

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROFESSOR JOSE BATISTA OLIVEIRA
CURSO DE PEDAGOGIA**

NYCOLE RUTH FERNANDES NOBRE

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O
DIREITO DE APRENDER DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
IMPERATRIZ – MA**

Imperatriz

2025

NYCOLE RUTH FERNANDES NOBRE

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O
DIREITO DE APRENDER DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
IMPERATRIZ – MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus de Imperatriz, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Erivanio da Silva Carvalho

Imperatriz

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Fernandes Nobre, Nycole Ruth.

A visão dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e o direito de aprender dos alunos no processo de alfabetização em uma escola de Educação Fundamental do município de Imperatriz - MA / Nycole Ruth Fernandes Nobre. - 2025.

64 p.

Orientador (a): Erivanio da Silva Carvalho.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Aprendizagem. 2. Avaliação. 3. Alfabetização. 4.
Educadores. 5. Letramento. I. da Silva Carvalho,
Erivanio. II. Título.

NYCOLE RUTH FERNANDES NOBRE

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O
DIREITO DE APRENDER DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
IMPERATRIZ – MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, campus de Imperatriz, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Simone Regina Omizzolo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr Francisca de Melo Agapito
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Orientador: Prof. Dr. Erivanio da Silva Carvalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Ao Benício, luz dos meus passos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois acredito em um criador que pintou a tela que é este mundo e por dar o dom da vida à minha mãe, dona Conceição, que me trouxe aqui e me deu à luz para que eu enxergasse cada passo até aqui. Ao meu pai, seu Cosme, em memória e saudade eterna, que confiou e acreditou que eu estaria onde quisesse e disse que a maior herança que eu poderia ter era o estudo e o seu apoio. Agradeço a minha irmã, Nádiya, pelas escutas, desabafos e conversas nessa árdua caminhada.

Agradeço também aqueles que foram meu apoio quando vim morar em Imperatriz para estudar. Dona Socorro e seu Sousa, meus padrinhos, que me sustentaram em todos os sentidos em boa parte dessa caminhada. Ao meu tio Miguel, as primas e primos Valdirene, Vivian e família, Chais, meu irmão Carlitos, Alessandra, e toda a minha família. Aqueles que incentivaram, acreditaram e sonharam comigo nesse momento. Aos meus avós, minha tia Mônica, a todos vocês, estou conseguindo!

A cada amiga e amigo que trilhou comigo, me fortalecendo e formando parte do que sou. Os da universidade, agradeço a Miguel, Priscila, Luciana, a turma de 2018.1, ao Edu, a todos os "beloveds", Andressa, Brenda, Emanuel, Mateus, Beatriz. Obrigada pelo acolhimento. A outros amigos, fora dela, Mariana, Aline e Railine, que me acompanham desde o início.

Em especial, menciono aqui a Janaina, uma irmã que me encontrou percorrendo esse caminho, obrigada por me erguer, por dizer que eu podia e que iria conseguir. Com ela, vieram grandes companheiras que auxiliaram nessa jornada, Clarícia, Samantha. Com imenso carinho e gratidão, obrigada Juliana Carvalho, de coração, esse fruto é nosso.

Agradecer ao Rômulo, pois é inegável e não tem como serem esquecidas as vezes que eu me sentava para escrever e ele chegava com uma água, um café e com uma atenta preocupação, além do desejo sincero de me ver conseguir. Obrigada pelos dias que me aqueceu no frio do cansaço do corpo e da mente. Consegui.

Agradeço a vinda do meu filho, minha sorte e minha força. Quando eu acreditava que não ia conseguir, quando pensei em desistir o rostinho do Benício, o sorriso e a voz dele me chamando de "mamãe" me deram força para continuar. Meu Benício, minha benção, minha luz, meu amor e minha metade. Obrigada só por existir e ser meu filho, obrigada por chegar no meio dessa caminhada e me dar o impulso que eu precisava para alcançar esse voo, que faremos juntos.

Além de amizades da universidade e que são muitas delas que levo para a vida, agradeço a cada professor que passou por mim nessa graduação, sem dúvida, nutri uma profunda admiração por cada um e todos eles foram essenciais para a minha formação. Mas, quero agradecer de forma direta ao meu orientador professor Erivanio da Silva Carvalho, que desde o 1º período me possibilitou enxergar a mundo, a sociedade, os papéis de cada um nessa mesma sociedade com mais criticidade e autonomia. Por sorte, se tornou meu orientador neste trabalho de conclusão, e eu sou muito grata pelas orientações, mas, principalmente por sua humanidade, compreensão e paciência. Minha mais profunda gratidão, esse trabalho é nosso, espero que tenhamos conseguido com sucesso. Obrigada, professor. Por fim, a palavra que define toda essa trajetória mesmo que árdua, só se expressa em um sentimento, somente gratidão. Conseguimos!

“Meu bom Jesus Nazareno
Pela vossa majestade
Fazei que cada pequeno
Que vaga pela cidade
Tenha boa proteção
Tenha em vez de uma prisão
Aquele medonho inferno
Que revolta e desconsola
Bom conforto e boa escola
Um lápis e o caderno.”

Patativa do Assaré

RESUMO

Este estudo investigou a percepção de professores do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Imperatriz, Maranhão, acerca da avaliação da aprendizagem na alfabetização. Buscou, com isso, compreender como a avaliação interfere nas metodologias de ensino e como os educadores veem a garantia do sucesso no momento em que se começa o processo de um aluno ser letrado e alfabetizado. Por meio de uma análise histórica da avaliação e da alfabetização no Brasil, evidenciou-se a persistência de práticas classificatórias, apesar dos avanços teóricos e legislativos em prol de uma avaliação contínua e formativa. O resultado da pesquisa demonstra que os professores buscam praticar a avaliação formativa, porém, apontam para algumas dificuldades, dentre elas o problema da sobrecarga de trabalho e um entendimento de senso comum de uma concepção de avaliação vigente e hegemônica, destoante da praticada docente revelada pelos professores da escola. A reflexão ensejada revela a importância da avaliação da aprendizagem no trabalho docente e preocupações com replanejamentos para a efetivação de melhoria do processo da alfabetização e também tenta compreender possíveis reflexões sobre a sua prática docente.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Avaliação; Educadores; Letramento.

ABSTRACT

This study investigated the perceptions of second-grade elementary school teachers at a municipal public school in Imperatriz, Maranhão, regarding literacy learning assessment. The study sought to understand how assessment impacts teaching methodologies and how educators view the guarantee of the right to learn, to be literate, and to become literate. Through a historical analysis of assessment and literacy in Brazil, the persistence of grading practices was highlighted, despite theoretical and legislative advances in favor of continuous and formative assessment. The research findings demonstrate that teachers strive to practice formative assessment, but they point to some challenges, including work overload and a common-sense understanding of a prevailing and hegemonic concept of assessment that differs from the teaching practices demonstrated by the school's teachers. The resulting reflection reveals the importance of learning assessment in teaching.

Keywords: Literacy; Learning; Assessment; Educators; Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 UM BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SEUS ELEMENTOS TEÓRICOS.....	18
2.1 Entrelaços históricos dos primeiros registros de Avaliação da aprendizagem e Alfabetização no Brasil	19
2.2 A atual conjuntura da avaliação da aprendizagem no Brasil.....	29
3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PRATICADA NA ESCOLA	35
3.1 Metodologia da pesquisa	35
3.2 O <i>lôcus</i> da pesquisa	40
4 Com a palavra, os professores: análise dos dados.....	45
4.1 Perfil dos professores e contexto da Escola.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE – Transcrição dos questionários	61

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem pode ser encarada como um processo indissociável da construção do conhecimento. No entanto, a partir de nossas leituras sobre o tema, percebemos que as proposições teóricas e práticas nem sempre seguem o mesmo sentido e significado, não estando totalmente alinhadas ao serviço da aprendizagem e ao favorecimento do trabalho docente de alfabetização das crianças. Existem proposições teóricas e práticas cujo efeito é classificar desempenhos e a aprendizagem dos alunos em conformidade com critérios institucionais e legislativos no campo educacional.

Foi pensando nisso, que passamos a acompanhar o pensamento de importantes autores que discutem a avaliação educacional. Dentre eles Jussara Hoffman, que define a avaliação como uma reflexão permanente sobre a realidade, uma forma de acompanhar, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento (Hoffmann, 1993).

Outro importante aspecto diz respeito ao direito de aprender. É inegável reconhecer que o direito de aprender é indissociável de um processo de avaliação educacional que seja efetivamente processual e continuamente aperfeiçoado. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser um instrumento meramente classificatório e passa a assumir uma função formativa, na qual o foco está no acompanhamento dos processos, nas intervenções pedagógicas e na promoção da aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2001, p. 15), “avaliar é um ato de compreender para intervir, uma prática reflexiva, capaz de acompanhar os processos de construção do conhecimento, superando a função meramente classificatória”. Assim, garantir uma avaliação justa é assegurar que todos os estudantes tenham condições reais de avançar em seu processo de aprendizagem, considerando suas singularidades, ritmos e trajetórias.

Considerando as pluralidades das condições de aprendizado na infância, este trabalho é construído a partir das salas do 2º ano do Ensino Fundamental. Em vista disso, entende-se que os alunos não são alfabetizados com a mesma facilidade e no mesmo ritmo, pois cada um tem sua forma particular de aprender e de se apropriar do conhecimento. Isso reflete uma dinâmica complexa de

ritmos individuais que dificultam o acompanhamento docente no processo de aprendizagem.

Assim, é imprescindível que a avaliação aconteça de maneira constante. Uma perspectiva que, inclusive, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Art. 24, inciso V, alínea 'a', que estabelece que a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Um dos pontos importantes para atender ao aspecto qualitativo consiste na forma como a alfabetização está indissociável do letramento¹. Não se trata de um simples domínio do código escrito, pois envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa na vida cotidiana (Soares, 2009). Por essa razão, entendemos que o direito da criança de aprender consiste nessa compreensão da interdependência dos processos de leitura e da escrita como um mesmo universo de sentidos dos alunos.

Sendo a avaliação da aprendizagem escolar uma investigação implicada na qualidade do ensino, isso significa que essa qualidade não se resume a julgar ou classificar, mas a refletir sobre os processos e resultados da aprendizagem. Portanto, estamos de acordo com Cipriano Carlos Luckesi quando define a avaliação da aprendizagem como um recurso que permite identificar avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção, visando sempre melhorar o ensino e a aprendizagem. Compreender a percepção dos professores profissionais acerca da avaliação da aprendizagem torna-se importante para garantir uma educação de qualidade, alinhada às demandas dos alunos e ao desenvolvimento contínuo do ensino (Luckesi, 2014).

Diante do exposto, o presente trabalho objetiva investigar a visão dos professores sobre a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização. Busca-se verificar de que forma ocorre a avaliação dos alunos do segundo ano

¹ Conforme Magda Soares, em seu artigo "Letramento e alfabetização: as muitas facetas", "dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento" (Soares, 2003, p.14). In: Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>.

do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Municipal de Imperatriz, Maranhão.

A Escola Municipal Marly Sarney foi escolhida como lócus da pesquisa por atender, majoritariamente, alunos do Projeto Alvorada – MA, onde atuo com recomposição das aprendizagens. A alta taxa de analfabetismo entre as crianças motivou a investigação sobre as causas das defasagens educacionais na instituição. Para isso, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: como a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização reflete e interfere na maneira como os professores definem suas metodologias de ensino e qual a visão que esses professores têm sobre a garantia do direito de aprender dos alunos?

O interesse pelo tema surgiu a partir da minha própria caminhada escolar quando criança, lembrando de professores que tive e a forma pela qual eu era avaliada e também observando atualmente as condições de algumas crianças inseridas na escola, comparando como os professores as avaliam acerca de fatores sociais, raciais e contextos familiares em que estão inseridas. Entretanto, somente na universidade percebi algumas situações que me permitiram fazer uma regressão ao que eu vivenciei na minha trajetória escolar e visualizar que algumas condições sociais, de classe, trabalho e gênero podem ser fatores determinantes na conquista de direitos básicos, como conseguir condições dignas de acesso à universidade, melhores condições de trabalho, e mesmo estudar com êxito, frequentar uma escola com aproveitamento, e, como no meu próprio caso, concluir uma graduação.

Comecei a fazer reflexões acerca das minhas condições como estudante da graduação, sendo mãe, trabalhadora, negra, periférica e com vários outros atravessamentos na minha história desde criança. Filha de trabalhador braçal e de dona de casa que não concluíram o Ensino Médio, comecei a estudar com certo atraso quando criança, e ao chegar na universidade, sendo de classe trabalhadora, e logo me tornando mãe, percebi que jamais teria os mesmos privilégios de tempo de estudo, preparo e até mesmo de concluir o curso em tempo hábil em relação a um graduando que não tinha nenhum desses empecilhos em sua trajetória acadêmica e que certamente chegaria a lugares que se tornavam cada vez mais difíceis e cada vez mais árduos de chegar dentro da minha realidade.

Fiz inúmeras reflexões acerca da temática abordada e também sobre a construção das bases teóricas que sustentam este trabalho, as quais foram possíveis graças ao acesso à universidade. Nesse percurso, destaco disciplinas fundamentais, como Alfabetização e Letramento, ministrada pela professora Dijan Leal, que aprofundou minha compreensão sobre a importância do ensino inicial da leitura e escrita; Política Educacional, com o professor Vicente, que permitiu analisar o papel das políticas públicas na garantia do direito de aprender; e Libras, conduzida pela professora Francisca Agapito, que ampliou minha visão sobre a alfabetização dentro das pluralidades linguísticas. Somam-se a essas experiências os estágios supervisionados sob orientação das professoras Rita, Karla Bianca e, especialmente, Simone Omizzolo, que possibilitaram uma reflexão crítica e consistente sobre minha prática pedagógica e para que assim eu pudesse agora analisar de forma crítica e consistente a visão dos professores com dados coletados.

Todas essas observações e vivências me fizeram pensar em como os professores poderiam querer avaliar os alunos de uma forma igual, sem avaliar a si mesmos como professores e sem reconhecer as condições adversas daquele aluno. Como querer cobrar de uma criança que os pais são ausentes, que está em estado de vulnerabilidade social, que ela aprenda, com tantos conflitos, a ler e escrever no tempo certo?

No final da graduação, comecei a trabalhar em um projeto social (Projeto Alvorada – MA), no qual faço recomposição das aprendizagens dessas crianças ainda não alfabetizadas. Foi nesse momento que realmente refleti se é possível avaliar de forma igual e se eu não deveria repensar a minha atenção a cada aluno, o meu modo de avaliar. Mais ainda, por serem crianças, em suma com alto índice de vulnerabilidade social e de famílias que não as acompanhavam, como avaliar as deficiências na aprendizagem sem olhar tudo o que está por trás na vida dessa criança, enxergando o micro diante do macro de uma sala? Essa reflexão foi definitiva para a escolha do que pesquisar.

A justificativa para a efetivação dessa proposta de pesquisa está assentada na reflexão sobre a visão dos professores acerca da avaliação e o direito de aprender dos alunos no processo escolar, em especial na alfabetização. O interesse pelo tema surgiu no decorrer da disciplina Avaliação Educacional do Curso de Pedagogia, ministrada no sexto período pelo professor

Erivanio da Silva Carvalho. Na ocasião, os graduandos passaram a refletir acerca da avaliação educacional em seus múltiplos objetos e concepções, dando margem para questionamentos sobre como as crianças são avaliadas e quais as preocupações com a alfabetização na construção de uma avaliação que estivesse efetivamente a serviço da aprendizagem. Essas discussões foram importantes para definirmos o que queríamos estudar nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao pensarmos nas opções metodológicas, escolhemos a pesquisa bibliográfica, com a finalidade de descrever as concepções debatidas pelos autores, e a pesquisa de campo para atender também à finalidade descritiva de nossos achados empíricos. A pesquisa bibliográfica busca compor as referências de nossas leituras, incluindo documentos legais e estudos de autores dedicados ao campo da avaliação educacional e leituras de autores que tratam mais especificamente da avaliação da aprendizagem, como Jussara Hoffmann (1993; 2001) e Cipriano Carlos Luckesi (2011; 2014). O tema da alfabetização é apenas tangencial ao trabalho dos professores pesquisados, e adotamos como referência alguns artigos da autora Magda Soares (1993; 2003; 2009; e 2010).

Portanto, a Pesquisa Bibliográfica baseou-se na leitura de artigos, livros e legislações educacionais para compreender os principais conceitos e diretrizes que orientam a prática avaliativa nas escolas. Essas leituras permitiram construir nosso referencial teórico, alinhado às discussões da nossa proposta de TCC.

A Pesquisa de Campo baseou-se na aplicação de um questionário preenchido pelos professores da escola pública de Imperatriz – MA. Consideramos a escolha da escola significativa pelas condições de ensino, cujas precariedades são comuns às escolas públicas municipais no geral, conduzidas por professores contratados e regidos por uma mesma legislação, seguindo um Projeto Pedagógico cujos propósitos são comuns em vista de uma mesma legislação que orienta o Ensino Fundamental.

Para coletar as informações com a aplicação do questionário, primeiramente elaboramos perguntas para obter dados gerais do perfil da escola, incluindo sua estrutura, quantidade de alunos e de professores, períodos de funcionamento etc. Adotamos nesse questionário um enunciado de apresentação da pesquisadora como estudante da UFMA e, preliminarmente, pedimos autorização para o acesso aos professores e espaços da escola.

Após a autorização da gestora, os dois professores que se mostraram dispostos a contribuir com suas respostas foram orientados sobre como poderiam acessar o questionário de forma online, no *Google Forms*. Assim, tiveram um prazo de até cinco dias para responderem, para que, após isso, procedêssemos com a análise das respostas apresentadas no terceiro capítulo.

A análise das informações coletadas foi combinada às nossas reflexões com base nos autores apresentados no capítulo anterior, confrontando os elementos teóricos aos empíricos. Os resultados foram organizados em categorias temáticas, como "avaliação pelo professor", "dificuldades no processo de alfabetização" e "percepção dos professores sobre a aprendizagem". Essa etapa permitiu refletir sobre como a avaliação influencia as metodologias de ensino e de que forma os docentes compreendem seu papel na garantia do direito à educação. A Pesquisa Bibliográfica complementou a Pesquisa de Campo no sentido de conectar os fundamentos teórico-conceituais às informações de campo colhidas *in loco*.

Por fim, a estrutura do trabalho está definida em três capítulos, além da introdução, sendo o primeiro voltado para os elementos teóricos da avaliação educacional, com apontamentos históricos acerca da Educação Básica no Brasil e, em especial, da alfabetização. O segundo capítulo é focado em nossas opções metodológicas, com destaque para a aplicação e apuração do questionário. As considerações finais tratam de “prestar contas” de todos os elementos anunciados na proposta de pesquisa, demonstrando os resultados deste trabalho e o que possamos projetar como significativo para nossa reflexão.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SEUS ELEMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo visa apresentar um breve panorama histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil, desde o período colonial até as discussões contemporâneas, e, ao mesmo tempo, abordar a questão da alfabetização na Educação Básica. Para atingir nosso objetivo, é fundamental apresentar alguns conceitos e aspectos legais que ganharam importância nas discussões e definições da Educação Básica.

É importante notar que essas definições estão, em certo grau, ligadas às políticas educacionais e, obviamente, convergem para o direito de aprender dos alunos, na medida em que devem se alinhar ao desafio da qualidade do ensino e se relacionar com a forma como os processos de avaliação da aprendizagem e o próprio processo de alfabetização são conduzidos.

Investigar historicamente tanto a avaliação da aprendizagem quanto a alfabetização no Brasil é fundamental, uma vez que permite compreender os elementos que constituíram a Educação Básica ao longo do tempo, especialmente em seu momento inicial na escola: a alfabetização. Este estudo envolve analisar a estrutura dos processos que garantem uma alfabetização efetiva, as metodologias de ensino e a emancipação proporcionada pela leitura e pela escrita. Afinal, é nesta fase que se solidificam as habilidades básicas para o desenvolvimento cidadão e escolar.

Dessa maneira, inclui-se também a avaliação da aprendizagem, cuja trajetória histórica evidencia os diferentes tipos de avaliação utilizados, o que evoluiu, o que permanece e o que ainda precisa ser transformado para assegurar, de fato, o direito à aprendizagem. As duas temáticas se entrelaçam em uma perspectiva única na pesquisa, que tem o objetivo de questionar e analisar de que forma os professores podem redefinir e intervir na melhoria da aprendizagem, seja ao modificar suas metodologias, seja ao mantê-las quando estas se mostram eficazes.

Entender a forma como a avaliação tem sido utilizada auxilia na identificação de lacunas, além de propor intervenções no processo de alfabetização, garantindo que os alunos alcancem a proficiência almejada. Mais ainda, compreender esse panorama histórico e teórico é crucial para a análise

das práticas avaliativas na atualidade, em especial no contexto de escolas como a Escola Municipal Marly Sarney, objeto deste estudo, cujos desafios cotidianos têm raízes nas complexas transformações da educação brasileira.

2.1 Entrelaços históricos dos primeiros registros de Avaliação da aprendizagem e Alfabetização no Brasil

Compreender historicamente o processo avaliativo no âmbito da Educação Básica, especialmente no momento da alfabetização, é fundamental para que se possa analisar as raízes estruturais e históricas que compõem as práticas pedagógicas mais elementares. Tal análise permite repensar metodologias e identificar falhas que, possivelmente oriundas de séculos passados, ainda hoje podem estar sendo reproduzidas.

Cabe lembrar que este trabalho propõe observar de que maneira acontece a avaliação realizada pelos professores junto aos alunos, bem como refletir sobre a percepção que os docentes têm acerca da avaliação da aprendizagem, particularmente no contexto da alfabetização, etapa crucial que constitui a porta de entrada para o acesso a todos os demais saberes. Sem ler e/ou escrever, é improvável que um indivíduo se reconheça dentro de uma sociedade em qualquer contexto, burocrático ou não, ou até pelo próprio nome.

Diante disso, é imprescindível recorrer a estudos históricos e a um aprofundamento teórico que viabilize compreender os equívocos cometidos no passado e que, muitas vezes, seguem acontecendo, comprometendo o processo avaliativo correto. A intenção é evitar que a avaliação continue ancorada em concepções ultrapassadas que a afastam de seu papel essencial: ser formadora e promotora de saberes. Assim, vale ressaltar as palavras de Paulo Freire, que enfatiza a importância de uma prática educativa crítica, consciente e comprometida com a transformação social: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

A prática avaliativa no Brasil tem raízes no período colonial, quando os jesuítas, a partir de 1599, implementaram um modelo educacional centrado na memorização. Nesse contexto, a avaliação era entendida como sinônimo de

provas e exames, valorizando habilidades como retórica, redação, leitura de textos clássicos e expressão cênica (Luckesi, 1995).

Esse sistema, voltado para a formação de uma elite intelectual e religiosa, priorizava a mera reprodução de conteúdo, marcando o início de uma tradição avaliativa (mesmo que ainda nem se pensasse o termo) classificatória que influenciou o cenário educacional brasileiro por séculos, e que parece influenciar até hoje, em algumas características dos tipos de avaliação da aprendizagem. A abordagem inicial, embora eficaz para os propósitos da época, limitava-se a uma visão restritiva da aprendizagem, pouco atenta à diversidade de ritmos e estilos dos alunos, sem se preocupar com o direito deles de vivenciar, de fato, uma aprendizagem realmente significativa.

As primeiras práticas de avaliação no país estavam entranhadas, também, no início do processo de alfabetização. A história da alfabetização no Brasil está presente de forma indireta nos registros sobre a educação, enquanto o discurso sobre a alfabetização, em sua dimensão histórica, é praticamente inexistente na nação (Silva, 1998). Nesse contexto, Magda Soares defende:

[...] a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do saber sobre a alfabetização e do fazer alfabetização, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico [...] (Soares, 1989, p. 8).

Para Soares (2009), é fundamental entender historicamente o processo de alfabetização no Brasil dentro do contexto da Educação Básica e com todos os elementos políticos e sociais como critérios nesse processo. Compreende-se que a alfabetização deve considerar a realidade do indivíduo, sendo uma ferramenta que faça sentido em sua realidade. A alfabetização, entendida como o domínio da língua escrita, constitui-se historicamente em cada sociedade de acordo com suas condições políticas, sociais, econômicas e culturais, e não pode ser dissociada desse contexto.

O processo de educação formal no país teve início com a chegada dos jesuítas, por cerca de 1549, que criaram, a partir de 1550, as primeiras escolas e colégios voltados para a catequese e a instrução dos indígenas e filhos de colonos (Saviani, 2008). Esse ensino era baseado nos interesses da Igreja Católica e seu maior objetivo não estava em ensinar aos alunos ou alfabetizá-

los. Isso até poderia fazer parte do processo, mas o foco era catequizar os povos originários, exercendo controle sobre eles.

É importante destacar que “na forma de entendimento teoricamente amparada no positivismo, as ações de controle se orientam na busca da efetividade e produtividade mediante a aplicação de conhecimentos objetivos” (Carvalho, 2015, p. 33). Desta forma, o conceito de controle presente na avaliação, colocado em prática ainda hoje, manifestava-se como um elemento indissociável da educação jesuítica, que utilizava a catequese como instrumento de submissão cultural e de conformação dos povos aos interesses da colonização. Com isso:

A escola jesuítica, estruturada em moldes europeus, era uma escola elementar de ler, escrever, contar e cantar, voltada aos interesses da Igreja e da Coroa portuguesa, funcionando como um instrumento de catequese e de adestramento cultural dos povos indígenas e mestiços (Saviani, 2008, p. 34).

Um pouco mais tarde, surgiram as chamadas Aulas Régias, que vieram para marcar o início da emancipação da educação, antes em formato de catecismo jesuítico. Essas aulas foram instituídas no Brasil por meio de um alvará datado de 28 de junho de 1759, com o propósito de preencher o vazio deixado pela expulsão dos jesuítas, que até então eram os principais responsáveis pela oferta de ensino em território nacional, mesmo que completamente atrelado a dogmas católicos. Uma prática educativa nem um pouco laica ou voltada para o ensino-aprendizagem de fato.

Assim, “a criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja” (Camargo, 2013, p. 01). Nessa época, pensar no termo avaliação era algo distante, sequer era cogitado medir essa aprendizagem ou refletir sobre o que estava sendo ensinado. Apesar da existência de objetivos traçados, como já enfatizado, nenhum deles era promover um ensino emancipatório, termo este muito presente no campo da avaliação que será discutido e abordado mais à frente.

Na década de 1930, começaram a aparecer os primeiros registros formais sobre processos avaliativos na educação brasileira em documentos oficiais, ainda que não utilizassem explicitamente o termo “avaliação da aprendizagem”

(Brasil, 1931). Pesquisas indicam que, antes desse período, não há evidências documentais consistentes que indiquem uma sistematização de mecanismos avaliativos no país, sugerindo que essa preocupação surgiu efetivamente com a estruturação do sistema educacional moderno (Souza, 2005).

Como marco regulatório inicial, tomam-se as normativas estabelecidas a partir de 1930, especialmente após a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Brasil, 1930). A Reforma Educacional de 1931, decorrente desse processo, reorganizou o Ensino Secundário em dois ciclos distintos: o curso fundamental, com cinco anos de duração para alunos a partir de 11 anos, e o curso complementar, no período de dois anos, que servia como preparação para o Ensino Superior (Cunha, 1975).

Uma análise do Decreto nº 19.890/31 revela que, embora não empregasse o conceito contemporâneo de avaliação, o documento já estabelecia parâmetros detalhados para exames e promoção discente (Brasil, 1931). Essa normatização minuciosa refletia o caráter centralizador da política educacional da época, que buscava uniformizar procedimentos em âmbito nacional (Saviani, 2008).

De 1932 a 1947, houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. O período é marcado, em primeiro plano, pela atuação de pessoas preocupadas com o processo de renovação da educação, o que refletiu no movimento escolanovista. Entre os nomes, destacam-se Lourenço Filho, apontado como o elaborador das bases psicológicas; Fernando de Azevedo, que encabeçou as bases sociológicas; e Anísio Teixeira, que articulou as bases políticas e filosóficas do movimento.

A atuação da igreja católica, cujo maior líder foi Alceu Amoroso Lima, divide-se com a do governo, por meio de figuras como Francisco Campos e Gustavo Capanema (Ministério da Educação), e com as correntes pedagógicas não hegemônicas, bem como o comunismo e o anarquismo.

Já entre 1947 e 1961, a pedagogia nova predominou no cenário da educação nacional. O período é marcado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O documento, encaminhado ao Congresso Nacional pelo deputado Clemente Mariani, gerou diversos conflitos ao longo de sua tramitação, principalmente entre aqueles que defendiam a escola pública versus os que defendiam a escola particular. Foi, inclusive, a Campanha de

Defesa da Escola Pública que ocasionou a ação mobilizadora de Florestan Fernandes e o manifesto do sociólogo: "Mais uma vez reunidos". Destaca-se, também, a renovação da pedagogia católica.

A aprovação da LDB, em 1961, representou um importante momento, com debates como o do Plano Nacional de Educação (PNE), encabeçado por Anísio Teixeira, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) e da função do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Paulo Freire emergiu como liderança do movimento de educação. Evidencia-se nesse contexto o PNE, que pode ser apontado como um dos principais instrumentos da política educacional brasileira. Sua criação efetiva, em 1962, surge no momento de defesa das reformas de base e resulta de um debate que iniciou ainda em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No final da década de 1960, alimentada pela crise da pedagogia nova, a pedagogia tecnicista ganha espaço, com apoio fundamental do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Nessa conjuntura, a segunda versão da LDB foi aprovada no Regime Militar, em 1971, com foco no ensino de primeiro grau obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade, além da previsão da Educação a Distância. No âmbito da alfabetização, esse aspecto se materializa no foco em resultados rápidos e na decodificação mecânica. Assim, a pedagogia produtivista predomina de 1969 a 1980. Um espelho do que estava sendo seguido pelo trabalho fabril, a prioridade da escola passa a ser a formação baseada:

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2008, p. 379).

A década de 1980 é marcada pela visão crítico-reprodutivista ou, como aponta Saviani (2008), uma das mais fecundas da história no campo da educação. A constituição de associações, que no futuro se transformaram em sindicatos, foi um fator determinante para este título, assim como a ascensão da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) que, antes conhecida como Confederação de Professores do Brasil (CPB), reuniu milhões

de profissionais da educação, incluindo professores, funcionários e especialistas das escolas públicas de 1º e 2º grau.

Da mesma maneira, os professores do Ensino Superior começaram a mobilizar suas associações, o que refletiu na fundação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), em 1981. Tudo isso foi possível com a retirada da restrição à sindicalização de funcionários públicos por meio da Constituição de 1988. Como resultado, houve uma maior preocupação na busca por uma escola pública de qualidade e com o papel social e político da educação:

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir os interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados (Saviani, 2008, p. 400).

O Estado, em nível federal, respondeu com a escassez de medidas públicas na área da educação. O mesmo, no entanto, não aconteceu nos âmbitos municipais e estaduais, tendo em vista que, com as eleições municipais de 1976 e o restabelecimento das eleições diretas para governadores de estado em 1982, além da oposição ao regime militar preocupada com o interesse popular, “as iniciativas de política educacional voltadas para crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se” (Saviani, 2008, p. 404).

Com isso, multiplicou-se também a produção acadêmico-científica. Ademais, a proposta de uma educação popular acentuava a autonomia pedagógica dos movimentos populares perante o Estado, o que se chocava com a pedagogia da prática proposta, onde o professor procurava ter o controle do processo educacional. Outro ponto importante, apresentado por Libâneo (1985), é a pedagogia crítico-social dos conteúdos, em que a escola difunde conteúdos considerados vivos, concretos, que estão associados às realidades sociais. Nesta última, o aluno tem voz. Saviani (2008) pontua que, nos governos do Partido dos Trabalhadores, as pedagogias da educação popular ganharam força.

Nesse processo de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 determina, no seu Artigo 214, a criação de um Plano Nacional de Educação Decenal, transformando-o em uma política de Estado cujo maior intuito era superar as desigualdades e articular o sistema nacional de educação.

Com a transição do Fordismo para o Toyotismo, as ideias pedagógicas brasileiras se manifestam por meio do neoprodutivismo, uma pedagogia da exclusão, na qual as escolas precisam apresentar resultados concretos a partir dos recursos disponibilizados. Isso resultou em uma maior quantidade de estudantes no sistema escolar e na divisão do ensino em ciclos, com progressão continuada, refletindo na ausência de aprendizagem efetiva.

O PNE 2001-2010, regulamentado pela LDB/1996, nasce no seio do neoliberalismo (Governo Fernando Henrique Cardoso) e encontra o enfrentamento da sociedade civil, que propõe um modelo financiado pelo Estado. Tanto a proposta popular de investimento de 10% do Produto Interno Bruto na educação quanto a do texto aprovado pelo Congresso, de investimento de 7% do PIB na área, foram vetadas pelo presidente da república.

A justificativa de FHC era a restrição de gastos e a descentralização (ou municipalização), além da privatização do ensino. A Reforma do Estado implica na regulação da educação a partir de diversos dispositivos legais, como a Emenda Constitucional nº14/1996, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), “substituído em 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) sob a EC 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007” (Sousa, 2018, p. 64).

Além disso, definiu-se a construção de um currículo comum nacional, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), “que se configura enquanto principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, e a cada dois anos avalia os estudantes regularmente matriculados nas séries finais do ensino fundamental e médio” (Almeida; Costa, 2024, p. 125).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, visava (a priori) avaliar a qualidade do Ensino Médio no país. A proposta era preencher uma lacuna no monitoramento dessa etapa educacional, deixada pelo Governo Federal. Em 2004, o Exame passou a ser adotado como critério para o ingresso em instituições de ensino superior, a partir da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni). Cinco anos depois, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Exame foi reformulado, sendo dividido em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas

Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) e uma redação dissertativo-argumentativa. Essas mudanças fizeram com que, em 2012, ele se tornasse o principal processo seletivo para universidades federais e estaduais, por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (Silveira; Barbosa; Silva, 2015).

No ano 2000, o país passou a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, que em inglês indica *Programme for International Student Assessment*). A iniciativa é tida como um termômetro global da educação, na qual é medido, em larga escala, o desempenho de estudantes de 15 anos nas áreas de matemática, leitura e ciências. O PISA surge em um contexto de crescente globalização e propõe identificar os pontos fortes e fracos das políticas educacionais de diferentes países. José Marcelino Pinto e Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, apontam uma estagnação nos resultados do Programa:

Quando se analisam os resultados do PISA, com todos os limites que esse exame tem, a principal constatação a que se chega é que há uma enorme correlação entre desempenho no exame e escolaridade dos pais (que no Brasil se associa diretamente com a renda familiar). Já quanto mais desigual um país, pior o desempenho. Por isso o Brasil vai tão mal: alta desigualdade e baixa escolaridade dos chefes de família (PINTO; CARA, 2014, p. 263).

A chegada do governo de esquerda ao poder em 2003, foi acentuada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007). Contudo, contrariando as expectativas populares, "tentativas do governo de conciliar diferentes interesses interferiram negativamente na construção das políticas públicas, principalmente porque uma minoria prepotente foi privilegiada em detrimento da qualidade da educação para a maioria da população" (Sousa, 2018, p. 65). Nesse contexto, o "descaso do Estado" (Paro, 1998) reflete a falta de qualidade na educação nacional.

É possível afirmar que as políticas de Estado para a educação deste período resultam de ações e compromissos firmados entre as instituições financeiras internacionais e as forças econômicas nacionais; além das associações, sindicatos e outras organizações que avançaram com suas propostas e projetos. Frisa-se, ainda, as práticas sociais e pedagógicas que nasceram nas escolas, refletindo os valores e a identidade do povo (Paro, 1998).

Nesse período, houve a implementação da Prova Brasil (2005), elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/ME). Sua proposta é promover, por meio de questionários socioeconômicos e testes padronizados, a avaliação da qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro (Almeida; Costa, 2024). A ênfase das avaliações externas é uma determinação da LDB/1996 (Artigo 9º):

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (Brasil, 1996, n.p.).

Em conjunto, o desempenho das escolas públicas e o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que reúne, ainda, o fluxo escolar, ou seja, a taxa de aprovação dos alunos. O indicador, criado em 2007, “conjuga o desempenho dos estudantes nas provas do Saeb com os índices de aprovação no Censo Escolar de cada unidade escolar” (Almeida; Costa, 2024, p. 127).

Apesar de a relação entre o Ideb e a alfabetização não ser direta, uma vez que o Índice não é um medidor dos primeiros anos do Ensino Fundamental (momento em que ela deveria acontecer), pode-se afirmar que ele serve como um termômetro dessa alfabetização, apontando se ela foi ou não bem-sucedida. Isso porque um dos pressupostos das avaliações é que os estudantes estejam aptos a ler, escrever e interpretar textos, por exemplo.

Como forma de medir a alfabetização na idade prevista, o Governo Federal criou indicadores específicos, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Instituída pela Portaria nº 867/2012 do Ministério da Educação, a medida “se constituiu como um instrumento de avaliação externa, com objetivo de verificar o desempenho dos alunos ao final do 3º ano do ensino fundamental com relação à aprendizagem em leitura, escrita e matemática” (Malta; Silva, 2024, p. 02).

Para Malta e Silva (2024), a ANA não garante o reflexo do avanço da aprendizagem dos alunos, indicando um baixo desempenho, além de camuflar os índices superiores aos da média nacional ou estadual. O que é preocupante em um contexto em que os resultados da avaliação geram o Indicador Criança Alfabetizada, tido como a referência direta hoje para as políticas de alfabetização do país. As autoras concluem que:

[...] é possível considerar que a constituição da identidade docente, a imagem social da criança e a visão da alfabetização do país, são afetadas pela ANA, no sentido de que esta avaliação valoriza a qualidade medida e veiculada por meio do tratamento estatístico, com fins comparativos, para o controle de metas e de responsabilização das instituições e seus atores. Estes aspectos são atualmente balizadores da constituição do docente, bem como de concepções produzidas pelos resultados de desempenho, tratadas como verdades sobre a alfabetização do país, pouco contestadas, ou não analisadas por outras perspectivas (Malta; Silva, 2024, p. 09).

Essa problemática é evidenciada porque um indicador não tem a capacidade de substituir uma análise complexa e contextualizada da qualidade da educação, sobretudo de um processo tão multifacetado como a alfabetização. Cabe pontuar que, aqui, o momento histórico coloca a participação popular como base da política nacional de educação. O marco é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) aprovado no Governo Dilma Rousseff, abrangendo o decênio 2014-2024.

No âmbito estadual, o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (Seama) foi implementado em 2019 pela Secretaria de Educação do Maranhão (Seduc), em parceria com o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o CAEd. O período de aplicação varia de acordo com o tipo de avaliação, que pode ser diagnóstica ou somativa, mas elas tendem a acontecer no início do ano letivo.

De acordo com a página virtual da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Maranhão, o objetivo das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática é “avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da rede pública maranhense, oferecendo os subsídios necessários para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais” (CAEd, 2021, p. 01).

2.2 A atual conjuntura da avaliação da aprendizagem no Brasil

Atualmente, as discussões sobre avaliação da aprendizagem como parte integrante da avaliação educacional, têm sido o centro das atenções nos debates acerca da Educação Básica. Isso porque se notou, nos últimos tempos, que as formações continuadas para professores pouco discutem ou mencionam o fato de que o professor deve pensar, e até mesmo repensar, a formulação de seus métodos de avaliar, que não se resumem apenas a provas ou testes.

As discussões no campo da avaliação são bastante complexas e resultam em debates que proporcionam reflexões sobre como a avaliação educacional deveria ser realizada. Paulo Freire (1996), no livro *Pedagogia da Autonomia*, destina um capítulo a ensinar por percepção da realidade (partindo da realidade do aluno). Ele pontua que:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (Freire, 1996, p. 68).

Dessa forma, o educador e filósofo descreve a avaliação como múltipla, partindo primeiro de um ponto de reflexão da própria prática docente para que possa avaliar o aluno. O professor passa a ser, portanto, parte primordial dessa avaliação. Afinal, uma avaliação bem-feita requer um trabalho bem-feito, principalmente do docente. Da mesma maneira que “não há docência sem discentes” (Freire, 1996, p. 12), não há avaliação sem reflexão acerca da própria prática e da sua formação até a construção da identidade profissional, que molda (inclusive) sua forma de avaliar como professor. Luckesi (2014) retoma que a avaliação de aprendizagem:

Somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. Nesse período, ele estava preocupado com o fato de a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia um resíduo de setenta reprovadas, o que, em síntese, supostamente significaria que elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória (Luckesi, 2014, p. 24).

A partir do observado, a proposta de Tyler era uma prática pedagógica eficiente, que colocasse de forma clara o que deveria ser aprendido pelo educando e, automaticamente, o que o educador precisava fazer para que ele aprendesse. Por conseguinte, entende-se que a avaliação da aprendizagem vai além de simplesmente medir resultados; devendo ser uma prática educativa relevante, que considera ritmos, realidades e percursos individuais dos alunos.

A atenção dedicada às produções dos estudantes, por meio da escuta e da observação cuidadosa, é essencial nesse processo, que deve incentivar o crescimento constante, e não apenas registrar desempenhos pontuais. Nessa perspectiva, Hoffmann (2001) propõe uma avaliação baseada no diálogo, no erro como parte da aprendizagem e na mediação reflexiva do professor, valorizando o aluno em sua totalidade e promovendo uma educação humana e inclusiva.

Entender a avaliação como parte do processo formativo exige abandonar métodos classificatórios, ainda muito presentes nas escolas. Avaliar, nessa visão, significa agir com propósito pedagógico, ajudando os estudantes a superarem desafios e progredirem em suas jornadas educacionais. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser um ato ético e afetivo, voltado para a formação integral do indivíduo, e não para sua categorização. Sua abordagem rejeita a ideia de punição e destaca seu potencial de transformação, colocando o aluno como protagonista e reconhecendo suas potencialidades.

É fundamental que a avaliação leve em conta aspectos históricos, sociais e culturais, garantindo uma prática mais justa e contextualizada. Ignorar a realidade do estudante pode reforçar desigualdades e marginalizar aqueles que mais precisam de apoio. É nesse contexto que Cappelletti (2005) defende uma avaliação crítica e comprometida com a equidade, entendendo que toda ação avaliativa reflete escolhas pedagógicas e valores sociais. Para a autora, avaliar é também uma tomada de posição diante das diversas realidades educacionais que se apresentam, e não apenas uma técnica neutra.

Quando concebida como uma prática libertadora, a avaliação pode fortalecer a autonomia dos alunos e contribuir para uma escola mais democrática. Ao invés de focar nos erros ou na comparação entre estudantes, ela pode ser adotada como um instrumento de diálogo, reflexão e desenvolvimento. Romão (2005) enxerga na avaliação uma chance de renovar o ambiente escolar, rompendo com modelos tradicionais de controle e

padronização. Para o autor, avaliar é reconhecer avanços, fornecer *feedbacks* significativos e assegurar uma aprendizagem digna a todos.

Enquanto isso, Saul (2001) argumenta que a avaliação deve servir a uma educação que forma cidadãos conscientes e atuantes. Reforça, com isso, que a avaliação precisa ir além da medição de conhecimentos, integrando aspectos emocionais, sociais e culturais da aprendizagem. A intencionalidade do educador, nesse processo, deve ser guiada por princípios éticos e por uma perspectiva formativa que valoriza o aluno como sujeito ativo. Dessa maneira, o processo deixa de ser excludente e passa a ser um meio de inclusão, mediação e construção de significado na escola.

A educação atual enfrenta o desafio de romper com práticas avaliativas ultrapassadas, que têm raízes em tradições religiosas e na lógica produtivista do mundo empresarial. Paulo Freire defende que “a avaliação não deve ser um mecanismo de opressão, mas um caminho para a liberdade” (1996, p. 87). Essa visão transforma o conceito de avaliação, que deixa de ser uma forma de controle e passa a ser um instrumento de crescimento intelectual e social. Na sala de aula, isso se reflete quando o professor abandona a postura de julgador do conhecimento e assume o papel de facilitador, promovendo um ambiente de diálogo onde o erro é visto como parte natural do aprendizado.

A exclusão promovida pelos métodos avaliativos tradicionais fica clara ao observarmos como eles priorizam a classificação e a seleção. Esteban (2003, p. 112) provoca: “Quantos potenciais são perdidos por sistemas que medem todos da mesma forma?”. Adotar uma nova abordagem exige que o educador mude profundamente sua prática. É preciso observar com atenção os processos de aprendizagem registrando, além dos resultados, o desenvolvimento como um todo. Além disso, é essencial oferecer *feedbacks* construtivos, que realmente ajudem o aluno a evoluir, e ter sensibilidade para reconhecer progressos que não se encaixam nos moldes tradicionais.

A padronização dos instrumentos de avaliação, influenciada por modelos confessionais e industriais, desconsidera a diversidade de inteligências e maneiras de demonstrar conhecimento. Por outro lado, a avaliação formativa valoriza os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, propondo métodos variados que respeitam o desenvolvimento completo do aluno – intelectual, emocional e social. Essa mudança de perspectiva rompe com uma longa

tradição de avaliações punitivas, criando um espaço no qual os estudantes se sentem livres para experimentar, errar e aprender com seus equívocos. A avaliação deixa de ser uma fonte de medo para ser aliada do processo educativo.

O impacto político dessa transformação é significativo. Ao abandonar práticas que classificam e excluem, e adotar uma avaliação verdadeiramente formativa, a escola contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva. Os métodos avaliativos passam a ser instrumentos de acolhida, valorizando os conhecimentos das comunidades e as diversas formas de inteligência. Essa mudança exige ousadia para desafiar estruturas antigas e criatividade para desenvolver novas maneiras de acompanhar o aprendizado.

É importante entender que a avaliação formativa vai além de técnicas ou ferramentas específicas: ela representa uma nova forma de pensar a educação. Esse modelo convida a escola a repensar seus espaços, tempos e relações, colocando o ser humano no centro do processo. Avaliar, nessa perspectiva, é um ato de escuta, diálogo e construção conjunta, em total contraste com os métodos tradicionais que ainda resistem em muitas escolas.

A adoção de um modelo avaliativo centrado no controle restringe o desenvolvimento pleno do estudante, ao priorizar uma visão limitada do conhecimento e negligenciar aspectos emocionais, sociais e contextuais que influenciam a aprendizagem. Esse enfoque tradicional transforma a avaliação em um instrumento de supervisão, no qual o professor tem o papel de fiscal e o aluno é reduzido a um receptor passivo. Saul (2001) argumenta que essa prática desvaloriza a complexidade do processo educativo, limitando-o a um conjunto de técnicas desprovidas de intencionalidade ética. Superar esse modelo exige uma avaliação que promova diálogo, reflexão crítica e reconhecimento do estudante como protagonista na construção do conhecimento.

Apesar dos avanços teóricos em torno da avaliação formativa, sua implementação na prática escolar enfrenta obstáculos significativos. Por vezes, a avaliação permanece atrelada a métodos padronizados e hierárquicos, que dificultam a promoção da autonomia e da participação ativa do aluno. Essa resistência evidencia a necessidade de um compromisso contínuo dos educadores em revisar suas práticas e desenvolver estratégias que favoreçam uma educação mais inclusiva, democrática, focada na emancipação. Logo, o

debate sobre a avaliação permanece vivo e demanda reflexões mais profundas e a exploração de práticas inovadoras que assegurem seu caráter transformador.

No campo da avaliação educacional, o conceito de controle está associado a práticas que visam padronizar, vigiar e estabelecer regras fixas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essas práticas se manifestam, em geral, por meio de mecanismos avaliativos rígidos — como provas, notas e rankings — que privilegiam a quantificação do desempenho em vez de considerar o desenvolvimento global do aluno. Nesse modelo, o professor assume uma função de controle técnico sobre a aprendizagem, enquanto o estudante é visto como receptor de instruções, sendo avaliado a partir de critérios uniformes e muitas vezes descolados de sua realidade.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987, p. 174) explica que tais estruturas disciplinares "não apenas vigiam, mas também normalizam", criando padrões que servem para classificar e estabelecer hierarquias entre os indivíduos. Essa visão torna evidente como o controle, quando aplicado à avaliação, pode reduzir as possibilidades de autonomia e criatividade, além de reproduzir desigualdades ao ignorar a diversidade dos sujeitos e de seus contextos educacionais.

Outrossim, esse perfil de avaliação contraria o que é determinado por leis como a de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), que estabelece que a avaliação deve ser contínua e levar em conta mais o lado qualitativo, ou seja, como o estudante aprendeu, do que apenas as notas. Ela também prevê a possibilidade de alunos avançarem mais rápido ou terem aulas de recuperação se precisarem, desde que tenham a frequência mínima de 75%.

Apesar da clareza legal, a implementação concreta desse modelo de avaliação ainda se apresenta como um desafio na realidade das salas de aula, especialmente em contextos como o da Escola Marly Sarney, onde a falta de estrutura e as condições externas, além das pressões por resultados, podem tensionar essa diretriz, como será visto adiante.

Outro aspecto é o potencial que a avaliação tem de guiar o professor a melhorar o trabalho realizado para o aprendizado dos alunos, de forma que a maneira de avaliar, assim como o ensino e a aprendizagem, contribuam nos ajustes dos planos de aula. Além disso, os critérios utilizados para a avaliação devem resultar de um debate conjunto, que envolva os alunos e suas famílias. Em complemento, ao se considerar o fato de que cada um aprende de forma

única, a avaliação também deve respeitar essa individualidade, levando em conta as habilidades individuais (Perrenoud, 1999).

Diante do exposto, entende-se que, apesar das décadas de debate e das normativas legais que preconizam a avaliação formativa, o legado do paradigma classificatório, enraizado desde o período colonial e reforçado por tendências tecnicistas, ainda se faz presente na rotina escolar. Logo, alguns pontos precisam ser considerados, como a própria cultura escolar e a formação inicial dos professores que, muitas vezes, se deu dentro de um modelo tradicional.

Além disso, o contexto histórico reforça uma pressão por resultados, influenciada por avaliações aplicadas em larga escala, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse modelo, e o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), reiteram uma lógica classificatória e quantitativa.

Não menos importante é situar-se sobre o contexto real dos professores e outros personagens presentes na vida escolar. Trata-se de uma profissão comumente marcada pela sobrecarga de trabalho, tempo limitado e falta de apoio pedagógico (Paro, 1998), o que representa um empecilho na prática de avaliações formativas. Afinal, elas exigem mais cuidado, observação dos alunos e registro do que é vivenciado ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, os referenciais históricos e teóricos discutidos neste capítulo, além de contextualizar o debate acerca da avaliação da aprendizagem e da alfabetização no Brasil, também contribuem com bases conceituais que viabilizam aprofundar a análise das percepções e práticas dos professores da Escola Municipal Marly Sarney, buscando com isso compreender como a teoria se materializa (ou não) na complexa dinâmica da sala de aula.

3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PRATICADA NA ESCOLA

Com a proposta de apresentar a metodologia da pesquisa, bem como o seu *lôcus*, o presente capítulo traz características mais aprofundadas sobre a Escola Municipal de Ensino Infantil de Imperatriz, no Maranhão. O levantamento do perfil da instituição de ensino, dos professores e da gestão escolar facilita a compreensão de como se dá a avaliação da aprendizagem dos alunos.

3.1 Metodologia da pesquisa

De acordo com Gil (2002, p. 17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Entende-se, portanto, que a necessidade da pesquisa nasce da falta de informações suficientes para responder determinada questão ou, ainda, nos casos em que as informações disponíveis precisam ser colocadas em ordem, de forma que consigam responder à pergunta apresentada.

Conforme o exposto, a presente pesquisa busca responder: como a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização reflete e interfere na maneira como os professores definem suas metodologias de ensino e qual a visão que eles têm sobre a garantia do direito de aprender dos alunos.

Para tanto, a pesquisa utiliza do conhecimento científico que, segundo Lakatos e Marconi (2003) tem como uma das suas principais características a verificabilidade, pois exige a comprovação das hipóteses levantadas ou mesmo a(s) resposta(s) aos problemas apresentados. Trata-se, ainda, de um conhecimento falível, pois não é definitivo, final ou absoluto sendo, com isso, aproximadamente exato, estando sujeito a reformulações:

[...] é real (fatural) porque lida com ocorrências ou fatos, isto é, com toda “forma de existência que se manifesta de algum modo” (Trujillo, 1974:14). Constitui um conhecimento *contingente*, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento *filosófico*. É *sistemático*, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de idéias (teoria) e não

conhecimentos dispersos e desconexos (Lakatos; Marconi, 2003, p. 80).

Severino (2007) vai além ao chamar atenção para a consolidação histórica do Ensino Superior na tradição ocidental, que tem como objetivos a “formação de profissionais de diferentes áreas aplicadas [...]; a formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento” (Severino, 2007, p. 22), e a formação do cidadão, que é estimulado à tomada de consciência.

A proposta aqui, portanto, dialoga com todos os objetivos apresentados, contribuindo não só para a profissional que está em formação, mas também para a formação da cientista, reforçada por meio da pesquisa, e a formação da cidadã, que busca por meio do estudo de caso de uma escola pública de Ensino Infantil propor melhorias no que diz respeito à avaliação dos estudantes que estão em uma fase tão importante da aprendizagem, que é a alfabetização.

O caminho percorrido envolve a pesquisa bibliográfica, que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). É, ainda, “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...] Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2007, p. 122). Autores como Hoffman (1993; 2001); Luckesi (1995; 2011; 2014); e Saviani (2008) são indispensáveis para o aprofundamento acerca da temática abordada.

Em complemento, é realizada uma pesquisa de campo, permitindo um diálogo com uma realidade que pode ser analisada conforme as teorias já elencadas. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 186), esse tipo de pesquisa “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”.

Como técnica de pesquisa, foi escolhido o questionário, que traz um

[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar

respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (Severino, 2007, p. 125).

Diante disso, dois professores da instituição responderam ao questionário proposto, construído com os seguintes direcionamentos e perguntas:

Figura 1. Questionário aplicado para professores da Escola Municipal Marly Sarney

Formulário de questionário para pesquisa de TCC Tema: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A visão dos professores sobre a avaliação e o direito de aprender dos alunos no processo de alfabetização em uma escola de Educação Fundamental do município de Imperatriz – MA. Olá! Este formulário faz parte de uma pesquisa acadêmica para meu Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como objetivo compreender como ocorre a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização. Sua colaboração é muito importante e suas respostas serão tratadas com total sigilo, sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos. Desde já, agradeço sua participação! 1. Com quantos alunos você trabalha em sala? Fale um pouco sobre o grupo de alunos que você trabalha, sobre a estrutura da escola, dos recursos, limitações e dificuldades dessa escola. 2. Em qual instituição você fez sua graduação? 3. Há quantos anos você trabalha como professor? [] 1 ano [] 2 a 5 anos [] de 6 a 10 anos [] Mais de 10 anos 4. Há quanto tempo você trabalha com alfabetização? Na sua opinião, em qual ano escolar a criança deveria ser alfabetizada e sair efetivamente alfabetizada desta etapa? Perguntas específicas! Para análise de dados da pesquisa: 5. Para você, o que significa avaliação na educação? 6. Como você realiza a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização?
--

7. Quais são as principais exigências da escola onde você trabalha em relação à avaliação da aprendizagem?
8. Quando surgem dificuldades no processo de alfabetização, o que vocês costumam fazer, em conjunto com outros professores, para ajudar essas crianças?
9. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a avaliação da aprendizagem das crianças que estão em processo de alfabetização?
10. Quais são as principais preocupações dos professores ao fazer o replanejamento para melhorar a alfabetização das crianças?
11. Quantas horas, em média, você dedica por dia ou por semana para preparar atividades e avaliações voltadas para a alfabetização? Marcar apenas uma opção.
[] até 2h [] de 3h a 5h [] de 6h a 10h [] Mais de 10h por semana
12. Na sua opinião, qual é a importância do direito da criança de aprender a ler e escrever? Você sente que as famílias dos alunos que você trabalha garantem esse direito e contribuem para a aprendizagem?

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O questionário, disponibilizado no *Google Forms*, foi montado de acordo com a pesquisa bibliográfica realizada e com a realidade observada na Escola Municipal Marly Sarney, além dos aprendizados e experiências vivenciadas ao longo da graduação de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, em especial, na disciplina Avaliação Educacional.

A pesquisa bibliográfica foi essencial para o estudo, pois ofereceu o embasamento teórico necessário para compreender as diferentes concepções de avaliação. Através da leitura de autores como Hoffmann (1993; 2001), Luckesi (1995; 2011; 2014) e Soares (1993; 2003; 2009; e 2010), foi possível analisar criticamente como essas teorias se relacionam com as práticas observadas no cotidiano escolar. Essa etapa foi fundamental para identificar se as metodologias utilizadas pelos professores estavam em harmonia com as discussões acadêmicas mais recentes ou se ainda reproduziam modelos tradicionais.

Além disso, a revisão de documentos oficiais, como a LDB e o PPP da escola, permitiram a contextualização da pesquisa dentro das políticas públicas educacionais, entendendo como as normativas influenciam o trabalho docente.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não apenas ampliou minha compreensão sobre o tema, mas também me deu embasamento para confrontar teoria e prática, acrescentando a análise dos dados coletados em campo.

Já a pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionários, viabilizou o acesso direto às percepções e práticas dos professores que atuam com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Imperatriz–MA. A opção pelo questionário se deu pela sua eficácia na coleta de dados objetivos e subjetivos de forma prática e acessível, respeitando o tempo e a rotina dos docentes. Além disso, ele foi elaborado com perguntas tanto discursivas como de múltipla escolha. Perguntas abertas e fechadas, e que permitiram captar de forma mais assertiva a visão dos professores, tornaram também essa coleta mais fluida e dinâmica.

Para garantir a confiança das participantes desta pesquisa, foi assegurado o anonimato de suas identidades, permitindo com que se expressassem livremente sobre o tema sem receio de qualquer tipo de represália ou constrangimentos no próprio local de trabalho delas.

Os dados foram interpretados de acordo com a Análise de conteúdo, na qual é possível analisar um texto de acordo com o contexto social no qual ele foi produzido. Neste caso, o questionário foi respondido conforme a realidade e a vivência dos professores, dos alunos e da escola à qual estão relacionados. Esse processo envolveu a descrição, a interpretação e a dedução dos dados, promovendo uma análise objetiva, que considerou determinadas características, como diferenças e semelhanças (Bardin, 1977; Bauer; Gaskell, 2002).

A etapa de interpretação qualitativa dos resultados teve como base os preceitos da Análise de Conteúdo (AC), constituídos por um conjunto de técnicas que possibilitam a interpretação de comunicações (Bardin, 1977). A Análise de Conteúdo consiste em um método de apreciação das Ciências Sociais Empíricas que diminui a complexidade dos textos utilizando classificações sistêmicas fundamentadas no material coletado em coerência com as teorias abordadas (Bauer; Gaskell, 2002). Trata-se de uma técnica que considera algumas peculiaridades do texto, como a quantidade de vezes e a forma que uma palavra é dita. A partir desse levantamento, é analisado o sentido do texto como um todo.

3.2 O *lócus* da pesquisa

A Escola Municipal Marly Sarney, *lócus* desta pesquisa, está situada na Rua Guarani, s/n, no Bairro Vila Redenção II, município de Imperatriz, Estado do Maranhão. A escolha se deu a partir do contato com os alunos inseridos no Projeto Alvorada – MA. Projeto social no qual atuo com recomposição das aprendizagens e alfabetização das crianças que não conseguiram ser alfabetizadas no tempo certo e que funciona na rua paralela à Escola. Observando os elevados índices de analfabetismo dos que estavam tendo aulas para alfabetização e letramento dentro do Projeto e que estes, em sua maioria, eram alunos da E.M. Marly Sarney, optei por realizar a pesquisa nessa escola, para compreender as motivações para tantas defasagens educacionais.

A instituição de ensino iniciou suas atividades em 10 de maio de 1988. O nome é uma homenagem à, na época, primeira-dama do Brasil, Marly Macieira Sarney, esposa do então presidente da República, José Ribamar Ferreira de Araújo Costa. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, ela:

[...] surgiu da necessidade de vagas no Sistema Municipal de Educação de Imperatriz, no Bairro Vila Redenção I. A Associação de Moradores se reuniu, para discutir sobre a necessidade que o bairro tinha em decorrência do número de alunos que estavam fora da sala de aula por falta de vagas na Rede Municipal. Inicialmente a escola foi criada, passando a funcionar na antiga dependência da associação, iniciando sua atividade em 10 de maio de 1988, na sede da associação situada à Rua Hermes da Fonseca nº 1120 (Imperatriz, 2022, p.21).

Atualmente, a comunidade é atendida nos turnos matutino e vespertino, com a oferta de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, na modalidade de ensino regular, com turmas de 1º ao 9º ano. O documento pontua que, devido à localização da escola em bairro periférico, ela enfrenta problemáticas singulares, tais quais “evasão escolar, déficit significativo de atenção, concentração, disciplina e aprendizagem devido à desestruturação cultural e à renda familiar proveniente da situação socioeconômica da comunidade” (Imperatriz, 2022, p. 13). Essas questões estariam ligadas, ainda, às situações precárias de moradias, de saneamento e de alimentação enfrentadas pela comunidade, o que caracteriza o bairro como baixa renda e em carência social.

No âmbito do ensino-aprendizagem, destacam-se o baixo rendimento em leitura, matemática e escrita, além do alto índice de reprovação e da elevada taxa de evasão e infrequência escolar. Além disso, cita-se a questão da indisciplina. Cabe refletir sobre como o cenário apresentado afeta o processo de alfabetização, principalmente em um contexto em que os materiais utilizados, por exemplo, são generalizados, ignorando as necessidades dos discentes.

Todos esses tópicos são reforçados pela ausência dos pais e responsáveis, que pode ser observada nas reuniões e no acompanhamento escolar. Dessa forma, “o comportamento e o rendimento escolar desses indivíduos sem o acompanhamento sistemático de algum responsável que demonstre interesse por seus estudos e vivência na escola como um todo, pode ficar comprometido” (Imperatriz, 2022, p. 18):

A dificuldade de leitura, escrita e matemática nas séries iniciais da escola Marly Sarney, torna-se uma triste realidade a ser combatida. Fatores internos e externos interferem diretamente na prática pedagógica, porém a equipe escolar entende que para aprender o aluno deve se sentir motivado, ter um ambiente de estudo com salas iluminadas, bem arejadas e limpas, com materiais e equipamentos pedagógicos que estimulem o aprendizado. No combate a essa problemática, a escola participa dos projetos desenvolvidos pelo governo federal como as Olimpíadas de Língua Portuguesa e Olimpíadas de Matemática, que são realizadas anualmente, além disso, são desenvolvidos também outros projetos para melhorar aprendizagem dos alunos, como Projeto de Leitura e Escrita: “Viajando pelo mundo da imaginação” e de Matemática: “Gincana Numérica” (Imperatriz, 2022, p. 25).

Esse desafio da não-participação se estende para a comunidade, o que acaba refletindo na desvalorização do espaço escolar. Como resposta, a Escola Municipal Marly Sarney alega que trabalha pensando no desenvolvimento integral do indivíduo de forma que este seja o sujeito de sua própria história, promovendo ações que engrandecem o aluno, formando um cidadão crítico, que tenha ciência do seu papel no contexto social do qual participa.

As problemáticas que se apresentam, portanto, parecem impactar diretamente a implementação dessas propostas. A falta de recursos ou mesmo a ausência dos pais interferem diretamente na prática de uma avaliação contínua e qualitativa, por exemplo. Soma-se a isso as pressões por resultados em avaliações externas e índices como o Ideb, o que tende a afetar a liberdade dos educadores para adotar métodos mais formativos.

Em relação ao conceito de avaliação, o documento afirma que ela “serve à finalidade da ação, a qual ela está vinculada” (Imperatriz, 2022, p. 66). Quer dizer que o foco na avaliação da aprendizagem tem como objetivo principal a identificação de formas aperfeiçoadas de apoiar o desenvolvimento dos alunos ao longo da aprendizagem. Isso indica que a avaliação escolar deve beneficiar as atividades de ensino-aprendizagem, ofertando informações indispensáveis para alcançar os resultados almejados, ou seja, as metas de aprendizado.

Dessa forma, a avaliação colabora para o levantamento de informações relevantes, que são levadas em conta na tomada de decisões acerca do que e como ensinar. As análises de desempenho dos estudantes, promovidas pela própria instituição de ensino, são constantes, reunindo informações e seguindo um plano. Portanto, os principais objetivos das avaliações incluem, entre outras coisas, a compreensão e o registro do desenvolvimento do aluno e das dificuldades que ele apresenta; a possibilidade de que ele reflita sobre o que aprendeu; e a orientação sobre o que precisa melhorar. Ademais, auxilia no planejamento do que será ensinado.

Entende-se que para a Escola Municipal Marly Sarney, a avaliação ultrapassa a proposta de verificar o conteúdo que o aluno sabe. Ela considera as habilidades, interesses, atitudes e valores, sendo um processo completo, que olha para o discente em diversos aspectos: como ele se comunica, pensa e sente. A instituição de ensino entende que essa avaliação deve ser contínua, completa, organizada, permitindo a interpretação dos resultados, com a participação de todos e que ajude no desenvolvimento do aluno.

Ou seja, avaliar implica em verificar o quanto o estudante aprendeu e internalizou não apenas na escola, mas também fora dela. Para tanto, a avaliação exige um método claro, que ligue o que é ensinado ao que é produzido e às formas de avaliar. Assim, os professores são mediadores, os responsáveis por escolher diferentes maneiras de avaliar e refletir sobre essas avaliações, aplicando-as como uma ferramenta para melhorar a qualidade do ensino.

Quanto à avaliação institucional, a Escola afirma que o desempenho é mensurado de forma bem definida, para garantir que todos aprendam com qualidade. As notas são dadas bimestralmente e a média mínima para passar é 7,0. Depois de cada avaliação, os estudantes têm acesso à Semana de Recomposição de Conteúdos, na qual os professores revisam os temas

principais, sanam dúvidas e aplicam uma nova avaliação. A média final do ano consiste na soma das notas dos quatro bimestres, divididas por quatro.

Caso o aluno não atinja a média 7,0, mas tenha uma média geral de pelo menos 4,0 somando os bimestres, tem acesso a um exame final. A aprovação implica na média entre a nota do exame final e a média anual, que deve ser igual ou superior a 5,0. É exigida a presença mínima de 75% nas aulas.

Segundo a Escola, promover uma avaliação que, de fato, contribua para o desenvolvimento total do aluno, preparando-o para a sociedade e para que ele tenha ciência dos seus direitos e deveres, é um dos maiores desafios enfrentados. Portanto, as avaliações são contínuas, focando no desenvolvimento completo desse estudante. Logo, as notas são dadas de acordo com fatores como organização e registros dos cadernos e outros materiais; apresentações, bem como o desempenho em pesquisas, trabalhos escritos, seminários e feiras; atitude em sala, o que inclui comportamento, frequência e participação nas aulas; e avaliação escrita.

O Projeto Político Pedagógico citado contém um tópico que trata exclusivamente da alfabetização e do letramento. A Escola reforça que a maneira como esses processos são entendidos mudou significativamente nas últimas décadas. Isso foi possível partir da contribuição de pesquisadores como Ferreiro, Teberosky, Soares e Moraes, que revolucionaram o que se entende sobre como as crianças aprendem a ler e escrever (Imperatriz, 2022). Outro aspecto importante foi o papel do professor, que passou a ser responsável por garantir circunstâncias e ambientes que tornem esse aprendizado acessível.

Se antes os conhecimentos das crianças eram ignorados, essa visão tradicional da alfabetização foi rompida de forma que os professores, antes meros transmissores de regras e memorizações, passaram a entender que os estudantes são sujeitos ativos no seu aprendizado, ingressando na escola já com um certo conhecimento sobre a língua materna.

De acordo com o PPP da EM Marly Sarney, atualmente vivencia-se uma proposta de ensino mais estruturado da língua escrita, em que o letramento e a alfabetização são associados. Nesse ínterim, o processo de ensino-aprendizagem se dá dentro de contextos reais, que transformem o aluno em um leitor e escritor funcional, apto a se comunicar, a socializar. Nessa busca:

É na conjuntura da reinvenção da alfabetização que a organização continuada e a ampliação de materiais (acervos literários, jogos, livros didáticos) no ambiente escolar através de incentivos como os dos projetos: TEMPO DE APRENDER e CORREÇÃO DE FLUXO têm se desenvolvido. Os acervos de materiais propõem, entre outros, o uso de estratégias de ensino sobre as letras e a interpretação por meio do emprego pedagógico de aparência sistematizada, porém, constantemente procurando arrumar situações que permitam aos pequeninos conceber quanto as letras funcionam (Imperatriz, 2022, p. 77).

Mediante o exposto, parte-se do princípio de que é preciso transformar o ensino da escrita em um processo. Afinal, a escrita alfabética é complexa e não pode se resumir a uma mera decodificação, que mecaniza o trabalho do professor. Alfabetizar e letrar consiste em um desafio, no qual as crianças devem ser provocadas a pensar sobre o funcionamento das letras e aprender a aplicar a leitura e a escrita em suas práticas diárias.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Marly Sarney trazer uma visão abrangente e progressista sobre a avaliação da aprendizagem e o processo de alfabetização, é indispensável investigar sobre como essas diretrizes se traduzem nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores. Essa investigação deve considerar os desafios estruturais e sociais enfrentados pela instituição de ensino.

4 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES: ANÁLISE DOS DADOS

Integra-se aqui a análise das percepções dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marly Sarney sobre a avaliação da aprendizagem e o direito à alfabetização, com as considerações finais do estudo. Primeiramente, detalharemos o perfil dos docentes e o contexto da escola, seguido de uma análise aprofundada de suas concepções e práticas avaliativas à luz dos referenciais teóricos abordados.

Por fim, serão apresentadas as sínteses dos resultados, as contribuições da pesquisa e as sugestões para futuras investigações, respondendo ao problema proposto. É importante frisar que as fontes serão aqui identificadas como Professor A e Professor B.

4.1 Perfil dos professores e contexto da Escola

A priori, o questionário propôs traçar um perfil dos docentes, assim como do ambiente escolar escolhido como locus da pesquisa. Ambos os profissionais são licenciados em Pedagogia, tendo concluído o curso em uma faculdade particular localizada em Imperatriz, Maranhão. Enquanto o Professor A tem 28 anos de experiência em sala de aula, o Professor B atua há 33 anos na área. A experiência de mais de duas décadas dos docentes reitera o peso das práticas que eles compartilham, visto que as percepções sobre avaliação e alfabetização foram construídas por um longo período, contemplando tanto a observação quanto ações diretas.

O Professor A trabalha com 52 alunos, sendo 26 no turno da manhã e 26 no turno da tarde. O Professor B trabalha com um total de 30 alunos. Ao serem questionados sobre o grupo de alunos e a estrutura, os recursos, as limitações e as dificuldades da Escola Municipal Marly Sarney, ambos deram respostas curtas e pouco precisas. O Professor A afirmou que a instituição de ensino "tem uma ótima estrutura, mas apesar de muitas limitações e dificuldades, é uma boa escola". Já o Professor B pontuou que sua "sala é tranquila, embora entre todos têm alguns com dificuldades no aprendizado. No entanto, a escola oferece recursos de apoio que nos ajudam a melhorar".

Essa objetividade pode sugerir uma naturalização das dificuldades apresentadas, o ceticismo dos professores em relação à escola pública ou, até mesmo, o receio de dar detalhes mais aprofundados sobre a realidade da instituição de ensino em que atuam. Pode-se afirmar que as respostas obtidas vão de encontro ao que está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (Imperatriz, 2022).

O documento sustenta que a escola está localizada em um bairro periférico, enfrentando com isso problemáticas singulares, resultantes de características como a vulnerabilidade socioeconômica. Entre elas, pode-se citar déficit de atenção e de concentração, indisciplina, dificuldades na aprendizagem e evasão escolar. Esses pontos são colocados de forma clara quando se fala nas "limitações e dificuldades" (Professor A) e na presença de alunos "com dificuldades no aprendizado" (Professor B). Descrições que espelham diretamente essa realidade multifacetada, onde fatores externos à vida escolar interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Há um consenso entre os educadores sobre a idade em que as crianças devem ser alfabetizadas: ambos apontam o 2º ano do Ensino Fundamental como essa referência. O Professor A afirma que "a criança deveria ser alfabetizada com sete anos de idade". As respostas estão alinhadas com o que é previsto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), resultado de vastos debates nacionais que vão de encontro à garantia da alfabetização plena até, pelo menos, o 3º ano do Ensino Fundamental.

Entende-se, por alfabetização, a competência de ler e escrever de forma funcional, aplicando essa capacidade em atividades do dia a dia (Soares, 2009). Essa aplicabilidade da alfabetização e do letramento na realidade do aluno também está prevista no PPP da Escola Municipal (Imperatriz, 2022), que defende que o processo de ensino-aprendizagem só é viável em contextos reais. Certamente, entende-se por "sair efetivamente alfabetizada" que se trata de um processo complexo, que ultrapassa a mera decodificação (Soares, 2003).

Ao tratar sobre aspectos mais específicos, como as concepções e práticas da Avaliação da Aprendizagem, buscou-se uma visão aprofundada sobre o que os professores entendem em relação ao significado e à aplicação da avaliação no cotidiano escolar.

Ao responder sobre o que, para ele, significa avaliação na educação, o Professor A declara que "avaliação, significa observar o que o aluno conseguiu aprender, avaliar o desenvolvimento do aluno". O Professor B, por sua vez, a vê como "um processo amplo e contínuo que busca identificar as dificuldades e o que precisa ser melhorado no decorrer do tempo".

As acepções expostas trazem uma compreensão da avaliação que transcende a atribuição de notas. Se o primeiro foca em observar como o estudante se desenvolve, o segundo entende que a avaliação não acontece de forma isolada, mas sim que consiste em um processo amplo e contínuo, que viabiliza o levantamento das dificuldades que se apresentam e, com isso, o entendimento do que exige melhorias.

As falas reforçam as concepções de avaliação formativa de Hoffmann (1993; 2001), para quem avaliar consiste em uma reflexão contínua acerca da realidade em que se vive, além de um ato que implica em compreender para intervir, de tal modo que acompanhe a trajetória de conhecimento traçada pelo educando.

Também se conectam com as ideias de Luckesi (2014), para o qual a avaliação é vista como um recurso que permite a identificação de avanços e dificuldades, norteando acerca das possibilidades de intervenção do professor no intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. É, ainda, uma perspectiva alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que enfatiza aspectos qualitativos da avaliação em detrimento dos quantitativos, ou seja, a ênfase é no desenvolvimento contínuo.

Acresce que a realização da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, conforme os professores, acontece da seguinte forma: "observando se o aluno sabe ler e escrever com desenvoltura" (Professor A); e averiguando a "participação, comportamento, assiduidade, pesquisa, trabalhos e avaliações bimestrais" (Professor B). Apesar de se tratar de abordagens distintas, elas se complementam até certo ponto.

Entende-se, com as respostas, que um dos educadores está mais preocupado com o produto, ou seja, com a alfabetização do aluno, e o outro traz uma visão mais tradicional da avaliação, usando determinadas habilidades como ferramentas de mensuração. No entanto, enfatiza-se que o uso da observação como método, citado pelo Professor A, sugere um olhar atento, preocupado com

a individualidade do aluno, o que está em consonância com o posicionamento de Hoffmann (1993), para quem a avaliação se caracteriza como um contínuo processo de análise da realidade que leva ao acompanhamento progressivo da construção do saber.

O posicionamento do Professor B coaduna com o PPP da Escola Municipal Marly Sarney e com os instrumentos adotados por ela para avaliar os discentes, como a participação, o comportamento, as provas, a presença e a apresentação de trabalhos. Assim, o posicionamento do Professor B aparenta estar mais conectado com uma avaliação contínua e completa, que leva em consideração os valores, habilidades e interesses dos alunos. Como defendido por Luckesi (2014), a avaliação da aprendizagem é um recurso que viabiliza identificar dificuldades e avanços, além de possíveis intervenções que podem contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem.

No contexto da avaliação de aprendizagem, o posicionamento da escola é determinante. Ao discorrer sobre as principais exigências da EM Marly Sarney em relação a esse aspecto, o Professor A afirma que “a escola exige que a avaliação seja bem planejada e aplicada com sucesso, de acordo com os conteúdos trabalhados”. O Professor B assinala que as exigências incluem “trabalhar os projetos, ter os cuidados com cada criança em termo de alfabetizar, aplicando metodologias voltadas para melhorar o empenho e o desempenho de cada criança”.

As exigências, portanto, vão desde aspectos mais formais, como o planejamento e aplicação da avaliação, até a preocupação com uma prática pedagógica sensível em relação ao desenvolvimento individual. A Escola realiza avaliações bimestrais, cuja média mínima deve ser 7,0. Entretanto, essa perspectiva não se restringe a um fato isolado; o PPP também determina que a avaliação perpassa pelas atitudes tomadas em sala de aula, pela organização e outros aspectos. Logo, as respostas indicam uma preocupação com as questões burocráticas, que refletem os resultados, e com a dimensão formativa.

A respeito das dificuldades no processo de alfabetização, os educadores reforçam a importância de trabalhar coletivamente, além de buscar soluções pedagógicas diante das problemáticas que se apresentam. Esse agir conjunto enfatiza uma educação consciente, preocupada com a transformação social (Freire, 1996). O Professor A afirma que, diante das dificuldades, busca auxílio

junto aos outros professores: “sentamos, planejamos, criamos estratégias para melhorar o aprendizado dos alunos”. O Professor B explica que busca apoio pedagógico, além de outros recursos, que não são citados.

Ambos demonstram compromisso com a intervenção e o apoio diante dos desafios enfrentados pelos estudantes. Esse comportamento vai de encontro ao que é pontuado por Hoffmann (2001) no que diz respeito à capacidade de entender quais as reais necessidades do aluno a partir da avaliação e, assim, intervir. O trabalho coletivo, nesse caso, é indispensável na superação dos desafios, em especial da alfabetização. Isso porque parte do princípio de que os ritmos e dificuldades identificados são diversos.

É evidente, no entanto, que melhorias podem ser feitas na avaliação da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. A prática do ensino-aprendizagem está se reinventando, exigindo adaptações, mudanças e reformulações. Para o Professor A, uma forma de trazer mais qualidade para essa avaliação é “ensinar, chamar as famílias dessas crianças para ajudar no processo”, o que vai de encontro a uma educação democrática, que insira os estudantes, os pais e responsáveis, a comunidade e outros agentes educacionais nas escolhas da escola.

Também convergindo para a relevância da participação familiar no processo de aprendizagem e avaliação, o Professor B defende “a ajuda da família no processo emocional e presença na escola”. Dessa forma, eles acreditam na necessidade de envolver as famílias no cotidiano escolar. Esse posicionamento se evidencia quando a própria Escola pontua a ausência dos pais e responsáveis (Imperatriz, 2022) como um fator que influencia o rendimento escolar e no comportamento dos alunos, podendo comprometê-los.

Entende-se, portanto, que apesar de ser um fator externo, essa ausência reitera a necessidade de se promover uma avaliação que esteja contextualizada e comprometida com a equidade, como colocado por Cappelletti (2005). A autora considera que os aspectos sociais e culturais influenciam a aprendizagem. Além disso, a questão da presença das famílias se alinha, ainda, ao ponto de vista de Saul (2001), que integra aspectos sociais e emocionais da aprendizagem.

Quando questionados sobre as principais preocupações ao fazer o replanejamento para melhorar a alfabetização das crianças, os professores acabam, por meio de respostas simples, expondo a complexidade do tema e a

responsabilidade atribuída ao trabalho que desenvolvem. O Professor A demonstra certa ansiedade com o sucesso desse replanejamento: "Preocupação para que esse replanejamento dê certo". Enquanto o Professor B esclarece que se trata de uma preocupação geral e que determinados alunos, com maiores dificuldades, "precisam ser acompanhados com mais atenção".

São inquietações válidas quando se trata de uma avaliação que visa o desenvolvimento integral desse aluno, além da superação dos desafios. São posturas que ressoam com a reflexão provocada por Esteban (2003), ao perguntar sobre os potenciais perdidos por sistemas que mensuram todos da mesma maneira. Assim, nota-se certa negligência dos métodos tradicionais de avaliação. Esse ponto dialoga também com Hoffmann (1993; 2001), figura central na defesa de uma avaliação focada no acompanhamento processual e na intervenção, o que se evidencia na preocupação do Professor B.

O preparativo de atividades e avaliações voltadas para a alfabetização exige dedicação e tempo. O cronograma varia entre os docentes. O Professor A afirma que dedica até duas horas por semana para esse fim. O Professor B calcula uma média de três a cinco horas por semana. Conclui-se que ambos indicam um tempo limitado, o que pode ser visto como um entrave para a prática de uma avaliação de fato personalizada e formativa. Isso porque esse modelo avaliativo requer uma observação contínua, além de um registro aprofundado, que permita a elaboração de *feedbacks* construtivos, como sugerem Romão (2005) e Perrenoud (1999). É preciso, no entanto, considerar a carga de trabalho do professor, que pode impactar na profundidade e qualidade dessa avaliação.

Essa realidade desafia o ideal de um processo continuado e completo, o que remete às perguntas seguintes: "Na sua opinião, qual é a importância do direito da criança de aprender a ler e escrever? Você sente que as famílias dos alunos que você trabalha garantem esse direito e contribuem para a aprendizagem?".

Como citado, os dois educadores veem uma correlação direta entre a presença das famílias e o desempenho dos discentes. O Professor A enfatiza que "muitas famílias contribuem, outras não. Os alunos das famílias que contribuem sempre são os melhores". Na opinião do Professor B, "é fundamental esse direito que todas as crianças aprendam no tempo certo, sem prejuízo; e

sobre as famílias também precisarem ser mais presentes na escola e no aprendizado dos seus filhos”.

Por conseguinte, eles reconhecem a fundamental importância do direito à alfabetização, como defendido por Soares (2009). Se para um, os alunos se desenvolvem melhor quando a família é participativa na vida escolar, para o outro essa presença contribui para que o aprendizado aconteça, com qualidade, dentro do tempo previsto. Presume-se que o direito de aprender não depende unicamente da escola (Cappelletti, 2005), mas está relacionado com o contexto socioeconômico em que a instituição está inserida. Cabe lembrar que a Escola Municipal Marly Sarney está localizada em um bairro periférico, apresentado pelo próprio Projeto Político Pedagógico da instituição como um local onde a renda familiar e a estrutura cultural são comprometidas

Por conseguinte, eles reconhecem a fundamental importância do direito à alfabetização, como defendido por Soares (2009). Se para um, os alunos se desenvolvem melhor quando a família é participativa na vida escolar, para o outro essa presença contribui para que o aprendizado aconteça, com qualidade, dentro do tempo previsto. Presume-se que o direito de aprender não depende unicamente da escola (Cappelletti, 2005), mas está relacionado com o contexto socioeconômico em que a instituição está inserida. Cabe lembrar que a Escola Municipal Marly Sarney está localizada em um bairro periférico, apresentado pelo próprio Projeto Político Pedagógico da instituição como um local onde a renda familiar e a estrutura cultural são comprometidas.

A solução, ou mesmo uma forma de amenizar a situação, é uma abordagem mais inclusiva por parte dos professores que, cientes do contexto, compreendem as desigualdades presentes na comunidade e contribuam para superá-las. Dessa maneira, a avaliação torna-se uma ferramenta de formação de cidadãos atuantes, sabedores dos seus direitos e deveres, capazes de integrar aspectos sociais, emocionais e culturais (Saul, 2001). Isso se alinha à visão de uma avaliação emancipatória, que não apenas classifica, mas transforma a realidade do aluno e promove sua autonomia e participação social.

A análise das respostas dos professores, obtidas por meio de questionário, revela um entendimento acerca da avaliação que, apesar de ainda permeada por elementos tradicionais de mensuração, apresenta uma forte

afinidade com uma perspectiva mais formativa, preocupada em acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Os educadores demonstram reconhecer a importância de observar, planejar de forma conjunta e buscar táticas que contribuam para a superação das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Essa postura vai de encontro à ideia de avaliação contínua, emancipatória, que está a serviço da aprendizagem.

A evidência da preocupação em relação à presença e ao apoio das famílias na escola e na educação dos alunos é um ponto fundamental, pois transparece que os educadores percebem com nitidez a influência que o contexto externo exerce sobre a aprendizagem, em especial sobre a alfabetização. Fica claro, a partir das respostas coletadas, que as avaliações devem ser flexíveis, contínuas e sensíveis em relação à individualidade dos alunos, dialogando com a realidade que se apresenta.

Em suma, as vozes dos educadores potencializam o pensamento sobre um processo de avaliação da aprendizagem complexo. As percepções e práticas levantadas, apesar das limitações estruturais e de tempo, assinalam a busca de uma educação humanizada, inclusiva e que, de fato, colabore para a emancipação dos estudantes, como defende Paulo Freire (1996), ao falar sobre os princípios de uma avaliação libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o objetivo de investigar a visão dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e o direito de aprender dos alunos no processo de alfabetização, em especial no contexto do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal de Imperatriz, Maranhão. O ponto central da pesquisa é compreender como a avaliação da aprendizagem reflete e interfere nas metodologias de ensino, bem como entender a visão dos educadores sobre a garantia do direito de aprender, de ser letrado e alfabetizado, em que fase esse processo deve acontecer e quais fatores contribuem para isso.

O estudo promoveu, para isso, preliminarmente apresentamos um breve panorama histórico da avaliação e da alfabetização no Brasil e nessa apresentação notamos um trajeto bastante complexo e marcado por diferentes paradigmas. A começar pelo modelo jesuítico classificatório e memorístico (Saviani, 2008), perpassando pelas abordagens mais tecnicistas e, mais recentemente na legislação com uma abordagem mais formativa e crítica. Fica claro que, mesmo com os avanços teóricos e das leis a favor de uma avaliação contínua e de qualidade, o modelo positivista prevalecente de características de práticas classificatórias persistem ao longo da História da Educação Brasileira.

Ao se debater a questão do letramento e da alfabetização como processos indissociáveis notamos também o quanto é indispensável superar a decodificação para que o processo da leitura e da escrita sejam mais funcionais na vida dos alunos, o que implica revisitar os ensinamentos de Paulo Freire nas ações de um diálogo mais autêntico e direto com a realidade, ou seja, com as realidades na qual as nossas crianças vivem. Esse pensamento alinhado a perspectiva de Paulo Freire (1996) e defendido por Magda Soares (2009) preconiza uma educação conectada à realidade do educando.

Enfim, a pesquisa que fizemos na Escola Municipal Marly Sarney viabilizou o nosso desafio de perceber o quanto os elementos socioeconômicos e estruturais estão presentes na comunidade e o quanto a avaliação é importante nos seus efeitos para influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de o Projeto Político Pedagógico explicitar a necessidade de uma visão ampla da alfabetização e da avaliação por parte dos professores, no contexto de toda a comunidade escolar o trabalho coletivo precisa ser cuidado com uma

permanente auto avaliação pedagógica. E considerarmos a vulnerabilidade social, a estrutura familiar que acompanha ao seu modo o rendimento da escrita e da leitura. A escola precisa efetivamente oportunizar experiências para que todos vivenciem o direito à aprendizagem como um compromisso de todos.

Essa influência externa e social é um ponto relevante, como destaca Cappelletti (2005), aprofundando e integrando os aspectos sociais e emocionais na avaliação. E a pressão por resultados demandados pelas avaliações externas e de larga escala são importantes para o trabalho pedagógico, na busca por melhores índices, como são os índices demonstrados pelo IDEB. Eles de fato impactam de forma clara na consolidação de uma prática pedagógica, mas o trabalho coletivo é uma conquista cujas experiências avaliativas precisam ser valorizadas e contextualizadas a partir de uma reflexão como a que estamos propondo.

Observamos como as vozes dos docentes trazem luz a essa dinâmica. Em suas respostas eles revelam uma forte inclinação para a avaliação formativa, vendo-a como um processo contínuo que permite o desenvolvimento e acompanhamento do discente. Reforçam, com isso, a relevância da observação e de um planejamento contínuo, bem como a busca por estratégias de intervenção e de apoio pedagógico mediante as dificuldades que se apresentam. Essa abordagem é amplamente defendida por Jussara Hoffmann (1993; 2001) e por Cipriano Carlos Luckesi (2014), que veem a avaliação como um recurso para a melhoria do ensino-aprendizagem.

No entanto, notamos também que os questionários assinalam as limitações impostas pela restrição do tempo dedicado para o preparo de atividades e avaliações voltadas para a alfabetização. Assim, pode-se afirmar que aplicar uma avaliação que, de fato, dialogue com o aluno enquanto indivíduo, pode ser um grande desafio. O tema fica ainda mais complexo quando se fala sobre a ausência da família no ambiente escolar. Esse fator é fundamental na garantia do direito de aprender. E salienta a necessidade de uma avaliação sensível aos aspectos sociais e culturais dos alunos, como preconizam Cappelletti (2005) e Saul (2001).

A pesquisa confirma, portanto, uma tensão existente entre o que se pretende alcançar e o que acontece na prática avaliativa e na alfabetização, principalmente em um contexto assinalado pela vulnerabilidade. Mesmo diante

do alinhamento teórico apresentado pelos professores voltado a uma abordagem formativa, não se pode negar as barreiras que impõem a conciliação do seu ponto de vista com a perspectiva do alcance de resultados mais imediatos. Há nessa tensão uma dimensão política e ao mesmo tempo ética do trabalho docente.

Ou seja a avaliação educacional está política e eticamente implicada ao contexto mais complexo das discussões sobre demandas por políticas sociais inclusivas e mais eficazes. A avaliação pode produzir tais efeitos quando no espaço escolar passam a ser refletidas às necessidades de apoio aos próprios professores e educadores da escola, dos alunos, das famílias, enfim, da comunidade. A partir desta constatação, acredita-se que este trabalho contribui para a Educação Básica, ao trazer essa reflexão diante de um tema crucial, que é a avaliação da aprendizagem na fase da alfabetização.

Com base nas respostas dos docentes do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marly Sarney, localizada no município de Imperatriz, Maranhão sugere-se que algumas medidas são necessárias para viabilizar a permanência da avaliação de caráter formativo gerando uma cultura escolar na perspectiva da avaliação educacional. E nesse contexto, está inserida a oferta de programas de capacitação continuada para os professores, voltados para estratégias práticas de implementação desse modelo de avaliação mesmo dentro de contextos desafiadores como o identificado.

Cabe pensar, também, em metodologias de alfabetização conectadas com as vivências sociais e culturais dos alunos. Outro ponto são os debates internos, promovidos no próprio ambiente escolar, cujo intuito é provocar a reflexão coletiva sobre as práticas avaliativas e o que é previsto em documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Assim, é possível aproximar o que está previsto do que de fato acontece na sala de aula.

De maneira mais ampla é necessário que haja um investimento nas políticas educacionais locais, tendo em vista que a pesquisa deixou evidente a demanda por mais recursos, estrutura e estratégias de engajamento familiar no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, esse estudo, assim como toda pesquisa, possui limitações. Deve, portanto, ser continuado e complementado com futuras investigações que podem contemplar um maior número de

educadores, inclusive em outras realidades escolares, além dos próprios alunos. Afinal, eles estão entre os maiores interessados nas práticas avaliativas.

Como bem preconiza Paulo Freire (1996), a garantia do direito de aprender das crianças, principalmente no processo de alfabetização, demanda uma avaliação que transcenda a classificação. Essa avaliação precisa, portanto, ser um instrumento de escuta, diálogo e promoção do desenvolvimento integral. Ela tem, inclusive, potencial para ser um caminho para a liberdade e a autonomia dos estudantes e das comunidades nas quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Santos de; COSTA, Maria Celi Ramos. Avaliações externas no Brasil: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **ETS HUMANITAS-Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 2, p. 122-132, 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2023.

Bardin L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

Bauer, M., & Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes; 2002.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. [S.I.]: 1930. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/d19402.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. [S.I.]: 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 28 dez. 1961.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... [S.I.]: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 jul. 2025.

CAED. **SEAMA-MA: Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão.** Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://caeddigital.net/projetos/seama-ma.html>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CAMARGO, Angélica Ricci. **Aulas Régias.** In: *Arquivo Nacional*. [S.l.], maio 2013. Disponível em: <https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/57-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-colonial/260-aulas-regias>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação educacional: fundamentos e práticas.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005.

CARVALHO, Erivanio da Silva. **O trabalho das Comissões Próprias de Avaliação Por uma avaliação a serviço da aprendizagem.** Berlin: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista.** 10. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMPERATRIZ. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Marly Sarney, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 28. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar e suas implicações pedagógicas**. 7. ed. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.

MALTA, Maísa; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. Avaliação nacional da alfabetização: análise das contribuições das pesquisas. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 29, n. 1, 2024.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PERRENOUD, Ph. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINTO, José Marcelino; CARA, Daniel. As configurações do financiamento educacional após a aprovação do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. Avaliação participante – uma abordagem crítico-transformadora. In: **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mariza V. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 1998. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 1101, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Reduc, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Raimundo; DOS SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. Pensamento freireano e a democratização da gestão educacional: o caso de Altamira na Amazônia Paraense. **Revista Cocar**, v. 12, n. 24, p. 75-94, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Curso de Pedagogia. *Normas de TCC do Curso de Pedagogia*. Imperatriz, MA: UFMA/CCIM, 2023. Disponível em: <http://www.ufma.br/normas_de_tcc.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

APÊNDICE – Transcrição dos questionários

RESPONDENTE: Professor A

1. Com quantos alunos você trabalha em sala? Fale um pouco sobre o grupo de alunos que você trabalha, sobre a estrutura da escola, dos recursos, limitações e dificuldades dessa escola.

Eu trabalho com 26 alunos [de] manhã, 26 a tarde. A escola que trabalho tem uma ótima estrutura, mas apesar de muitas limitações e dificuldades, é uma boa escola.

2. Em qual instituição você fez sua graduação?

FEST. Faculdade de Educação Santa Terezinha.

3. Há quantos anos você trabalha como professor? [] 1 ano [] 2 a 5 anos [] de 6 a 10 anos [X] Mais de 10 anos

4. Há quanto tempo você trabalha com alfabetização? Na sua opinião, em qual ano escolar a criança deveria ser alfabetizada e sair efetivamente alfabetizada desta etapa?

Trabalho há 28 anos com alfabetização. Acho que o aluno, no 2º ano, as crianças deveriam estar alfabetizadas.

Perguntas específicas!

Para análise de dados da pesquisa:

5. Para você, o que significa avaliação na educação?

Avaliação, significa observar o que o aluno conseguiu aprender, avaliar o desenvolvimento do aluno.

6. Como você realiza a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização?

Observando se o aluno sabe ler e escrever com desenvoltura.

7. Quais são as principais exigências da escola onde você trabalha em relação à avaliação da aprendizagem?

A escola exige que a avaliação seja bem planejada e aplicada com sucesso, de acordo com os conteúdos trabalhados.

8. Quando surgem dificuldades no processo de alfabetização, o que vocês costumam fazer, em conjunto com outros professores, para ajudar essas crianças?

Em conjunto com outros professores, sentamos, planejamos, criamos estratégias para melhorar o aprendizado dos alunos.

9. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a avaliação da aprendizagem das crianças que estão em processo de alfabetização?

Ensinar, chamar as famílias dessas crianças para ajudar no processo.

10. Quais são as principais preocupações dos professores ao fazer o replanejamento para melhorar a alfabetização das crianças?

Preocupação para que esse replanejamento dê certo.

11. Quantas horas, em média, você dedica por dia ou por semana para preparar atividades e avaliações voltadas para a alfabetização? Marcar apenas uma opção.

[X] até 2h [] de 3h a 5h [] de 6h a 10h [] Mais de 10h por semana

12. Na sua opinião, qual é a importância do direito da criança de aprender a ler e escrever? Você sente que as famílias dos alunos que você trabalha garantem esse direito e contribuem para a aprendizagem?

Muitas famílias contribuem, outras não. Os alunos das famílias que contribuem sempre são os melhores.

RESPONDENTE: Professor B

1. Com quantos alunos você trabalha em sala? Fale um pouco sobre o grupo de alunos que você trabalha, sobre a estrutura da escola, dos recursos, limitações e dificuldades dessa escola.

30 alunos. Minha sala é tranquila, embora entre todos têm alguns com dificuldades no aprendizado. No entanto, a escola oferece recursos de apoio que nos ajudam a melhorar.

2. Em qual instituição você fez sua graduação?

FEST. Faculdade de Educação Santa Terezinha.

3. Há quantos anos você trabalha como professor? [] 1 ano [] 2 a 5 anos [] de 6 a 10 anos [X] Mais de 10 anos/33 anos

4. Há quanto tempo você trabalha com alfabetização? Na sua opinião, em qual ano escolar a criança deveria ser alfabetizada e sair efetivamente alfabetizada desta etapa?

Há 33 anos. Com 07 anos.

Perguntas específicas!

Para análise de dados da pesquisa:

5. Para você, o que significa avaliação na educação?

É um processo amplo e contínuo que busca identificar as dificuldades e o que precisa ser melhorado no decorrer do tempo.

6. Como você realiza a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização?

Participação, comportamento, assiduidade, pesquisa, trabalhos e avaliações bimestrais.

7. Quais são as principais exigências da escola onde você trabalha em relação à avaliação da aprendizagem?

Trabalhar os projetos, ter os cuidados com cada criança em termo de alfabetizar, aplicando metodologias voltadas para melhorar o empenho e o desempenho de cada criança.

8. Quando surgem dificuldades no processo de alfabetização, o que vocês costumam fazer, em conjunto com outros professores, para ajudar essas crianças?

Nesse sentido, procuramos a parte pedagógica e outros recursos.

9. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a avaliação da aprendizagem das crianças que estão em processo de alfabetização?

A ajuda da família no processo emocional e presente na escola.

10. Quais são as principais preocupações dos professores ao fazer o replanejamento para melhorar a alfabetização das crianças?

A maior preocupação é quase de todos. A questão de alguns alunos que precisam ser acompanhados com mais atenção.

11. Quantas horas, em média, você dedica por dia ou por semana para preparar atividades e avaliações voltadas para a alfabetização? Marcar apenas uma opção.

☐ até 2h ☒ de 3h a 5h ☐ de 6h a 10h ☐ Mais de 10h por semana

12. Na sua opinião, qual é a importância do direito da criança de aprender a ler e escrever? Você sente que as famílias dos alunos que você trabalha garantem esse direito e contribuem para a aprendizagem?

Na minha opinião é que é fundamental esse direito que todas as crianças aprendam no tempo certo, sem prejuízo; e sobre as famílias também precisarem ser mais presentes na escola e no aprendizado dos seus filhos.