse modo de avaliar, o qualitativo sobressai-se ao quantitativo, pactuando com a LDB (BRASIL, 1996) e com as diretrizes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assim como, com a compreensão do processo avaliativo no Ensino Fundamental de 9 anos.

Quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório (BRASIL, 2006, p. 10).

E4 também relata a importância de construir as atividades juntamente com os alunos. Sabe-se que a aprendizagem dos alunos é mais significativa quando os

professores dão oportunidade aos alunos trazerem à tona seus conhecimentos prévios para a sala de aula. Utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a instrução e monitoram as mudanças de concepção a medida que o conhecimento vai evoluindo (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Ainda que o processo de avaliação ocorra diariamente e em todos os momentos do processo de escolarização, a avaliação dos alunos das turmas dos 1^{os} anos nas Escolas Públicas permanece ocorrendo, conforme os relatos das professoras, no 1^o bimestre por meio de um parecer descritivo, no qual se descrevem quais os critérios que o aluno atingiu, bem como o nível em que a criança se encontra no processo de alfabetização; já nos demais bimestres as avaliações se efetivam por meio do estabelecimento de notas, implicando um caráter quantitativo e/ou classificatório. Ainda com relação às notas dos alunos no boletim, essas não podem ser menores que a média (6.0), pois no processo de alfabetização entende-se que não pode haver reprovação, já que o aluno está em processo de formação inicial de aquisição e conhecimento da leitura e da escrita.

Como os alunos estão no início da sistematização dessa aprendizagem, além de envolver o componente curricular de Português com o intuito de alfabetizá-los, na perspectiva do letramento, o professor regente da turma deve estar apto a lecionar Matemática, Ciências, Religião, História e Geografia, conforme disposto na LDB (BRASIL, 1996). Essas devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, sem que o professor separe por cadernos, por exemplo. No contexto de Brusque, do 1^o ao 5^o ano não se tem disciplinas separadas e trabalha-se na perspectiva dos letramentos (BRUSQUE, 2012). Os conteúdos das disciplinas devem estar interligados uns aos outros, no entanto, no Boletim das turmas dos 1^{os} anos das escolas municipais de Brusque precisa constar discriminadamente a partir do 2^o bimestre. Conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental,

encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2014, p. 26).

Cabe então aos professores organizarem seu planejamento, atendendo aos critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal, a partir das Diretrizes Curriculares

Nacionais. Lembrando-se que todas essas disciplinas, ao final de cada bimestre, deverão se materializar em uma (nota) para os estudantes de 6 anos que ainda estão em processo inicial de alfabetização.

Quando questionadas sobre essa forma de avaliar os estudantes, apenas E1, conforme apresentado a seguir, relatou que nos demais bimestres, além do boletim com as notas dos estudantes, os pais também irão receber uma folha na qual estarão elencados alguns conceitos com as habilidades que os estudantes já alcançaram ou não, visto que estão em constante processo de aprendizagem.

[...] A gente tem que fazer, e a partir do segundo bimestre eles fazem tipo um esboço que o professor vai assinalando. Porque assim, tem a nota né, então no sistema tem que ir a nota, mas daí, aqui no Colégio eu já conversei com o coordenador e a gente vai mandar junto uma folha com alguns conceitos para os pais saberem se o aluno já alcançou e se avançou ou não em determinado critério. Aí, acho que os pais têm um respaldo melhor, porque senão fica muito: “ah, só a nota né”, até porque, a gente não faz prova, a gente avalia em cima das atividades que realiza (E1, grifos nossos).

Evidencia-se na fala de E1, primariamente, que ocorre uma comunicação entre a equipe pedagógica e o professor, e, nesse processo, a nota tem que ser registrada no sistema, existindo uma preocupação em registrar o processo de aprendizagem, para além das notas obtidas. A preocupação em transitar o processo de aprendizagem entre as dimensões quantitativas e qualitativas, trazendo à luz o que foi, e o que ainda necessita ser alcançado pelo estudante, se faz presente.

Na continuação do diálogo com E1, realizou-se a seguinte pergunta: E como você percebe esse processo de ter que dar uma nota para a criança?

Eu particularmente, não gosto de dar nota, porque eu acho que é muito (pausa da entrevistada), **eu prefiro fazer os relatórios, é mais trabalhoso, mas eu prefiro o parecer descritivo e esses conceitos do que uma nota, porque uma nota é só um número, não vai representar aquilo que o aluno é!** Eu posso de repente, ah, dar um 8,0 no processo de alfabetização, e aí o pai pode dizer, tá: “mas porque que ela deu um 8,0... ou um 7,0?” Aí, no parecer não... é descrito que é porque ela tem dificuldade nisso ou naquilo, ou porque não alcançou ainda, não está ainda onde é o esperado. Fica bem mais claro para os pais (E1, grifos nossos).

Complementou-se com a seguinte pergunta: Você preferiria que fossem realizados relatórios? E1 respondeu: **“Sim, eu acho que sim, pelo menos os 1^{os}.** Mas, eu acho que essa folhinha de conceitos já ajuda bastante. [...]” (E1, grifos nossos).

As entrevistadas E2, E3 e E4, corroboraram com o processo de avaliação descritivo dos estudantes. Na fala de E3 fica explícita a dificuldade em ter que dar uma nota para as diferentes disciplinas, até porque, conforme afirma, não é realizada nenhuma prova propriamente dita e as atividades ocorrem interdisciplinarmente.

Com relação às notas, às vezes é difícil, mas, eu nunca dou nota baixa. [...] ... pra mim é tranquilo, mas eu acho assim, **com alfabetização a gente poderia talvez, ter umas três notas que já seriam suficientes: matemática, português e um de estudos gerais, que entrava história e geografia...** eu acho que é muita nota, porque a gente não faz isso tudo de prova, pelo menos aqui que é escola pública, **não tem uma nota só de ciências, ou geografia... a gente vai trabalhando os projetos e cada um vai adquirindo um conhecimento geral**, sobre tudo, mas aí, eu avalio da seguinte maneira: Ah, se ele está bem em português, aí eu já mantenho aquela nota automaticamente para as outras (E3, grifos nossos).

Ainda, E2, relatou que considera importante a avaliação ser descritiva no 1º bimestre, pois os estudantes estão em fase de adaptação. Mas, também considera que nos bimestres posteriores os estudantes já podem ter uma nota, pois eles já estão adquirindo algumas noções de escrita e de matemática, por exemplo. Ainda, foi possível observar que a avaliação realizada é contínua e formativa. Vejamos no relato:

no 1º bimestre a avaliação é descritiva, até porque o 1º ano está naquela fase de socialização, adaptação, reconhecimento das letras, números... nos outros bimestres são notas... aí, é aquele processo que eu digo pra você, de avaliação, por exemplo, estou fazendo ditado todos os dias, estou fazendo leitura todos os dias, isso é uma avaliação pra mim, então até muitas vezes que é o dia do brinquedo, estamos lá fora, o fulano vem cá... lê o que está escrito aqui pra Prof. É nesse momento de descontração que eles estão, **que você consegue pegar o momento dele que pra mim é uma avaliação. Eu penso que é muito importante a descrição no 1º bimestre, pois eles são muito novos, eles não têm a noção nem de pegar o lápis na mão no 1º ano, então tem que ser descritiva. Nos próximos, aí a nota já vai, eles já têm a noção da escrita, de algumas palavras para escrever, juntar as sílabas, a noção da quantidade dos números, então aí já dá pra você dar uma nota pra eles, mas não fazendo avaliação, é mais no dia a dia.** [...] Mas, assim, eles não tem noção do que é avaliação, pra eles é uma atividade normal. Eu vejo que é tudo você saber conversar com a criança... dizer que hoje vai ser feito uma atividade diferente (E2, grifos nossos).

E4, sobre o processo de avaliação nos 1^{os} anos, afirma que não observa pontos positivos em dar notas para os estudantes desses anos:

agora no 1º bimestre nós fizemos uma avaliação descritiva e nós demos uma nota (no sistema), porque é preciso. [...]. Na avaliação descritiva, eu coloco o que eu fiz com eles, como ele está se desenvolvendo, faço algumas observações de algumas necessidades que eu vejo e quando os pais buscam as avaliações, para alguns pais eu falo da importância do incentivo em casa,

porque a gente faz aqui, e a família precisa também incentivar, porque se eles incentivam a gente tem um retorno muito maior com a criança. Para fazer a nota, eu peguei todas as observações que eu já tinha e avaliei a criança naquele momento. A nota no 1º bimestre não é entregue para os pais, [...]. Nos próximos bimestres terá a nota para ser entregue. **Ao meu ver, as notas eu não acho que seja uma coisa produtiva para a criança do 1º ano ter nota**, até porque, eu não faço avaliações, eu faço atividades individuais, para eu ver o desenvolvimento da criança, ver se ela consegue progredir sozinha, [...] tem crianças que se desenvolvem melhor, tem uma habilidade... e eles não fazem prova! **Eu não vejo pontos positivos em dar nota para alfabetização** (E4, grifos nossos).

Com relação às mudanças preconizadas na BNCC, em especial no que diz respeito ao tempo destinado ao processo de alfabetização, as entrevistadas demonstraram-se satisfeitas com a mudança. Embora que, para Orrú (2018, p. 145), algumas diretrizes presentes no documento e “[...] a plena alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental evidenciam o caráter conservador, autoritário, parcial e excludente da BNCC. Consequentemente, há um retrocesso perante as conquistas inerentes à luta por uma educação na perspectiva da inclusão”. Apesar de concordarem, relatou-se que existem crianças que necessitam de maior tempo para se alfabetizarem e deveriam, em alguns casos, repetirem novamente o ano.

Observado esse impacto em longo prazo, tomando-se como parâmetro os dados “[...] da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014 mostram que um quinto dos alunos da rede pública chegou ao 4º ano do fundamental sem aprender a ler adequadamente” (MORENO, 2017), o que certamente preocupa e põem em questão a efetividade da mudança proposta. Ainda, nos remete a pensar se é preciso:

[...] usar os anos do ensino infantil para atividades lúdicas que estimulam os pequenos a reconhecerem sua identidade e se interessarem em aprender sobre o mundo, ou para estimular o aprendizado conteudista, visto por muitos adultos como sinônimo de sucesso profissional (MORENO, 2017),

Essas e outras reflexões são oportunas e necessárias. Nas próprias palavras das entrevistadas, vejamos suas percepções. Iniciando pelo relato de E1: **“olha, eu acho que eles vão acompanhando a mudança**, porque querendo ou não, antes eu já tinha essa ‘pressão’ de que tem que sair do 1º ano lendo e escrevendo, então, a gente acaba indo no ritmo, né” (grifos nossos). E2, E3 e E4 relataram:

no começo desse ano eu recebi alunos muito imaturos, eu acho muito bom assim, porque o 3º ano muda completamente, então se o aluno não tiver uma boa base de 1º e 2º ano, não adianta pular para o 3º, porque é uma outra realidade, são mais textos, mais conteúdo, a matemática muda

completamente, **então tem que estar alfabetizado no 1º e no 2º ano**. A gente percebe até na mudança para o 2º ano, que a criança que não está silabicamente, já dificulta um pouco, porque tem que voltar... para refazer a leitura com a criança. É difícil, tá! **Eu penso que a Base está super correta!** Porque que surgiu essa lei do ensino de 09 anos? Porque acontecia muita reprovação na 1ª série, aí foi dividido o 1º e 2º ano... “ah 3º ano não reprova”... tem que reter! Porque que país nós vamos ter? De crianças que não sabem ler no 3º, no 4º e no 5º, porque é assim: Ah, vamos passar! Porque a lei está mandando, vamos passar! Não! Tem que reter! Eu sou contra reprovação, a criança assim, tem que estar zerada, por exemplo, [...]. [...], a alfabetização é todo dia, é avanço diário (E2, grifos nossos).

Eu acho que isso só vem a melhorar, porque eu penso o seguinte: quando estou alfabetizando lá em 2016, 2017 ou mesmo esse ano, eu acho que o aluno tem que sair do 1º ano lendo e escrevendo um pouco, porque no 2º ano, a professora só vai dar um reforço daquilo que eu passei, dos conteúdos, então se ele já estiver fluindo, ele tem que ir avançando. **Eu sou bem sincera assim, quando você sente que o aluno, que ele não domina o alfabeto e nem as sílabas simples, ele deveria ficar mais um ano no 1º ano, porque ele teria mais tempo para ver isso tudo novamente, porque lá no 2º ano, eu sei que lá já funciona de outra maneira, é outro processo**. Então, se ele for estudando, lendo e escrevendo, os conteúdos tudo novamente, isso daria um salto para ele no futuro. Tem muita gente que não concorda comigo, mas eu acho isso, [...] (E3, grifos nossos).

Olha, **eu acho que tem seu ponto positivo e tem seu ponto negativo**. Tem criança que necessita de mais tempo para esse período da alfabetização, porque a alfabetização para mim não é fácil, tanto para o profissional, como para a criança, é um trabalho longo. Então, eu acho assim: as crianças são capazes de se alfabetizarem já agora no final do 1º ano, no 2º ano. Agora... eu acho que você falar, que uma criança sai alfabetizada do 1º ano (pausa) pode acontecer, eu tenho crianças já, que estão alfabetizadas, eu estimulo que isso aconteça, porém eles precisam desse tempo, desse processo, desse desenvolvimento para você ensinar algo e para as crianças poderem aprender e adquirir esse conhecimento, então elas precisam ter tempo pra isso. Eu não sou a favor de fazer coisas atropeladas. Então, **eu penso que é muito bom elas saírem do 2º ano alfabetizadas**, porém, **tem crianças que precisam que esse processo seja um pouco maior**. A BNCC é bem clara, estou lendo bastante ela e estou gostando muito da Base, mas **tem coisas que, por exemplo, não se tinha antes e agora você tem que dar conta**, então tem crianças que não tem habilidades para algumas coisas e elas têm que dar conta, então assim, **vai ser um processo lento e vai ser bom para as crianças que estão iniciando agora** (E4, grifos nossos).

Ainda relatam que seria muito importante que todos conseguissem concluir o 1º ano alfabetizados, mesmo se efetivando com maior veemência no 2º ano. Também se evidenciou no relato de E4 que, de fato, existem crianças que necessitam de um tempo maior para se alfabetizarem e que esse momento, muitas vezes, ocorre até o 3º ano do Ensino Fundamental. Esses posicionamentos demonstram que a BNCC não apenas modificou o parâmetro de alfabetização, mas irá impactar nos objetivos de aprendizagem do Ensino Infantil e, com isso, modifica-se o foco do ensino desenvolvido e materializado nos campos de experiência propostos para essa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a pesquisa atendeu ao seu objetivo quanto à análise sobre a percepção dos professores das Escolas Públicas Municipais de Brusque acerca da avaliação utilizada com os estudantes dos 1^{os} anos do Ensino Fundamental. As entrevistadas já estão estudando a proposta da BNCC e consideram relevante o documento e as mudanças propostas para a educação, em especial no que remete ao processo de alfabetização. Apesar disso, apresentam certa preocupação em casos de estudantes que necessitam de mais tempo para esse processo.

Evidenciou-se que realizam uma avaliação formativa e que esse processo ocorre diariamente. No entanto, parece efetivar-se em especial no 1^o bimestre, no qual descrevem por meio de um “parecer descritivo” como os estudantes desenvolveram-se, ao contrário do que ocorre nos bimestres subsequentes. Fato que demonstra a dificuldade em romper com a cultura e a prática tradicional da avaliação traduzida em “nota”. No entanto, percebeu-se uma proposta para que nos bimestres seguintes enviem-se anexas às notas uma folha contendo os objetivos alcançados, bem como os avanços e desafios vivenciados durante o bimestre pelo estudante.

Apesar de não realizarem provas, o processo de avaliação nos 1^{os} anos ainda parece traduzir-se em nota. Observou-se que a nota necessita, obrigatoriamente, estar registrada no sistema, cabendo aqui uma reflexão para os sistemas educacionais, em especial para a Rede Pública Municipal de Brusque. A nota não define a aprendizagem do estudante, pois ela, a aprendizagem, é contínua, ocorrendo em todos os momentos e em todas as atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; GARDELLI, F. **Avaliação para a aprendizagem**: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Rev. de Est. de Cultura**, n. 7, p. 83-92, 2017.

BALLESTER, M. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRANSFORD, J. D; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRUSQUE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares municipais**. Brusque: Secretaria de Educação, 2012.

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

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEIÓ. Prefeitura de Maceió. **Diretrizes da avaliação da/para aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Maceió**. Maceió, 2016.

MORENO, A. C. **Alfabetização antecipada é criticada por impacto no ensino infantil**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/antecipacao-da-alfabetizacao-na-base-curricular-levanta-debate-sobre-o-ensino-infantil.ghtml>>. Acesso em: 30 out. 2018.

RABELO, H. E. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.