

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Fernanda Andrea Silva de Góes

**Concepção de infância e de avaliação no
Ensino Fundamental de Nove Anos**

Belém
2015

Fernanda Andrea Silva de Góes

Concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação: Linha Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos e Coorientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho.

Belém
2015

Fernanda Andrea Silva de Góes

Concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação: Linha Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos e Coorientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho.

Data de Aprovação: ____/____/2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos - Orientadora
Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho - Coorientadora
Doutora em Educação – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Maria do Perpétuo Socorro - Membro Interno
Doutora em Educação – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
Universidade do Estado do Pará

AGRADECIMENTOS

O curso de mestrado representou uma conquista relativa à minha formação acadêmica e profissional. Esta conquista não seria possível sem a contribuição e colaboração de familiares, amigos, colegas de trabalho, colegas de turma, professores e professoras.

Assim, agradeço aos familiares pela prontificação em todos os momentos em que precisei, em especial, à minha mãe Eloídes da Silva Góes e ao meu irmão Ângelo Máximo Silva de Góes.

Agradeço a todos os colegas de trabalho pelo incentivo e disponibilidade em ajudar.

Agradeço a todos os colegas da 9ª turma do mestrado pela companhia e por todos os momentos felizes que fizeram dessa jornada uma experiência para a vida. Em especial, agradeço às colegas e, também amigas, Débora do Nascimento, Gicele Holanda, Daniela Cortez, Ilca Sarraf, Benedita das Graças, Silvia Sabrina (8ª turma) e Glaucia Baia.

Agradeço às professoras Tânia Regina e Ana Tancredi por todas as orientações, pois sem essas orientações a construção deste trabalho não seria possível. De igual modo, agradeço à professora Socorro França pela participação e contribuição com o trabalho, tanto na banca de qualificação como na banca de defesa.

Agradeço a todos os professores e professoras do mestrado pela dedicação ao programa e ao sucesso dos educandos.

Enfim, agradeço a Deus por todos os anos de vida que tenho e por todas as bênçãos concedidas em minha vida, inclusive o mestrado.

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.

(HOLFFMANN, 2013a, p. 26)

RESUMO

GÓES, Fernanda Andrea Silva de. **Concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a concepção de infância e de avaliação nos documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos no período de 1998 a 2010 e nos pareceres individuais no Registro Avaliativo das crianças do primeiro ano no período de 2012 a 2013. Para tanto, concebe-se infância como uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída e a avaliação em uma perspectiva mediadora. A entrada das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental trouxe para as escolas públicas mudanças relativas ao trabalho pedagógico. A avaliação se constitui em uma das mais complexas por apresentar, nesta nova configuração do ensino fundamental, uma perspectiva completamente diferente da avaliação praticada no Ensino Fundamental de Oito Anos. Enquanto neste, os instrumentos avaliativos privilegiavam os aspectos quantitativos por meio de boletim de notas; naquele, procura-se privilegiar os aspectos qualitativos com a utilização de instrumentos avaliativos para o registro de informações, além de a avaliação assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. De igual modo, destaca-se, nas orientações do MEC (BRASIL, 2007c), a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em toda a sua dimensão. O estudo caracteriza-se como pesquisa documental, uma vez que utilizou a legislação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e os Registros Avaliativos como fontes de informações. Para ampliar os documentos, realizou-se entrevista individual semiestruturada e aplicação de questionário a duas professoras de 1º ano e uma especialista em educação da SEDUC. Os dados foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo denominada de categorização, sendo construídas categorias por meio do entrecruzamento das informações. As análises mostraram que as professoras consideram em seus pareceres diversos aspectos que caracterizam sua prática avaliativa à avaliação de caráter processual, formativo e participativo, contínua, cumulativa e diagnóstica. Por outro lado, são descritos os resultados alcançados com relação aos objetivos e com relação à situação de cada criança, sem que as estratégias utilizadas para tal resultado sejam mostradas, evidenciando, também, o processo, o que caracteriza a concepção de avaliação como resultado. No que se refere à infância, figura nos pareceres uma concepção que considera a criança como sujeito ativo e autônomo, mas desconsidera as brincadeiras, as regras e os conflitos na relação entre os pares como fatores fundamentais para o desenvolvimento infantil, apesar de ter havido preocupação com os conflitos. Desconsidera de igual modo, o contexto social na produção de diversos tipos de infâncias, entretanto, identificou-se no relato das professoras uma concepção de infância que a reconhece como uma fase específica da vida humana e a criança como um sujeito que vive a infância.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Infância. Avaliação. Registros Avaliativos. Pareceres individuais.

ABSTRACT

GÓES, Fernanda Andrea Silva de. **Concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

This research aimed to identify the concept of childhood and evaluation in the documents on the Nine Year Basic Education in the 1998-2010 period and individual opinions in Evaluative registration of first graders in the 2012-2013 period. To this end, we have designed childhood as a social category of generational kind, socially constructed, and we design evaluation in a mediating perspective. Admission of children to six years in elementary school brought to public schools changes related to pedagogical work. The evaluation constitutes one of the most complex to present, this new configuration of elementary school, a completely different perspective of the evaluation practiced in elementary school Eight Years. While this, the evaluation instruments favored the quantitative aspects through report card, that seeks to privilege the qualitative aspects with the use of evaluation tools for recording information, and take a procedural, training and participatory nature, be continuous, cumulative and diagnostic. Likewise, it stands out in the guidelines of MEC (BRASIL, 2007c), the need for the school to work the childhood sense in all its dimensions. The study is characterized as documentary research, since we use the legislation on the Nine Year Basic Education and evaluative records as sources of information. To enlarge documents, we conducted individual semi-structured interviews and questionnaires applied to two teachers of the 1st year and a technique SEDUC. Data were analyzed from the named categorizing content analysis technique, being built categories through the intersection of information. The analysis showed that the teachers consider their opinions on various aspects that characterize its evaluation practice to the procedural character assessment, training and participatory, continuous, cumulative and diagnostic. On the other hand, describes the results achieved with respect to the objectives and with respect to the situation of each child, without the strategies used to such a result are shown, also showing the process, which characterizes the concept of evaluation as a result. With regard to childhood, figure in the opinions a conception which considers the child as a subject and as active, but disregards the games, the rules and the conflicts in the relationship between peers as fundamental factors for child development, although there were concerns about the conflicts. Disregards the social context in the production of various types of childhood, however, was identified in the account of the teachers a conception of childhood that recognizes as specific phase of human life and child as subject who lives the childhood.

Keywords: Nine Year Basic Education. Childhood. Evaluation. Evaluative records. Individual opinions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Quantitativo de pareceres coletados por professora e por ano letivo	28
Quadro 02	Identificação dos pareceres	28
Quadro 03	Pareceres da legislação nacional	56
Quadro 04	Comparativo entre os pareceres CNE/CEB 20/1998; 24/2004 e 6/2005 sobre a proposta pedagógica do Ensino Fundamental de Nove Anos	61
Quadro 05	Nomenclatura do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Educação Infantil	62
Quadro 06	Resoluções da legislação nacional	66
Quadro 07	Publicações orientadoras do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.	75
Quadro 08	Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos	79
Quadro 09	Regulamentação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Pará	85
Quadro 10	Relação dos trabalhos defendidos sobre Ensino Fundamental de Nove Anos	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Trabalhos defendidos por Região	17
Tabela 2	Programas em nível de Mestrado Acadêmico e Área de Conhecimento	18
Tabela 3	Programas em nível de Doutorado	19

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEU	Centro Educacional Unificado
CI	Ciclo da Infância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEINF	Diretoria de Educação Infantil de Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAB	Gabinete
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONG	Organizações não Governamentais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED/UEPA	Programa de Pós-Graduação e Educação da UEPA
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEAD	Secretaria de Estado de Administração
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e de Ensino Fundamental
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Educação
USAID	United States Agency for International Development
USE	Unidade Seduc na Escola

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1	Tipo de pesquisa	24
2.2	Etapas da pesquisa	26
2.3	Análise dos dados	29
3	INFÂNCIA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	31
3.1	Infância no Ensino Fundamental	31
3.2	Avaliação e a política de ciclos	44
4	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	53
4.1	Constituição do Ensino Fundamental de Nove Anos: uma análise a partir da legislação	55
4.2	Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos: dialogando sobre infância e avaliação	66
4.3	Orientações do Ministério da Educação sobre infância e avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos	75
4.4	Regulamentação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará	85
5	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE AVALIAÇÃO NOS PARECERES INDIVIDUAIS DAS PROFESSORAS DO 1º ANO	98
5.1	Avaliação da aprendizagem e o uso de Registro Avaliativo	98
5.2	Construção dos pareceres individuais pelas professoras do 1º ano	105
5.3	Infância da criança de seis anos na escola de ensino fundamental no sistema estadual de Educação Básica do Pará	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICES	156
	ANEXOS	167

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 2002, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), foi o início de minha formação como pedagoga. A partir de então, vivenciei diversas experiências acadêmicas que me despertaram para os desafios da carreira docente.

No primeiro semestre do ano de 2003, o estágio na educação infantil, como professora auxiliar no maternal e jardim I e II, realizado em uma escola particular localizada em um bairro periférico da cidade de Belém, oportunizou-me o primeiro contato com as crianças pequenas nessa etapa de educação. No início do segundo semestre do mesmo ano, o estágio no programa de monitoria da UEPA, no período de 2003 a 2005, na disciplina Sociologia da Educação I e II, possibilitou-me acompanhar o exercício do trabalho docente e perceber a importância da formação inicial para a formação de professores. Adicionado a essas experiências, a participação em palestras e seminários sobre educação para a infância eram constantes no período de 2002 a 2006.

Em março de 2006, terminei o Curso de Pedagogia. Como etapa final do curso, realizei o trabalho de conclusão intitulado “Televisão e Vídeo na Educação: novas formas de ensinar e de aprender”. Esse trabalho possibilitou-me perceber como as condições de trabalho docente são determinantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Ainda em 2006, no mês de julho e na mesma universidade, iniciei o curso de pós-graduação em Metodologia da Pesquisa Científica. A monografia, intitulada “Informática na Educação: uma ferramenta para construção de um ensino de qualidade”, dava continuidade à temática da tecnologia educacional, bem como às minhas preocupações concernentes à formação docente.

Em dezembro de 2008, por meio do concurso público C-125, Edital N.º 01/2007 - SEAD/SEDUC, de 09 de novembro de 2007, no cargo de Técnico Pedagógico, atualmente denominado de Especialista em Educação, iniciei minhas atividades laborais na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), trabalhando em uma unidade escolar.

O trabalho em escola oportunizou-me o acompanhamento do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecido em decorrência da Lei nº 11.114/2005 e da Lei nº 11.274/2006, a ser implantado no período de 2009 a

2016. Em 2008, por estar iniciando minhas atividades no cargo de técnico pedagógico, fiquei responsável por acompanhar as atividades pedagógicas das professoras do 1º ano, além de outras atividades inerentes ao cargo.

A partir daí, participei de reuniões promovidas pela Unidade Seduc na Escola (USE 5) em parceria com a USE 01, 03, 07, 09 e 16. Nas reuniões, discutíamos sobre a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, além de esclarecer dúvidas sobre questões relativas à matrícula. Essas reuniões aconteciam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça, nos dias letivos, no período da tarde, eram coordenadas pela técnica da USE 5 e contavam com a participação dos técnicos educacionais vinculados às escolas das outras USE. Como resultado das discussões, o texto intitulado de “Orientações curriculares para o trabalho pedagógico com o 1º ano/9 do ensino fundamental” foi implementado.

Esse documento está organizado em duas partes. A primeira está dividida em: justificativa; concepção de infância, de alfabetização e letramento; e, o lúdico e o brincar nas metodologias. A segunda aborda a organização do trabalho pedagógico e traz dois anexos: 1) proposta de questionário de matrícula, 2) sugestão de critérios para a ficha avaliativa para o 1º ano do ensino fundamental.

No ano de 2009, o documento intitulado de “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (texto preliminar)” foi fornecido à escola pela Diretoria de Educação e de Ensino Fundamental (DEINF). Nesse documento, evidencia-se, dentre outras questões, a existência de infâncias e não de um conceito único de infância e, com a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, ressalta-se a importância de refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola não só no 1º ano, como também nos anos subsequentes. O documento enfatiza, ainda, que a avaliação precisa ser contínua e sistemática, empregando instrumentos variados, como por exemplo, o registro escrito dos aspectos qualitativos a respeito da aprendizagem das crianças.

Até 2008, a escola em que trabalhava ofertava o Ensino Fundamental de Oito Anos organizado em séries (1ª à 8ª série). O ano de 2009, nessa escola, foi marcado pela implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e se extinguiu a 1ª série para implantar o 1º ano. Foram criadas duas turmas de 1º ano para crianças com seis anos de idade. Nesse momento, enquanto técnica pedagógica responsável por assessorar as professoras que iriam trabalhar nessas turmas, busquei cada vez mais literatura sobre o assunto para construir uma base teórica que pudesse sanar

as dúvidas existentes sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos. Nesse sentido, o documento construído pela USE 5 e o documento fornecido pela DEINF foram de grande utilidade por trazerem questões relativas à matrícula e ao trabalho pedagógico no 1º ano, por isso, foram reproduzidos e entregues para as professoras com o objetivo de orientá-las na elaboração do planejamento de ensino do 1º ano, além de ajudar no processo de matrícula de crianças no 1º ano na escola.

Contudo, ainda permaneceram várias dúvidas, compartilhadas com as professoras, com relação à prática pedagógica em sala de aula e à avaliação. A forma de avaliar assumia o centro das preocupações, uma vez que se tratavam de crianças pequenas, de seis anos de idade. Além disso, sabíamos que não haveria reprovação no 1º ano e que os resultados das avaliações seriam qualitativos, ou seja, por meio do registro escrito e não por meio da atribuição de notas. Essa situação era novidade para as professoras e trouxe reflexões sobre a avaliação no 1º ano para a equipe docente e pedagógica.

No entanto, não havia maiores esclarecimentos da Secretaria de Estado de Educação, além das questões tratadas nas reuniões da USE 5, sobre a forma de avaliar e o tipo de instrumento avaliativo oficial para lançar as informações sobre o aproveitamento escolar das crianças do 1º ano. Por conta disso, realizei estudos autônomos a fim de promover reuniões com pais e professoras da escola, principalmente, quanto às atividades pedagógicas no 1º ano, pois este ano não corresponde nem à educação infantil e, pela sua constituição, nem a 1ª série do ensino fundamental, existindo, por isso, questões que precisavam ser esclarecidas sobre a organização do trabalho pedagógico, como por exemplo, que conteúdos didáticos trabalhar.

Para a realização de uma prática avaliativa que contemplasse os aspectos qualitativos, foi criado pela coordenação pedagógica e pelas professoras do 1º ano um instrumento avaliativo para registrar as informações referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças no ano letivo de 2009. Esse instrumento era composto por conceitos (regular, bom, ótimo), a partir da análise de itens específicos, e por um espaço reservado para o registro de informações sobre as crianças.

Somente após um ano da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2010, a secretaria da escola informou que havia um Registro Avaliativo disponível no sistema informatizado da SEDUC e que deveriam ser lançados, no

final de cada semestre, os pareceres individuais das professoras sobre as crianças. Neste instrumento, deveriam ser considerados aspectos cognitivos, sociais, emocionais / afetivos e físico-motores. Entretanto, as professoras que assumiam as turmas de 1º ano demonstravam preocupação relativa ao preenchimento desse documento e me questionavam sobre: O que escrever? Como escrever? Que palavras usar?

O Registro Avaliativo oficial foi, finalmente, disponibilizado em 2010, contudo, as informações sobre as crianças do 1º ano, desde 2009, estavam registradas no instrumento criado pela coordenação junto com as professoras. A secretaria da escola solicitou a transferência das informações para o sistema *online*, porém as professoras estavam com outra turma de 1º ano e com dificuldade de tempo para refazer os pareceres conforme o Registro Avaliativo oficial. Essa situação gerou um mal-estar entre os envolvidos, entretanto, foi resolvida, uma vez que as professoras refizeram os relatórios de forma gradual durante o ano letivo de 2010.

O Registro Avaliativo é um documento individualizado para cada criança. A primeira página de cada documento contém os seguintes itens: identificação da criança, composta de nome da unidade escolar, nome do aluno (a), data de nascimento do aluno (a), etapa de ensino, ano, turma, turno, ano letivo, cidade e Estado; a apresentação do documento contém uma explanação sobre o processo avaliativo e de acompanhamento e registro dos aspectos cognitivos, sociais, emocionais / afetivos e físico-motores; e, quatro itens de observações sobre: a relevância de cada aspecto, a necessidade de abordá-los de forma não fragmentada, a coerência entre metas planejadas e o que foi avaliado, e, o período semestral de construção dos pareceres.

Após a primeira página descrita anteriormente, tem-se três campos abertos (sem qualquer tipo de item formulado previamente) para inclusão do parecer das professoras. O primeiro campo é destinado à inclusão do parecer sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança no 1º semestre, assim como, o segundo campo destina-se à inclusão do parecer sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança no 2º semestre. O terceiro campo refere-se à síntese do desenvolvimento e da aprendizagem da criança com relação aos conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo em uma perspectiva interdisciplinar.

O Registro Avaliativo é um documento que traz informações sobre o processo de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Educação

Básica do Pará. Entretanto, essas informações são insuficientes para subsidiar a escrita das professoras sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na perspectiva da avaliação processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica, conforme determinação do Parecer CNE/CEB nº 4/2008.

Essa limitação, assim como as dificuldades do processo de implantação citadas anteriormente, provocou-me o interesse de analisar a concepção de infância e de avaliação que consta nos documentos do Ensino Fundamental de Nove Anos e que subsidia a escrita dos pareceres individuais pelas professoras do 1º ano da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará.

A partir da trajetória acima descrita e das constantes consultas aos documentos do Ministério da Educação e do Estado do Pará sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, houve maior aproximação com a temática e um grande interesse em desenvolvê-la como pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Por isso, foi submetida uma proposta de pesquisa ao processo seletivo do ano de 2013, intitulada de “Ensino Fundamental de Nove Anos: a concepção das professoras do 1º ano do ensino fundamental de nove anos sobre a infância das crianças de seis anos de idade e as implicações na avaliação da aprendizagem”, expondo preocupações sobre a infância e a avaliação das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Esse projeto foi aprovado e com a contribuição das diversas disciplinas cursadas no PPGED/UEPA, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), em função do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), e, ainda, com os encontros de orientação, foi reformulado, passando a denominar-se de “Concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos”.

Inicialmente, realizou-se um levantamento dos trabalhos até então publicados sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos para mapear a produção acadêmica que vem sendo realizada sobre essa temática e analisar as produções que se aproximam deste estudo. Acessou-se o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio do site <http://bancodeteses.capes.gov.br>, com os seguintes descritores: Ensino Fundamental de Nove Anos e Infância, encontrando 26 registros; Ensino Fundamental de Nove Anos e Avaliação, encontrando 19 registros; e, Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, encontrando 11 registros.

Para localizar o maior número de trabalhos defendidos sobre o tema, fez-se uma busca avançada onde selecionou-se os seguintes itens: Resumo, Contém e Ensino Fundamental de Nove Anos, assim, obteve-se 42 registros. Entretanto, alguns trabalhos se repetiam em cada busca e outros não guardavam relação com a temática, por isso selecionou-se apenas os registros que tinham no resumo o descritor “Ensino Fundamental de Nove Anos” e construiu-se o quadro 10, conforme apêndice F.

Desse quadro, extraiu-se diversas informações referentes às pesquisas desenvolvidas sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos nos anos de 2011 e 2012. Esse recorte temporal foi delimitado de acordo com a disponibilidade do site da Capes que, por motivos técnicos, informado em nota no próprio site, estava disponibilizando somente os trabalhos defendidos naqueles anos.

Sendo assim, encontrou-se 55 registros sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, sendo 23 em 2011 e 32 em 2012, distribuídos nas 5 regiões do Brasil, de acordo com a tabela 01:

Tabela 01: Trabalhos defendidos por Região

Região	Porcentagem
Sudeste	49,1%
Sul	29,1%
Nordeste	12,7%
Centro-Oeste	5,5%
Norte	3,6%

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir da consulta ao quadro 10, apêndice F.

Pode-se observar que a região Sudeste é responsável por quase 50% da produção científica no país sobre o tema, destacando-se o Estado de São Paulo com 85,2% dos trabalhos defendidos nessa Região. Por outro lado, a Região Norte aparece com apenas 3,6% da produção total, com 2 trabalhos defendidos no Estado do Pará, o que indica a necessidade de mais pesquisas sobre o tema na Região Norte.

Outro dado interessante extraído do quadro 10, apêndice F, refere-se ao nível de curso que caracteriza essas pesquisas, sendo 47 em nível de Mestrado Acadêmico, ou 85,45%, e apenas 08 em nível de Doutorado, ou 14,55%. Dentre as

pesquisas em nível de Mestrado, observou-se, ainda, diferentes tipos de Programas e Área de Conhecimento nos quais esses trabalhos são desenvolvidos, conforme tabela 02:

Tabela 02: Programas de Mestrado Acadêmico e Área de Conhecimento.

Programa	Quantidade	Área de Conhecimento
Educação	38	Educação
Educação Física	01	Educação Física
Educação, Arte e História Cultural	01	Sociais e Humanidades
Letras	02	Letras
Políticas Sociais e Cidadania	01	Serviço Social
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	01	Educação
Psicologia	01	Psicologia
Psicologia Cognitiva	01	Psicologia Cognitiva
Psicologia da Educação	01	Educação

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir da consulta ao quadro 10, apêndice F.

A partir da observação da tabela 02, identificou-se uma concentração dos trabalhos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos desenvolvidos em Programas de Educação, com percentual de 80,85% do total das defesas. Além disso, identificou-se sete Áreas de Conhecimento diferentes que abordam esse assunto: Educação, Educação Física, Sociais e Humanidades, Letras, Serviço Social, Psicologia e Psicologia Cognitiva.

Em nível de Doutorado, identificou-se três tipos de Programas, de acordo com a tabela 03:

Tabela 03: Relação de Programas em nível de Doutorado

Programa	Quantidade	Área de Conhecimento
Educação	05	Educação
Educação (currículo)	01	Educação
Educação Escolar	02	Educação

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir da consulta ao quadro 10, apêndice F.

Percebe-se, da análise da tabela 03, o predomínio de trabalhos desenvolvidos em Programas de Doutorado em Educação, com percentual de 62,5% do total de defesas. Identificou-se, ainda, uma única área de conhecimento: Educação.

Dentre os trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da Capes sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, identificou-se algumas temáticas que se aproximam desta pesquisa, pois abordam, de forma mais enfática, a questão da infância e da avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental de Nove Anos.

Assim, a dissertação de Pereira (2011), intitulada “A Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais: a visão da criança”, se aproxima desta pesquisa, pois investigou, dentre vários outros aspectos, as concepções de criança e infância presentes nas produções científicas e nos documentos oficiais, a participação da criança sobre o ponto de vista dos seus direitos, a consideração da criança e da infância no ensino fundamental e as representações das crianças sobre os processos escolares vivenciados por ela no primeiro ano em 2004.

A dissertação “Vamos brincar?” continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” de Correa (2011), também destacou-se, pois abarca questões relativas à importância de valorização da infância no 1º ano. A pesquisa objetivou identificar, por meio da análise de atividades compreendidas como brincadeiras, as continuidades e rupturas nas práticas curriculares do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove anos.

Outra pesquisa que traz discussões em torno da valorização da infância no 1º ano do ensino fundamental é “Tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental: o que dizem as crianças do primeiro e segundo ano”. Nessa pesquisa, Gebien (2011) conclui que a brincadeira acontece na escola em espaços e tempos específicos.

Em “Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões Políticas e Pedagógicas”, Samways (2012) também traz como foco a especificidade da infância. Teve como principal objetivo analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental, relacionando-a com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

De igual modo, Delfin (2012), em “A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar à Luz das Políticas Públicas de Educação”, estuda o brincar na educação de crianças no Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir de autores como Piaget, Vygotsky, Huizinga, Brougère, Friedmann, Silva, Kishimoto, Machado e outros, além de leis, diretrizes e orientações dos órgãos competentes, pesquisa de campo com professores e observação participante.

No que tange à avaliação, identificou-se no trabalho de Oliveira (2011), intitulado de “Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados”, uma preocupação com o processo avaliativo no Ensino Fundamental de Nove Anos. O autor teve como objetivo central compreender as percepções e os significados de um grupo de pais/responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens.

No Estado do Pará, localizou-se duas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). A primeira dissertação, intitulada de “A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano” de Lima (2009), teve como objetivo analisar a prática pedagógica das professoras do 1º ano a partir da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. A autora constatou que não houve consulta e formação dos professores para lidar com o novo ensino fundamental.

A segunda dissertação, intitulada de “Ensino Fundamental de Nove Anos: discursos sobre o ciclo da infância” de Silva (2012), teve como objetivo analisar os discursos do MEC, SEDUC e do professor sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância. A autora constatou que os discursos estabelecidos pelo MEC, SEDUC e professoras, materializaram-se de acordo com as visões ideológicas de cada um, introduzida pela combinação de palavras que foram se moldando entre o individual de cada um e o individual do outro. Segundo a autora, os discursos do MEC e da SEDUC caminharam para uma visão propedêutica e sequencial do ensino fundamental. O enunciado dos professores

caracterizou-se pelo estilo individual que se definiu, e acima de tudo, por seus aspectos expressivos e valorativos do discurso.

Além das preocupações relativas à avaliação da criança de seis anos, emergidas do processo de implantação e expostas anteriormente, nota-se, dentre todos os trabalhos pesquisados, a ausência de estudos sobre infância e avaliação no 1º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a concepção de infância e de avaliação das professoras tornou-se objeto de interesse desta pesquisa e originou a seguinte questão: **Como a concepção de infância e de avaliação figura nos documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e nos pareceres individuais no Registro Avaliativo?**

Para subsidiar a questão problema, elaborou-se as seguintes questões orientadoras: **Que concepção de infância e de avaliação está presente nos documentos do Ensino Fundamental de Nove Anos? Que concepção de infância e de avaliação está presente nos pareceres individuais das professoras do 1º ano do ciclo da infância? Como a concepção de infância e de avaliação direciona a escrita dos pareceres individuais no Registro Avaliativo?**

Este estudo caracteriza-se como pesquisa documental já que se elegeu como objeto de estudo a concepção de infância e de avaliação presente ou não nos documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e nos pareceres individuais das professoras sobre as crianças do 1º ano do Ciclo da Infância.

A pesquisa documental, conforme sintetizam Rodrigues e França (2010, p.55), “se faz com documento [...] utiliza materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que pode passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Definiu-se, conforme Oliveira e Mota Neto (2011), as categorias analíticas iniciais e emergentes. As primeiras foram provenientes da literatura sobre o tema em estudo onde se buscou definir o entendimento de infância e de avaliação. As categorias emergentes surgiram da análise dos pareceres individuais e das entrevistas.

Nesse sentido, entendeu-se que a infância é uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída (SARMENTO, 2005). Concebeu-se a avaliação,

Como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. (HOFFMANN, 2008, p. 78).

O objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de infância e de avaliação nos documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos no período de 1998 a 2010 e nos pareceres individuais no Registro Avaliativo das crianças do primeiro ano no período de 2012 a 2013. Como objetivos específicos: identificar a concepção de infância e de avaliação presente nos documentos do Ensino Fundamental de Nove Anos no período de 1998 a 2010; mapear a concepção de infância e de avaliação presentes nos pareceres das professoras do 1º ano do Ciclo da Infância no período de 2012 a 2013; levantar a concepção de infância e de avaliação que direciona a escrita dos pareceres individuais no Registro Avaliativo das professoras do 1º ano do Ciclo da Infância.

Acredita-se que esta pesquisa contribuirá com o trabalho das professoras que se encontram em sala de aula e que devem elaborar semestralmente esses documentos, pois de todas as mudanças ocasionadas pela ampliação do ensino fundamental para nove anos, a avaliação se constitui em uma das mais complexas por apresentar, nesta nova configuração do ensino fundamental, uma perspectiva completamente diferente da avaliação praticada no Ensino Fundamental de Oito Anos. Enquanto neste, os instrumentos avaliativos privilegiavam os aspectos quantitativos por meio de boletim de notas; naquele, procura-se privilegiar os aspectos qualitativos com a utilização de instrumentos avaliativos para o registro de informações.

A relevância desta pesquisa se dá, também, porque a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental foi justificada, dentre outros fatores, pela garantia de maiores oportunidades de aprendizado para as crianças das classes populares que não tinham acesso à educação infantil, entretanto, a infância dessas crianças precisa ser favorecida no processo de escolarização, por isso, investigar a concepção de infância na legislação e nos pareceres tornou-se relevante. Além disso, a pesquisa será de grande valia para a realização de outras investigações que envolvam a mesma temática, já que há poucas pesquisas relativas à avaliação no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, conforme apontou o levantamento do estado da arte.

Na introdução deste estudo, fez-se uma breve explanação sobre as motivações concernentes à problemática investigada, o estado da arte, as questões orientadoras, os objetivos de estudo e a relevância da pesquisa.

Na segunda seção, denominada de “Percurso Metodológico”, tratou-se do caminho metodológico utilizado para realização das investigações referente ao tipo de pesquisa, aos instrumentos e à análise dos dados.

Na terceira seção, intitulada de “Infância e Avaliação na Educação Brasileira”, mostrou-se como a questão da infância vem sendo tratada pelo Estado, bem como relacionou-se as mudanças na avaliação da aprendizagem com a política de ciclos.

Na quarta seção, denominada de “Ensino Fundamental de Nove Anos: aspectos políticos e pedagógicos”, abordou-se o Ensino Fundamental de Nove Anos no que concerne aos aspectos políticos e pedagógicos referentes, principalmente, à infância e à avaliação, procurando destacar a sua constituição e esboçar o panorama da regulamentação em âmbito nacional e local, na Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Na quinta seção, intitulada de “Concepção de Infância e de Avaliação nos pareceres individuais das professoras do 1º ano”, apresentou-se a análise dos pareceres individuais a partir das categorias analíticas infância e avaliação.

Nas considerações finais, evidenciou-se a concepção de infância e de avaliação que figura na legislação e nas publicações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como nos pareceres das professoras, explicitando as dificuldades do processo de implantação, tanto em nível nacional como em nível estadual.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Tipo de pesquisa

A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e a consequente ampliação desta etapa de ensino em mais um ano foi acompanhada por uma série de leis, resoluções, pareceres e documentos publicados pelo Ministério da Educação. Essas publicações compõem a legislação sobre o tema e trazem, em seus textos, a concepção de infância e de avaliação que deve subsidiar a prática pedagógica das professoras.

Desta forma, uma vez que o problema deste estudo consiste em saber “como a concepção de infância e de avaliação figura nos documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e nos pareceres individuais no Registro Avaliativo?” a pesquisa é documental já que, nesse tipo de pesquisa, conforme salienta Teixeira (2005, p.118), a pergunta é direcionada “aos textos dos atores da educação, ou seja, se o desejo é encontrar respostas em fontes documentais produzidas nos múltiplos contextos educacionais”, a pesquisa será Documental.

Ressaltou-se, anteriormente, conforme Rodrigues e França (2010, p.55), que “pesquisa documental se faz com documento”, entretanto, as autoras lembram que “somente os documentos escritos e ou manuscritos eram considerados válidos para compreender o mundo e a vida dos homens em sociedade”. Além disso, enfatizam que o discurso recorrente era que o pesquisador só poderia ter acesso aos documentos em arquivos públicos ou particulares.

As autoras supracitadas afirmam que a noção de documento mudou e que esses “assumem hoje as mais variadas formas e podem ser encontrados nos mais diferentes lugares” (RODRIGUES; FRANÇA, 2010, p.55-56). Enumeram, ainda, as diferentes fontes que podem ser utilizadas para se obter informações sobre um determinado objeto, como: livros, revistas, correspondência, diários, noticiários de rádio, televisão, filmes, *internet*, produções iconográficas, testemunhos orais, entre tantas outras.

Sendo assim, entendeu-se que o documento, de acordo com Le Goff (1990, p. 470), é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”, ainda que mudanças na forma de concebê-lo tenham ocorrido, deve-se manter a crítica ao documento.

Deste modo, ao se tratar de concepção, utilizou-se fontes que permitissem o questionamento relacionado à concepção de infância e de avaliação, por isso adotou-se como fonte de dados a legislação (Leis, Pareceres, Resoluções e Publicações) sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e os Registros Avaliativos. Esse último contém os pareceres das professoras sobre as crianças do 1º ano do ciclo da infância e tratam de informações relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos educandos.

Utilizou-se como principais fontes de informações as Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06, pois demarcam dois momentos decisivos para a consolidação dessa política em termos jurídicos. Bem como, os seguintes pareceres, resoluções, portarias, instruções normativas, publicações, entre outros, acessados por meio dos sites www.mec.gov.br e www.ioepa.com.br:

- ✓ Parecer CNE/CEB nº 020/1998;
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 024/2004;
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 06/2005;
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 04/2010;
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 07/2010;
- ✓ Resolução CEE nº 001/2010;
- ✓ Portaria de nº 040 GAB/SEDUC;
- ✓ Instrução Normativa nº 09 de 01 de dezembro de 2010/SEDUC.

As principais publicações utilizadas foram:

- ✓ BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2009.
- ✓ BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações Gerais. Brasília, 2004
- ✓ BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília, 2007
- ✓ BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009
- ✓ BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007.

- ✓ SEDUC. **Política da Educação Básica do Pará**, v. I II e III (2008 e 2009).

Para ampliar os documentos, realizou-se entrevista individual semiestruturada e aplicou-se questionário a duas professoras e uma especialista em educação. Segundo Oliveira, Fonseca e Santos (2010, p. 46), a entrevista semiestruturada “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”. Tem como objetivo, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 280), “a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”. Uma das principais vantagens dessa técnica de coleta de dados citada por Marconi e Lakatos (2011) é quanto à possibilidade de coletar dados importantes que não se encontram em fontes documentais.

Távora e Bentes (2010, p. 111) enfatizam que o questionário, enquanto técnica de pesquisa, “é um instrumento de coleta de dados construído por uma série ordenada de perguntas, no qual os dados e informações são obtidos com a utilização de perguntas escritas, publicadas em mídia eletrônica ou em papel”.

A utilização desses instrumentos de coleta de dados permitiu acesso às informações importantes para compreender a concepção de infância e de avaliação das professoras. A seguir, apresenta-se as etapas da pesquisa.

2.2 Etapas da pesquisa

As etapas da pesquisa ocorreram em três momentos: primeiro, a coleta dos documentos; em seguida, a realização das entrevistas e aplicação dos questionários; por último, realizou-se a análise dos dados obtidos a partir do entrecruzamento das informações.

A primeira etapa consistiu no acesso às fontes de informações. Quanto à legislação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, o acesso aconteceu por meio da consulta ao *site* do Ministério da Educação www.mec.gov.br e da Imprensa Oficial do Estado do Pará (IOEPA) www.ioepa.com.br.

A coleta dos Registros Avaliativos aconteceu a partir de uma visita a uma escola pública pertencente à Secretaria de Educação do Estado do Pará. Esta Secretaria possui 20 Unidades Regionais de Educação (URE).

A URE compreende um número de municípios sob sua administração. A unidade responsável pelo município de Belém é a URE 19 que também abrange os municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará, totalizando 5 municípios. Cada URE, por sua vez, é subdividida em USE (Unidade Seduc na Escola) responsável por um grupo de escolas situadas em localidades próximas. A URE Belém divide-se em 20 USE. A USE 1 agrega 18 escolas e dois anexos. A visita aconteceu em uma escola vinculada à USE 1, pois esta USE abrange escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, situadas em bairros periféricos do município de Belém.

A cidade de Belém é a capital do Estado do Pará, localizado na região Norte do país. Segundo o censo 2010¹, a área territorial da cidade é de 1.059,46 (km²). Conta com 1.393.399 habitantes, dos quais 105.722 na idade entre 5 a 9 anos. Ainda de acordo com o censo 2010, em 2009, havia 214 escolas públicas estaduais de ensino fundamental e 118.560 matrículas nessa etapa de ensino na capital do Estado.

A escolha da escola para a coleta dos Registros Avaliativos aconteceu em virtude da direção ter permitido o acesso a esses documentos. A escola, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, está localizada em um bairro pertencente à área metropolitana de Belém/PA, atende somente o ensino fundamental e funciona em dois turnos: manhã e tarde.

Assim como as outras escolas da Rede Estadual de Ensino, essa escola iniciou o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no ano de 2009 e, atualmente, encontra-se nesse processo, uma vez que a previsão para conclusão é o ano de 2016, conforme Portaria nº 040/10 – SEDUC.

Para a escolha das duas professoras e de seus respectivos pareceres, utilizou-se como critério a atuação dessas profissionais no 1º ano do ciclo da infância desde a sua implantação na escola. Para garantir o anonimato das participantes, foi atribuído nome fictício escolhido por elas.

A professora Maria é pedagoga, pós-graduada em “Língua Portuguesa e Análise Literária”. Trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental há 8 anos, sendo que, no 1º ano, trabalhou no período de 2009 a 2013. A professora Raimunda também é pedagoga e pós-graduada em “Pedagogia Empresarial”. Trabalha há 7

¹http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_rm_zip_xls.shtml

anos nos anos iniciais do ensino fundamental, mas já trabalhou na educação infantil. No 1º ano, trabalhou no período de 2009 a 2013.

Desse modo, procurou-se contemplar pareceres referentes ao primeiro ano do ciclo I, nos anos letivos de 2012 e de 2013. Esse recorte temporal para análise dos pareceres individuais objetivou vislumbrar como a prática avaliativa está sendo efetivada no Ensino Fundamental de Nove Anos, sendo que o ano de 2014 não foi considerado porque as professoras trabalharam, nesse ano, no 2º ano do ciclo da infância. Para tanto, foram coletados 100 Registros Avaliativos, sendo 50 da professora Maria e 50 da professora Raimunda, porém, selecionou-se para a análise 07 Registros de cada professora, sendo 04 do ano letivo de 2012 e 03 do ano letivo de 2013. A escolha desses pareceres procurou evidenciar a descrição de crianças com diferentes condições de desenvolvimento e aprendizado.

Para facilitar a compreensão sobre a coleta dos Registros Avaliativos, construiu-se o quadro 01:

Quadro 01: Quantitativo de pareceres coletados por professora e por ano letivo.

Professora	Ano	Pareceres Coletados	Total	Pareceres Analisados	Total
Maria	2012	25	50	04	7
Maria	2013	25		03	
Raimunda	2012	25	50	04	7
Raimunda	2013	25		03	

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Os pareceres analisados foram identificados conforme o quadro 2:

Quadro 2: Identificação dos pareceres

Pareceres da professora Maria		Pareceres da professora Raimunda	
Parecer 1/2012	Parecer 1/2013	Parecer 1/2012	Parecer 1/2013
Parecer 2/2012	Parecer 2/2013	Parecer 2/2012	Parecer 2/2013
Parecer 3/2012	Parecer 3/2013	Parecer 3/2012	Parecer 3/2013
Parecer 4/2012		Parecer 4/2012	

Fonte: Dados produzidos pela autora.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização das entrevistas individuais semiestruturadas e na aplicação de questionário para as duas professoras e para a especialista em educação da SEDUC. A escolha da especialista se deu pela participação dessa profissional na política de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na rede estadual de ensino. Para garantir o anonimato da especialista em educação, foi atribuído, também, nome fictício escolhido por ela no momento da aplicação do questionário.

A Especialista Ivanise é pedagoga e pós-graduada em “Serviço Social e a Produção do Conhecimento da Região Amazônica/UFPA” e, também, em “Informática Educativa/UEPA”. Trabalha na SEDUC desde 2008 e participou de várias formações para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no período de 2011 a 2013. Além da experiência na SEDUC, a especialista informou que trabalha como professora desde 1993.

A entrevista individual semiestruturada com as professoras e com a especialista da SEDUC foi marcada separadamente e com antecedência, respeitando o melhor lugar e horário para as participantes. Aconteceu a partir de um roteiro pré-definido, de acordo com os Apêndices B e D, abordando questões concernentes à infância, ao 1º ano do ensino fundamental e ao Registro Avaliativo. A aplicação dos questionários, conforme Apêndices C e E, aconteceu após a realização da entrevista e objetivou colher informações sobre a formação e a experiência profissional das professoras e da especialista.

2.3 Análise dos dados

A terceira etapa da pesquisa consistiu na sistematização e análise dos dados. Para tanto, utilizou-se a categorização que, segundo Franco (2007, p. 59), “é uma opção de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A construção das categorias ou tipologias se dá, de acordo com Ludke e André (1986), a partir do confronto com o referencial teórico ocasionando modificações e novas concepções das categorias em um processo dinâmico.

Sendo assim e de acordo com os objetivos da pesquisa, procurou-se identificar, na escrita dos pareceres individuais, indícios, expressos de forma contextualizada e manifesta ou não (conteúdo latente), os quais pudessem indicar a

concepção de infância e de avaliação que subsidia a prática pedagógica avaliativa das professoras do 1º ano do ciclo da infância, sendo que as entrevistas e os questionários contribuíram para ampliação das análises. Entendeu-se por indícios o que Ginzburg (1989, p.150) denomina pormenores, minúcias, pistas que “permitem captar uma realidade mais profunda”.

Os autores que deram suporte às análises foram: Arroyo (2013); Corsaro (2011); Dahlberg, Moss, Pence (2003); Haidt (2006); Hernández (2000); Hoffman (1996; 2008; 2012; 2013a; 2013b); Kramer (2006; 2009; 2011a; 2011b; 2011c); Libâneo (1994); Libâneo, Oliveira, Toschi (2012); Sarmiento (2009; 2005), entre outros.

Uma vez que “o processo de sistematização e análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 163), esquematizou-se os dados de modo a agrupar elementos comuns a determinado tema sendo possível a elaboração das seguintes categorias:

- ✓ Avaliação da Aprendizagem e o uso de Registro Avaliativo;
- ✓ Construção dos pareceres individuais pelas professoras do 1º ano; e,
- ✓ Infância da criança de seis anos na escola de ensino fundamental no sistema estadual de Educação Básica do Pará.

3 INFÂNCIA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

3.1 Infância no Ensino Fundamental

O reconhecimento da infância como uma fase da vida humana marcada pelo contexto social de cada época foi possível em decorrência dos estudos sobre a história da infância. Um dos primeiros autores que se propôs a estudar sobre o assunto foi Ariès (1981) que apresentou em sua obra intitulada de *História Social da Criança e da Família*, publicada no Brasil em 1978, a ideia de infância como resultado de um processo histórico e social. As diversas formas de demarcar o tempo da vida humana e de representação da infância analisadas pelo autor, assim como o traje, os jogos e as brincadeiras, demarcam como esse processo foi construído historicamente.

Em suas análises, Ariès (1981) mostrou que o sentimento pela infância, tal como se concebe hoje, como uma construção social, não se fazia presente antes dos séculos XVI e XVII. Para o autor, “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI” (ARIÈS, 1981, p. 65), sendo que, no século XVII, a descoberta da infância tornou-se mais intensa, o que pode ser percebido no crescimento de retratos de crianças sozinhas, fazendo com que as famílias se mobilizassem em torno das crianças e, também, pelas representações de crianças que as mostravam vestidas com trajes específicos conforme sua idade e, não mais, com trajes iguais aos dos adultos.

De igual modo, as brincadeiras e os jogos, que antes dos séculos XVII e XVIII contavam com a participação de crianças, jovens e adultos, começaram, ao longo desses séculos, a ser proibidos para as crianças e adolescentes com o objetivo de preservar sua moralidade e educá-los, uma vez que muitos jogos foram considerados perigosos e imorais. O autor atribuiu essa proibição ao sentimento de moralização que se traduz em uma reação em contradição à paparicação, primeiro tipo de reconhecimento e interesse pela infância que a via como um tempo de inocência e candura.

Ao considerar-se os estudos de Ariès (1981), percebe-se que o sentimento de infância surgiu, de forma incipiente, a partir do século XIII, com a introdução do *putto* (criança nua) nas pinturas, o que evidenciou um interesse pela infância. Somente

nos séculos XVI e XVII, houve a evidencia de uma consciência coletiva sobre a infância por meio dos sentimentos de paparicação e moralização.

É preciso observar, entretanto, que a indiferença pela infância, antes desse período e segundo o autor, se dava por causa das condições demográficas da época, responsável pelo alto índice de mortalidade infantil. Portanto, os estudos de Ariès (1981) contribuíram para o entendimento de que a criança sempre existiu, mas a infância é condicionada à organização social de cada época, ou seja, é uma construção social.

Ariès (1981) relaciona a consolidação do sentimento moderno de infância, envolto pelos sentimentos de paparicação e moralização, com os seguintes fatores: o aparecimento da escola, que retirou as crianças do convívio dos adultos, e a constituição familiar, a partir do crescimento do sentimento de família. Ressalta, ainda, que o sentimento de infância, na história do mundo ocidental, surgiu ao mesmo tempo em que se estabelece a sociedade capitalista, contudo, reconhece que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156).

Nas análises de Corsaro (2011), essa citação é o argumento central do relato histórico de Ariès (1981) sobre a vida familiar e a concepção de infância porque foi capaz de chamar a atenção dos historiadores que, assim como os sociólogos, durante muito tempo negligenciaram a infância. Corsaro (2011, p. 78) salienta ainda que os “escritos antigos sobre moral e educação foram a base para o desenvolvimento da psicologia da criança, que teve tremenda influência sobre as concepções de infância e de educação das crianças nos tempos contemporâneos”.

Por sua vez, Kramer destaca que:

A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura. (KRAMER, 2011c, p. 18).

Para a autora, os sentimentos de paparicação e de moralização que caracterizam a atual concepção de infância, não são contraditórios, mas se complementam, além de terem sido concebidos no seio da sociedade burguesa.

Kuhlmann (1998) também chama atenção para o fato de que as fontes utilizadas por Ariès (1981), para construir a história da infância nas sociedades europeias, eram registros deixados pelas classes média e alta, por isso, o sentimento de infância teria surgido no âmbito dessas duas classes e, posteriormente, desenvolveu-se nas classes populares. No caso das classes populares, o autor destaca que “Dominique Júlia constata dificuldades na obtenção de testemunhos diretos sobre as modificações dos usos, a evolução da sensibilidade e do pensamento sobre a criança na cultura popular” (KUHLMANN, 1998, p. 23).

Segundo Kuhlmann (1998), registros mais específicos relacionados à infância das famílias das classes populares foram encontrados em documentos no âmbito da vida pública. No entanto, sempre abordando o caráter assistencial prestado a essas classes, principalmente nas questões de saúde e higiene, o que gerou a concepção de pobreza relacionada à infância das crianças das classes populares.

Outro autor que também contribuiu para o entendimento da infância como construção social foi Charlot (1979). Ao analisar a concepção de infância na pedagogia tradicional e nova, evidencia a existência de uma criança enquanto ser abstrato desvinculado de suas condições sociais.

Em suas constatações, o autor afirma que o conceito de infância é derivado e não uma noção pedagógica primeira, uma vez que a teoria da educação é uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Discute a ideia de infância, no pensamento pedagógico, representada pela pedagogia tradicional e nova e percebe a existência de uma concepção de criança enquanto ser abstrato: a pedagogia tradicional, por conceber a criança como um ser corrompido que precisa de regras; a escola nova, por conceber a criança como inocência original e por isso necessita de proteção. Ambas desconsideram as condições sociais concretas em que cada criança vive. No entanto, o autor enfatiza que apesar de conceberem a infância e a criança de formas diferentes, ambas as correntes pedagógicas camuflam as desigualdades sociais ao conceberem essas duas categorias de forma abstrata.

Na concepção do autor, por nascer e se desenvolver em um determinado contexto, a criança é um ser social, fruto das transformações da sociedade. Pensar

em infância é pensar nas relações sociais e na estrutura social vigente, por isso, para Charlot (1979, p. 131), “só uma pedagogia que considera a criança como um ser social desenvolvendo-se num quadro social, também em evolução, poderá devolver ao tempo sua dimensão criadora específica”.

Segundo Corsaro (2011), as crianças eram ignoradas pela sociologia. Somente nos últimos dezoito anos, o autor destaca que houve um grande número de estudos sobre crianças nesse campo científico, constituindo-se na nova história da infância ou nova Sociologia da Infância que “focaliza diretamente as ações coletivas das crianças com os adultos e com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 81).

A partir do reconhecimento da infância como uma construção histórica em um determinado quadro social, a nova Sociologia da Infância apresenta dois conceitos centrais: o primeiro é de que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). O segundo conceito é de que “a infância - esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. [...] é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade” (CORSARO, 2011, p. 15).

Segundo Sarmento (2009, p. 22), os termos infância e criança são distintos. Enquanto as crianças são concebidas como atores sociais, a infância é concebida como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Assim, o estudo sobre infância a partir da Sociologia da Infância:

Costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género, etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

As implicações advindas do entendimento da infância como categoria social e da criança como sujeito, segundo Corsaro (2011), é de que, para as crianças, a infância é um período temporário, mas, para a sociedade, “a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente” (CORSARO, 2011, p. 15-16). Portanto, para Corsaro (2011), a infância não é um

período de preparação da criança para ingresso na sociedade, a infância é parte integrante da sociedade, assim como as crianças são, desde o nascimento.

Nessa mesma perspectiva, têm-se os estudos de Kramer (2009) que também concebe a infância como categoria social e como categoria da história humana. Kramer (2009) recorre aos escritos² de Walter Benjamin para compreender a infância e a criança na sociedade contemporânea, construindo quatro eixos a partir da visão peculiar da infância e da cultura infantil do autor. Esses eixos são: A criança cria cultura, ela brinca – Aqui reside sua singularidade; A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; A criança subverte a ordem; estabelece uma relação crítica com a tradição; e, A criança pertence a uma classe social.

De modo geral, esses eixos abordam a atuação da criança no mundo por meio do brincar, compreendendo-a não somente como um sujeito passivo que recebe o conhecimento produzido pelos adultos, mas que também, cria e reinterpreta a realidade a partir de sua perspectiva e condição social, ou seja, compreende a criança como um sujeito protagonista de suas ações.

Sendo assim, a autora defende:

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 2011b, p.101).

Kramer (2006) discute, também, aspectos relativos à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, anunciando que é preciso haver continuidade e diálogo entre essas duas etapas da educação básica, pois, do ponto de vista da criança, não há fragmentação de estudos. Enfatiza ainda que o mais importante no trabalho pedagógico em ambas as etapas é o aprender. Além disso, Kramer (2011b) chama a atenção ao contexto político, social e econômico que se encontra a sociedade moderna e, conseqüentemente, a educação.

Dentro desse contexto, enfatiza a diminuição da população infantil comparado às últimas décadas, a falta de investimento governamental nesta área e ao contexto social de guerras, violência, miséria e manutenção das desigualdades sociais por meio das políticas públicas e por meio dos veículos de comunicação. Todos esses fatores, segundo alguns estudos críticos, estão levando ao desaparecimento da

² Rua de mão única, Infância berlinense e Imagem e pensamento.

infância, no entanto, Kramer (2011b) contesta essa hipótese, pois diz que as crianças sempre criam sua própria cultura a partir do que está posto a elas.

Tendo em vista esse contexto, a autora ressalta que é preciso a formulação de “política de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador” (KRAMER, 2011b, p. 115). Sendo assim, procurou-se levantar como a infância é considerada na legislação educacional brasileira com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nesse sentido, identificou-se a Lei nº 11.114/2005 que incluiu a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Essa lei beneficiou, principalmente, as crianças das classes populares que não tinham acesso, nessa idade, à educação básica (educação infantil) o que significou reconhecê-las como cidadãs e detentoras de direitos.

Segundo Cury (2008), a expressão “educação básica” é um conceito novo, em substituição à educação fundamental, é um direito e uma forma de organização da educação nacional, apareceu, inicialmente, como um direito, na Constituição de 1988 em oposição a uma realidade de caráter não democrático (vivenciada durante o Regime Militar - 1964-1985), está em relação direta com a cidadania e os direitos humanos e compreende três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O autor enfatiza ainda que, ao se declarar a educação, no ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado, a legislação posterior sobre educação incorporou tais preceitos, como pode ser visto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei nº 11.274/2006 que ampliou o ensino fundamental para nove anos. Além dessas leis, é importante enfatizar que foi promulgada, mais recentemente, a Lei nº 12.796/2013 que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, o que significa a garantia de vaga em escola e em pré-escola para todos nessa faixa etária.

Percebeu-se, com a promulgação dessas leis, que houve uma abrangência, cada vez maior, do ensino obrigatório. Antes de 2005, a obrigatoriedade da educação era restrita apenas ao ensino fundamental, com ingresso das crianças aos sete anos de idade. Entretanto, na Lei nº 11.114/2005, o ensino obrigatório continuou restrito ao ensino fundamental, porém incluiu-se as crianças aos seis anos de idade.

Após a Lei nº 12.796/2013, a obrigatoriedade perpassa as três etapas da educação básica, com ingresso das crianças aos quatro anos de idade. Percebeu-se, então, que a idade relativa à obrigatoriedade escolar foi sendo alterada, passando de sete para seis e, finalmente, quatro anos de idade, de acordo com a abrangência da educação obrigatória.

No entanto, historicamente, nem sempre a infância foi privilegiada nas políticas educacionais brasileiras. A responsabilidade pelas crianças pobres e abandonadas passou por diversos tipos de instituições antes de culminar com a inclusão das crianças pequenas das classes populares na escola, como é possível perceber a partir dos estudos de Kramer (2011c).

Ao investigar o atendimento à criança brasileira com idade entre 0 a 6 anos, Kramer (2011c) dividiu seu estudo em duas fases: a primeira, pré-1930; a segunda, de 1930 a 1980. A primeira fase foi marcada pela ação de proteção à infância pela iniciativa privada e, por outro lado, pela apatia do Estado quanto ao problema da criança.

Na segunda fase, Kramer (2011c) destaca que o atendimento à criança brasileira ainda se dava apenas por meio de instituições particulares. Somente a partir da realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, que apelou por apoio das autoridades governamentais na questão da infância e, em 1933, com a realização do 2º Congresso, surgiram novos órgãos para atendimento das crianças como creches e escolas maternais.

No âmbito da administração pública, a autora cita a criação dos seguintes órgãos para atendimento das crianças: em 1940, o Departamento Nacional da Criança, atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil; em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), posteriormente, em 1964, substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem); Projeto Casulo, subordinado, assim como a Funabem, ao Ministério da Previdência e Assistência Social. No âmbito da iniciativa privada, destaca: em 1952, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omep); e, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

É importante salientar que, na primeira fase, conforme Kramer (2011c), as crianças de 0 a 6 anos eram assistidas por instituições de caráter médico em detrimento de iniciativas educacionais. Na segunda fase, a autora ressalta os diversos setores que são convocados a se responsabilizarem pelo atendimento às crianças, como: iniciativa oficial, particular e a própria população, porém enfatiza

dois aspectos que tem permanecido constantes: “a concepção abstrata e única de infância e a multiplicação de órgãos com as mesmas funções, que têm sido criados visando o seu atendimento.” (KRAMER, 2011c, p. 57).

Outros estudiosos da infância como Faleiros (2011), Rizzini (2011) e Corazza (2004) também retratam um cenário conforme a configuração acima e destacam a Constituição de 1988 como o principal marco na construção do direito à cidadania e à educação para a criança pequena no Brasil.

Faleiros (2011, p. 35) ressalta que a noção de cidadania da criança e do adolescente “foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988” (FALEIROS, 2011, p. 35). Antes desse período, existia o Código de Menores de 1979 que trazia a noção do “menor em situação irregular”.

A noção de irregularidade, destaca Rizzini (2011), foi duramente questionada em 1980, uma vez que havia mais de 30 milhões de “abandonados” e “marginalizados”, o que representava metade da população de 0 a 17 anos. A partir de então, com a atuação das organizações não-governamentais (ONGs), da sociedade civil com apoio da Igreja e quadros progressistas de órgãos do governo, iniciou-se um processo de reivindicação dos direitos de cidadania para crianças e adolescentes.

Dessas reivindicações resultou a formulação do artigo 227 da Constituição de 1988 que assegura os direitos das crianças e adolescentes por meio da atuação da família, da sociedade e do Estado. Outro dispositivo legal que assegura esses direitos é o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) que representou, segundo Rizzini (2011, p. 290), “um novo paradigma jurídico, político e administrativo, destinado à resolução da problemática da infância e da juventude no Brasil, nos termos de uma sociedade democrática e participativa”.

Apesar de enumerar primeiro a família e a sociedade em detrimento do Estado como responsáveis pelos direitos concernentes às crianças e adolescentes, o artigo 227 contribuiu para outro entendimento da infância ao possibilitar, conforme salienta Bazílio (2011), a substituição da doutrina de “situação irregular”, presente no Código de Menores, para a doutrina da “proteção integral à infância”, posteriormente, incorporada ao ECA, já que “a nova lei deveria ser mais abrangente,

dar conta de todas as crianças, de qualquer classe social, sendo ou não vítima de ação ou omissão.”(BAZÍLIO, 2011, p.41).

Essa mudança acarretou, conforme frisa Bazílio (2011, p.42), na elaboração de um texto de lei enfatizando os direitos. Segundo o autor, “a expressão ‘sujeito de direitos’, será a partir desse momento, constantemente evocada para definir uma ação de novo tipo da sociedade e do Estado”. Corazza (2004, p. 86) também destaca a Constituição de 1988 e o ECA como marcos na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, enfatizando que

Em 1988, com a Constituição Cidadã, inseriram-se os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos 50; e em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente fez com que o Estado assumisse a responsabilidade sobre a assistência aos desvalidos, tornando as crianças e os adolescentes “sujeitos de Direito”, pela primeira vez na história do Brasil. (CORAZZA, 2004, p. 86).

É importante perceber como esses sujeitos (crianças e adolescentes), que antes eram negligenciados pelo Estado, após a promulgação da Constituição de 1988 e do ECA, tornaram-se detentores de direitos, exigindo a atuação da família, da sociedade e do Estado para sua proteção integral.

Portanto, o contexto histórico acima exposto mostra que a questão da infância assumia posição secundária na agenda das políticas públicas brasileira. Além disso, conforme lembra Faleiros (2011), para se chegar à perspectiva do direito e da cidadania, teve-se que percorrer um longo caminho onde interesses diversos prevaleciam (e podem ainda prevalecer) forjando as políticas para a infância no Brasil. Deste modo, o autor salienta que:

Uma política voltada para a cidadania implica outra relação com o Estado, baseada no *direito* e na *participação*, combina a autonomia da criança, com a solidariedade social e o dever do Estado em propiciar e defender seus direitos como cidadã. (FALEIROS, 2011, p.36).

Inferiu-se, ainda, do panorama exposto acima, que a Constituição de 1988 e o Estatuto de 1990 inauguraram um novo cenário para o entendimento da educação das crianças como um direito necessário à cidadania. Essa forma de olhar para a educação, juntamente com o processo de democratização da escola pública, formaram as bases para a formulação de uma política educativa que considera as crianças das classes populares.

O Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos surge, então, incorporando tanto a noção de educação enquanto direito público subjetivo, como a inclusão da criança de seis anos na segunda etapa da educação básica, a partir de um ensino público de qualidade que atende o direito de cidadania das crianças.

A implantação do ensino fundamental com nove anos de duração é uma conquista significativa, pois há a priorização da infância das crianças pobres em suas especificidades. No entanto, é preciso analisar e refletir sobre os discursos que subsidiam essa política, uma vez que, segundo Oliveira (2007) e Fonseca (2007), dentro de uma visão economicista de bancos internacionais que tem financiado vários projetos educacionais no Brasil, a educação é concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso e, portanto, o investimento em educação implica no investimento em capital humano. Entretanto, os bancos internacionais utilizam-se de um discurso humanitário na educação para camuflar os interesses econômicos das grandes empresas em se manterem no poder.

Para Kramer (2006), a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental foi “absolutamente necessária”. A autora enfatiza o seu ponto de vista lembrando que: assumir a defesa da escola é assumir uma posição contra o trabalho infantil. Por conseguinte, considera essa inclusão resultante do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, já que a educação infantil não era obrigatória no Brasil. No entanto, ressalta que:

As crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (KRAMER, 2006, p.810-811).

De outro modo, Mota (2010) mostra em sua tese intitulada “As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância” que essa política pode estar contribuindo para aproximar as crianças de seis anos da lógica escolar já instituída no ensino fundamental.

De igual modo, ao analisar a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos tendo em vista os aspectos pedagógicos, Gorni (2007, p.67) alerta para o fato de que:

Pode-se constatar que muito pouco se sabe acerca da proposta de Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e que pairam muitas dúvidas e preocupações sobre se a proposta não consiste somente em mais uma mudança política e estrutural, se não significa, apenas, uma antecipação da alfabetização que poderá prejudicar as crianças. Assim sendo, parece ficar evidente a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada, antes que sejam garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores. (GORNÍ, 2007, p.67).

Assim como Gorni (2007), Campos (2007) também expressa suas preocupações sobre essa política destacando que, segundo relatos informais, o ajuste dos sistemas a essa nova organização do ensino básico, não tem acontecido sem dificuldades e conflitos. Para Campos (2007, p. 25), “a escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiências de fracasso”.

Nas análises de Schneider & Durlí (2009), são destacados como pano de fundo da política de ampliação da escolaridade obrigatória tanto a legislação educacional brasileira, como os acordos internacionais entre o Brasil e organismos internacionais como a *United States Agency for International Development* (Usaid). Desse modo, as autoras enfatizam que a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos não visa tão somente atender a uma agenda nacionalmente estabelecida, citando a Declaração do México de 1979, onde foi acordada uma proposta de democratização educativa e social que direcionou todas as agendas educativas da América Latina e Caribe dos anos 1980 e 1990. Nesse sentido, enfatizam ainda que:

Não obstante, os interesses alinhados às orientações legais parecem seguir os ordenamentos de leis anteriores, que associavam o processo de escolarização básica do aluno à melhoria das condições de desenvolvimento econômico, principalmente no que se refere às possibilidades de domínio de competências básicas, necessárias ao setor produtivo. (SCHNEIDER; DURLI, 2009, p. 196).

Após as análises de pareceres, leis e resoluções que tratam do Ensino Fundamental de Nove Anos com intuito de legitimá-lo, as autoras constatarem que apesar do aumento da escolarização não ser sinônimo de qualidade de ensino, esta proposta vai ao encontro da visão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de que a ampliação da duração da escolaridade obrigatória é uma medida promissora para elevar o nível de formação dos estudantes e melhorar a aprendizagem das crianças e jovens.

Outra afirmação relevante feita pelas autoras é de que:

A forma um tanto abrupta pela qual a ampliação chegou ao conhecimento dos sistemas de ensino e dos profissionais da educação tem dificultado ações no sentido de construir um planejamento curricular mais orgânico entre as etapas de escolaridade que compõem a educação básica. (SCHNEIDER; DURLI, 2009, p. 207).

As autoras concluem enfatizando que para se efetivar uma política educativa que exige das escolas a construção de uma proposta pedagógica condizente com as especificidades das crianças no 1º ano, precisa-se de tempo para discussão e construção dessa proposta, bem como significa a formação de professores, considerando esforços políticos, pedagógicos e materiais.

Outra análise da ampliação do ensino fundamental que traz elementos importantes para o entendimento desta política é feita por Arelaro (2005), o qual cita os artigos 205 a 208 da Constituição Federal de 1988 para enfatizar a abordagem da educação como direito da criança e dever do Estado.

Ao consultar os dados disponíveis e consolidados da educação brasileira em 2003, Arelaro (2005) constata grandes percentuais de evasão ainda presentes no cenário educacional brasileiro. Constata ainda, um processo crescente e quase total de municipalização do ensino obrigatório nos diversos Estados, ao mesmo tempo em que identifica diferenças acentuadas de arrecadação de recursos e de repasses do Governo Federal aos municípios para investir nas áreas sociais, tornando apenas o Governo Federal em condições de investir nessas áreas.

Tendo em vista esse contexto, a autora afirma ser possível que a transferência do último ano da educação infantil para o ensino fundamental aconteceu para disfarçar o atendimento às crianças de seis anos nessa etapa de ensino.

Em outra análise desta política de ampliação do ensino fundamental, Arelaro, Jacomini, Klein (2011) mostram como essa política caracterizou-se em um processo impositivo e antidemocrático. Impositivo porque a implementação da ampliação do ensino fundamental para nove anos foi apresentada como única possibilidade de garantia do direito à educação da criança de seis anos. Antidemocrático porque participaram das discussões um número reduzido de secretarias municipais de educação. Nesse sentido, alertam para o fato:

Da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 48).

Enfatizam do mesmo modo que, ao contrário do que se esperava, a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental não trouxe para as crianças de 7 e 8 anos uma dinâmica mais atrativa às suas necessidades, uma vez que a rotina da escola de ensino fundamental pouco foi alterada. Sendo assim, afirmam que “não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 48).

Os autores questionam ainda indagando “se a intenção era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar (dos 4 aos 6 anos) rumo a sua universalização nas escolas de educação infantil?” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 49).

Compartilha-se com Kramer (2006) a posição de que a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, considerando a realidade educacional brasileira que antes não beneficiava essa faixa etária, pode ser considerada uma conquista para as famílias e para as crianças das classes sociais menos abastadas. No entanto, como visto anteriormente pelos diversos estudos sobre o tema, essa inclusão requer adequação do ensino fundamental às especificidades da infância e não o seu inverso.

No entender de Kramer (2011b), deve-se reconhecer, numa concepção de criança, “o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação” (KRAMER, 2011b). Essas especificidades precisam estar presentes na proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos para que as crianças, principalmente as de seis anos de idade, sejam adequadamente incluídas e beneficiadas no processo de escolarização obrigatória.

A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental provocou diversas mudanças nessa etapa da educação básica, dentre as quais, sua ampliação para nove anos. A partir de então, outras adaptações foram realizadas na educação básica para adequar as unidades de ensino à condição das crianças pequenas. Essas adaptações referem-se à construção de uma nova proposta pedagógica para o ensino fundamental, considerando: o tempo, o espaço e o currículo. Nesse

contexto, a avaliação também foi concebida em uma perspectiva que contemplasse as especificidades da infância.

Mediante esta nova situação, a efetivação de uma prática avaliativa que considera as especificidades da infância, significa reconhecê-las na sua condição de criança e não como meros alunos. Para compreender a necessidade de construção de uma proposta pedagógica, no que diz respeito à avaliação, realiza-se a seguir uma construção teórica sobre a avaliação e a política de ciclos na educação brasileira.

3.2 Avaliação e a política de ciclos

A avaliação, segundo Garcia (2000, p. 29), “sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros”, além de ter se originado de uma prática chamada “exame”. A autora ressalta que o exame era usado pela burocracia chinesa, por volta de 1200 a. C., com objetivo de selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público.

Barriga (2000) também chama atenção para o fato de que o exame originou-se da burocracia chinesa, que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa e, somente no século XIX, houve a atribuição de notas ao trabalho escolar. A partir de então, “o debate em relação ao exame se converteu num debate técnico centrado em problemas tais como: construção de provas, tipos de prova, validação estatística do exame e atribuição estatística de notas” (BARRIGA, 2000, p. 70).

O sistema de avaliação instituído no Brasil, segundo Garcia (2000, p.35), enfatiza “o aspecto meramente técnico da avaliação, reduz um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas” e foi imposto das primeiras séries do ensino fundamental até a pós-graduação.

Assim, Haidt (2006) também afirma que nas escolas brasileiras a educação é fundamentada em uma concepção arcaica e tradicional, pois se reduz a fazer provas, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. A autora afirma, ainda, que “o conceito de avaliação da aprendizagem está ligado a uma concepção pedagógica mais ampla, isto é, a uma visão de educação. Esse conceito de avaliação depende, portanto, da postura filosófica adotada” (HAIDT, 2006, p.287)

Haidt (2006, p. 288) define a ação de avaliar, de modo geral, como “um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos”. De forma mais específica, no caso da avaliação da aprendizagem, a autora destaca alguns pressupostos e princípios avaliativos. Para ela, a avaliação é um processo contínuo e sistemático; realiza-se em função dos objetivos previstos; é orientadora da aprendizagem do aluno e da ação docente; e, é integral por considerar os aspectos cognitivos, social, afetivo e psicomotor (HAIDT, 2006, p.287).

Assim como Haidt (2006), Libaneo (1994) concorda que a prática avaliativa predominante no sistema brasileiro de educação é de caráter tradicionalista, tendo como principal objetivo a aferição de notas para classificar os alunos em aprovados e reprovados. O autor compartilha com Haidt (2006) a existência de outros aspectos a serem desenvolvidos e avaliados pelo professor além do cognitivo, como os aspectos social e afetivo. Para ele,

A avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos não são iguais, nem no nível sócio-econômico nem nas suas características individuais. A avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994, p. 201).

O que se pretende demonstrar com as disposições acima é que a avaliação da aprendizagem de caráter qualitativo vem sendo defendida por vários autores que a veem como um método mais apropriado de avaliar, pois, não considera somente o aspecto cognitivo e os resultados finais. Para esses autores, o ato de avaliar é uma prática pedagógica que perpassa por todo o processo de ensino-aprendizagem, visando a aprendizagem e não a classificação dos educandos em aprovados e reprovados.

Nessa perspectiva, no que tange às propostas de ensino para as séries iniciais do ensino fundamental, cabe mencionar as políticas de ciclos que, segundo Mainardes (2009), foram iniciadas no Brasil a partir de 1984 na rede estadual de São Paulo e trazem em sua organização a defesa da avaliação contínua e formativa em substituição à avaliação classificatória.

Para Mainardes (2009, p. 11), um dos principais objetivos dos ciclos é a superação do modelo da escola graduada, “organizada em séries anuais e que

classifica os estudantes durante todo processo de escolarização”. Com essa forma de organização, o autor destaca que se diminuem as reprovações que passam a acontecer apenas no final de cada ciclo, ou seja, após 2, 3 ou 4 anos. Destaca, ainda, que esse modelo de escolarização baseado em ciclos está presente em diversos países e sua principal contribuição está na possibilidade de progressão contínua dos educandos, por isso é considerado um modelo inclusivo e não-seletivo.

Sobre a adoção da política de ciclos enquanto política pública de educação para a democratização da escola, Alavarse (2009) enfatiza que, historicamente, a escola caracterizou-se pela seletividade. Tornar o ensino fundamental obrigatório, “transforma em tarefa da escola promover tanto o interesse do aluno por ela quanto a prontidão dos conhecimentos” (ALAVARSE, 2009, p. 36). Porém, a autora enfatiza que o significado de democracia da escola obrigatória não está relacionado à liberdade de escolha dos indivíduos, já que os milhares de alunos que se encontram matriculados não estão por uma opção própria e absoluta. Em decorrência disso:

É preciso atentar que admitir a obrigatoriedade escolar pode se fazer acompanhado do argumento que responsabiliza o aluno, em última instância, pelos resultados escolares, que tem consequências decisivas, ao qual não teria sido negada a possibilidade de acesso à escola, de onde sairá e, por mérito, disputará os melhores lugares na hierarquia social. (ALAVARSE, 2009, p.36).

O acesso à escola estaria, então, de acordo com o ideário liberal em que a obrigatoriedade se restringe à igualdade de oportunidades. Por isso, há necessidade de superação desta perspectiva ao se reconhecer não somente a igualdade de oportunidades, como também a igualdade de resultados, compreendida como uma tarefa democrática, o que “significa a possibilidade de que todas as crianças ascendam a patamares considerados indispensáveis para a vida da nação; trata-se de se radicalizar a democracia” (ALAVARSE, 2009, p. 37).

Acredita-se, assim como Alavarse (2009), que não basta a promulgação de leis tornando o ensino obrigatório ou, até mesmo, mudanças organizacionais que apenas representam mudanças de nomenclaturas. Transformar a escola em instrumento de democratização das oportunidades vai muito além do mero acesso a ela, mas implica a garantia de ensino de qualidade a todos, considerando aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos que precisam estar em consonância para a oferta de uma educação de qualidade.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2003) analisa a temática dos ciclos e da progressão continuada, partindo do princípio de que a escola é uma construção social que possui uma “forma” construída em um processo histórico, onde “o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares” (FREITAS, 2003, p. 14), por causa dessa condição, a escola cumpre uma determinada função social.

Quanto à forma escolar³, sua principal característica é o distanciamento da escola em relação à vida real, sendo que:

Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada. (FREITAS, 2003, p. 26-27).

Este afastamento, segundo o autor, criou no âmbito da escola, a necessidade de motivadores artificiais para alavancar a aprendizagem dos educandos, então, foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem, o que colocou no centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social.

No que diz respeito à função social, o autor evidencia que, apesar de se afirmar que a função da escola é “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes”, por meio do princípio de “equidade”, a lógica que permeia a sociedade capitalista, sustentada por uma hierarquia econômica e sob a égide da competição, coloca em dúvida esta função, pois, por mais que a escola tente compensar a desigualdade social dos alunos oferecendo recursos pedagógicos para o ensino de qualidade, “não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos ‘recursos pedagógicos da escola’, ocultando a diversidade de ‘nível socioeconômico dos alunos’ gerada no âmbito de uma sociedade injusta”. (FREITAS, 2003, p.15).

Por isso, apresenta os ciclos e a progressão continuada como capazes de contrariar uma lógica escolar excludente e seletiva e que não é desconstruída sem

³ Conjunto coerente de traços – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a de um novo modo de socialização. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37-38).

resistência, ressaltando que “a visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada: entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação” (FREITAS, 2003, p. 49). Para o autor, os alunos que não aprendem necessitam de um tratamento pedagógico adequado e representam uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação.

Cunha (2002, p. 21) também afirma que “os ciclos de formação podem ser percebidos como um movimento que pretende estabelecer uma ruptura para com o ensino desenvolvido no regime seriado”. O autor mostra como o regime de ciclos de formação possibilitou a construção de práticas avaliativas na perspectiva do sucesso da aprendizagem dos alunos e alunas de duas professoras da Escola Cabana de Belém. Isso foi possível por causa do trabalho diferenciado desenvolvido por elas, tendo como princípio que “a avaliação não pode ser dissociada do processo ensino-aprendizagem”. (CUNHA, 2004, p. 48).

Entende-se, então, que a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos dá continuidade à organização do ensino organizado em ciclos, conforme sugestão do Parecer CNE/CEB nº 05/2007. Essa nova configuração do ensino fundamental pressupõe aspectos relacionados à democratização do ensino, ao direito à educação e à maior oportunidade de aprendizagem.

Ao tornar obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, essa política trouxe para o seu contexto uma discussão em torno da infância e do lugar da criança de seis anos na educação básica. Trouxe, ainda, a necessidade de refletir sobre uma prática avaliativa que seja inclusiva, por isso, conforme salienta Esteban (2000, p. 7):

É importante continuar discutindo a avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças das classes populares, as que efetivamente vivem cotidianamente o fracasso. (ESTEBAN, 2000, p. 7).

Por conseguinte, vários estudiosos têm se debruçado sobre o tema da avaliação escolar, dentre os quais Haidt (2006), citada anteriormente, Luckesi (2006), Libâneo (1994) e Hoffman (1996; 2008; 2012; 2013a; 2013b).

Para Luckesi (2006, p. 28), a avaliação é um dos elementos constitutivos do processo didático de ensino aprendizagem e não um elemento à parte, afirmando que:

Para compreender adequadamente o que aqui vamos propor, importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 2006, p. 28).

Libâneo (1994) define três tarefas correspondentes à avaliação no processo de ensino: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. A verificação é a tarefa de coleta de dados; a qualificação é a tarefa de comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos; e, a apreciação qualitativa é a avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

Hoffmann (2013a) também debruçou-se sobre a temática da avaliação. Ao investigar a concepção de alunos e professores sobre avaliação, constatou que esta é entendida como um momento distinto do processo educativo e compreendida como julgamento de resultados. Essa concepção está atrelada, como visto anteriormente, ao modelo de ensino tradicional. A autora ressalta que decisões políticas tem a finalidade de eliminar das escolas a reprovação nos anos iniciais na tentativa de tornar a avaliação um processo não excludente, garantindo a continuidade de estudos a todos, o que já vem acontecendo com a política de ciclos.

Para Hoffmann (2013a, p. 27), “avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas”. A autora também relaciona esta concepção de avaliação com a necessidade de uma nova concepção de criança. Para tanto, diz ser preciso munir o professor em teorias do conhecimento, em fundamentos teóricos. Dentre esses fundamentos está o estudo de natureza psicogenética, assim, o professor torna-se um dinamizador no processo de construção do conhecimento no sentido de ajudar o aluno a reelaborar suas hipóteses.

A autora chama atenção, assim como os autores anteriores, para o fato de se atribuir nas escolas grande importância aos testes e provas, reduzindo a avaliação a

esses instrumentos, pois isto reforça, ainda mais, a concepção de avaliação como resultado. Por isso, salienta que é preciso refletir não somente sobre os métodos e instrumentos avaliativos, mas principalmente, sobre a finalidade da avaliação que deve ser mais do que descrever e classificar, deve promover a melhoria da realidade educacional.

A partir de então, Hoffmann (2013a, p.86) apresenta uma proposta de avaliação denominada de avaliação mediadora com sentido de “intervenção, intercessão, intermediação”. Neste tipo de avaliação, o processo é mais importante do que o produto final. Para tanto, enfatiza a necessidade do acompanhamento do professor em todas as atividades das crianças e uma postura diferenciada com relação aos erros, no sentido não apenas de corrigi-los, mas sim, de ajudar as crianças a refletirem sobre os seus erros e reformularem suas hipóteses e constatações. Ou seja, uma concepção de erro construtivo. Salienta ser preciso, também, proporcionar a continuidade do processo avaliativo possibilitando ao educando avançar naturalmente, tirar dúvidas e se posicionar ao longo do processo. Isso exige, segundo a autora, tomada de consciência do educando sobre as atividades desenvolvidas.

Em uma perspectiva de avaliação como mediação, o acompanhamento torna-se essencial no processo avaliativo, bem como as intervenções do professor com relação a aprendizagem das crianças. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser pontual para se tornar contínua, além de valorizar a construção do conhecimento pela criança e, não somente, os resultados. Sendo assim, para Hoffmann (2008, p. 78)

Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. (HOFFMANN, 2008, p. 78).

Ao tratar sobre qualidade de ensino, Hoffman (2012) identifica consenso entre os professores, alunos, profissionais de outras áreas e sociedade em geral quanto a adesão à avaliação tradicional baseada na aplicação de testes, provas e atribuição de notas com a justificativa de que este tipo de avaliação garante a qualidade do ensino.

Contrária a esta justificativa, a autora defende a avaliação mediadora, pois, em seu entendimento, esta concepção de avaliação valoriza o agir do sujeito sobre o

conhecimento e a ação do professor é de acompanhar os passos do educando a fim de fazê-lo ter autonomia moral e intelectual. Essa definição de avaliação vai ao encontro de uma prática avaliativa em que o diálogo é a base para as reflexões e encaminhamentos dos professores sobre o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, a avaliação torna-se de caráter qualitativo com o uso de relatórios de avaliação a partir da prática do registro avaliativo em detrimento da aplicação de testes e provas para a atribuição de notas, o que caracteriza a avaliação de caráter apenas quantitativo. No que se refere aos relatórios de avaliação, Hoffmann (2012, p. 120) destaca que esses:

Devem expressar avanços, conquistas e descobertas dos alunos, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos, às sugestões de cooperação entre todos que participam do processo. (HOFFMANN, 2012, p. 120).

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, como mencionado acima, trouxe para o seu contexto a reflexão acerca da estrutura da escola tradicional, e conseqüentemente, da concepção de avaliação. Desse modo, no Brasil, as discussões para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos surgiram com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) que promoveu em 2004 sete encontros regionais com estados e municípios interessados em promover a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.

Destas discussões surgiu o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” e um relatório, anexado a esse documento. Segundo levantamento feito pela SEB/MEC/2004, os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação do ensino fundamental no ano de 2004.

De acordo com o relatório do programa, elaborado pela SEB/MEC/2004, acredita-se que essa ampliação deve produzir um salto em termos qualitativos, uma vez que promoverá “a inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos” (BRASIL, 2004b, p.2).

Além desses motivos, são elencados outros fatores como a incapacidade do modelo educacional vigente em construir a cidadania solidária e a necessidade de

oferecer uma educação com qualidade, uma vez que o processo de universalização do ensino fundamental encontra-se consolidado.

A partir desse contexto, foi instituída a Lei 11.274/2006 que implantou o Ensino Fundamental de Nove Anos e um conjunto de pareceres, resoluções e publicações que o fundamentaram. Nessas publicações, têm-se como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando a abrangência da infância até os dez anos de idade. (BRASIL, 2007c).

Além disso, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 04/2008, a avaliação deve ser processual, formativa e participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica. Para garantir tais aspectos, deve-se adotar, segundo esse mesmo parecer, a “elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2008).

No Estado do Pará, para cumprir a determinação acima sobre a avaliação, adotou-se o Registro Avaliativo e o Diário de Classe como documentos oficiais de avaliação da aprendizagem, conforme regulamenta o artigo 20 da Instrução Normativa nº 09, de 01 de dezembro de 2010, da Secretaria de Estado de Educação. Contudo, como mencionado anteriormente, utilizou-se apenas o Registro Avaliativo como fonte de informação, pois contém os pareceres individuais das crianças construídos pelas professoras, de onde objetivou-se analisar a concepção de infância e de avaliação que figura neles.

4 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

A reorganização do ensino fundamental em nove anos de duração tornou-se explícita com a publicação do Plano Nacional de Educação (2001/2010). No entanto, compreender uma medida política de aumento da escolaridade básica mediante um sistema educacional que, tradicionalmente, assumiu caráter elitista, implica na busca do significado desta ampliação, levando em consideração as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos 1990.

Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 185-186)

O pano de fundo da reforma educacional brasileira, no contexto das transformações sociais ocorridas no mundo por volta dos anos 80 do século XX, começou a delinear-se nos anos 1990 com o governo de Fernando Collor (1990-1992), que deu início à abertura do mercado brasileiro com o objetivo de inserir o país em âmbito mundial, subordinando-o ao capital financeiro internacional. Essa tendência manteve-se ao longo dos governos seguintes de Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). A atrelagem financeira ao mercado globalizado refletiu-se nas demais dimensões da vida social e, entre elas, a educação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 185-186)

Os autores enfatizam que no governo de Fernando Collor de Melo, em 1990, iniciou a discussão internacional de um plano decenal envolvendo os nove países mais populosos do Terceiro Mundo, incluindo o Brasil. O plano foi proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). Esse plano foi denominado de Plano Decenal de Educação para Todos e foi editado em 1993, todavia, segundo os autores, não saiu do papel e com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o plano foi abandonado e, em seu lugar, foi apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE) como continuidade do Plano Decenal de 1993.

O PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência até 2010. Nesse plano, enfatiza-se a garantia de ensino fundamental a todos em idade escolar e aos que não tiveram acesso na idade própria, por meio de um ensino público de qualidade, além de afirmar, com relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos, com inclusão das crianças aos seis anos de idade, que:

Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. (BRASIL, 2001).

Ainda segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), não houve avaliações periódicas para acompanhamento das metas estabelecidas pelo PNE e com o veto do presidente da República das metas referentes aos recursos financeiros, as outras metas não foram atingidas em decorrência da escassez de recursos, tornando o plano mais uma carta de intenções.

Entretanto, foi no PNE (2001-2010) que a ampliação do ensino fundamental para nove anos tornou-se explícita por meio do objetivo de “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Posteriormente, em 2005, a Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 altera o art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Em seguida, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Com o fim da década de abrangência do PNE (2001-2010), segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), a Conferência Nacional de Educação (Conae) inicia a mobilização no campo da educação, nos anos de 2009 e 2010, para a elaboração do PNE 2011-2020. Então, um projeto de lei permaneceu por um tempo em tramitação no Congresso Nacional e tinha como uma de suas metas: “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos”. No entanto, com a aprovação do Plano em junho de 2014, esta meta sofreu modificação onde foi incluído não somente a universalização, como também a garantia de conclusão na idade recomendada.

Deste modo, a meta referente ao Ensino Fundamental de Nove Anos foi reformulada e apresentada com o seguinte texto pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Observa-se que essa nova meta procurou contemplar tanto o acesso como a permanência dos educandos na escola, o que pode representar maiores oportunidades de aprendizagem se as condições objetivas para isso forem criadas.

Apesar da ampliação do ensino fundamental ter sido explicitada no PNE (2001-2010) e, posteriormente, no PNE (2014-2024), essa política foi marcada por vários debates em torno do lugar da criança de seis anos na educação básica. Tanto no período anterior às leis de sua regulamentação, como no período posterior, tem-se evidenciado, na legislação sobre o tema, as dimensões políticas e pedagógicas em torno de sua efetivação.

Para compreender essa política, buscou-se resgatar a compilação de pareceres, resoluções e documentos que convergiram para a sua implantação e efetivação, procurando evidenciar a concepção de infância e de avaliação que figura na legislação, sem desconsiderar, entretanto, outras dimensões importantes relativas à temática.

4.1 Constituição do Ensino Fundamental de Nove Anos: uma análise a partir da legislação

A publicação da Lei nº 11.114 em 2005 e, posteriormente, da Lei nº 11.274 em 2006, poderá fazer com que se acredite que a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos aconteceu em decorrência desses dois momentos. Porém, as discussões ocorridas na Câmara de Educação Básica (CEB) mostram que a escola de nove anos foi possível a partir de uma flexibilização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996. Os diversos pareceres que compõem a legislação sobre o assunto revelam esta afirmação e podem ser sintetizados no quadro 03.

Quadro 03: Pareceres da legislação nacional.

PARECER CNE/CEB Nº: 04/2008 - Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.
PARECER CNE/CEB Nº: 05/2007 - Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
PARECER CNE/CEB Nº: 06/2005 - Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
PARECER CNE/CEB Nº: 07/2007 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 05/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
PARECER Nº: CEB 24/2004 - Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
PARECER CNE/CEB Nº: 39/2006 - Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
PARECER CNE/CEB Nº: 41/2006 - Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/1996 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
PARECER CNE/CEB Nº: 45/2006 - Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora por meio de consulta ao site: <http://portal.mec.gov.br>

Os pareceres evidenciam aspectos relativos ao Ensino Fundamental de Nove Anos, como: a entrada das crianças aos seis anos de idade; sua ampliação; a matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade pelos seus pais, bem como a adequação das escolas para recebê-las, justificando-se com a necessidade de melhorar a educação ao oferecer mais oportunidades de aprendizado aos educandos, com a ampliação do tempo de estudos.

Além dos pareceres acima, identificou-se o Parecer CEB nº 020/1998, revelando que essa política vem sendo matéria de debate no Conselho Nacional de Educação desde 1998 quando a prefeitura de Porto Velho, RO, estendeu o ensino obrigatório para mais um ano. Nesse parecer, referente à consulta relativa ao Ensino Fundamental de Nove Anos, que ainda aguarda homologação e não consta na relação de normas que regulamentam o Ensino Fundamental de Nove Anos, o conselheiro, João Antônio Cabral de Monlevade, relatou essa iniciativa considerando as repercussões político-educacionais e financeiras que a extensão da matrícula de

mais de três milhões de crianças de seis anos no Ensino Fundamental poderiam acarretar.

Consta nesse parecer que a análise da legislação revelou uma flexibilidade na lei para a matrícula das crianças acontecer aos seis anos de idade no ensino fundamental, independente de sua obrigatoriedade nessa idade. Isso foi possível por não haver definição de uma data limite para a matrícula das crianças aos sete anos de idade no ensino fundamental, ou seja, uma criança podia ser matriculada nessa etapa de ensino aos sete anos de idade completos ou, ainda, por completar em qualquer data, com seis anos de idade.

Apesar desta flexibilidade, frisou-se que:

A antecipação da matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, seja por iniciativa de sistemas de ensino, de escolas ou mesmo dos pais ou responsáveis, não redundará *'ipso facto'* na mudança de duração do ensino fundamental para nove anos. Assim como também a extensão da duração do ensino fundamental para nove anos não redundará em antecipação da idade de matrícula para as crianças de seis anos. (BRASIL, 1998, p.3).

A citação acima revela que a ampliação do ensino fundamental para nove anos não está condicionada à inclusão das crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. Então, o relator chamou atenção quanto ao papel da Câmara de Educação Básica em esclarecer as autoridades educacionais sobre a flexibilidade da lei, enfatizando que essa lei:

Não pode tornar-se objeto de políticas dúbias, ou mesmo oportunistas, que em nome do legalmente possível ou do financeiramente rentável possam resultar em constrangimentos administrativos e pedagógicos que redundem em menor qualidade de aprendizagem para as crianças de seis anos, exatamente numa idade em que o processo de alfabetização precisa estar resguardado pela competência gerencial e pedagógica. (BRASIL, 1998, p.3).

Nesse fragmento, é possível perceber que a qualidade do ensino foi colocada em primeiro lugar ao ser evidenciado o aspecto gerencial e pedagógico do processo de alfabetização. Além disso, houve preocupação com relação às crianças de seis anos de idade na escolarização.

Apesar das considerações acima, o voto do relator foi favorável à adoção de Estados e Municípios, por iniciativa de seus respectivos sistemas de ensino, em adotar o ensino fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para

as crianças de seis anos de idade, entretanto, fez algumas ressalvas, observando o atendimento das seguintes condições: atendimento universalizado das crianças de 7 a 14 anos, preservação ou aumento da qualidade do ensino, preservação da identidade pedagógica da educação infantil e elaboração de uma proposta pedagógica da rede e das escolas coerentes com a LDB.

A partir do exposto no parecer CEB 20/1998, evidencia-se que as primeiras discussões sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos apontavam para a observação de questões referentes ao financiamento, à estruturação das redes e às condições físicas e pedagógicas necessárias à efetivação da política em questão. No entanto, em virtude de as matrículas de crianças de seis anos no ensino fundamental terem sido expressivas no ano de 1998, chegando a mais de 70% da população nessa faixa etária, a posição do relator foi favorável em ampliar o ensino fundamental, apesar das ressalvas.

Nesse primeiro momento, percebe-se que as discussões sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos trouxeram poucas questões sobre a infância e a avaliação referindo-se, principalmente, aos aspectos financeiros e legais.

Antes de prosseguir, é importante assinalar, ainda, que apesar de as Leis nº 11.114 e nº 11.274, que tratam da matéria sobre a matrícula das crianças no ensino fundamental e sua ampliação para nove anos, entrarem em vigor somente no ano de 2005 e 2006, respectivamente, as discussões sobre esse tema, bem como sua efetivação vem acontecendo em períodos anteriores a sua regulamentação em âmbito nacional, como pode ser visto no caso da Prefeitura de Porto Velho, RO.

De igual modo, o parecer 024/2004/CEB corrobora com o evidenciado acima ao trazer o histórico que antecedeu as normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. No relatório, é colocado pelo relator, Murílio de Avelar Hingel, que houve, inicialmente, um encontro regional em Goiânia sobre o tema nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2004. Na oportunidade, foi concluída uma série de reuniões realizadas anteriormente e em diferentes cidades brasileiras.

Vale ressaltar, conforme destacado pelo relator, que os debates que se seguiram pelos conselheiros sobre a matéria em questão foram acompanhados de um documento, elaborado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) em 2004, descrito como extenso e detalhado do ponto de vista da fundamentação legal e da organização do trabalho pedagógico.

A partir desses debates, foi constatado apenas dois estados com a regulamentação do Ensino Fundamental de Nove Anos: Goiás e Minas Gerais, sendo que quatro municípios do Estado do Paraná solicitaram também a ampliação.

Outra informação extraída do Parecer 024/2004 refere-se à manifestação dos municípios em aderirem ou não o ensino fundamental com nove anos. As respostas obtidas revelaram que não houve unanimidade quanto a essa adesão, havendo municípios que não queriam o ensino fundamental ampliado para nove anos, apesar de ter sido minoria; municípios que não aderiram; e, os que matriculavam no ensino fundamental crianças a partir de seis anos de idade, mantida a duração de oito anos.

Duas opiniões expressivas foram citadas pelo relator para mostrar como o ingresso no ensino fundamental aos seis anos era, e ainda é, assunto polêmico. A primeira opinião enfatizava que essa política apenas irá antecipar o fracasso escolar, caso não fosse construída uma proposta pedagógica adequada às crianças de seis anos. A segunda enfatizava o direito da criança de tornar-se usuária da língua escrita levando em consideração o seu desejo de aprender.

Como se pode ver, a configuração acima mostrou um cenário desfavorável à implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, uma vez que havia opiniões divergentes sobre o tema, além de indícios que mostravam um despreparo dos municípios em providenciar as mudanças necessárias para a efetivação dessa política, já que, como mencionado anteriormente, as exigências legais e pedagógicas eram extensas e detalhistas. Adicionado a isso, o tempo dado às escolas para se adequarem às exigências necessárias ao atendimento das crianças pequenas foi apenas de quatro anos, já que o prazo estabelecido, após a Lei nº 11.114/2005 como limite para a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, foi o início do ano letivo de 2010.

Além desse cenário, o relator lembra que, em muitos municípios, a antecipação da matrícula das crianças no ensino fundamental foi motivada pelo acesso aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e não pela melhoria da qualidade da educação. O relator recorreu, ainda, à Carta Magna ao se referir à infância no art. 227 onde:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2004a).

Citou, de igual modo, diversas experiências como: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) e Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic), Projeto Curumim, Segundo Tempo e Centro Educacional Unificado (CEU), que visavam, de modo geral e conforme delibera a Carta Magna com relação à infância, o atendimento integral de crianças e adolescentes. Todas essas ações são citadas como “alternativas ou opções, que podem ser programadas em unidade ou abranger mais de uma hipótese de trabalho” (BRASIL, 2004a, p.8).

No final do parecer, o relator chega à seguinte conclusão: cada sistema de ensino é livre para adotar uma ou mais opções com vistas à educação de melhor qualidade. No entanto, enumera algumas normas que devem ser respeitadas caso a opção seja pela ampliação. Dentre essas normas, estão as já citadas pelo Parecer CEB Nº 020/1998, por isso destaca-se somente a que se refere à elaboração de uma nova proposta de ensino para o atendimento das crianças pequenas.

Da análise comparativa (QUADRO 04) entre três diferentes pareceres no que tange às normas enumeradas que devem ser respeitadas para que a implantação do ensino fundamental com duração de nove anos aconteça de forma progressiva, é possível perceber um aumento relativo aos aspectos indicadores de adequação da proposta à faixa etária de seis anos. No Parecer CNE/CEB nº 020/1998, essa proposta é definida apenas em sua consonância com a LDB; no Parecer CNE/CEB nº 024/2004, outros indicadores são relacionados para adequação da proposta como: recursos humanos, organização do tempo e espaço escolar, mobiliário e equipamentos. Finalmente, no Parecer CNE/CEB nº 06/2005, além dos indicadores já relacionados pelos pareceres anteriores, acrescentam-se, ainda, materiais didáticos e “os reflexos da proposta pedagógica em políticas implementadas pelo próprio Ministério da Educação como, por exemplo, na distribuição de livros didáticos” (BRASIL, 2005c).

Quadro 04: Comparativo entre os pareceres CNE/CEB 020/1998, 024/2004 e 06/2005 sobre a proposta pedagógica do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Parecer 020/1998	Parecer 024/2004	Parecer 06/2005
“Que os sistemas e as escolas compatibilizem a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerente com a LDB.”	“Os sistemas de ensino e as escolas devem compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados.”	“Os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando, igualmente, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, bem como os reflexos dessa proposta pedagógica em políticas implementadas pelo próprio Ministério da Educação como, por exemplo, na distribuição de livros didáticos.

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir da consulta aos pareceres CNE/CEB 020/1998, 024/2004 e 06/2005.

Fica claro, pela análise dessa norma, a grande responsabilidade que é atribuída às escolas em relação ao atendimento das crianças pequenas. Apesar de declarar a liberdade dos sistemas de ensino com relação à ampliação ou não de suas redes, o parecer é finalizado enfatizando-se que

Considerando a crescente universalização do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos de duração, bem como a meta estabelecida pela Lei 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação, **recomenda-se** aos sistemas de ensino que, com base no regime de colaboração, empenhem-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos, objetivando a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a partir dos 6 (seis) anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo.(BRASIL, 2004a, p.9, grifo nosso).

Os dois pareceres que ora analisou-se, Parecer CNE/CEB nº 020/1998 e 024/2004, mostram que o formato de um ensino fundamental com nove anos de duração associado à inclusão da criança de seis anos foi constituído a partir de uma

flexibilização da lei que deu margem para essa ampliação e inclusão acontecer. Aliado a isso, os dados estatísticos referentes às matrículas de crianças nessa faixa etária no ensino fundamental contribuíram para a argumentação favorável à essa mudança.

No entanto, no Parecer CNE/CEB nº 06/2005 foi feito um reexame do parecer anteriormente analisado (Parecer CNE/CEN nº 024/2004) onde todas as questões tratadas nesse último foram retomadas. Destaca-se, porém, a solicitação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) de uma resolução normativa a respeito da nomenclatura para o Ensino Fundamental de Nove Anos por conta de algumas dificuldades emergidas do processo de transição. Assim, a Secretaria de Educação Básica expõe:

A organização da educação do Ensino fundamental com a duração de nove anos tem provocado alguns impactos nos sistemas de coleta de dados e de avaliação da educação básica (SAEB), gerando dificuldades na correspondência entre os dois modelos – de 8 e de 9 anos de duração. Tal dificuldade aparece, por exemplo, no caso da migração de alunos quando essa se dá entre um modelo e outro. (BRASIL, 2005c, p. 4)

Para solucionar essa dificuldade, foi anexado ao parecer em questão um projeto de resolução onde é apresentada a nomenclatura do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Educação Infantil da seguinte forma:

Quadro 05: Nomenclatura do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Educação Infantil.

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL, 2005c, p. 13.

Nesse mesmo projeto de resolução, afirma-se, em seu artigo 1º que “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos” (BRASIL, 2005c). Já no Parecer CEB/CNE nº 041/2006 é esclarecido que o

acréscimo de um ano no ensino fundamental foi em consequência da matrícula das crianças aos seis anos de idade nessa etapa de ensino, uma vez que não haveria como reduzir a idade de conclusão do ensino obrigatório de 14 (quatorze) para 13 (treze) anos.

Apesar das discussões iniciais dessa política mostrarem que o ensino fundamental de nove anos não está, necessariamente, articulado com a matrícula das crianças de seis anos, a legislação e a literatura sobre o assunto abordam esses dois aspectos da educação básica de forma integrada.

Outro aspecto que também passou a ser relacionado de forma inerente ao Ensino Fundamental de Nove Anos foi sua organização em ciclos. No Parecer CEB/CNE nº 024/2004, o relator registra que os sistemas municipais e estaduais que colocaram em prática a organização do tempo escolar em ciclos pedagógicos tiveram resultados mais ou menos bem-sucedidos, “ocorrendo muito debate e polêmica sobre a propriedade do regime de ciclos em relação ao regime seriado.” (BRASIL, 2004). Somente no parecer CEB/CNE nº 05/2007, a organização do tempo escolar em ciclos didáticos pedagógicos foi sugerida como a melhor maneira de organização dos anos escolares, principalmente, os iniciais.

Os relatores do Parecer CNE/CEB nº 06/2005 mencionam, ainda, que a previsão de ampliar o ensino fundamental para nove anos não consta, de modo explícito na Constituição de 1988, entretanto, aludem à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que tornou obrigatório o início dessa etapa de ensino aos 6 (seis) anos de idade, ao alterar os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.349, de 20 de dezembro de 1996.

Ao que se pode perceber da análise dos pareceres, a organização do ensino fundamental com duração de nove anos possuía, inicialmente, caráter opcional, depois, recomendativo e, finalmente, obrigatório, com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Percebe-se, ainda, que o Ensino Fundamental de Nove Anos foi constituído, principalmente, pelo aumento do número de matrículas de crianças de seis anos que vinha acontecendo na segunda etapa da educação básica, preterindo a qualidade do ensino e o direito à educação. Isso é evidenciado na afirmação do relator, Murilo de Avellar Hingel, no Parecer CNE/CEB nº 05/2007, ao colocar que:

Se manifesta uma preocupação sobre o menos importante (idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com duração de nove anos) e não sobre o que é essencial: maior tempo de escolarização e oportunidade para melhorar o rendimento escolar. (BRASIL, 2007, p.4).

Essa afirmação mostra que a centralidade das discussões sobre a inclusão da criança de seis anos na segunda etapa da educação básica aconteceu em torno de aspectos formais em detrimento da qualidade do ensino.

Sendo assim, no parecer CNE/CEB nº 045/2006 é enfatizada a importância de se perceber a inclusão que ora se fala a partir do reconhecimento da criança enquanto criança, pois “não se trata, apenas, de idade cronológica, porque implica na preservação da identidade da Educação Infantil (pré-escola) e no respeito ao direito da criança de ser criança.” (BRASIL, 2006, p.1).

Após exaustivos esclarecimentos sobre questões atreladas à matrícula das crianças de seis anos na educação básica, houve maior aprofundamento sobre os aspectos pedagógicos referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos trazidos pelos Pareceres CNE/CEB nº 039/2006; 041/2006; 045/2006; 05/2007; 07/2007 e 04/2008.

No parecer CNE/CEB nº 039/2006, discute-se o melhor espaço pedagógico para a criança de seis anos, se na educação infantil ou no ensino fundamental. A partir da colocação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), de que a educação infantil permanece sendo a etapa da educação básica que atende crianças até os seis anos completos, com uma pequena variação de meses em função da data de início do ano letivo, o relator utiliza-se do pensamento socioconstrutivista para fundamentar sua apreciação sobre a questão.

Ao afirmar que a fixação da idade cronológica de 6 (seis) anos para ingresso no ensino fundamental não foi uma medida aleatória, o relator conclui que o interesse maior da legislação com relação a essa medida não foi com os aspectos formais, mas sim com o direito da criança de ser criança, ou seja, o direito da criança à educação infantil antes de completar seis anos de idade até o início do ano letivo.

A educação infantil, segundo o relator, é um lugar que:

Cuida das relações entre vínculos afetivos, compartilhamentos, interações entre as crianças pequenas, que precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades, dando-se-lhes a oportunidade de ser criança e de viver essa faixa etária como criança. (BRASIL, 2006b, p. 4-5).

Ressalta, de igual modo, que “o que se impõe é um tratamento apropriado quando de seu ingresso na escola aos 6 (seis) anos de idade para cursarem o Ensino Fundamental ampliado para 9 (nove) anos de duração.” (BRASIL, 2006b, p.5).

No âmbito da competência das escolas, identifica-se no parecer CNE/CEB nº 07/2007 a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico como o passo inicial para se efetivar a inclusão da criança pequena no ensino fundamental. Para tanto, deve ser considerada a adequação do tempo e dos espaços escolares em função do sucesso escolar e, ainda, segundo o parecer CNE/CEB nº 039/2006: a primazia das condições socioculturais das crianças orientar-se para a melhoria da qualidade da formação do educando; o lúdico como um aspecto central; e, não impor a seriedade e o rigor de horários de atividades de ensino para essa faixa etária.

O prazo dado pela Lei nº 11.274/2006 para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, como visto anteriormente, foi de 4 anos a contar da data de sua publicação. Nesse período, os sistemas de ensino foram orientados a regulamentar o ensino fundamental, considerando as determinações condizentes à matrícula das crianças de seis anos, à ampliação dos anos iniciais e à elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico.

Todos esses aspectos são relevantes para a efetivação da política em questão, entretanto, há de se ressaltar outros fatores igualmente imprescindíveis para que essa política seja adequadamente posta em prática como: debate aprofundado sobre a Proposta Pedagógica; Formação dos Educadores; Infraestrutura; Recursos didáticos pedagógicos apropriados para o atendimento; Regime de colaboração (Parecer CNE/CEB nº 05/2007, p. 3); Regulamentação do Ensino Fundamental com nove anos; e, Financiamento da Educação de forma equitativa para todas as etapas. (Parecer CNE/CEB 024/2004 e 06/2005).

Entende-se, portanto, que a efetivação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos exige adequação da prática pedagógica dos professores e professoras em relação à educação dessas crianças, mas exige, de igual modo ou até mais, o compromisso dos sistemas de ensino em garantir recursos financeiros para a infraestrutura das escolas, bem como dos recursos didáticos pedagógicos para a elaboração pelas escolas de uma proposta pedagógica adequada às crianças de seis anos.

4.2 Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos: dialogando sobre infância e avaliação

Viu-se, na subseção anterior, a constituição de uma política de ampliação do ensino fundamental a partir da constatação de uma realidade que mostrava um número, cada vez maior, de crianças de seis anos matriculadas nessa etapa de ensino. Essa realidade originou uma série de debates, registrados nos pareceres analisados, sobre o lugar da criança pequena na escolarização, considerando questões financeiras e administrativas.

Após a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis anos na segunda etapa do ensino fundamental, regulamentada pela Lei nº 11.114/05, as discussões voltaram-se para a adequação das escolas para recebê-las, considerando as especificidades da infância.

Essa realidade fez emergir a necessidade de diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, conforme apontado por Kramer (2006), no sentido de dar continuidade à escolarização da criança pequena no processo de transição entre as duas primeiras etapas da educação básica.

As resoluções sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, relacionadas no quadro 06, abordam, em suas normas, aspectos relativos à adequação dessa etapa de ensino a partir das recomendações da educação infantil na perspectiva de dar continuidade de estudos, sem rupturas, para as crianças pequenas.

Quadro 06: Resoluções da legislação nacional.

Resolução CNE/CEB nº 03/2005, de 03 de agosto de 2005 - Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Resolução CNE/CEB nº 01, de 14 de janeiro de 2010 - Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos.
Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de outubro de 2010 - Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Essas resoluções, ao definirem as normas e as diretrizes operacionais e curriculares para a ampliação do ensino fundamental, abordam, de modo geral: os

fundamentos e os princípios; as diretrizes para a matrícula e carga horária; currículo; projeto político pedagógico; articulação e continuidade da trajetória escolar; avaliação como parte integrante do currículo; educação em tempo integral e modalidades da educação.

A Resolução nº 04/2010 define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e no capítulo 1, seção I e II, trata das duas primeiras etapas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental, de acordo com as alterações já mencionadas na subseção anterior, concernentes à reorganização do ensino em nove anos.

No artigo 22 dessa resolução, é colocado como objetivo da educação infantil: “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010). Pode-se perceber a referência a esses aspectos do desenvolvimento nas publicações e legislação sobre o ensino fundamental a partir da inclusão da criança de seis anos de idade que necessita de uma proposta pedagógica condizente com as suas especificidades.

Ao admitir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004b, p. 15) e ao afirmar que “a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento” (BRASIL, 2009c p.16), as publicações do Ministério da Educação orientam que aspectos semelhantes sejam observados pelos professores das crianças de seis anos do ensino fundamental.

Os aspectos físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo (BRASIL, 2004b, p.25) são colocados, então, como dimensões importantes do desenvolvimento da criança de seis anos e, por isso, devem estar presentes em programas de formação continuada de professores que atendem ou atenderão essas crianças no ensino fundamental.

Sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, Souza (1996, p.44-45) diz que:

A psicologia do desenvolvimento nos habituou a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica. (SOUZA, 1996, p. 44-45).

Na visão dessa autora, pensar a criança de forma fragmentada implica desconsiderá-la como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente. Implica, ainda, no estabelecimento de uma relação com a criança marcada por uma concepção adultocêntrica, o que inviabiliza o diálogo com ela.

A autora enfatiza, de igual modo, que a psicologia do desenvolvimento:

Constrói uma compreensão das capacidades humanas de acordo com uma certa visão da experiência da criança e de sua competência, que está, inexoravelmente, a serviço das imposições de uma racionalidade técnica que predomina no mundo moderno ocidental. A psicologia do desenvolvimento é modeladora das formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor. (SOUZA, 1996, p.46).

Para uma nova abordagem das questões do desenvolvimento, a autora afirma ser preciso redefinir a temporalidade humana de uma concepção fragmentada em tempos estanques (infância-maturidade-velhice) para uma compreensão do tempo que envolva passado, presente e futuro fundidos em instantes de plenitude; uma coisa total, unitária e simultânea. Além disso, afirma ser preciso “resgatar no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural” (SOUZA, 1996, p. 47). Nesse sentido, destaca a linguagem e o jogo lúdico como parâmetros fundamentais para se discutir e analisar o desenvolvimento integral da criança, propondo uma outra forma de enfrentar e superar as limitações da psicologia do desenvolvimento humano.

Assim, afirma que:

As crianças usam a linguagem para protestar contra os limites da realidade, transgredindo-a, ao mesmo tempo em que protegem a realidade contra a tirania da linguagem. Nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito. (SOUZA, 1996, p. 48).

Souza (1996) evidencia a necessidade do brincar pela criança como uma forma de interagir no mundo possibilitando-lhe, com o uso da linguagem, diversos significados a partir do momento em que: cria, denuncia, desmascara, conhece, revela e resgata, construindo, assim, o seu universo particular.

Portanto, os aspectos mencionados pelas Diretrizes Curriculares, apesar de estarem relacionados a uma concepção de desenvolvimento humano a partir de

dimensões pré-estabelecidas, conforme acepção da psicologia do desenvolvimento, expressam, ainda que de forma fragmentada, as múltiplas facetas relativas ao desenvolvimento, além de contribuir para o reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Desta forma, a infância precisa ser compreendida não em função de enquadramentos, mas considerando a realidade social e cultural da criança. Nas publicações do MEC, como ver-se-á na próxima subseção, aborda-se a infância como categoria social, construída historicamente.

Ainda na resolução nº 04/2010, destaca-se, na seção II, o parágrafo único que trata do acolhimento aos estudantes nos anos iniciais, onde:

Acolher significa também *cuidar* e *educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens. (BRASIL, 2010).

Destaca-se, de igual modo, a redação do artigo 24 e de seu inciso II ao enfatizar que:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: (...) II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos. (BRASIL, 2010).

As determinações acima destacadas por meio da redação dos artigos 22 e 24 e de seus respectivos incisos mostram que as diretrizes para a educação básica estão, cada vez mais, tratando este nível de ensino de forma integrada. A distância entre as duas primeiras etapas da educação básica, tradicionalmente presente no sistema educacional brasileiro, passa por um estreitamento em função da entrada da criança de seis anos de idade no ensino fundamental. Apesar dessa aproximação entre as duas etapas, presente nas diretrizes curriculares, percebe-se que há a conservação tanto dos objetivos da educação infantil, que deve ter assegurada sua própria identidade (Parecer CNE/CEB nº 04/2008), como dos objetivos do ensino fundamental ao priorizar a alfabetização das crianças nos anos iniciais.

A Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, aborda diversos

aspectos relativos a essa etapa de ensino. Entretanto, destaca-se somente os concernentes à avaliação.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 07, em seu artigo 32, a avaliação tem o papel de redimensionar a ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, exige a utilização de instrumentos diversos capazes de permitir o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem pelos próprios educandos, professores e pais.

Os instrumentos citados nas Diretrizes Curriculares para esse acompanhamento são:

A observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando (BRASIL, 2010, p. 36).

Tendo em vista a prevalência dos aspectos qualitativos da aprendizagem da criança sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, como enfatizado pela Resolução CNE/CEB nº 07, diversos aspectos são considerados para o desenvolvimento do educando e que devem ser apreciados na avaliação. Esses aspectos, segundo Brasil (2004b, p. 25), são: físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo, os quais, como visto anteriormente, eram contemplados apenas na legislação para a educação infantil. Entretanto, com a inclusão da criança de seis anos na segunda etapa da educação básica, tais aspectos tornaram-se dimensões importantes a ser observadas pelos professores que atenderão essas crianças a fim de proporcionar a elas a formação integral, tal como acontece na educação infantil.

Sendo assim, a Resolução CNE/CEB nº 07, art. 32, considera a avaliação como parte integrante do currículo e como redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes. II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96; IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo. (BRASIL, 2010).

Destaca-se, da citação acima, algumas observações importantes sobre o processo avaliativo. Com relação ao trabalho docente, percebe-se que este é direcionado de acordo com as dificuldades e necessidades de aprendizagem das crianças. À família é garantida a participação no processo avaliativo ao determinar que esta seja informada sobre o desempenho das crianças e discuta os resultados de avaliação. Outra observação refere-se ao instrumento avaliativo “prova” que é considerado um dentre os demais instrumentos disponíveis ao docente para a avaliação da aprendizagem. A avaliação é considerada em seus aspectos qualitativos, sem desconsiderar, entretanto, os dados quantitativos. Por último, enfatiza-se o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos ao invés de classificá-los conforme o seu desempenho em provas finais.

Percebe-se, claramente, nas Diretrizes Curriculares, uma concepção de avaliação predominantemente qualitativa com o uso de instrumentos que favoreçam o registro do desenvolvimento do educando em termos de aprendizagem. Essa forma de conceber a avaliação vai ao encontro da definição traçada por Luckesi (2006). Para o autor, a avaliação é “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2006, p. 69), no entanto, faz algumas observações para colocar essa concepção em prática.

Com relação ao juízo de qualidade, o autor diz que os professores devem estabelecer em seus planejamentos o nível de qualidade que se pretende alcançar para não dar margem a julgamentos diversos. Os dados relevantes devem estar de acordo com os objetivos e não se ater a dados que não tenham relação com a

aprendizagem, sendo, neste último caso, irrelevantes. A tomada de decisão deve direcionar o sujeito para um mínimo de conhecimento necessário e não apenas classificá-lo em aprovado ou reprovado.

Para evitar a utilização da avaliação como meio de seleção e exclusão social, Luckesi (2006) indica o uso desta prática com a finalidade de avanço e crescimento. Nesse sentido, a avaliação com função diagnóstica seria a mais adequada, pois contribui para a transformação social. Assim, em uma concepção diagnóstica:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2006, p. 81).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é, então, um instrumento auxiliar da aprendizagem onde os diversos elementos que a constituem devem estar articulados. Além disso, por meio da autocompreensão, o professor reflete, repensa e redireciona seu trabalho e o discente toma consciência do seu nível de aprendizagem, bem como dos seus limites e possibilidades de avanços.

Luckesi (2006) também enfatiza a necessidade de a escola promover, por meio principalmente do trabalho do professor, o desenvolvimento do educando em seus diversos aspectos como a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Isso pode ser alcançado, segundo ele, a partir da assimilação dos conhecimentos socioculturais pelo educando para o desenvolvimento de habilidades e conseqüente formação de hábitos, pois acredita-se que o desenvolvimento está atrelado à compreensão dos conteúdos pelo aluno.

Deste modo,

A assimilação ativa dos conteúdos socioculturais, dentro da escola, se dá pelo processo de uma aprendizagem intencional que, por sua vez, depende de um ensino também intencionalmente estabelecido. O educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional. (LUCKESI, 2006, p. 130).

Conforme a citação acima, o papel da escola de promover o desenvolvimento do educando será a partir dos conteúdos da cultura elaborada, do saber sistematizado. No entanto, é fundamental o aprendizado por meio da vivência, a fim de tornar o educando capaz de resolver os problemas práticos do cotidiano.

Apesar da compreensão de avaliação trazida pelas Diretrizes Curriculares, dois instrumentos de avaliação em nível nacional são citados pela documentação do MEC como relevantes para “verificar se o direito ao aprendizado de competências básicas e gerais está sendo garantido para cada aluno” (BRASIL 2009c, p.17). Esses instrumentos são: a Prova Brasil e a Provinha Brasil.

Conforme definição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (INEP, 2015).

Segundo o Inep (2015), o Saeb é composto de três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), direcionada aos alunos do 3º ano do ensino médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (também denominada "Prova Brasil"), direcionada aos alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

A Provinha Brasil, por sua vez, é direcionada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e, segundo o Inep (2015)

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. (INEP, 2015)

A definição do Inep com relação à Provinha Brasil deixa bem clara a intenção de investigar somente o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, o que deixa de fora as outras

expressões do desenvolvimento da criança. Assim, a qualidade do ensino é reduzida a aquisição dessas duas habilidades.

Além disso, é estabelecido como critério de aplicação da avaliação, ter passado pelo menos por um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização, ou seja, as crianças que estavam no 1º ano são avaliadas no início do 2º ano, objetivando diagnosticar seu aprendizado em termos de habilidade de leitura e de matemática. Entende-se que isso pode influenciar o trabalho docente no 1º ano em direção somente ao processo de alfabetização. Essa situação, como apontou Mota (2010), pode estar contribuindo para aproximar as crianças de seis anos da lógica já instituída no ensino fundamental e, como enfatizaram Arelaro; Jacomini; Klein (2011), ao invés da entrada da criança de seis anos nessa etapa de ensino ter estabelecido uma dinâmica mais atrativa para as crianças de 7 e 8 anos, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade.

Tais instrumentos, portanto, contradizem os princípios da avaliação qualitativa anteriormente citados, pois são avaliações para diagnóstico, em larga escala, aplicadas de forma pontual e por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os resultados são divulgados por meio de médias de desempenho dos estudantes, considerando apenas o aspecto cognitivo referente à Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco em resolução de problemas. Desta forma, conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), esses exames nacionais vinculam-se a uma concepção objetivista de avaliação.

As avaliações nacionais, uma vez que se limitam a avaliar as habilidades de leitura e resolução de problemas para aferir a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, não se coadunam com o artigo 2º da LDB que coloca como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Por outro lado, ao trazerem a concepção de infância e de avaliação, pode-se afirmar que as orientações das diretrizes curriculares buscam oferecer ao professor princípios para subsidiar sua prática pedagógica no Ensino Fundamental de Nove Anos.

Acredita-se que esses princípios são relevantes para a atuação do professor no tocante à avaliação das crianças pequenas nessa nova configuração da educação básica, pois entende-se que a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental perpassa pela necessidade de olhar as crianças em seu

próprio modo de ser, aprender e fazer para, daí, construir uma proposta pedagógica capaz de atender suas especificidades e incluí-las adequadamente no processo de ensino aprendizagem do ensino fundamental.

Essa inclusão perpassa também pela reorganização dessa etapa de ensino como um todo, ou seja, pela elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico pela escola, conforme sugerido no Parecer CNE/CEB nº 07/2007.

As publicações do Ministério da Educação relativas à orientação pedagógica para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos abordam, novamente, a questão da infância e da avaliação. Sendo assim, buscou-se explicitar como esses dois aspectos estão evidenciados nessas publicações.

4.3 Orientações do Ministério da Educação sobre infância e avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos

O processo de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos foi acompanhado por uma série de publicações do Ministério da Educação, de acordo com o quadro 07:

Quadro 07: Publicações orientadoras do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

BRASIL. Ministério da Educação. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental – Cadernos de reflexões. Brasília, 2011.
BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientação Gerais. Brasília, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: 1º Relatório. Brasília, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: 2º Relatório. Brasília, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília, 2007.
BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa. Brasília, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).
BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília, 2007.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Essas orientações estão voltadas para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos ao registrarem o processo de mudança por meio da construção de três relatórios e de outras publicações que abordam as várias dimensões que devem ser consideradas para a implantação de mais um ano nas escolas de ensino fundamental, como: princípios, planejamento, procedimentos técnicos, pedagógicos e de infraestrutura. Contudo, evidencia-se somente as publicações que trazem discussão sobre a infância e a avaliação.

Na publicação “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b) são abordadas orientações acerca do trabalho do professor para o desenvolvimento da língua escrita, de modo a garantir o direito à educação das crianças de seis anos de idade por meio do “direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos” (BRASIL, 2009b, p.7).

Todos esses direitos, segundo a publicação, podem ser ou não garantidos pela escola por meio da prática pedagógica do professor que precisa ser comprometida, planejada e privilegiar as situações de aprendizagem. Além disso, destaca-se que a avaliação diagnóstica “é um procedimento de ensino a ser adotado com o objetivo de se estabelecerem relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno” (BRASIL, 2009b, p.8). O texto inicia afirmando que a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos, na história da educação brasileira, ganhou destaque após a divulgação da psicogênese da língua escrita e a partir da entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Nesse sentido, para Montessori (1965, p. 191), “é necessário procurar em que idade os mecanismos da escrita se acham prontos para se estabelecer; e, então, eles serão executados ‘sem esforço’, naturalmente, causando prazer e incrementando as energias vitais”. A autora revela ser a favor do ensino da linguagem escrita para crianças de seis anos ao enfatizar que a partir dessa idade a criança perde a sensibilidade motora, por isso, a preparação para a escrita deve acontecer nessa idade ou até antes.

Na publicação do MEC (BRASIL, 2009b), duas posições hegemônicas e antagônicas são apresentadas como predominantes nessa discussão. Na primeira, argumenta-se que esse aprendizado é inadequado para essa faixa etária. Na segunda, argumenta-se ser oportuno para a obtenção de melhores resultados para

as etapas posteriores da educação básica. Contudo, independente dos posicionamentos acima citados, o aprendizado da linguagem escrita é considerado, nessa publicação do MEC, ferramenta fundamental para a inserção da criança na sociedade contemporânea. Para tanto, realiza-se uma reflexão sobre a infância e o aprendizado da língua escrita, considerando o ensino fundamental com nove anos.

Sobre concepção de infância, consta na publicação que a infância, como se conhece hoje, é o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea e que:

Deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana. (BRASIL, 2009b, p.15).

Nessa concepção, a infância é percebida como um fenômeno sócio histórico e sua especificidade é reconhecida, sem, entretanto, confiná-la ao isolamento, ou seja, separando o mundo infantil do mundo dos adultos.

Quanto ao aprendizado da língua escrita, de acordo com os estudos sociointeracionistas, afirma-se que:

A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (BRASIL, 2009b, p. 18)

Esse entendimento sobre a aquisição do sistema de escrita parte do pressuposto de que “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico” (BRASIL, 2009b, p. 17). Assim, afirma-se, conforme os estudos sociointeracionistas, que o desenvolvimento humano acontece dentro de um contexto social onde os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números (sic), dentre outros) são construídos.

Na publicação, ressalta-se, ainda, que a sociedade é constituída por uma cultura escrita e que pertencer a essa sociedade “significa estar submetido à ordem da cultura escrita” (BRASIL, 2009b, p.20). Uma vez que a criança é membro dessa

sociedade, significa reconhecer a importância da linguagem escrita para sua inserção na mesma a partir da interação com os signos e símbolos construídos socialmente. Nessa interação, a criança atribui distintos significados a esses signos e símbolos, constituindo, assim, a cultura infantil.

Enfatiza-se que a cultura infantil, por sua vez, influencia, assim como é influenciada pelo sistema de escrita, que é um objeto do conhecimento humano pertencente ao mundo adulto. Essa influência mútua, segundo a publicação, permite a apropriação da linguagem escrita pelas crianças a partir da atividade lúdica, concluindo-se que:

O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. (BRASIL, 2009b, p. 22).

Da análise desse documento, depreende-se um acentuado reconhecimento da especificidade da infância enquanto uma das fases da vida humana. A criança de seis anos é concebida como sujeito do seu aprendizado e toda essa autonomia é enfatizada para justificar o processo de escolarização voltado para o aprendizado da língua escrita no primeiro ano do ensino fundamental.

Em outra publicação do Ministério da Educação, intitulada de “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, também se enfatiza que a alfabetização deve ser adequadamente trabalhada nessa faixa etária e que “as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos” (BRASIL, 2004, p. 21). Por outro lado, compreende-se a criança de seis anos com características que a distingue das outras faixas etárias, “sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2004b, 19), além de fazer uso de múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar.

Essas características relativas às crianças de seis anos, presentes nas publicações do MEC, retratam como o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos pode se tornar ambivalente caso não seja elaborada proposta pedagógica que atenda tanto a necessidade de alfabetização como as especificidades da infância,

pois este primeiro ano é parte integrante de um ciclo de três anos (Parecer CNE/CEB nº 04/2008) e não encontra equivalência com qualquer série do sistema de oito anos, como pode ser observado no quadro 08:

Quadro 08: Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos.

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
—	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: Brasil, 2009c, p. 12.

Por conta dessa condição, “a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental” (BRASIL, 2007c, p. 87) e, por isso, muitas dúvidas surgiram com relação ao primeiro ano. Para esclarecê-las, o Ministério da Educação publicou uma relação de 39 perguntas mais frequentes e as respostas da Secretaria de Educação Básica.

Nesse sentido, ao se perguntar se no Ensino Fundamental de Nove Anos o primeiro ano se destina à alfabetização, a resposta da Secretaria de Educação Básica é bem clara ao afirmar que “não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização” (BRASIL, 2015 p. 6). Por isso, ressalta-se a importância do trabalho pedagógico assegurar o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Não obstante, ressalta também que “a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p. 6).

Sobre o processo de alfabetização de algumas crianças no 1º ano, enfatiza-se, ainda, que este processo “pode requerer mais de 200 dias letivos e que é

importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2015, p. 6).

Com relação ao conteúdo do primeiro ano, a Secretaria de Educação Básica esclarece que este não coincide com o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola e nem com o conteúdo trabalhado na primeira série do Ensino Fundamental de Oito Anos. A orientação é que:

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também, das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2015, p.7).

Para subsidiar as secretarias de educação dos sistemas de ensino e as escolas na elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino fundamental reorganizado em nove anos, o Ministério da Educação publicou dois documentos de orientação pedagógica: “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para inclusão das crianças de seis anos de idade”; e, “Indagações sobre Currículo”. Este último conta com a publicação de cinco títulos divididos em: Currículo e desenvolvimento humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; e, Currículo e Avaliação. Desses cinco eixos organizadores, destaca-se o caderno sobre Currículo e Avaliação.

O currículo, nesse documento, é entendido como “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (BRASIL, 2007d, p. 9). Dentre essas práticas, a avaliação constitui-se em uma atividade inserida num processo pedagógico maior, no qual se privilegia a lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, e da construção da responsabilidade com o coletivo (BRASIL, 2007d).

Para tanto, é sugerido pelo documento a perspectiva da avaliação formativa e a utilização de instrumentos diversos pelos professores para acompanhar a aprendizagem dos alunos, como: portfolio, caderno de aprendizagem e memorial.

É mencionada, ainda, a prática da autoavaliação, tanto do ensino como da aprendizagem, como capaz de levar a maior autonomia e compromisso dos estudantes. De igual modo, é citado o Conselho de Classe como espaço propício

para a discussão sobre o aprendizado dos educandos e as avaliações da escola, do sistema ou rede escolar e as avaliações nacionais (Saeb, Prova Brasil, Enem⁴, Enade⁵) como outros espaços de avaliação capazes de oferecer à comunidade escolar informações relevantes sobre a unidade de ensino, bem como um panorama da situação da educação no país.

Apesar da avaliação ser concebida, nessa nova organização curricular, como princípio processual, diagnóstica, participativa, formativa e redimensionadora da ação pedagógica, com a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem, a Secretaria de Educação Básica admite a adoção de notas ou conceitos para os registros burocráticos (histórico escolar) pelos sistemas de ensino. Assim, informa que “a decisão sobre notas, conceitos, relatórios descritivos ou até mesmo o misto conceito/nota é uma decisão dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p. 8). No sistema de Educação Básica Estadual do Pará, optou-se por relatórios descritivos.

Em outra publicação, intitulada “Orientações para inclusão da Criança de Seis Anos de Idade” (BRASIL, 2007c, p. 15), afirma-se que “a infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”.

Nessa publicação, afirma-se que a infância é um conceito socialmente construído e que não existe um conceito único de infância, mas sim, infâncias. Além disso, enfatiza-se a necessidade de desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância, conforme apontaram os estudos de Ariès.

Nesse sentido, compreende-se a criança, nessa publicação, como sujeito histórico e social com características próprias e capacidades de imaginação, fantasia e de criação. A criança é reconhecida como cidadã, detentora de direito e como sujeito que produz cultura e são nelas produzidas (BRASIL, 2007c). Assim, são propostos quatro eixos, citados anteriormente na subseção 3.1, para se compreender a infância na contemporaneidade.

A partir da entrada da criança de seis anos das classes populares no ensino fundamental, o texto convida a refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola, o que significa, entre outras questões, “pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

e deveres assegurados” (BRASIL, 2007c, p.28). Observa, também, que a infância não se restringe à faixa etária de seis anos, mas que sua entrada no ensino fundamental pode ajudar a ver de forma diferente as crianças das outras faixas etárias nessa etapa de ensino.

Propõe-se educar crianças e jovens em uma perspectiva de humanização e a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em toda a sua dimensão, ou seja, considerando as dimensões: afetiva, cognitiva, social e psicológica, para o seu desenvolvimento integral. Enfatiza-se, então, que:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007c, p. 31).

Nessa mesma publicação, a avaliação é concebida em uma perspectiva formativa reguladora, enfatizando-se a necessidade do planejamento de metas a alcançar. Deste modo, a avaliação “constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola” (BRASIL, 2007c, p.102). Prioriza-se, então, o processo de aprendizagem em detrimento dos resultados finais. Para tanto, “o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e adolescentes estão aprendendo” (BRASIL, 2007c, p. 102) exige a utilização de instrumentos variados, dentre os quais são citados: o portfólio e os diários de classe ampliados.

Essa perspectiva de avaliação adotada pelo Ministério da Educação privilegia o acompanhamento da aprendizagem dos educandos pelos docentes, coordenadores, familiares e pelos próprios estudantes, já que se orienta “construir instrumentos de avaliação que permitam ao estudante evidenciar o que pensa sobre o que está sendo aprendido” (BRASIL, 2007c, p. 104). Além dos aspectos acima citados, enfatiza-se que o registro escrito pelo docente é capaz de fazê-lo repensar sua prática, contribuindo para sua formação.

Observa-se que as considerações acima mencionadas sobre avaliação favorecem a prática avaliativa em uma perspectiva não excludente, como consta no próprio documento, entretanto, tais considerações são preteridas quando os

educandos são submetidos a processos avaliativos externos como a Provinha Brasil, conforme exposto na subseção anterior.

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, da forma como vem sendo proposta pelo MEC, exige mudanças organizacionais na estrutura do ensino fundamental em todos os seus aspectos, pois, como evidenciado na publicação “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004b), mencionada anteriormente, o modelo educacional vigente mostrou-se incapaz de atingir o objetivo pretendido pela educação que envolve a cidadania solidária e apropriação de conhecimentos. Alguns questionamentos são feitos, nessa publicação, a respeito da estrutura espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar da educação básica tradicional que não tem conseguido garantir a qualidade do ensino.

Duran (2012, p. 115), ao analisar a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, afirma que:

Trata-se, sim, de uma nova concepção e de uma nova estrutura de organização dos conteúdos que rompe com antigas representações de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que põe ênfase no brincar. É possível dizer que a antecipação do acesso ao ensino fundamental pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura da escola. Ou seja, a antecipação do acesso ao ensino fundamental obrigatório pode levar a uma escolarização mais construtiva, contribuindo com uma mudança na estrutura da escola, associada a uma maneira nova de gerir o ensino. Pensar a escola fundamental de nove anos já significa estabelecer uma ruptura com as formas tradicionais de organização da escola; já significa alterar a estrutura da escola, pois isto implica trazer à tona a dicotomia entre o ensino fundamental e a educação infantil. (DURAN, 2012, p. 115).

Consolidar uma nova estrutura organizacional no espaço da escola é um desafio que perpassa por diversas questões, dentre as quais estão: a infância e a avaliação. Assim, a reflexão acerca da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos deve partir daquilo que já se conhece, da estrutura já existente em nossa educação. Portanto, “é com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país” (BRASIL, 2010, p.10).

Entende-se que a consideração do que já está instituído na escola é fundamental para repensá-la e promover uma transformação em sua organização, para tanto, é preciso planejamento, discussões e muita reflexão sobre as concepções pedagógicas e filosóficas da educação. Repensar a educação, como

propõe o Ensino Fundamental de Nove Anos, é um desafio que se lança aos educadores, principalmente, considerando a realidade atual das escolas no Brasil.

Todos os aspectos relativos à infância e à avaliação, entre outros presentes em nossa educação, perpassam por uma concepção tradicional de ensino presente em documentos e estruturas ainda atreladas à organização da escola e à prática pedagógica dos professores e professoras.

Percebe-se a predominância de aspectos tradicionais na educação a partir da existência de horários pré-fixados para o trabalho isolado com cada disciplina, na falta de tempo reservado aos professores para planejar as suas aulas, no bater da campainha para indicar o fim de uma aula sem considerar as relações que já estão acontecendo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na imposição de conteúdos requeridos para o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, deixando em segundo plano, ou nem considerando, outros assuntos de interesse dos educandos ou que sejam percebidos pelo educador como essencial para o desenvolvimento pleno da criança e, ainda, na maneira de desenvolver as atividades pedagógicas, considerando apenas a exposição oral e o uso do quadro magnético e do livro didático.

Então, a reorganização do ensino fundamental em nove anos de duração presume mudanças na forma de conceber a infância e a avaliação, bem como a organização da escola, exigindo reflexão, principalmente, dos professores e professoras que já se encontram trabalhando nas diversas unidades de ensino. Para tanto, a criação de resoluções, portarias, entre outros documentos diversos, não são por si só suficientes para as mudanças acontecerem. É preciso, além do empenho de cada profissional em efetivar mudança em sua prática pedagógica, o investimento governamental na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como na infraestrutura de cada escola, pois, conforme enfatizam Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 258):

Com a democratização do acesso e a não ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, a remuneração dos professores caiu a níveis insustentáveis, o investimento na formação profissional dos professores foi insuficiente, afetando irremediavelmente a qualidade do ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 258)

Infere-se, então, que a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos tem um discurso voltado ao direito, à cidadania, à democratização e à qualidade do ensino. Todos esses aspectos são relevantes para que a educação brasileira de fato comece a superar as desigualdades sociais no país. Porém, para que esta política seja efetivada, é necessário empregar esforços para garantir a permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino não somente por meio da legislação, mas também por meio da garantia de recursos financeiros e estruturais direcionadas à educação.

4.4 Regulamentação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará

Na Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará, o Ensino Fundamental de Nove Anos também foi regulamentado por meio de leis, pareceres, resoluções e publicações. De modo geral, as determinações contidas no aparato legal estão em consonância com as orientações da legislação nacional. O quadro 09 relaciona a legislação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Pará.

Quadro 09: Regulamentação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Pará.

Política da Educação Básica do Pará, v. I, II e III (2008 e 2009).
Política Estadual da Educação Infantil (2009).
Resolução CEE nº 001/2010 – Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.
Portaria de Nº 040 GAB/SEDUC, de 24 de maio de 2010 – Institui a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual.
Instrução Normativa nº 09, de 01 de dezembro de 2010 – Dispõe sobre Normas Regulamentares para Implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 5º Ano), na Rede Estadual de Ensino.
Manual de implantação do ensino fundamental de 9 anos do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site www.seduc.pa.gov.br.

As discussões para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Educação Básica do Pará, de acordo com o relato da especialista em educação da SEDUC, Ivanise, foram iniciadas a partir das reuniões dos Fóruns para discussão do Plano Estadual de Educação, nos anos de 2007 e 2008. No entanto, destaca que, do grupo de profissionais que participaram das discussões,

muitos não pertencem mais ao quadro funcional da SEDUC porque a rotatividade de funcionários na Secretaria é muito grande. A especialista em questão informou, ainda, que participou de parte do processo de discussão, uma vez que iniciou suas atividades laborais na Secretaria de Educação no ano de 2008, como pode ser evidenciado em seu relato:

Eu sou daqui da Secretaria, do concurso de 2008, eu entrei em 2008 e a Secretaria já estava passando pelas discussões do Ensino de Nove Anos. Ela já estava trabalhando, então, nessa época, eu estava na equipe da educação infantil, quando eu passei para a equipe do ensino fundamental já tinha um percurso, já tinha uma caminhada, então, eu vou precisar recuperar. (IVANISE).

Após a realização do Fórum em 2007, a especialista Ivanise relatou que foi construído um caderno de síntese das discussões e que culminou, em 2008, na I Conferência Estadual de Educação. Segundo ela, várias reuniões polarizadas no Estado antecederam a Conferência e fomentaram as diretrizes de construção do Plano Estadual, bem como as discussões curriculares. Apesar de reconhecer a riqueza desses momentos de discussão, chamou atenção para o fato de que o currículo que vigora na rede estadual ainda é do ano de 1994 e que, oficialmente, não houve uma regulamentação curricular, apenas discussões.

Junto com a formalização do documento de discussão do plano estadual e das diretrizes curriculares, a especialista Ivanise enfatiza que:

Nesse período, também houve o planejamento da implantação do ensino de nove anos e, junto com ele, a discussão curricular para o ensino fundamental. Então, 2009 e 2010 foi um período de efetivação. Houve, no Estado do Pará, vários encontros, várias mesas de debates, vários fóruns de discussão sobre o currículo, sobre a organização por ciclo e a própria organização normativa. Nós temos documentos, bases legais nacionais, e enquanto Secretaria, que deve fazer o planejamento não só de capacitação, mas também de efetivação legal, foram construídas, na época, algumas normativas, como por exemplo: a Portaria nº 040, que efetiva a implementação do sistema de ciclo no fundamental menor e a Instrução Normativa nº 09, que dá as diretrizes de como se faria efetivamente o ciclo, inclusive, o processo de avaliação, os registros e documentos. Então, nessa época, entre 2009 e 2010, se efetivou legalmente também. (IVANISE).

No que concerne ao processo de discussão curricular, a especialista Ivanise destacou a participação dos professores e professoras, garantida a partir de um convite da Secretaria de Educação por meio do *site* www.seduc.pa.gov.br e que aconteceu da seguinte forma:

Nós fizemos um convite para os professores interessados em todo o Estado do Pará participarem. Então, tivemos a comissão e participantes de vários municípios, e aí, nós fizemos um encontro. Desse encontro, nós organizamos por área do conhecimento. Então, nós trabalhamos assim: em uma sala, reunimos em torno de trinta professores para debater sobre códigos e linguagens; em outra sala, outros professores para debater ciência da sociedade, onde também houve o debate com: abertura, discussão e síntese. O primeiro encontro durou em torno de dois dias. Desse primeiro encontro, nós fizemos vários outros encontros, então, nós estamos há três anos trabalhando nisso, nesse processo de discussão. Este documento aqui também foi submetido à análise da equipe de professores, ao debate, tanto o conteúdo, a parte teórica, como as proposições dos eixos norteadores foram analisados pelos professores e este documento, que já foi submetido, já foi colocado na rede para contribuição ano passado, já tem uma resposta, um encaminhamento e está apenas em fase de finalização mesmo, de formato, de layout gráfico. (IVANISE).

O documento mencionado pela especialista refere-se às diretrizes curriculares para o ensino fundamental e chama-se “Ensino Fundamental de Nove Anos: caderno de orientações”. Nessa publicação, são apresentados os preceitos legais federais e estaduais sobre o ensino de nove anos.

Com relação à infância, ratifica-se, nessa publicação, com base nos estudos de Ariès (1981), que não existe um único tipo de infância vinculada à concepção burguesa, mas sim, infâncias, cada qual marcada por uma condição social. Ratifica-se, ainda, que no Brasil, as desigualdades na distribuição de renda e de poder são responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas e que a reflexão sobre a infância em sua pluralidade deve estender-se não somente às crianças de seis anos, como também às outras faixas etárias no ensino fundamental.

Com relação à avaliação, em uma perspectiva formadora, orienta-se o emprego de instrumentos variados e a prática do registro escrito dos aspectos qualitativos e quantitativos a respeito das aprendizagens e das dificuldades apresentadas pelas crianças.

Compreende-se, nessa publicação, que o currículo vislumbra a construção do saber, permitindo atender expectativas da comunidade escolar constituindo-se no mecanismo favorecedor da democracia e da inclusão social de todos. Além disso, frisa-se que é importante que o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos garanta o estudo articulado e interdisciplinar das Ciências Sociais e Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Outros documentos, elaborados e utilizados pela Secretaria de Educação, foram as publicações “Ensino Fundamental de Nove Anos e o Direito de Aprender

na Escola Pública” (SEDUC, 2008); e, “Concepções, Políticas e Práticas” (SEDUC, 2008). Essas publicações, construídas no âmbito da Secretaria de Educação, foram os principais documentos de referência sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos disponibilizados para USE e URE, conforme percebe-se no relato da especialista Ivanise:

Então esse é um material que nós divulgamos também, tiramos cópia e mandamos para cada USE reproduzir a fim de subsidiá-las com um documento de consulta, visto que a Secretaria de Educação pensa no macro, mas também trabalha com uma rotina que é de mediação, que é conciliatória e de assessoramento. Nós temos situações de ouvidoria, nós temos que conciliar, às vezes, escola e família ou a própria escola e algumas situações, então, nós precisamos dos documentos de consulta para poder dar pareceres. (IVANISE).

A especialista enfatiza que, apesar desses materiais terem subsidiado a formação dos educadores da rede estadual de ensino no período de 2008 a 2010, sendo os principais referenciais sobre a política do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Pará, o movimento em torno de sua divulgação se deu paralelamente ao processo de admissão de professores e técnicos pedagógicos na rede. De acordo com suas palavras, “enquanto esse processo estava acontecendo e nós estávamos com datas limites do processo de implementação, a rede também estava na sua história de distratos e contratos dos professores, de técnicos ainda sendo chamados” (IVANISE), além disso, enfatiza a reorganização da Secretaria de Educação em USE como outro fator que dificultou a implementação do ensino de nove anos na rede estadual. Portanto, observa que:

O processo dentro da escola precisa também ser contínuo, precisa ter leitura, precisa ter debate. O técnico da escola precisa procurar os documentos. Nós ainda não conseguimos, nesse processo de formação, que as informações cheguem nas escolas. As informações são muito fragilizadas, então, por exemplo, este documento aqui [Ensino Fundamental de Nove Anos e o Direito de Aprender na Escola Pública] foi editado em 2010 e pela falta de recursos nós não deixamos parado, nós fizemos várias reproduções e mandávamos para as escolas e, até hoje, a gente manda por e-mail e a escola que vem aqui trazer algum questionamento, alguma dúvida em relação ao processo, à concepção de ciclo, das instancias, dos instrumentos, o encaminhamento, a atribuição, o papel do conselho escolar, nós consultamos este documento. Então, nós divulgamos este material, mas não se efetivou na rede, ou a escola conhece e não faz a rodada de leitura e estudo, ou não se conhece, ainda, apesar de a gente ter tentado fazer o movimento. (IVANISE)

Pode-se conferir, também, o processo de discussão para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, exposto anteriormente pela especialista Ivanise, no documento “Política da Educação Básica do Pará”, volume I, intitulado de “A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos”, (SEDUC, 2008a). Esse documento, segundo consta em sua própria redação, se constitui em um documento orientador da Educação Básica no Estado.

Nesse documento, consta o percurso de um processo democrático iniciado com a I Conferência Estadual de Educação, realizada em 2007 e em todos os municípios do Estado, que contou com a participação de quase três mil pessoas. Nesse espaço de discussão, foram aprovadas as diretrizes, metas e objetivos que deveriam compor o Plano Estadual de Educação. Como resultado destas discussões, o Governo⁶ assumiu o compromisso de construir uma educação pública de qualidade “Pará Todos”.

Houve, então, um seminário que promoveu um debate interno com a participação de alguns pesquisadores que atuam nas universidades brasileiras, dentre as quais tem-se a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir deste debate, foi elaborada a proposta do documento em questão, representando um ponto de partida para o processo de discussão e de reorganização da educação básica.

É registrado nesse documento que a necessidade de elaboração do mesmo foi em decorrência da inexistência de uma política integrada de organização da educação básica ofertada pela rede pública estadual. Essa realidade seria responsável pela desqualificação da ação do Estado e, por isso, a educação estadual, em todas as suas etapas, foi marcada por indicadores negativos.

Em vista desse contexto, três ações são eleitas como prioritárias pelo Governo, a saber: qualificação do ensino; qualificação da infraestrutura das escolas; e, qualificação docente. “A execução destas ações prioritárias pressupõe um projeto que aponte os princípios a serem assumidos por todos e que indique os caminhos a serem trilhados para que se alcance tais fins” (SEDUC, 2008a, p. 11).

⁶ O Estado do Pará foi governado, no período de 2007 a 2010, por Ana Júlia Carepa, à frente do Partido dos Trabalhadores (PT).

Enfatiza-se no documento que a função social da escola é a emancipação dos sujeitos, além de assumir um compromisso com a qualidade social da educação contrapondo-se “ao modelo de gestão empresarial que tem permeado as políticas públicas de educação no país” (SEDUC, 2008a, p. 15).

Outro aspecto evidenciado no documento refere-se à elaboração de Projeto Político Pedagógico no contexto de cada escola, orientado pelos princípios democrático, participativo e de qualidade social. Este projeto deve se “contrapor às orientações neoliberais que visam a constituição de um Estado regulado pelo mercado, valorizador, no interior escolar, da competitividade interindividual” (SEDUC, 2008a, p. 15).

Da análise desse documento, pode-se perceber algumas convergências com relação às determinações nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. A primeira delas refere-se à necessidade da construção de uma educação pública com qualidade, concebendo os atores educacionais, inclusive os alunos, como sujeitos desse processo.

De igual modo, prioriza-se a infraestrutura das escolas, bem como orienta-se que as unidades de ensino elaborem seu projeto político pedagógico, declarando-se, de modo expresso, como mencionado anteriormente, a posição contrária às determinações da política neoliberal ao propor que o espaço escolar “deve propiciar uma cultura política que tenha o ser humano como principal referência, em detrimento da lógica de desigualdades e de injustiças” (SEDUC, 2008a, p. 15).

Desse modo, enfatiza-se que as discussões iniciadas nesse documento devem ter continuidade e subsidiar a construção do projeto de educação básica pública estadual paraense. Sobre o processo de preparação da rede para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em continuidade a essas discussões, a especialista Ivanise destacou as estratégias e dificuldades da equipe gestora no que tange à formação:

Então, temos à frente do planejamento: a capacitação, o acompanhamento e o assessoramento das escolas. Foi um trabalho muito árduo porque nós temos um contexto de Educação de Jovens e Adultos, um percentual altíssimo, ainda, de professores contratados, então, se você perguntar nas escolas, hoje, o grupo da época provavelmente não está mais. É preciso, continuamente, fazer encontros e assessoramentos, pois, ainda hoje, nós temos questionamentos em relação à ideia de ciclos. O Estado do Pará é muito grande e nós ainda não temos uma equipe apenas para esse trabalho, então, nós fazemos assessoramentos via telefone, *in locus*, nós temos as equipes da USE e URE que precisam estar com seus esquemas próprios pra fazer o acompanhamento. Os anos de 2010, 2011 e 2012 foi um período de formação, nós tivemos rodadas de encontros e visitas, além de acompanhamento e assessoramento às escolas e à cada USE, principalmente. (IVANISE).

Outro documento que regulamenta o Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Pará é a publicação “Política de Educação Básica do Estado do Pará”, volume III, (SEDUC, 2008a). Nele, apresentam-se as diretrizes específicas I, que contém orientações gerais para o ensino fundamental e são enumerados 14 objetivos concernentes a esta etapa de ensino no Estado do Pará, dos quais destaca-se: instrumentalizar os alunos para que se posicionem de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; possibilitar as condições físicas, pedagógicas, afetivas e acadêmicas para que os alunos se apropriem dos conteúdos escolares, transformando-os em conhecimentos; garantir aos alunos convívio social democrático com ênfase na compreensão e construção de regras para o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação e solidariedade.

Esses objetivos elevam a educação para uma perspectiva emancipatória, aludida no documento anterior (SEDUC, 2008a), ao reconhecer seu potencial formador a partir do desenvolvimento das várias dimensões dos educandos, transformando-os em sujeitos críticos, além de anunciar a ampliação do ensino fundamental ao considerar também como um dos objetivos “assegurar a todas as crianças a partir de seis anos um tempo mais longo de convívio escolar, possibilitando maiores oportunidades de aprender”. (SEDUC, 2008b, p.48).

A Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, também regulariza o Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado, pois dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará e traz orientações relativas às questões administrativas e organizacionais.

No capítulo III, artigo 22, dedicado ao ensino fundamental, esta etapa de ensino é apresentada considerando sua duração em nove anos, com a entrada das crianças aos seis anos de idade.

Outras determinações que indicam a consonância das normas estaduais com as normas nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos referem-se à nomenclatura adotada, dividindo esta etapa de ensino conforme a faixa etária em: anos iniciais, de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, com duração de 5 (cinco) anos; e, anos finais, de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade, com duração de 4 (quatro) anos.

De igual modo, para a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, admitem-se as crianças com 6 (seis) anos de idade completos até o início do ano letivo e, também, “as que demonstrarem a capacidade de aprendizagem de acordo com a avaliação pedagógica da instituição que as recebem” (PARÁ, 2010b, p. 8). Esta segunda possibilidade contraria a primeira ao admitir a entrada de crianças no 1º ano com idade inferior aos 6 (seis) anos, após o início do ano letivo.

Esta segunda possibilidade é explicitada no inciso III da Instrução normativa nº 09/2010, quando afirma que podem ser matriculadas no 1º ano as crianças que “tiverem cinco anos de idade, independente do mês do seu aniversário de seis anos, que frequentaram por dois anos ou mais a Pré-Escola, sendo obrigatório que a Escola que as recebam realize uma avaliação pedagógica” (PARÁ, 2010c). Esta determinação diverge da legislação nacional que orienta a efetivação da matrícula das crianças de cinco anos na pré-escola (BRASIL, 2006b).

Com relação ao Projeto Político Pedagógico, que também se constitui em norma nacional, a Resolução nº 001/2010 exige que seja assegurada: a transição natural da educação Infantil; a organização das séries iniciais em ciclos sequenciais, considerando os três anos iniciais como um ciclo voltado para a alfabetização e o letramento sem desconsiderar as diversas expressões e “o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, garantindo-se o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens” (PARÁ, 2010b, p. 8).

Orienta-se, ainda, conforme a Instrução Normativa nº 09/2010, que:

A escola deverá construir o seu Projeto Político Pedagógico definindo metodologias e formas de atendimento ao (a) aluno (a) do Ensino Fundamental, considerando as características e especificidades do desenvolvimento cognitivo, físico-motor, afetivo-emotivo e social do (a) aluno (a) desde os seis anos de idade. (PARÁ, 2010c, p 7).

As especificidades do desenvolvimento, citadas acima, foram adotadas no Registro Avaliativo como aspectos que devem ser observados pelos professores e professoras no momento do registro de avaliação.

No que se refere à avaliação, a legislação estadual, em consonância com as diretrizes nacionais, ratifica a concepção de avaliação de caráter contínuo e cumulativo do desenvolvimento do ensino-aprendizagem e considera o Registro Avaliativo e o Diário de Classe os documentos oficiais. No artigo 20 da Instrução Normativa nº 09, de 15 de dezembro de 2010, são apresentados como critérios do rendimento escolar:

- I – Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do processo sobre o resultado de um único instrumento avaliativo;
- II – Os estudos de potencialização do conhecimento serão realizados, no Ciclo da Infância 1 e 2, preferencialmente, concomitante ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, a fim de promover a socialização e produção do saber sistematizado por parte deste no contexto escolar.
- III – O acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos (as) alunos (as) no Ciclo da Infância 1 e 2 do Ensino Fundamental de Nove Anos será feito por meio de registro individual, considerando a interdisciplinaridade do conhecimento.
- IV – O Registro Avaliativo e o Diário de classe serão os instrumentos oficiais para registro do desenvolvimento e aprendizagem escolar dos (as) alunos (as) do Ensino Fundamental de Nove Anos,
- V – Nos Ciclos da Infância 1 e 2 do Ensino Fundamental de Nove Anos o processo avaliativo será por meio de parecer, no qual será registrada a síntese do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno (a), elaborada a cada semestre.

A organização dos anos iniciais em ciclo da infância é sugerida no Parecer CNE/CEB nº 04/2008, ao afirmar, no item 4, que:

O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”. (BRASIL, 2008).

A Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará, em consonância com a determinação do Parecer acima, dispôs que:

No ciclo da infância 1 do Ensino Fundamental de Nove Anos o trabalho pedagógico dar-se-á conforme Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que considera esses anos como Ciclo da Infância, pois, são fundamentais para a qualidade da Educação Básica, e deverão estar voltados à alfabetização e ao letramento. (PARÁ, 2010c, p.7).

De acordo com essas normas, os anos iniciais nas escolas públicas do Estado do Pará foram organizados em dois ciclos: Ciclo da Infância 1 (CI-1), correspondendo ao 1º, 2º e 3º anos; e, Ciclo da Infância 2 (CI-2), correspondendo ao 4º e 5º anos (PARÁ, 2010c).

Em suma, orienta-se que seja feita, nas escolas, uma ruptura com as práticas tradicionais de avaliação as quais privilegiam a utilização de um único instrumento avaliativo aplicado de modo pontual e em geral no final de um determinado período.

As recomendações acima, advindas da Secretaria de Educação, mostram-se coerentes com a perspectiva de avaliação contida nas determinações da legislação nacional para o Ensino Fundamental de Nove Anos, porém, divergem ao apresentar a prática avaliativa como um item à parte do currículo.

A Instrução Normativa nº 09/2010/SEDUC trata em capítulos separados a questão da avaliação e do currículo. No capítulo IV, são abordadas as normas sobre currículo, por outro lado, no capítulo V, são abordadas as normas sobre o aproveitamento escolar. Desse modo, não se evidencia a avaliação enquanto parte integrante do currículo, conforme abordagem do documento “Indagações sobre o Currículo: currículo e avaliação” e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Isso pode implicar em uma concepção de avaliação desvinculada das atividades do processo pedagógico, sendo concebida como uma prática isolada, apesar de ser reconhecida a “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do processo sobre o resultado de um único instrumento avaliativo” (PARÁ, 2010c, p. 7).

A partir do que está estabelecido nas normas acima sobre a avaliação, a Secretaria de Educação organizou o seu sistema interno e foi enfatizado pela especialista Ivanise limitações para a efetivação da política em função de dificuldades no âmbito da gestão:

O sistema anterior era um sistema seriado, por notas, isso implica num planejamento de arquitetura, de engenharia sistêmica pra pensar como se fazer uma avaliação, construir parâmetros de avaliação que seja pra toda a rede estadual, o que engloba todo o Pará, porque uma situação é a USE aqui próxima e as técnicas da USE que estão aqui, outra situação é lá em Palestina do Pará, lá em Conceição do Araguaia, lá em Bom Jesus de Tocantins e nas tribos indígenas. Como se fazer e pensar em parâmetros sabendo que a comunicação é deficitária. Não é fácil ter avião, ter recursos, então, tem que ter todo um planejamento pra poder se deslocar, por isso, criou-se um sistema dentro do sistema, sistema de instrumentais de avaliações, acompanhamento, matrícula e lotação. É o que se criou, um sistema que se pudesse, fazer o registro dos pareceres, fazer as observações dos alunos. (IVANISE).

Além disso, foi destacada a necessidade de formação continuada para os professores da rede, uma vez que há rotatividade de pessoal e o predomínio de uma concepção de avaliação pautada em métodos tradicionais.

Nos três primeiros anos do processo de implantação, 2009, 2010 e 2011, nós fizemos um acompanhamento forte discutindo com as escolas e com cada USE, o processo de preenchimento de um instrumental. Foi feito um processo de formação e de discussões porque nós identificamos que os professores não conseguiram escrever, uma vez que as bases do sistema seriado, a concepção de nota eram e, ainda são, muito forte. Percebemos que ainda precisa ter um sistema de discussão, de formação continuada, anualmente. Nesse período de implantação, nós fizemos estruturas de encontros, de discussões, de ida junto com os técnicos das escolas pra discutir o formato de acompanhamento, discutir a necessidade de os técnicos acompanharem as escritas, desse processo de avaliação dos professores, pois ficou muito evidente a dificuldade de estruturar, de preencher os instrumentos avaliativos. (IVANISE)

Além das dificuldades acima mencionadas, foram evidenciadas as barreiras tecnológicas à efetivação do sistema *online* por dois motivos: primeiro, porque se precisou de um tempo para USE e escolas compreenderem o sistema *online*. Segundo, por conta do acesso à internet no Estado do Pará ser muito difícil, inclusive em Belém. Para amenizar essas dificuldades, a Secretaria disponibilizou, além do parecer avaliativo *online*, um parecer “simples” e “físico” que pudesse ser impresso e manipulado manualmente pelas escolas.

Os anos de 2010 e 2011 são destacados como os mais intensos em termos de formação, onde foi feito assessoramento à USE e escolas pela Secretaria de Educação por meio de e-mails, telefones e encontros presenciais. Esse assessoramento relacionava-se, no âmbito da avaliação, com questões de preenchimento dos documentos, pois, de acordo com a especialista Ivanise:

Tivemos que fazer orientação sobre aquele documento oficial que valida a transferência e os registros dos alunos. Fizemos algumas orientações que nós mandávamos via e-mail para cada USE e URE. O telefone não parava, nós orientávamos muito por e-mail e por telefone e, também, por encontros presenciais, então, nós tivemos que fazer orientação de preenchimento dos documentos, não só o preenchimento do professor, mas até mesmo da secretaria da escola. Quando pensamos em instrumentais, pensamos somente na questão do professor, pois é o professor quem preenche, entretanto, quando o professor não compreende o processo de avaliação e faz uma avaliação equivocada, isso vai repercutir na secretaria que, por sua vez, lança no sistema. (IVANISE).

De acordo com o relato da especialista, para que ocorra mudança no sistema avaliativo, é preciso reconhecer a importância não somente do trabalho do professor, mas também de outros agentes educacionais, como da gestão e dos funcionários da secretaria de cada escola. Isso significa, segundo a especialista, pensar em instrumentos avaliativos desde a sua elaboração com base nas normativas legais, seu preenchimento e saída da escola. Reconhece, ainda, a necessidade e a possibilidade do instrumento avaliativo ser redimensionado, pois a proposta curricular para o ensino fundamental encontra-se, hoje, no Conselho Estadual de Educação em fase de aprovação, o que pressupõe mudanças.

Em relação à formação continuada para construção de relatório, a professora Raimunda se manifestou dizendo que deveria haver um trabalho comum da Secretaria de Educação em relação aos registros para que as professoras da rede estadual pudessem ter parâmetros a seguir. Disse, ainda, utilizar o referencial do Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC)⁷ para construir os seus pareceres.

A professora Maria manifestou-se sobre a questão enfatizando que houve um salto relativo à construção dos relatórios a partir de sua prática que se aprimorou no decorrer dos anos. O depoimento das professoras sobre formação continuada mostra a falta de planejamento e de formação, por parte da Rede Estadual de Ensino e da escola, para se efetivar a mudança de nota para relatório.

Frente ao exposto, pode-se inferir que a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Educação Básica do Pará aconteceu em consonância com a legislação nacional, apesar das dificuldades supracitadas. Observa-se, ainda, que a legislação estadual está de acordo com as normas nacionais, apresentando divergência quanto aos critérios de matrícula no primeiro ano e quanto à relação entre currículo e avaliação, conforme salientado

⁷ Portaria nº 867, 4 de julho de 2012.

anteriormente. Contudo, identifica-se que as normas para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado foi posterior à implantação desta política nas escolas, como sugere o artigo 1º da Portaria nº 40/2010, ao dispor que “o Ensino Fundamental de Nove Anos será obrigatório desde o ano de 2009 em todas as escolas de Ensino Fundamental que compõem o Sistema Estadual de Ensino” (PARÁ, 2010a).

A fim de mostrar como a prática avaliativa na escola se efetivou a partir dessa política, na seção a seguir, evidencia-se como o processo avaliativo no primeiro ano vem acontecendo e que concepção de infância e de avaliação figura na escrita dos pareceres das professoras.

5 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE AVALIAÇÃO NOS PARECERES INDIVIDUAIS DAS PROFESSORAS DO 1º ANO

Viu-se, nas seções anteriores, como o Ensino Fundamental de Nove Anos se constituiu, exigindo em sua regulamentação uma proposta pedagógica que contemplasse a infância, principalmente das crianças de seis anos, como também, uma avaliação da aprendizagem que direcionasse o trabalho pedagógico em favor do desenvolvimento integral da criança.

O propósito desta seção é analisar os pareceres das professoras do 1º ano do ciclo da infância, a fim de identificar que concepção de infância e de avaliação figura nesses pareceres a partir da análise de como esses documentos foram construídos pelas professoras, considerando, também os seus relatos.

5.1 Avaliação da aprendizagem e o uso de Registro Avaliativo

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos de duração, como viu-se nas seções anteriores, estabelece a avaliação com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o que implica a utilização de instrumentos diversos que possibilitem o registro do desenvolvimento do educando. Para Hoffmann (2008, p.117)

Os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um “exercício de prestar atenção ao processo”. (HOFFMANN, 2008, p.117, grifo da autora).

A partir dessa concepção para o uso de registros, deve-se compreender a aprendizagem e a avaliação como processos, daí a necessidade de tais registros se referirem à aspectos relevantes da aprendizagem das crianças. Hoffmann (2008, p. 118-119) compreende como registros não somente os relatórios de avaliação, mas também “os testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que me permitam acompanhar o seu processo de aprendizagem – tarefas avaliativas” (HOFFMANN, 2008, p. 118-119).

A autora entende que “o relatório de acompanhamento da criança, ao mesmo tempo em que refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção de

conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa” (HOFFMANN, 1996, p. 46), sendo assim, o relatório é um instrumento reflexivo.

Outra concepção do ato de registrar é apresentada por Lopes (2009, p. 41). Para a autora

Registrar a prática não é apenas escrever sobre ela; registro é relato, narrativa, descrição e ainda mais. Registrar é refletir, planejar, avaliar. Não é apenas escrever: desenhos e imagens podem ser considerados formas de registro, especialmente no caso da criança. Registro como meio e fim, processo e produto: meio de reflexão, pensamento, avaliação, formação, melhoria da ação; é também documento, história, conhecimento. O registro tem um valor anterior e posterior à produção, vale como processo e como produto. Não é fim em si mesmo, tampouco meio apenas. (LOPES, 2009, p. 41).

Ao analisar o significado do termo “registro” a partir da ótica de vários autores, Lopes (2009) o definiu como um documento com diversas finalidades entre as quais a de refletir, planejar e avaliar, além de considerá-lo como processo e produto. Nessa perspectiva, os registros avaliativos tornam-se documentos de grande relevância no contexto escolar, pois representam a ação docente.

Hoffmann (2012, p.105), assim como Lopes (2009), destaca que “os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor” e diz ainda que “revelamos, no momento de elaboração dos pareceres, posturas pedagógicas, o nosso saber didático, referenciais teóricos” (HOFFMANN, 2012, p.107). A autora se refere aos registros avaliativos como instrumentos orientadores da prática pedagógica, na medida em que possibilita a recapitulação pelos professores e professoras da trajetória de cada criança para os devidos encaminhamentos.

Para Hoffmann (1996, p. 56), “a observação, a reflexão teórica e a intervenção pedagógica são ações avaliativas que, articuladas, acabam por se configurar nos relatórios de avaliação”. Para a prática de elaboração de relatórios de avaliação em uma perspectiva mediadora, a autora delinea as seguintes questões:

Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios?
Evidencia-se a inter-relação entre objetivos (socioafetivos e cognitivos) a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança?
Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo?
Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?
Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?

Para que os registros não sejam superficiais, destaca-se ainda e de acordo com Hoffmann (1996; 2012), duas observações para sua elaboração. Em primeiro lugar têm-se as questões atitudinais (reação com colegas, atitude diante das tarefas, comprometimento, atenção) que, muitas vezes, assumem lugar de destaque em detrimento dos aspectos cognitivos.

A outra observação refere-se às padronizações dos relatórios a partir de roteiros pré-determinados igualando ou comparando o desenvolvimento das crianças. Isso faz com que haja “um enquadramento de cada aluno em um rol preestabelecido pela escola ou pelo professor, que dificilmente contempla as questões específicas de aprendizagem (questões cognitivas)” (HOFFMANN, 2012 p.118). Além disso, a padronização impossibilita o registro da trajetória individual de cada criança.

Portanto, infere-se que fazer uma prática avaliativa com princípios diferentes daqueles até então privilegiados nas escolas, desde o seu surgimento, e que ainda permanece incutido na prática avaliativa dos profissionais da educação, enseja mudanças significativas nos fundamentos teóricos que subsidiam a prática pedagógica desses profissionais, além de vasto conhecimento nas disciplinas específicas. Para evidenciar como esse processo de mudança vem acontecendo no âmbito da avaliação, passa-se a analisar o Registro Avaliativo, Anexos A e B, e, em seguida, os pareceres das professoras sobre as crianças do primeiro ano.

O documento Registro Avaliativo traz, em sua apresentação, uma concepção do processo avaliativo na perspectiva do desenvolvimento humano, enfatizando-se a importância de uma prática avaliativa que tenha memória a partir do registro dos processos, das descobertas, das tentativas, dos percursos de cada turma. Essa perspectiva vai ao encontro da abordagem sobre avaliação na publicação “Indagações sobre o Currículo: currículo e desenvolvimento humano” (BRASIL, 2007e), que discorre sobre a educação para o processo de humanização.

Enfatiza-se, ainda, no item 1, que no momento do registro de avaliação “o (a) professor (a) deverá observar os aspectos cognitivos, sociais, emocionais/afetivos e físico-motores desenvolvidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno (a)” (BRASIL, 2007e). Em seguida, são enumeradas algumas questões sobre esses aspectos.

O item 2 destaca-se ao enfatizar que tais aspectos “não podem, entretanto, ser vistos de forma fragmentada, posto que o desenvolvimento e a aprendizagem

humana são processos construídos conjuntamente” (BRASIL, 2007e). Porém, ao partir-se para a análise dos pareceres das professoras nos Registros Avaliativos, observa-se uma escrita fragmentada dos aspectos cognitivos, sociais, emocionais/afetivos e físico-motores.

Por outro lado, os espaços reservados para o lançamento dos pareceres, por não apresentarem qualquer tipo de padrão a ser seguido, favorecem a autonomia das professoras, possibilitando-lhes a utilização de diversas estratégias para descrever o desenvolvimento da criança.

Outra análise decorrente das orientações contidas no Registro Avaliativo refere-se à periodicidade semestral de construção dos pareceres pelas professoras a partir da síntese do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança. Este espaço temporal de um semestre para a observação das crianças é um período relativamente longo em que uma série de acontecimentos ocorrem. Observa-se que essa condição não é problematizada no Registro Avaliativo, quando deveria, pois, nesse período, acredita-se ser preciso o uso de outros instrumentos para o registro das informações que mais tarde servirão de apoio ao parecer semestral.

Questionou-se, então, a especialista da SEDUC Ivanise sobre a estrutura em campos abertos para a escrita livre das professoras no Registro Avaliativo. A especialista informou que a decisão pelo campo aberto, adotado pela Secretaria de Educação, foi tomada com base em referenciais teóricos nacionais e estaduais, vistos anteriormente, e em avaliações nacionais que consideram o professor e a escola como protagonistas do processo avaliativo, ou seja, como sujeitos, e alertou, ainda, para o fato de a avaliação de crianças pressupor uma interatividade.

A decisão pelo campo aberto em contraposição à utilização de conceitos se deu a fim de evitar que o processo avaliativo se assemelhasse ao formato de notas. Então, construiu-se um instrumento avaliativo capaz de evidenciar as estratégias e recursos utilizados pelas professoras durante o processo pedagógico. Em seu relato, a especialista Ivanise expõe as vantagens do campo aberto nos Registros Avaliativos, dizendo que:

Ter diretrizes com campos abertos possibilita que a escola dê a resposta avaliativa dentro de parâmetros, de estudos, do seu planejamento, do seu projeto político pedagógico e das diretrizes construídas coletivamente. Então, é uma temática bem complexa de se debater, porque você vai remeter a pontos de vista. Com base na concepção hoje vigente, a escola precisa ter autonomia do seu processo avaliativo, das estratégias que lança mão para o acompanhamento do aluno e das ações que se faz para intervir, então, quando o campo está aberto significa dizer: escola ou sistema de educação, o que o aluno aprendeu? Quais foram as dificuldades e quais foram as intervenções? Quais foram as estratégias que a escola e o sistema de educação, não só a escola, mas todo o aparelho, todo o suporte que no caso uma secretaria deve dar, foi capaz de dar para que ela avance? (IVANISE).

Nessa explanação, são levantadas algumas questões importantes que poderiam ser mencionadas no Registro Avaliativo, como: os parâmetros e as diretrizes que devem ser construídos pela escola e constar no seu Projeto Político Pedagógico a fim de orientar as estratégias e intervenções das professoras em favor do desenvolvimento da criança.

Ao comparar a utilização de conceitos avaliativos (regular, bom, ótimo) com o campo aberto, a especialista Ivanise alerta que delimitar o campo com itens implica em fazer uma avaliação pontual (no final de um ciclo ou bimestre), onde a escola exime-se de suas obrigações de intervenção, de acompanhamento e das estratégias que precisam ser feitas para a intervenção. Por outro lado, quando o campo está aberto, sem itens específicos, enfatiza que:

Eu trabalho o processo de apropriação de aprendizagem da criança, eu faço a avaliação, quando eu avalio, eu vou identificar, até onde ela aprendeu, o quê que ela precisa, quais são as dificuldades, eu vou replanejar, eu vou rever minhas estratégias pra que ela possa alcançar esse processo e a avaliação se torna contínua, é uma avaliação em espiral. Quando eu pontuo conceitos, eu estou dizendo que se a criança chegou até ali, ela está ótima ou boa, se ela não chegou, ela está regular ou insuficiente, eu pontuo. Então, deixar o campo aberto pode não ser o ideal, mas a ideia subjacente é que a escola faça o processo. Claro que não é fácil, porque a primeira pergunta das professoras e técnicas é: o que que eu vou escrever? (IVANISE).

Novamente são levantados alguns pontos importantes sobre o ato de registrar, como a possibilidade de refazer o planejamento e de rever as estratégias propostas. Esses pontos são importantes e foram considerados pelas professoras na construção de seus pareceres, como se verá na subseção 5.2.

Ao defender a avaliação qualitativa com a utilização de registros avaliativos pelas professoras, a especialista reconhece as dificuldades existentes e que foram identificadas nos encontros de formação:

Então, nas nossas discussões, nos processos formativos, nos encontros que nós tivemos com os professores e com os técnicos das escolas, nós evidenciamos algumas vertentes. Ora a escola fazia um parecer descritivo da parte social, emocional da criança, familiar, ora a escola não conseguia fazer o descritivo dos avanços, das dificuldades e dos encaminhamentos. Nós percebíamos que a escola, ora ia pra um eixo, ora ela pontuava os conhecimentos, então, como o campo está aberto, a escola foi, ao longo desse tempo, encontrando os caminhos, isso também faz parte do processo, quando se propõe que a escola tome o seu posicionamento, existem vários processos, então, nesse período de implantação, nós fizemos acompanhamento, nós líamos os pareceres, nós levávamos e fizemos um outro documento que passamos a utilizar nos nossos encontros. (IVANISE).

A partir dos encontros de formação, a especialista Ivanise relatou a construção, em 2012, de um material de recomendações para ajudar as professoras a construir seus pareceres a partir de um processo de pesquisa que envolveu: o levantamento das escritas dos pareceres e a análise das informações dentro de cada aspecto. Como resultado, elaborou-se um artigo intitulado de “Orientações para a construção dos pareceres avaliativos”. Nesse documento, o registro avaliativo é relacionado a uma concepção de avaliação que privilegia os aspectos qualitativos do processo de ensino aprendizagem, a partir de vários instrumentos e estratégias criadas pelas professoras para observação das dimensões social, afetiva, físico motora e cognitiva para o desenvolvimento integral da criança. São destacados, ainda: orientações gerais para redação dos pareceres; alguns itens imprescindíveis para o corpo do parecer; e, cuidados básicos para redigi-lo. No entanto, com o passar do tempo, os encontros de formação foram diminuindo, por isso, a especialista salientou a necessidade de se fazer a retomada das discussões sobre os ciclos e, conseqüentemente, sobre os instrumentos avaliativos.

Quanto à utilização de Registro Avaliativo, a especialista Ivanise avalia como positivo o uso desse instrumento, destacando, principalmente, a possibilidade de autorreflexão que a prática de construir pareceres pode ensejar às professoras. Entretanto, reconhece as dificuldades advindas do ato de registrar, pois exige a criação de estratégias diversas para o armazenamento de informações como o uso de portfólio, por exemplo. Além disso, destacou que o desafio advindo da utilização de registro avaliativo está na dificuldade de fazer uma síntese de um processo

histórico longo, por isso, frisou a importância de as professoras fazerem os seus próprios registros relativos ao desenvolvimento de cada criança. Então, salientou que:

Se eu tenho esse processo registrado, eu tenho muita coisa pra escrever. Muita coisa rica! O desafio, então, é como fazer a síntese e, aí, entra um outro desafio: o que é relevante registrar no parecer final que, no caso, vai estar disponível no sistema da SEDUC, que vai estar disponível para o responsável da criança. Aí, nós entramos numa outra dimensão: como eu vou escrever um texto que tenha elementos técnicos da minha área educacional, da área que eu trabalho, mas que seja acessível para o responsável? Esse é um outro desafio na hora de escrever o parecer e os seus campos estão abertos. (IVANISE).

Sobre as dificuldades de construção dos pareceres, as professoras citaram o tempo e, assim como a especialista Ivanise mencionou no relato acima, a escolha de palavras ou termos adequados para descrever determinadas situações. Quanto ao tempo, criou-se na escola um calendário que reserva uma semana para as professoras concluírem seus pareceres, antes de entregar a versão final na secretaria da escola. Com relação à escrita, salientaram que se deve ter muita atenção e cuidado com a utilização das palavras, pois corre-se o risco de causar constrangimento para a criança, quando outra pessoa lê e interpreta o texto. Essas questões relativas à construção dos pareceres podem ser evidenciadas no discurso das professoras:

Dificuldades sempre existem! Por exemplo, aqui na escola, nós tentamos amenizar a dificuldade do tempo, porque não podemos escrever qualquer coisa no parecer, pois se você colocar uma palavra que não é utilizada com o termo técnico, outra pessoa lê e pode interpretar de outro jeito que pode ou não causar um certo constrangimento para a criança. Então, tem que ter muita atenção, você tem que ter muito cuidado na utilização das palavras em si. (PROFESSORA MARIA).

O meu processo de construção do relatório é muito lento, eu me preocupo muito com essa questão do tempo porque, às vezes, eu passo um dia todinho pra escrever um relatório de um aluno, porque eu preciso dessas minúcias, mas, em contrapartida, se tu leres o relatório, tu identificas o aluno, o responsável identifica o filho no relatório pelas situações que são citadas. Então, a dificuldade é essa: procurar termos que não se tornem agressivos naquele relatório pra descrever certas situações. Mas no caso daqui da escola, às vezes, eu conto com o auxílio da psicopedagoga que lê o parecer e dá algumas sugestões. (PROFESSORA RAIMUNDA).

Percebe-se, então, com o relato da especialista Ivanise e das professoras, que predomina em seus discursos a concepção qualitativa de avaliação. A

especialista evidencia o processo avaliativo e não somente os resultados. As professoras, por sua vez, priorizam a questão ética ao se preocuparem com as palavras que irão usar nos pareceres, além de também demonstrarem entender a necessidade de uma prática avaliativa que evidencie o processo e não somente os resultados e buscam, apesar das dificuldades mencionadas, recursos e estratégias que lhes possibilitem a priorização dos aspectos qualitativos da avaliação, conforme determina a LDB (art. 24, V - a). Contudo, a prática de uma avaliação qualitativa a partir da utilização de registros ainda está em construção, portanto, concorda-se com Esteban (2000, p. 8) quando salienta que:

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética. (ESTEBAN, 2000, p. 8).

A citação acima, ao enfatizar a necessidade de criação de uma nova cultura sobre a avaliação, retrata a atual situação das escolas públicas estaduais de Educação Básica do Pará que, desde a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos que está acontecendo de forma progressiva desde 2009, com previsão de conclusão em 2016 (PARÁ, 2010a), estão vivenciando mudanças relativas à concepção de avaliação.

Se no Ensino Fundamental de Oito Anos a avaliação da aprendizagem se dava a partir da atribuição de notas, utilizando-se a prova como único instrumento avaliativo, no Ensino Fundamental de Nove Anos prioriza-se o processo de desenvolvimento e aprendizagem por meio de registro individual, utilizando-se vários instrumentos e procedimentos avaliativos.

Essa mudança, como pode ser percebida no relato da técnica e das professoras, não está acontecendo sem dificuldades, porém, já se evidenciam caminhos em direção à superação dos limites da técnica, da incorporação da dimensão ética e de uma avaliação que considera integralmente a criança.

5.2 Construção dos pareceres individuais pelas professoras do 1º ano

Nesta subseção, analisa-se os pareceres das professoras de modo a evitar comparações entre ambas, pois considera-se que cada professora mobiliza recursos

diferentes e diversos para construir seus pareceres, uma vez que “a forma de compreender a escrita difere de pessoa para pessoa” (SEDUC, 2012, p. 11). Além disso, “cada criança é um ser único que possui uma história e diferentes vivências” (BRASIL, 2005d, p.45), exigindo uma avaliação coerente ao seu processo de desenvolvimento.

Antes de partir para a análise dos pareceres, é importante frisar que a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental pretende, dentre outras razões, chamar a atenção para “a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em suas dimensões afetiva, cognitiva, social e psicológica” (BRASIL, 2007c, p.28). Todas essas dimensões coadunam-se para uma visão do desenvolvimento integral da criança, pois “o ser humano é um ser integral e complexo que não pode ser pensado ou compreendido em partes isoladas” (SEDUC, 2012, p.5).

Outra ressalva importante diz respeito aos objetivos que devem guiar as observações das professoras. Esses objetivos devem estar articulados com o plano de trabalho docente que, por sua vez, de acordo com a LDB, em seu artigo 13, inciso II, devem articular-se com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Ainda com base na LDB, artigo 32:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Torna-se claro, da análise desses incisos, que a formação do cidadão perpassa não somente pela aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, envolve também, os valores sociais, as atitudes e os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, ou seja, pressupõe a formação do sujeito para sua inserção na sociedade letrada, pois as crianças “tem o direito de aprender os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola” (BRASIL, 2007c, p. 97-98).

Percebe-se, então, a importância de a escola elaborar uma proposta pedagógica que deve ser considerada pelos professores e professoras em seus planos de trabalho. Além disso, como mencionou-se anteriormente, a proposta de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos traz “a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em suas dimensões afetiva, cognitiva, social e psicológica” (BRASIL, 2007c, p.28), visando à formação integral da criança e a formação do cidadão. Portanto, a proposta da professora deve contemplar, além dos objetivos cognitivos, objetivos que considerem a formação de atitudes e valores, de solidariedade e o fortalecimento dos vínculos de família, ou seja, devem ser traçados objetivos que abarquem todas as dimensões acima citadas, porque “é importante que o professor tenha uma visão ampla dos objetivos essenciais que devem ser desenvolvidos nos diferentes níveis, sem ficar restrito aos objetivos da área cognitiva” (SEDUC, 2012, p. 10).

É interessante pontuar, ainda, a diferença entre registro e parecer. Enquanto o registro compreende, segundo Hoffmann (2008; 2012) e Lopes (2009), a reflexão, o planejamento e a avaliação com a utilização de diversas estratégias e instrumentos variados; o parecer “é uma opinião fundamentada, emitida por especialista” (SEDUC, 2012, p. 3). Sendo assim, o ato de registrar deve estar presente na prática pedagógica no decorrer do processo avaliativo, enquanto o parecer “é um instrumento de registro de várias avaliações realizadas por diversos instrumentos” (SEDUC, 2012, p. 4). Conceber registro e parecer dessa forma significa que “avaliemos não só nosso próprio trabalho e o desenvolvimento da criança, mas também a instituição na qual estamos inseridos” (BRASIL, 2005d, p.38).

A utilização de registro requer uma concepção de avaliação capaz de oferecer às professoras, subsídios teóricos para realizarem o processo avaliativo. Nesse sentido, encontra-se na avaliação mediadora de Hoffmann (2008, p. 78) esse auxílio ao:

Pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. (HOFFMANN, 2008, p. 78).

Conceber a “avaliação como uma ação mediadora” (HOFFMANN, 2013a, p. 88) é importante para entender que a construção dos pareceres não deve ser restrita a constatações, mas deve buscar “compreender o movimento da criança, descrevendo formas de intervenção para que ela avance em suas conquistas, ampliando suas relações interpessoais” (BRASIL, 2005d, p. 50). Esse movimento refere-se às mudanças ocorridas no desenvolvimento da criança no decorrer de um determinado período.

De posse dessas considerações, perguntou-se para as professoras sobre os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento. Suas respostas revelaram que coletam informações relativas ao desenvolvimento das crianças a partir dos seus textos escritos, de anotações no diário de classe e de filmagens para comparação posterior do aprendizado da leitura. Foram mencionadas, também, a utilização de dinâmicas e jogos, conforme pode-se perceber nos textos a seguir:

Primeiro, faço a coleta dos dados por meio das anotações no diário e de filmagens feitas em celular para comparar o que a criança aprendeu na oralidade e na leitura, bem como coeto os textos escritos por elas durante o semestre. Depois, pego todas essas informações para construção dos três itens que são: o social, o afetivo e o cognitivo. Então, vou coletando e anotando, quando chamo a criança pra leitura, faço uma anotação que é considerada na hora da coleta das informações. Então, considero as anotações e observações postas no caderno e que são enviadas para o responsável, geralmente chamando atenção para determinado item que precisa ser melhorado, e depois espero o retorno e anoto no diário. Depois, pego todo esse material pra poder construir o texto do parecer. (PROFESSORA MARIA)

São as atividades que eles fazem diariamente em sala de aula, é através da realização de uma dinâmica, através de um joguinho que a gente tem em sala, quando faz o joguinho somente de leitura e construção de palavras. É através da relação interpessoal deles, a questão também do respeito, de saber ouvir, de saber se expressar, de respeitar a fala do outro, de respeitar o colega na turma, todas essas formas estão sendo avaliadas, todos esses aspectos estão sendo considerados para a construção dos pareceres deles. (PROFESSORA RAIMUNDA)

As diversas atividades, citadas pelas professoras e realizadas durante o semestre, indicam uma concepção de avaliação contínua e processual, uma vez que a avaliação não se restringe a um único instrumento avaliativo aplicado no final de um período.

Indica, ainda, o uso de portfólio como instrumento avaliativo ao reunirem um conjunto de informações ao longo do semestre para poder acessar e construir seus pareceres. O uso de portfólio como instrumento de registro “tem se mostrado interessante porque reúne as diferentes produções das crianças durante diferentes momentos” (BRASIL, 2005d, p. 63). Hernández (2000, p. 166) define o portfólio como:

Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

Hernández (2000) denomina de continente ao lugar onde será colocado todo o material produzido para o portfólio e que pode adquirir diferentes modalidades, como: uma caixa, um classificador de documentos, um cartaz, etc. Esse conjunto de documentos, segundo Brasil (2007c, p. 104), auxilia estudantes, professores e familiares no acompanhamento do processo de aprendizagem, na medida em que “permite não só ao professor, mas, sobretudo, ao estudante (e sua família), *comparar* o que se sabia de início com o que foi se construindo ao longo de determinada etapa escolar” (BRASIL, 2007c, p. 104).

Sobre as estratégias utilizadas para a construção dos seus pareceres, obteve-se as seguintes respostas:

Geralmente, o inicial do texto é a parte do aspecto sócio-afetivo. Você vai relatando como o aluno se comporta, como é a relação da criança com o professor, como é a relação dela com o próprio coleguinha, como é o acompanhamento da família, você evidencia essas questões na primeira parte do relatório. Agora, a parte de Educação Física e Arte, são os professores dessas disciplinas que fazem, então, eles tratam de pontos específicos da área deles. (PROFESSORA MARIA).

No Registro Avaliativo orienta-se que nós devemos avaliar os alunos considerando três aspectos: o cognitivo, o sócio/afetivo e o físico motor. O físico motor fica com a professora de educação física, então, no meu caso, tenho que considerar o aspecto cognitivo e o sócio/afetivo, então, eu sempre começo pelo primeiro. Depois que eu construo o sócio/afetivo, eu começo o cognitivo, onde eu avalio a questão do letramento, do conhecimento matemático e das ciências sociais e humanas. Então, o meu processo de construção é esse, é assim que se dá a construção do meu relatório. (PROFESSORA RAIMUNDA).

As professoras revelam considerar, em seus pareceres, os diferentes aspectos necessários ao desenvolvimento integral, porém indicam abordá-los de forma isolada como se não guardassem relação uns com os outros, desconsiderando que:

A criança pode estar com dificuldades de aprendizagem em virtude de outros aspectos de sua vida que não seja propriamente o cognitivo, ou seja, uma situação físico motora, afetivo emocional ou social pode influenciar no desempenho dos alunos. (SEDUC, 2012, p.5).

A consideração pelas professoras dos diferentes aspectos atinentes ao desenvolvimento da criança significa que a compreendem como um ser integral. Todavia, é preciso considerar a inter-relação entre esses aspectos e abordá-los de forma coesa.

Ao partir para a análise de dois pareceres da professora Maria, parecer 1/2012 e parecer 1/2013, percebe-se que a professora faz uso de estratégias de escrita que reportam aos aspectos social, emocional/afetivo e cognitivo, conforme evidenciado em sua fala, enfatizando sua avaliação por área de conhecimento e iniciando seu texto com uma avaliação da relação interpessoal das crianças na escola.

A aluna relaciona-se bem com colegas, professora e demais pessoas do ambiente escolar, participa e se envolve nas atividades propostas em classe, demonstrando autonomia na elaboração das mesmas, é assídua nem sempre é pontual, respeita as regras estabelecidas em sala de aula e possui o apoio sistemático da família. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2012).

Frequenta as aulas com assiduidade e pontualidade. Tem dificuldade para respeitar as regras e combinados (da escola e da sala de aula). Demonstra dificuldade para trabalhar em grupo, pois não respeita a opinião dos colegas. Apresenta atitudes deseducadas causando irritação nos colegas, gerando dessa forma conflitos frequentes, que contribuem de forma negativa no processo de interação na sala de aula. O aluno distrai-se com muita facilidade isso influencia na conclusão das tarefas propostas. As conversas desnecessárias e a ausência de alguns materiais escolares comprometem a qualidade do aprendizado. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2013).

Nessa primeira parte do parecer, a professora destaca o processo de interação das crianças na escola. Isso evidencia uma preocupação referente à transição da educação infantil para o ensino fundamental ou a primeira experiência no ambiente escolar para as crianças que não frequentaram a educação infantil, já

que “é necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2004, p. 22).

O parecer 1/2012 deixa claro que o apoio da família foi fundamental para a criança adaptar-se à turma e à escola. Por outro lado, no parecer 1/2013 onde não se faz referência ao apoio familiar, a criança apresentou dificuldades de trabalhar em grupo, bem como apresentou comportamento “deseducado”. Essa situação é constatada pela professora que não menciona qualquer tipo de intervenção no sentido de favorecer a integração dessa criança no grupo.

No que se refere à família, Corsaro (2011, p. 38) salienta que esta instituição “serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças”, além de permitir o seu ingresso na cultura, por isso o autor ressalta que as famílias são muito importantes para a noção de reprodução interpretativa, que será vista na próxima subseção. Considera-se, então, importante a professora ter mencionado a participação da família no parecer da criança, pois, conforme ressalta Brasil (2007c, p.107)

Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender. (BRASIL, 2007c, p.107).

A escrita referente à dimensão cognitiva indica que a professora Maria tomou como base objetivo já estabelecido ao apontar o que a criança conseguiu aprender. Isso pode ser visto na descrição do conhecimento linguístico, matemático e de mundo da criança, de acordo com o parecer 1/2012 abaixo:

No conhecimento linguístico a aluna reconhece as letras do alfabeto, estabelece relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas), lê os encontros vocálicos, porém precisa aprimorar a leitura de palavras simples, complexas e pequenos textos.

No conhecimento matemático reconhece os numerais até 19, porém confunde-se com números maiores até 50, resolve problemas de adição e subtração quantidade menores que 10, tem noção de unidade dezena e precisa conhecer o conceito de dúzia e algumas formas geométricas. Participa com interesse dos projetos interdisciplinares, tem noção de si mesma, família, escola, profissão tipos de moradias e de seres com vida e sem vida. Identifica as partes do corpo, interessa-se pelos fenômenos da natureza. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2012).

Nesse trecho são descritos os resultados da aprendizagem da criança nos conhecimentos linguístico e matemático, revelando suas dificuldades ao mencionar que precisa aprimorar a leitura de palavras simples, complexas e pequenos textos; que se confunde com números maiores até 50 e que precisa conhecer o conceito de dúzia e algumas formas geométricas.

Veja agora outro trecho referente ao parecer 1/2013:

No processo de alfabetização e letramento pode-se afirmar que recria e reconta histórias, aproximando das características originais de forma oral. Compreende o funcionamento do sistema de leitura e da escrita alfabética. Reconhece as vogais e as seguintes consoantes (m, n, p, b, v, d, l, r, s, t). Realiza leitura de palavras com sílabas simples, com ajuda da professora. Compreende a função da segmentação dos espaços em branco na escrita evitando as junções de palavras. É necessário realizar um trabalho em parceria com a família para que aprimore a coordenação motora e assim possa escrever de forma legível, respeitando margens e linhas. No conhecimento matemático utiliza critérios de classificação, seriação, ordenação, inclusão e conservação de quantidades. Interpreta e produz escritas numéricas de zero a dez. Relaciona número a quantidade. Identifica conceitos geométricos planos no contexto cotidiano e números ordinais (1º ao 10º). Realiza adição e subtração envolvendo números até 10. No conhecimento de mundo identifica diferenças e semelhanças no ambiente entre dia e a noite. Classifica seres vivos e elementos não vivos. Relaciona à preservação da saúde com a higiene corporal e ambiental. Identifica sua história de vida e conceitos de família e de escola. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2013).

Também nesse trecho são destacados os resultados alcançados pela criança concernentes aos conhecimentos linguístico, matemático e de mundo, evidenciados pela descrição do seu desenvolvimento mental a partir das habilidades de recriar, compreender, reconhecer, realizar, utilizar, interpretar, produzir e classificar. Aponta-se, ainda, a dificuldade em escrever de forma legível, respeitando margens e linhas. Para sanar essa dificuldade, a professora propõe realizar um trabalho em parceria com a família para a criança aprimorar a coordenação motora.

De acordo com Hoffmann (2012), contemplar as questões cognitivas é essencial para que não haja a padronização dos relatórios e nem o destaque para as questões atitudinais. Porém, da análise dos pareceres, infere-se que o aspecto cognitivo é o único que apresenta objetivos a alcançar, quando a escola deveria ter:

Objetivos de diferentes dimensões que ajudem os estudantes a participar de modo autônomo, crítico e ousado na sociedade. Para tal, a seleção do que ensinar precisa contemplar e priorizar objetos que os ajudem a desenvolver capacidades nessa direção. (BRASIL, 2007c, p. 99).

No relato sobre as estratégias utilizadas para construção dos pareceres, as professoras revelam compreender a criança constituída a partir dos aspectos social, emocional, afetivo e cognitivo, entretanto, a escrita dos seus pareceres revela dificuldades em abordá-los de modo a evidenciar a inter-relação entre eles.

Percebe-se, também, no parecer 1/2013, que apesar de a criança ter tido dificuldade para trabalhar em grupo, atitudes “deseducadas”, distração e a ausência de alguns materiais escolares, a descrição do aspecto cognitivo revelou que a qualidade do seu aprendizado não foi comprometida, o que difere da afirmação dada pela professora no início do parecer. Nesse sentido, “um diagnóstico do que os estudantes já sabem, ao iniciarmos uma etapa de ensino, e dos conhecimentos que vão construindo ao longo do período” (BRASIL, 2007c, p. 102) poderia mostrar quais conhecimentos foram resultado do trabalho efetivado no semestre e assim, saber quais foram os avanços, os conhecimentos incorporados pela criança a partir do trabalho pedagógico.

No segundo semestre, a professora Maria manteve a mesma dinâmica relativa à escrita dos pareceres, fazendo uma avaliação mais densa sobre o aspecto socioafetivo e cognitivo, destacando novamente, nesse último aspecto, as dificuldades e os resultados alcançados pelas crianças.

No desenvolvimento sócio-afetivo expressa sentimentos, ideias, opiniões e experiências com sequência. Solicita ajuda quando necessita. Demonstra atividade de respeito aos objetos alheios. Participa de atividades conjuntas. Sabe ouvir e esperar a sua vez. Respeita a opinião de amigos. Apresenta hábitos de cortesia. Socializa materiais com os colegas. Colabora com os colegas, quando precisam de ajuda. Age com autonomia. Demonstra timidez. Demonstra afeto na relação com as demais pessoas. Aceita suas limitações aceitando ajuda e colaboração dos colegas.

Conhecimento linguístico conta e interpreta pequenas histórias, articula corretamente os sons das letras, identifica o alfabeto relacionando ao desenho, constrói palavras percebendo a sequência das letras, grafa as letras corretamente (maiúsculas, minúsculas) obedecendo a pautas, forma frases simples, lê oralmente frases e textos diversos, com ajuda da professora, segue os comandos das atividades realizando-as na íntegra, realiza movimentos gráficos, sentido esquerda /direita de cima para baixo.

Conhecimento matemático identifica, lê e escreve os numerais até 99, com alguma dificuldade, escreve por extenso os números até dez com auxílio da professora, distingue diferentes quantidades de objetos relacionado ao numeral, reconhece as formas geométricas, nomeia posição (1º, 2º...10º) relacionados com numerais ordinais, distingue os numerais pares e ímpares, identifica unidades monetárias e diversas formas de usá-las, compreende o processo de subtração, adição, multiplicação e divisão, consegue ler e interpretar problemas matemáticos propostos utilizando materiais concretos.

Apropriou-se de noções alimentares saudáveis, a diferença entre campo e cidade faz parte do seu repertório cognitivo, assim como consegue identificar e caracterizar as profissões e meios de comunicação, além de reconhecer os vários meios de transporte, identifica as plantas como seres vivos e as estações do ano como fenômenos da natureza, nomeia os órgãos dos sentidos e reconhece suas funções. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2012).

Destaca-se, nesse trecho do parecer 1/2012, algumas informações específicas ao desenvolvimento da criança em questão que a identifica, como: a interação respeitosa com os colegas, a timidez, a dificuldade em lê e escrever os numerais até 99 e a necessidade do auxílio da professora para escrever por extenso os números até dez. Nesse trecho, são expostas as dificuldades da criança no aspecto cognitivo e a intervenção da professora ao lhe prestar auxílio. Sobre as anotações do professor, Hoffman (2008, p. 120) salienta que:

Precisam contemplar referências significativas sobre a singularidade de cada estudante: suas estratégias de raciocínio na resolução de problemas, modos de ser e de agir em sala de aula, comentários e perguntas em diferentes momentos de aprendizagem e a sua evolução na compreensão das noções. (HOFFMAN, 2008, p. 120).

A descrição do aspecto sócio afetivo no parecer 1/2012, a partir de observações como: solicita ajuda quando necessita, sabe ouvir e esperar a sua vez e respeita a opinião de amigos, denota a contemplação referente ao modo de ser e

agir da criança em sala de aula, conforme destacou Hoffmann (2008) na citação acima.

Observa-se novamente outro trecho do parecer 1/2013:

No desenvolvimento sócio-afetivo expressa sentimentos, ideias, opiniões e experiências. Solicita ajuda quando necessita. Tem dificuldade para apresentar hábitos de cortesia. Colabora com os colegas, quando precisam de ajuda. Demonstra afetividade, porém manifesta agressividade com frequência. Precisa aprimorar o trabalho em grupo afim de que possa aceitar melhor a opinião dos outros. É solidário e cooperante, porém não é muito tolerante com atitudes contrárias à sua vontade.

Conhecimento linguístico conta e interpreta pequenas histórias. Articula corretamente os sons das letras. Identifica o alfabeto relacionando ao desenho. Escreve o próprio nome. Lê, escreve e compreende pequenos textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares. Participa de interações orais, questionando, sugerindo, argumentando, etc. Conhecimento matemático identifica, lê e escreve os numerais até 99. Escreve por extenso os números até dez. Distingue diferentes quantidades de objetos relacionado ao numeral. Reconhece as formas geométricas. Nomeia posição (1º, 2º,...10º) relacionados com numerais ordinais. Distingue os numerais pares e ímpares. Identifica unidades monetárias e diversas formas de usá-las. Compreende o processo de subtração, adição com números menores que 10, realiza pequenos cálculos de multiplicação e divisão utilizando materiais concretos.

A diferença entre campo e cidade faz parte do seu repertório cognitivo, assim como consegue identificar e caracterizar as profissões e meios de comunicação, além de reconhecer os vários meios de transporte. Identifica as plantas como seres vivos e as estações do ano como fenômenos da natureza. Nomeia os órgãos dos sentidos e reconhece suas funções. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2013).

Assim como no parecer 1/2012, o parecer 1/2013 traz informações específicas da criança, como: a dificuldade para apresentar hábitos de cortesia, a manifestação de agressividade, a dificuldade de aceitar a opinião dos outros e a intolerância com atitudes contrárias à sua vontade. Essas dificuldades haviam sido identificadas no primeiro semestre, sendo que, no segundo, além dessas dificuldades, são levantadas outras informações como: o fato de a criança expressar seus sentimentos, opiniões e experiências, colaborar com os colegas se preciso e ser solidário e cooperante, além de ter demonstrado dificuldade apenas na caligrafia, como consta na síntese do desenvolvimento e aprendizado.

Ao comparar as informações do primeiro semestre com as do segundo, pode-se perceber um avanço referente ao desenvolvimento socioafetivo, já que a criança passou a interagir mais com os colegas, ajudando-os. Entretanto, o parecer deveria mostrar como esse processo aconteceu, uma vez que “a concepção de avaliação atrelada ao parecer avaliativo tem como premissa o processo avaliativo como

redirecionador das atividades docentes, ou seja, tem um caráter formativo” (SEDUC, 2012, p. 4).

Com relação à síntese do desenvolvimento e aprendizado, a professora Maria apontou a realização de um “trabalho pedagógico” e de um “trabalho de classe” a ser realizado no ano seguinte com o objetivo de melhorar a concentração (parecer 1/2012) e as atitudes e valores (parecer 1/2013) da criança.

No registro avaliativo reuniu-se coleta sistemática e contínua de informações sobre as aprendizagens e desenvolvimento da aluna no decorrer do ano de 2012. Após avaliações realizadas pela professora pode-se inferir que a aluna se apropriou parcialmente de conhecimentos significativos e apresenta condições cognitivas, afetivas e sociais para cursar o segundo ano, porém, necessita de um trabalho pedagógico que possa reorientar com vista à melhoria da concentração, pois as conversas e brincadeiras desnecessárias comprometem a conclusão das tarefas. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2012).

No registro avaliativo reuniu-se coleta sistemática e contínua de informações sobre as aprendizagens e desenvolvimento do aluno no decorrer do ano de 2013. Após avaliações realizadas pela professora pode-se inferir que o aluno se apropriou de conhecimentos significativos e apresenta condições cognitivas, afetivas e sociais para cursar o segundo ano, porém, necessita de um trabalho pedagógico que possa reorientar com vista à melhoria de atitudes e valores como: respeito ao outro e o trabalho em grupo. É necessário, também, repensar estratégias de trabalho em classe para que possa superar atitude de agressividade e dificuldade na caligrafia. (PARECER 1, PROFESSORA MARIA, 2013).

Para a criança do parecer 1/2012, a professora sugere um “trabalho pedagógico” para melhoria da concentração uma vez que a criança distrai-se com “brincadeiras desnecessárias” e conversas, levando-a a apropriar-se parcialmente de conhecimentos significativos, apesar de ter tido facilidade de interação. Por isso, entende-se que há necessidade, como mencionado no próprio parecer a partir da indicação de um “trabalho pedagógico”, de construção de objetivos, no próximo ano letivo, direcionados ao favorecimento da dimensão cognitiva da criança, assim como, de estratégias de ensino que possam oferecer-lhes condições para superar suas dificuldades, pois “o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (HOFFMAN, 2013a, p. 86).

Por outro lado, a criança descrita no parecer 1/2013 teve dificuldade de interação e de concluir as tarefas, no entanto, apropriou-se de “conhecimentos significativos”, com a ressalva de ser realizado um trabalho pedagógico para

melhoria de atitudes e valores (respeito ao outro e o trabalho em grupo) e, também, de estratégias de “trabalho em classe” para superar atitude de agressividade e dificuldade na caligrafia. Com essas observações, não se pretende realizar qualquer tipo de comparação entre as crianças, mas sim, chamar a atenção para a singularidade do processo de desenvolvimento de cada uma. Enquanto a criança descrita no parecer 1/2012 necessita de um pouco mais de atenção referente ao aspecto cognitivo, a criança descrita no parecer 1/2013 necessita de um pouco mais de atenção referente ao aspecto socioafetivo.

É interessante destacar a sugestão feita pela professora atinente à realização de um “trabalho pedagógico” e de um “trabalho em classe” para melhoria da concentração (1/2012) e das atitudes e valores (1/2013). Essas sugestões são indícios de que houve um trabalho de reflexão de sua prática pedagógica, conforme salienta Hoffmann (2008), possibilitado a partir da prática do registro avaliativo.

A preocupação da professora concernente às atitudes e aos valores da criança (parecer 1/2013) indica que considerou a dimensão socioafetiva, entretanto, esta preocupação precisa estar relacionada ao desenvolvimento da criança nessa dimensão e não ao fato de a criança incomodar o trabalho em sala de aula e as outras crianças, provocando a desordem, o que é inconveniente. Contudo, a preocupação precisa ser transformada em um desafio para a construção de objetivos no âmbito da dimensão socioafetiva. Desse modo,

Atentar para outros aspectos sem se restringir apenas ao cognitivo pode apresentar indicadores para subsidiar as intervenções dos docentes em parceria com a coordenação pedagógica e com os pais ou responsáveis dos alunos. (SEDUC, 2012, p. 5).

Ou seja, as dificuldades da criança identificadas pela professora no parecer avaliativo devem ser consideradas como indícios para a intervenção docente e encaradas como desafios para o redimensionamento de sua prática pedagógica.

Ao partir para a análise de outros dois Registros Avaliativos com pareceres construídos pela professora Raimunda, parecer 1/2012 e parecer 1/2013, percebe-se que estes apresentam uma estrutura básica organizada, principalmente, em dois aspectos: socioafetivo e cognitivo. Esses aspectos são algumas das dimensões que precisam ser observadas pelas professoras no momento de avaliar, conforme consta no documento Registro Avaliativo. Porém, antes de relatar seu parecer do 1º

semestre sobre as crianças com base nos aspectos acima mencionados, a professora descreve da seguinte forma o “desenvolvimento escolar” das crianças:

Com base na observação diária, foi possível perceber que a aluna, neste primeiro semestre, apresentou ótimo desenvolvimento escolar. Foi assídua às aulas e realizou frequentemente as atividades para casa, demonstrando receber sistemático acompanhamento familiar. Durante as aulas, foi participativa, comunicativa, observadora e curiosa em relação aos conteúdos estudados. Ao realizar as atividades propostas foi cuidadosa e rápida na execução das tarefas, desenvolvendo-as com total autonomia. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

Observando o desempenho da aluna ao longo deste primeiro semestre, foi possível constatar que a mesma não alcançou a totalidade dos objetivos propostos, no entanto, foi uma aluna que não manteve assiduidade às aulas, deixando assim, de participar de atividades importantes para a integralidade de seu desenvolvimento escolar. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

Nessa parte inicial, a professora deixa clara a utilização da observação diária ao longo do semestre como estratégia para avaliar a criança. Suas observações incidem sobre o desenvolvimento escolar e, por isso, destaca questões de horário e frequência às aulas. Também são destacadas atitudes que revelam o comportamento da criança na sala de aula ao realizar as tarefas e atividades. Ressalta-se que apesar de a professora realizar observações diárias ao longo do semestre, é preciso, também, haver diálogo entre a professora e a criança, pois de acordo com Brasil (2015, p. 43) “é preciso observar, escutar e dialogar com a criança” para poder avaliá-la. Hoffman (2012) também salienta que os seres humanos são seres inacabados e incompletos em constante processo de aprendizagem, por isso defende a necessidade de uma avaliação pautada no diálogo.

No parecer 1/2012, o desenvolvimento escolar da criança é classificado como “ótimo”, uma vez que esta foi assídua às aulas, realizou frequentemente as atividades para casa de forma cuidadosa e rápida, foi participativa, comunicativa, observadora e curiosa em relação aos conteúdos estudados, além de ter sido cuidadosa e rápida na execução das tarefas em sala de aula, desenvolvendo-as com total autonomia. Nesse trecho, o apoio da família parece ter sido um fator determinante para o “ótimo desenvolvimento escolar” da criança descrito pela professora.

No parecer 1/2013, a professora afirma que a criança não alcançou a totalidade dos objetivos propostos, apontando como causa a falta de assiduidade às aulas, o que prejudicou sua participação em atividades importantes para a “integralidade de seu desenvolvimento escolar”. Essa situação indica a necessidade de intervenção da professora junto com a direção e a coordenação da escola no sentido de dialogar com a família para investigar as razões que levaram a criança a ausentar-se da escola e, assim, criar estratégias para garantir sua presença e o “desenvolvimento escolar”. Esse tipo de intervenção está previsto na LDB, artigo 12, inciso VII, o qual atribui várias incumbências aos estabelecimentos de ensino, dentre as quais, “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 1996). De igual modo, constitui-se em uma das competências de Estados e Municípios “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1996).

Após o desenvolvimento escolar, a professora descreve sua avaliação sobre as crianças com relação ao aspecto socioafetivo, descrevendo-o de forma detalhada:

Quanto ao aspecto sócio-afetivo, a aluna demonstrou rápida adaptação ao novo ambiente escolar e grupo de amigos, interagindo com eles de maneira respeitosa, afetuosa e sempre pronta a ajudar. Nas atividades orais, mostrou desenvoltura e boa fluência verbal, manifestando suas ideias e opiniões com clareza e objetividade, e também, respeitando o direito do outro se expressar. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

Ao que se refere ao aspecto sócio – afetivo, apesar de ser uma criança calma e que demonstra timidez, não apresentou dificuldades para adaptar-se ao novo ambiente escolar e grupo de colegas, interagindo com eles em diferentes momentos do cotidiano da escola. Durante as aulas, mostrou-se pouco participativa nas atividades desenvolvidas em sala, expressando-se somente quando solicitada. Realizou as tarefas propostas com interesse, entretanto, foi insegura na realização das mesmas, solicitando o auxílio da professora ou colegas de classe. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

Nesses pareceres, percebe-se, novamente, uma preocupação com a adaptação da criança no primeiro ano, considerando que a escola em questão atende crianças na faixa etária entre 6 a 14 anos de idade e que “a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sempre foi traumática” (MARANGON, 2007, p.31). Por isso, a professora demonstra preocupar-se com a adaptação da

criança na escola de ensino fundamental que deve acontecer de forma natural e sem rupturas.

A interação da criança com os colegas também é evidenciada nesse trecho do parecer, bem como seu comportamento no grupo. Tais aspectos indicam a consideração do meio social pela professora como de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, aproximando sua perspectiva de aprendizagem à concepção de Reggio Emilia⁸, definida por Dahlberg; Moss; Pence (2003, p. 72) como:

Uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

No parecer 1/2013, a professora descreve uma criança que não teve dificuldades para se adaptar ao novo ambiente escolar, porém foi pouco participativa nas atividades realizadas em sala de aula, expressando-se somente quando solicitada. Essa observação indica uma forma de intervenção da professora ao provocar estímulo para garantir a participação da criança nas aulas, o que é relevante e, por isso, essa atitude poderia ser direcionada, também, no sentido de conhecer as vivências e experiências da criança com o objetivo de conhecê-la melhor para criação de outras estratégias de intervenção que possibilitasse à criança o desenvolvimento nas outras dimensões, já que demonstrou timidez e insegurança, além de não ter alcançado a totalidade dos objetivos. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que “o aprimoramento na área cognitiva aumenta a possibilidade de inserção social, assim como a segurança nas relações favorece o aprendizado (BRASIL, 2007c). Para Dahlberg; Moss; Pence (2003, p.71)

⁸ É uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação do mundo (...). Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem Reggio Emilia. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.), por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual. Tal construção produz uma criança que, nas palavras de Malaguzzi, é 'rica em potencial, forte, poderosa, competente'. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Essa compreensão do desenvolvimento da criança pequena fornece uma visão de criança rica e inteligente e, por isso, segundo Dahlberg; Moss; Pence (2003), co-contrutora do conhecimento, da cultura e da sua própria identidade.

Após relatar o desenvolvimento escolar e a dimensão socioafetiva, a professora Raimunda destaca os resultados e as dificuldades das crianças condizentes ao aspecto cognitivo:

Ao que se refere ao aspecto cognitivo, a aluna apresentou fácil aprendizagem e já possui alguns conceitos e habilidades desenvolvidas. Em conhecimento linguístico, demonstra muito bom aproveitamento no desenvolvimento do processo da leitura e da escrita, assim, lê palavras, frases e pequenos textos demonstrando boa compreensão da leitura. Ao reproduzir a escrita revela já ter compreendido o princípio alfabético e possui boa caligrafia. Todavia, apresenta algumas dificuldades ortográficas, dificuldades essas, que a aluna vai superando, gradativamente, ao longo do seu desenvolvimento. Em conhecimento matemático, reconhece diferentes cores e as formas geométricas planas, classifica objetos de acordo com um ou mais atributos, reconhece escritas numéricas, faz leitura da sequência numérica, e também, já construiu o conceito lógico – matemático para realizar cálculos simples de adição e subtração. Com relação aos conhecimentos das áreas das ciências sociais e naturais, a aluna também demonstrou boa compreensão dos conteúdos estudados. Identifica as partes do corpo humano, reconhece hábitos de higiene corporal e ambiental, expressa seus gostos e preferências, percebe que as famílias e as moradias são diferentes e compreende a escola como um espaço de aprendizagem. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

Nesse trecho do parecer 1/2012, a professora afirma que a criança teve facilidade em aprender, pois já possui alguns conceitos e habilidades desenvolvidas. O seu aprendizado da linguagem escrita é classificado como “muito bom”, na medida em que a criança lê palavras, frases e pequenos textos demonstrando boa compreensão da leitura. A professora segue seu parecer descrevendo os resultados alcançados pela criança no conhecimento matemático a partir da descrição das habilidades mentais como: reconhecer, classificar, construir, identificar, expressar e compreender. A única dificuldade apresentada pela criança e mencionada pela professora relaciona-se à questão de ortografia que, segundo a própria professora, “a aluna vai superando, gradativamente, ao longo do seu desenvolvimento”. Esse

parecer revela uma criança com um determinado nível de aprendizado da língua escrita, sugerindo que a mesma teve uma experiência anterior à escola de ensino fundamental que lhe possibilitou esse aprendizado.

Veja outro trecho do parecer 1/2013:

Quanto ao aspecto cognitivo, é uma aluna esforçada, que progressivamente foi melhorando seu desenvolvimento, assim, na área da linguagem, está começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever. Diferencia as letras de outros símbolos gráficos, reconhece as letras do alfabeto e as famílias silábicas das consoantes (p, m, n, v, d, r, s, t, b e l), iniciando a leitura de palavras simples, formadas com os padrões silábicos já estudados, entretanto, ao formular suas hipóteses de escrita, ainda não consegue combinar o uso de vogais e consoantes numa mesma sílaba, escrevendo apenas os sons vocálicos para representar a sílaba fonética. Em conhecimento matemático, utiliza a contagem oral sempre que necessário, identifica uma forma geométrica plana em uma composição de figura, reconhece escritas numéricas e relaciona as suas quantidades, compreende noções de grandeza, bem como, resolve cálculos de adição que demandam ações de juntar com total até 10, mas necessita de apoio de imagens e/ou materiais concretos. Com relação aos conhecimentos estudados em ciências sociais e naturais, reconhece e nomeia as partes do corpo humano, percebe que as moradias são diferentes e identifica características da sua própria moradia, percebe-se como membro integrante de uma família, reconhece hábitos de higiene corporal e ambiental, todavia, tem dificuldade para relacionar os órgãos aos sentidos do corpo humano. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

No parecer 1/2013, a descrição do aspecto cognitivo mostra os resultados alcançados pela criança, bem como suas dificuldades. Percebe-se que a criança está iniciando o processo de apropriação da linguagem escrita, conseguindo fazer leitura apenas de palavras simples. A criança também faz uso de recursos mentais como: identificar, reconhecer, relacionar, nomear e perceber. Suas dificuldades consistem em formar sílabas, resolver cálculos e relacionar os órgãos aos sentidos do corpo humano. É possível perceber, ainda, uma intervenção da professora ao apoiar a criança com imagens e materiais concretos para ajudá-la a realizar cálculos de adição.

Ao analisar os trechos dos pareceres acima, percebe-se que há uma especificação do nível de desenvolvimento que cada criança apresentou no que diz respeito aos conteúdos de ensino. É importante que isso seja enfatizado no parecer, pois oferece à professora, assim como aos responsáveis pela criança, um diagnóstico do seu aprendizado e desenvolvimento, permitindo-lhes saber em que

condições a criança se encontra naquele semestre e quais estratégias e intervenções podem ser desenvolvidas para o próximo semestre.

No parecer do 2º semestre, a lógica adotada para a construção do texto permanece igual à do 1º, como pode ser visto nos fragmentos a seguir iniciados pela descrição do desenvolvimento escolar.

Neste segundo semestre, a aluna manteve o nível de desenvolvimento escolar apresentado no semestre anterior. Ao participar das aulas, continuou demonstrando interesse e curiosidade acerca dos assuntos estudados, assim como, realizando as tarefas propostas com total autonomia. É também, uma aluna que frequentemente traz para sala de aula informações de fontes diversas como: rádio, tv, jornais e etc. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

Neste segundo semestre, a aluna apresentou avanços significativos em seu processo de ensino-aprendizagem, apesar de continuar distraíndo-se com conversas paralelas, necessitando assim, de um tempo maior para copiar do quadro e realizar as tarefas propostas, chegando a não concluí-las algumas vezes. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

Nota-se que houve a inserção de elementos novos observados pela professora no que concerne ao desenvolvimento escolar da criança ao mencionar no parecer 1/2012 que a discente leva para a escola informações de fontes diversas como rádio, tv e jornal. Nota-se, ainda, que as expressões “continuou demonstrando” e as formas do verbo no gerúndio indicam que a professora concebe a avaliação como um processo ocorrido durante todo o ano letivo, além de demonstrar ter feito um acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, comparando o que elas sabiam no início com o que foi construído ao longo do semestre. Essas observações são indícios de uma concepção contínua de avaliação.

De igual modo, descreve o aspecto socioafetivo e cognitivo, considerando o que foi observado sobre essas dimensões no semestre anterior:

Ao que se refere ao aspecto sócio-afetivo, permaneceu demonstrando respeito e obediência às regras convencionadas pelo grupo e ótimo relacionamento com os colegas de classe e outras crianças do convívio escolar. É uma criança que interage com o grupo, ouvindo-os, respeitando-os e se posicionando diante de situações conflitantes.

Quanto ao aspecto cognitivo, demonstrou já ter se apropriado de conceitos e habilidades que vão além das requeridas para esta série. Assim, com relação à leitura, localiza informação explícita em diferentes gêneros textuais, com tamanhos e estruturas distintos. Com relação ao processo de escrita, identifica o número de sílabas que formam uma palavra, elabora textos curtos com bom encadeamento de ideias e já fazendo uso de pontuações. Entretanto, ainda apresenta dificuldades para identificar letras com mais de uma correspondência sonora (ex: “c”, “g” e “x”). Em conhecimento matemático, lê e escreve números maiores que 100, reconhece o valor de cédulas do sistema monetário e faz troca monetárias para representar um mesmo valor, resolve cálculos simples que envolvem as ideias de acrescentar, retirar, multiplicar e dividir quantidades, assim como, reconhece as medidas e os instrumentos utilizados para medir: capacidade, massa, comprimento e tempo. Ao que se refere aos conhecimentos das áreas das ciências sociais e naturais, permaneceu apresentando fácil compreensão dos conteúdos estudados. Identifica características dos seres vivos e os diferencia dos elementos não vivos, classifica os animais quanto ao ambiente onde vivem, forma que se locomovem e utilidade para vida do ser humano, compreende as utilidades da planta e nomeia as partes do vegetal, identifica diferentes meios de comunicação e diferencia os meios de transporte. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

Nesse trecho, a professora escreve que a criança “demonstrou ter se apropriado de conceitos e habilidades que vão além das requeridas para esta série”. Essa afirmação mostra que o aprendizado da criança é resultado não somente do trabalho desenvolvido no âmbito escolar, mas resultado da parceria entre escola e família, uma vez que o apoio familiar se fez presente. A professora utiliza a expressão “ainda” para se referir à dificuldade da criança de identificar letras com mais de uma correspondência sonora como: “c”, “g” e “x”. Nesse sentido, Hoffmann (2012) ressalta a importância de incorporar a expressão “ainda” no vocabulário das professoras como um indicativo de processo e de respeito ao desenvolvimento da criança e chama atenção para o fator tempo como um conceito que deve ser repensado no contexto das escolas de modo a proporcionar momentos em que as crianças possam se manifestar ativamente. A professora continua o parecer descrevendo as habilidades mentais da criança como: localizar, identificar, reconhecer e resolver, ressaltando que a criança “permaneceu apresentando fácil compreensão dos conteúdos estudados”.

Passa-se agora a analisar outro trecho do parecer 1/2013:

Em língua portuguesa, melhorou a sua compreensão acerca do sistema alfabético para ler e escrever. Iniciou a leitura de palavras e frases com estruturas silábicas simples, todavia, ainda encontra dificuldade para compreender o texto lido. Nas situações de leitura oral e compartilhada, escuta com atenção a leitura realizada pela professora e/ou colegas, conseguindo posteriormente, comentar sobre as personagens da história. Quanto à produção textual, ainda continua em processo de construção da escrita, porém passou a arriscar-se mais na escrita individual. Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número de sílabas e que as vogais estão presentes em todas as sílabas, e também, começou a fazer as correspondências som-grafia. Todavia, seus registros ainda refletem a sua dificuldade em expressar-se através da escrita, inclusive, espelhando a escrita de algumas letras e números. Em matemática, resolve cálculos simples de adição e subtração com auxílio dos dedos das mãos, reconhece escritas numéricas nos diferentes contextos em que se apresentam, ampliou a escrita de sequências de números decimais e identifica os instrumentos que medem a massa, a capacidade e o comprimento. Na área das ciências sociais e naturais, demonstrou melhor compreensão dos temas estudados. Reconhece as partes de um vegetal, conhece diferentes meios de transporte e profissões, identifica alguns sinais de trânsito e classifica os animais quanto ao ambiente onde vivem, forma de locomoção e cobertura do corpo. Com relação ao aspecto sócio-afetivo, a aluna manteve bom relacionamento com a professora e colegas de classe, tratando-os de maneira carinhosa. Mostrou-se independente nas atividades do cotidiano escolar e cooperativa nas atividades grupais, aceitando partilhar seus objetos de boa vontade. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

As palavras: melhorou, iniciou e começou, utilizadas no parecer 1/2013, indicam avanços condizentes ao aprendizado da criança no segundo semestre. Por outro lado, as expressões: “ainda encontra dificuldade”, “ainda continua em processo” e “ainda refletem a sua dificuldade”, indicam as dificuldades ainda não superadas pela criança e que, devem ser motivo de reflexão e intervenção pedagógica.

Finalmente, é apresentada a síntese do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças conforme orientação contida no próprio Registro Avaliativo:

Com base nos objetivos propostos para este ano letivo e no desenvolvimento escolar apresentado pela aluna ao longo do referido período, avalia - se o processo de ensino-aprendizagem da discente como bastante satisfatório. Demonstrou domínio da leitura de textos, compreensão das regras que orientam o uso do sistema alfabético para escrever, ótimo raciocínio lógico-matemático e fácil entendimento acerca dos conhecimentos relacionados às ciências naturais e sociais. Ressalta-se, entretanto, que o processo de consolidação do letramento não se conclui nesta etapa de ensino, mas perpassa todo o ciclo básico de formação do educando, em que ele vai, gradativamente, ampliando as suas capacidades relativas ao letramento e/ou superando suas dificuldades de aprendizagem. Convém ressaltar também, que o acompanhamento familiar recebido pela aluna durante todo o seu processo de ensino-aprendizagem este ano, colaborou imensamente para o seu melhor desenvolvimento escolar, reafirmando assim, a importância da parceria escola & família. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

A aluna, conclui o primeiro ano do ensino fundamental, demonstrando progressivo desenvolvimento escolar, contudo, ainda apresenta dificuldades na aprendizagem, isto é, não conseguiu se apropriar de alguns direitos de aprendizagem necessários à consolidação do processo de alfabetização, todavia, de acordo com as novas diretrizes que orientam o ensino fundamental de nove anos, embora a aluna ainda não tenha consolidado os processos de letramento e alfabetização matemática, ela terá progressão automática para o 2º ano/9, pois, entende-se que esta consolidação não se efetiva em um único momento da escolaridade, mas ocorre ao longo do ciclo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental, período em que o educando, gradativamente, vai introduzindo, aprofundando e consolidando novos direitos de aprendizagem. (PARECER 1, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

No parecer 1/2012, a professora deixa claro que utiliza objetivos construídos desde o início do ano letivo e o desenvolvimento escolar da própria criança como referências para avaliá-la. Deste modo, classificou como bastante satisfatório o processo de ensino-aprendizagem da discente, ressaltando o acompanhamento da família como decisivo para o alcance desse resultado.

No parecer 1/2013, a professora salienta que a aluna “não conseguiu se apropriar de alguns direitos de aprendizagem necessários à consolidação do processo de alfabetização”, no entanto, aprova a criança para o ano seguinte, utilizando como referência a “progressão automática”, conforme orientação das diretrizes do ensino fundamental. A professora revela, também, sua concepção do primeiro ano quando evidencia que a alfabetização acontece ao longo de três anos, ou seja, ao longo do ciclo da infância. Nesse sentido, indica conceber o primeiro ano como parte integrante de um ciclo de três anos de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 04/2008 e a Instrução Normativa nº 009/2010/SEDUC, além de considerar esses três anos iniciais voltados para a alfabetização e o letramento, em consonância com o artigo 25, parágrafo primeiro da Resolução nº 001/2010/SEDUC.

A síntese sobre o desenvolvimento e a aprendizagem indica que a professora considerou apenas os resultados concernentes ao aspecto cognitivo, ou seja, ao aprendizado dos conteúdos. O desenvolvimento das outras dimensões, não foram mencionados. Essa situação demonstra que ainda permanece na prática pedagógica reflexos de uma concepção tradicional de educação e, conseqüentemente, de avaliação, que reduz o desenvolvimento pleno do educando somente ao aprendizado de conteúdos didáticos, desconsiderando as outras dimensões do desenvolvimento.

Identifica-se, com a análise dos pareceres da professora Maria e da professora Raimunda, que figura a concepção de avaliação como resultado, ao se descrever, apenas, os resultados alcançados pelas crianças no final de cada semestre, em detrimento do processo, mas também figura a concepção de avaliação qualitativa e contínua uma vez que foram considerados, na descrição do desenvolvimento e aprendizado das crianças, suas dificuldades, seus avanços e as intervenções realizadas e propostas pelas professoras, além do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças ao longo do semestre.

Foram consideradas, também, além da dimensão cognitiva, as dimensões afetiva e social, apesar de terem sido abordadas isoladamente. Todavia, a descrição do aspecto cognitivo limitou-se a relacionar o que a criança alcançou sem, contudo, expor as estratégias utilizadas pela criança para alcançar tais resultados. Nesse sentido, para que o professor exerça o papel de mediador, Hoffmann (2013a) expõe que este deve criar situações de aprendizagem significativa aos seus alunos e observar as estratégias de aprendizagem criadas por eles, o que pode ser feito utilizando-se dos seguintes questionamentos: Como fez? Por onde começou? O que lhe significou obstáculo? Como o superou? Pediu ajuda a quem? Que hipóteses e dúvidas surgiram?

O professor deve, de acordo com a autora, propor a realização de atividades em grupo a fim de promover a interação entre as crianças, mas sem perder de vista as observações individuais. Deve, também, propor atividades diferenciadas conforme a necessidade e interesse de cada criança, entretanto ressalta que:

O professor precisa ter mais tempo para observar o aluno em ação, para registrar, refletir, decidir-se por estratégias didáticas coerentes, planejar novas e diferentes atividades articuladas às anteriores que contemplem estudos e atividades complementares que venham a contribuir para o avanço de diferentes alunos em diferentes direções. (HOFFMANN, 2008, p. 103).

De acordo com a citação acima, as atividades são meios que permitem ao professor observar a criança em ação em várias dimensões. O foco das observações do professor deve voltar-se para as estratégias utilizadas pelas crianças na construção do seu conhecimento. Assim, ao propor tarefas e atividades gradativas e articuladas, cada uma com sua finalidade, o professor deve proporcionar aos educandos momentos diferentes de construção de seu

conhecimento por meio da mediação. Assim, Hoffmann (2012, p.65-66) elenca alguns princípios coerentes a uma ação avaliativa mediadora, como:

- _ Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- _ Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- _ Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- _ Em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- _ Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.

Percebe-se, nesses princípios, a presença constante de uma postura dialógica enquanto instrumento de mediação do professor. Partindo-se de uma postura mediadora, o professor deve lançar um novo olhar para os erros dos alunos e acompanhar seu processo de desenvolvimento nos diversos estágios de aprendizado.

Em uma visão construtivista, Hoffmann (2012) ressalta que o erro faz parte das hipóteses que os alunos constroem no sentido de compreender o assunto em questão. Portanto, há necessidade de superação do modelo tradicional de respostas certa/errada para a valorização das manifestações e interpretações dos educandos diante do conhecimento.

Apesar de ressaltar a importância de dar mais tempo para o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos e da necessidade de acompanhamento individual pelo professor a cada educando, a autora reconhece a influência de outros fatores determinantes de um ensino de qualidade que garanta um processo avaliativo processual e contínuo. Esses fatores são: a quantidade de alunos por turma e a divisão do tempo por disciplinas. Uma vez que as turmas são numerosas, torna-se muito difícil e, muitas vezes, inviável o acompanhamento das crianças pelos professores.

Percebe-se, portanto, a necessidade de mudanças na forma como o ensino está organizado nas escolas a fim de possibilitar ao professor acompanhar o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens. Compreende-se, a partir das colocações de Hoffman (2012), como o acompanhamento da aprendizagem da criança pelo professor está condicionado ao tempo e ao número de alunos por

turma. Esses dois fatores são de suma importância para a concretização de uma avaliação mediadora, sendo a mediação definida como:

Aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento. (HOFFMANN, 2008, p. 50-51).

Tais considerações exigem, ainda, como já colocado anteriormente, conhecimento de base teórica pelo professor sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Dessa forma, será possível a realização de uma prática avaliativa enquanto processo e não como resultado. Mesmo em uma concepção mediadora de avaliação entendida como processo, a autora salienta que este processo não pode ser confundido com sequência linear, de coisas sucessivas.

No meu entender, o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim – pois, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisadas em seu conjunto. (HOFFMANN, 2008, p. 84).

A autora utiliza o termo mobilização, utilizado por Charlot (2000), em substituição ao termo motivação, por acreditar que aquele corresponde de forma mais adequada ao papel do professor de mediador da mobilização à aprendizagem. Esta mobilização tem como pressuposto a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes como início de um processo de reflexão e de planejamento.

No entanto, ao se referir à situação dos professores, Hoffmann (2013b, p.49) afirma: “há que se atuar prioritariamente sobre suas condições de trabalho e sobre formação continuada em serviço melhorando suas condições de vida e valorizando-os profissionalmente” (HOFFMANN, 2013b, p.49).

Frente ao exposto, para a efetivação de uma prática avaliativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do processo sobre o resultado de um único instrumento avaliativo, considera-se ser de suma importância destacar a necessidade de maiores investimentos em educação, pois, desde a democratização da escola pública brasileira, a qualidade do ensino tem sido baixa devido às condições objetivas das escolas com superlotação, falta de recursos, entre outros fatores que contribuem negativamente para a qualidade do ensino.

5.3 Infância da criança de seis anos na escola de ensino fundamental no sistema estadual de Educação Básica do Pará

A invenção da imprensa, em 1450, teria feito aparecer a ideia de infância, enquanto o telégrafo, criado em 1844, precursor dos contemporâneos meios eletrônicos, teria colocado em jogo o recente processo de seu desaparecimento e o fim dessa ideia. (CORAZZA, 2004, p. 191).

A citação acima expressa a discussão, presente no campo científico, sobre o desaparecimento da infância. Essa fase da vida, de acordo com os estudos de Ariès (1981), não tinha muita importância para as sociedades antes do século XVII, sendo a ideia de infância relacionada às descobertas científicas, por isso, fruto da modernidade. Não obstante, a televisão possibilitou novamente a inserção da criança no mundo dos adultos por meio da veiculação de eventos, como: “guerras, imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus, etc.” (KRAMER, 2011b, p. 104). Esse novo cenário estaria ocasionando o desaparecimento da infância que para Kramer (2011b, p. 116) “está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura”, pois, para essa mesma autora, as crianças sempre criam sua própria cultura a partir do que está posto a elas.

A visão da criança como produtora de cultura é abordada pela nova Sociologia da Infância que, de acordo com Corsaro (2011), procura oferecer uma visão das crianças considerando suas contribuições no presente e, desconstruindo, assim, a visão das teorias tradicionais sobre desenvolvimento infantil e socialização, sendo essa última entendida como “processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade” (CORSARO, 2011, p. 19). De acordo com o autor, as crianças foram ignoradas pelas teorias tradicionais de modelo determinista, que atribuíram a elas um papel passivo no processo de socialização, destacando que “alguns teóricos sociais subestimaram a importância das atividades infantis, que consideravam irrelevantes ou não funcionais” (CORSARO, 2011, p.21).

Para o autor, o modelo construtivista, apesar de fazer parte das teorias tradicionais, oferece uma visão ativa das crianças. Entretanto, ressalta que “embora a aceitação geral do construtivismo tenha movido a teoria e a pesquisa na direção certa, seu foco principal continua a ser o desenvolvimento individual” (CORSARO, 2011, p. 29). Desse modo, destaca que no modelo construtivista:

Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente. (CORSARO, 2011, p. 29).

Nessa citação, fica claro como as relações interpessoais são intermediadas pela cultura subjacente aos sujeitos envolvidos. Para libertar as teorias sociológicas da infância da doutrina individualista, Corsaro (2011, p. 31) propõe a noção de reprodução interpretativa em substituição ao termo socialização, porque este último termo tem uma conotação individualista e progressista, enquanto que a reprodução interpretativa:

Abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. (CORSARO, 2011, p. 31).

A utilização do termo reprodução interpretativa no sentido explicitado na citação acima amplia a compreensão sobre a socialização na infância, pois percebe a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva e não linear, conforme concepção das teorias tradicionais. Além disso, dá “ênfase especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 30), sendo o termo “pares” definido pelo autor como coorte ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias.

Essa participação acontece por meio do que Corsaro (2011) denominou de rotinas culturais que são situações recorrentes e previsíveis onde a criança interage com os adultos e com seus pares utilizando-se da linguagem e iniciando sua participação na cultura. Essa participação é vista pelo autor como um processo que continua ao longo do tempo uma vez que as crianças participam das rotinas culturais e de outras atividades fora da família. O autor salienta, ainda, que:

Pela interação com colegas em grupos de amigos e da pré-escola, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares, na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo adulto. (CORSARO, 2011, p. 53).

Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefato, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Essa definição, segundo o autor, contraria a ideia de que a cultura infantil é algo que as crianças pensam constantemente para orientar seu comportamento. Para ele, as culturas de pares são produzidas a partir da apropriação criativa de informações do mundo adulto pela criança na tentativa de responder às preocupações de seu mundo. Portanto, o autor ressalta que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade.

Para conceitualizar a noção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011, p. 40) criou o modelo de teia global que “captura a ideia de que a criança está sempre participando de e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são complexamente interligadas” (CORSARO, 2011, p. 40). Deste modo, a participação da criança na cultura começa na família e se espalha para outros ambientes.

Portanto, para analisar os pareceres das professoras, utilizou-se a perspectiva de reprodução interpretativa, que tem como foco o lugar e a participação das crianças na produção e reprodução cultural, destacando as rotinas ao invés de indivíduos.

Ao partir para a análise de trechos de dois pareceres da professora Maria, percebe-se que suas observações incidem sobre o comportamento da criança individualmente, dentro do coletivo e com relação às tarefas propostas.

Seu processo de adaptação à nova turma foi tranquilo, transcorreu sem grandes conflitos. Demonstra dificuldade para respeitar as regras e combinados (da escola e da sala de aula), é colaborador e se relaciona bem com os colegas e professora, sempre se destacando na liderança dos trabalhos em grupo. Envolve-se em conflitos com os colegas, porém com a intervenção da professora é capaz de perdoar e ser perdoado. É assíduo e pontual. Precisa melhorar a participação das atividades propostas, pois frequentemente não as finaliza. O aluno distrai-se com muita facilidade isso influencia na conclusão das tarefas. Demonstra dificuldade nas habilidades motoras que envolvem a coordenação motora fina. Necessita adquirir organização com o material escolar principalmente livros e cadernos. (PARECER 2, PROFESSORA MARIA, 2012).

É uma criança ativa, comunicativa, observadora e bastante questionadora e que também, possui maturidade superior a sua faixa etária, entretanto, ao que se refere ao aspecto sócio-afetivo o aluno embora tenha demonstrado boa interação com as pessoas do convívio escolar, apresentou dificuldade para estabelecer bom relacionamento com os colegas de classe e professora, pois, é uma criança bastante competitiva, mas que não aceita perder e que tem resistência a aceitar limites e a respeitar regras, comportamento este, que gerou em determinados momentos situações conflituosas em sala de aula. Ressalta-se, porém, que o aluno no último bimestre apresentou mudanças em seu comportamento, tornando-se mais tolerante e compreensível. (PARECER 3, PROFESSORA MARIA, 2012).

No parecer 2/2012, informa-se, inicialmente, que o processo de adaptação da criança à nova turma foi tranquilo, que é colaboradora e se relaciona bem com os colegas e com a professora, apesar de se envolver em conflitos. De igual modo, informa-se que a criança demonstra dificuldades para respeitar as regras e combinados (da escola e da sala de aula), sem especificar que regras são essas, e, posteriormente, informa-se que a criança é assídua e pontual. Apesar de não finalizar as tarefas, pois se distrai com facilidade, a criança se destaca na liderança dos trabalhos em grupo.

A descrição do comportamento da criança, nesse parecer, traz poucos elementos para compreender como está acontecendo o seu desenvolvimento, além de trazer, em um primeiro momento, elementos contraditórios. Entretanto, as informações disponíveis permitem inferir que a criança participa das rotinas culturais com seus pares e com a professora, pois se relaciona bem com ela e com os colegas, além de exercer a liderança nos trabalhos em grupo. O envolvimento em conflitos iniciou-se após o seu processo de adaptação, por isso, pode ser resultado da interação com seus pares.

No parecer 3/2012, destaca-se uma criança ativa, comunicativa, observadora e bastante questionadora, além de ter “maturidade superior” com relação à sua faixa etária, porém, ainda assim, apresentou dificuldade para estabelecer “bom relacionamento” com os colegas e com a professora, por ser uma criança competitiva e que não aceita a derrota. Entretanto, apresentou mudança em seu comportamento, tornando-se mais tolerante e compreensível.

É interessante pontuar, nesse parecer, que a maturidade da criança não lhe garantiu total inserção no grupo. Segundo a professora, isso aconteceu devido a criança ser competitiva, no entanto, segundo Corsaro (2011, p. 128):

A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. (CORSARO, 2011, p. 128).

A professora constata a maturidade da criança em relação às outras da mesma faixa etária, porém, como salientado na citação acima, a relação com os adultos pode provocar perturbações ou incertezas na criança. Além disso, de acordo com a perspectiva de reprodução interpretativa, para as crianças, um amigo não é simplesmente uma criança com quem entra em contato, mas a noção de amizade:

Diz respeito às atividades compartilhadas observáveis – brincadeiras coletivas em áreas específicas e proteção da brincadeira. Assim, as crianças tendem a marcar a experiência compartilhada com frases como “Somos amigos, certo?” e a discutir tentativas de acesso de outros com as palavras “Você não pode brincar, você não é nosso amigo”. (CORSARO, 2011, p. 133).

Como explicitado acima, se uma criança não desenvolver estratégias de acesso às brincadeiras, permanecerá como um membro externo ao grupo. Então, a partir dessa noção de amizade, percebe-se a importância de ser criadas situações no ambiente escolar para que as crianças possam compartilhar atividades e, assim, favorecer a interação entre elas, bem como favorecer o sentimento de amizade em detrimento da competitividade ou de qualquer outro sentimento individualista.

Outra observação referente ao parecer 3/2012 concerne à mudança de comportamento da criança, mencionada pela professora, mas que não foi explicado como e por que essa mudança aconteceu, o que seria importante ser descrito para evidenciar o processo, mostrando o acompanhamento e a evolução do desenvolvimento da criança.

A dificuldade das crianças em respeitar as regras é outra informação citada nos dois pareceres, contudo, de acordo com a perspectiva de reprodução interpretativa, “as crianças tentam evitar regras adultas por meio de ajustes secundários produzidos de forma cooperativa, que permitem que as crianças obtenham certa quantidade de controle sobre suas vidas nesses termos” (CORSARO, 2011, p. 54). Esses ajustes, nessa perspectiva, contribuem para uma identidade de grupo, além de oferecer às crianças uma ferramenta para lidar com

metas e interesses pessoais, ou seja, são respostas inovadoras e coletivas ao mundo adulto.

A partir dessas observações sobre o significado das regras, deduz-se que a dificuldade das crianças em respeitá-las se dá porque, no caso do parecer 2/2012, ao assumir a liderança nos trabalhos em grupo, a criança obtém mais segurança e controle de determinadas situações e, por isso, desrespeita as regras porque representam uma ameaça às relações e rotinas estabelecidas com seus pares. Por outro lado, a manutenção da liderança no grupo pode ser a causa dos conflitos com os colegas.

No caso da criança do parecer 3/2012, as informações disponíveis levam a deduzir que o desrespeito às regras e a resistência aos limites relacionam-se à ânsia da criança em vencer sempre, assim como são responsáveis pelas situações conflituosas nas quais a criança se envolve.

Quanto aos conflitos, Corsaro (2011) salienta que esses emergem com frequência nas relações de amizade e, geralmente, servem para fortalecer as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais. Ao relatar os resultados de suas pesquisas em pré-escola nos Estados Unidos e na Itália, concluiu que a *discussione* [arte da negociação verbal e do debate] é valorizada pelas crianças italianas porque proporciona uma arena para a participação e o compartilhamento na cultura de pares; é uma atividade comunal; e, geralmente, está associada a atividades como desenhar, brincar com materiais e fazer o lanche nos intervalos, sendo, por vezes, inclusive guiada pelo professor. No caso de pré-escolas italianas, os professores demoravam a interferir nas discussões das crianças fazendo com que se sentissem autorizadas a resolver seus próprios problemas, sem a intervenção ou auxílio de um adulto.

No caso dos Estados Unidos, Corsaro (2011, p. 187) concluiu que:

As interações entre os pares e as rotinas de brincadeiras geralmente incluíam conversas de oposição. Essa é a forma de implicar brincando e de conversar confrontando que algumas crianças afro-americanas frequentemente usam para construir suas identidades sociais, para cultivar amizades e tanto para manter como para transformar a ordem social de suas culturas de pares. (CORSARO, 2011, p. 187).

As conclusões do autor mostram como os conflitos fazem parte do desenvolvimento infantil ao possibilitar às crianças a participação, o compartilhamento e a construção de identidades.

A valorização da autonomia foi outra característica apontada pela professora e que evidencia uma concepção de criança enquanto sujeito ativo de seu aprendizado.

A aluna relaciona-se bem com colegas, professora e demais pessoas do ambiente escolar. Participa e se envolve nas atividades propostas em classe, demonstrando autonomia na elaboração das mesmas. É assídua nem sempre é pontual, respeita as regras estabelecidas em sala de aula e possui o apoio sistemático da família. (PARECER 4, PROFESSORA MARIA, 2012).

Nesse trecho do parecer 4/2012, tem-se a descrição de uma criança que tem bom relacionamento com as pessoas do ambiente escolar, que respeita as regras, é assídua e pontual, além de participativa e autônoma com relação à realização das tarefas. A afirmação de que a criança recebe apoio sistemático da família demarca a aceitação da professora quanto ao comportamento da criança em obedecer às regras e por não se envolver em conflitos. Entretanto, na perspectiva da reprodução interpretativa, as crianças desejam conquistar a autonomia obtendo controle sobre suas vidas. Neste sentido, a desobediência às regras e o desafio à autoridade adulta também representam essa conquista.

Nos pareceres da professora Raimunda, também percebe-se observações sobre o comportamento das crianças que vislumbram o aspecto individual e o coletivo, bem como as atividades em sala de aula.

Com base nos objetivos trabalhados neste primeiro semestre e no desempenho da aluna ao longo do mesmo, foi possível observar que a referida aluna apresentou desenvolvimento escolar pouco satisfatório. Durante as aulas foi participativa, comunicativa e demonstrou interesse pelas atividades propostas, entretanto, necessitava da intervenção da professora e/ou colegas de classe para realizá-las. Ao participar das atividades orais, a aluna demonstra inibição, mas expressa suas ideias e opiniões com clareza e respeita o direito do outro se expressar. Ao que se refere ao aspecto sócio – afetivo, apesar de ser uma criança calma e que demonstra timidez, não apresentou dificuldades para adaptar-se ao novo ambiente escolar e para interagir com os outros alunos. (PARECER 2, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

É uma criança calma e bastante observadora, mas que demonstrou participação tímida durante as aulas, principalmente, nas atividades de expressão oral, entretanto, o aluno expressa-se com boa fluência verbal e manifesta suas ideias e opiniões com clareza e objetividade. Ao realizar as atividades propostas, foi cuidadoso e rápido na execução das tarefas, realizando-as com total autonomia. (...) Ao que se refere ao aspecto sócio-afetivo, permaneceu respeitoso e obediente às regras convencionadas pelo grupo e estabelecendo muito bom relacionamento com os colegas de classe e outras crianças do convívio escolar apesar de sua timidez. É uma criança que interage com o grupo, ouvindo-os, respeitando-os, entretanto, pouco se posiciona diante de situações conflitantes. (PARECER 3, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012)

Ao participar das atividades de expressão verbal, a aluna demonstrou inibição, porém, manifestou suas ideias com clareza e teve facilidade para reproduzir e/ou transmitir textos oralmente, como: recados e histórias. Quanto ao aspecto sócio-afetivo, foi uma aluna que além de contribuir para a integração e o crescimento do grupo, demonstrou respeito e obediência às regras de convivência estabelecidas. É uma criança calma e pouco comunicativa, mas que na interação com outras crianças torna-se mais ativa e desinibida. (PARECER 4, PROFESSORA RAIMUNDA, 2012).

As observações da professora sobre o comportamento das crianças referem-se aos momentos de realização das atividades, principalmente, as de expressão oral. Outras formas de linguagem, como gestual, corporal, plástica, musical e a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar, não são mencionadas. Para Corsaro (2011, p. 134), “jogos de faz de conta com pares são especialmente importantes nesses casos [experiências negativas familiares], pois permitem que as crianças obtenham controle sobre eventos perturbadores e sobre a ansiedade”. Em contra partida, as relações entre pares são privilegiadas na observação comportamental de cada criança, destacando-as como sujeitos ativos.

No parecer 2/2012, tem-se a descrição de uma criança calma e tímida, mas que interage com os colegas de sala. Apesar do interesse pelas atividades, necessita de ajuda para realizá-las, demonstrando inibição nos momentos de atividades orais.

No parecer 3/2012, a criança é descrita, também, pelo seu comportamento calmo e por ser bastante observadora, com participação tímida durante as aulas. Seu relacionamento com os colegas é considerado “muito bom”, pois interage com o grupo, ouvindo-o e respeitando-o. Nesse parecer, é possível perceber que o comportamento tímido da criança diz respeito somente aos momentos formais de sala de aula, ou seja, de atividades orais, contudo, se expressa com boa fluência

verbal e manifesta suas ideias e opiniões com clareza e objetividade nessas atividades.

Da análise do parecer 3/2012, depreende-se que a criança em questão insere-se em rotinas com os seus pares ao relacionar-se com os colegas ouvindo-os e respeitando-os. Apesar da timidez em momentos de atividades orais, a criança desenvolve-se ao participar dessas rotinas porque pressupõe o desenvolvimento de estratégias de acesso para participar e compartilhar de brincadeiras. Todavia, torna-se passiva por posicionar-se pouco diante de situações conflitantes. Para a professora, esse comportamento é motivo de preocupação ao relatar a falta de posicionamento como algo oposto à sua interação com o grupo. A professora revela, com essa preocupação, compreender a importância dos conflitos para o desenvolvimento das crianças.

No parecer 4/2012, identifica-se outra criança calma e pouco comunicativa, mas que se torna ativa e desinibida na interação com as outras crianças. Esse parecer revela, mais uma vez, o desenvolvimento da criança a partir de sua interação com o grupo.

As informações sobre o desenvolvimento e aprendizado das crianças contidas nos pareceres que ora analisou-se fornecem indícios de que as crianças de seis anos preocupam-se mais com as relações interpessoais do que com os conteúdos didáticos.

De acordo com a perspectiva de reprodução interpretativa, é comum as crianças buscarem laços emocionais e sentimentos de segurança estabelecidos primeiramente nas famílias, uma vez que a tentativa de manter a sensação de segurança é a base da formação de culturas de pares pelas crianças. As rotinas de crianças em idade entre 3 a 6 anos envolvem produções verbais altamente sofisticadas. Nessas rotinas, as crianças se esforçam para obter acesso aos grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos. A dificuldade se dá porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, assim como objetos e jogos, do ingresso de outras crianças. Todavia, “a rotina dá às crianças uma sensação de controle sobre seu ambiente físico e sobre a autoridade dos professores” (CORSARO, 2011, p.160) e, por isso, tendem a preservar suas interações de possíveis interrupções.

Quando duas ou mais crianças envolvem-se em uma brincadeira, começam a desenvolver um sentimento de partilha, pois “querem continuar partilhando aquilo

que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram” (CORSARO, 2011, p. 161). Quando outras crianças tentam juntar-se ao grupo, esse age com resistência. Então, as crianças que estão de fora da brincadeira desenvolvem diversas estratégias de acesso para participarem também. A essa situação, Corsaro (2011) chama de proteção do espaço interativo. Na perspectiva infantil, “o que pode parecer um comportamento egoísta é, de fato, uma tentativa de manter o compartilhamento” (CORSARO, 2011, p. 164). Nesse sentido, “as habilidades de acesso que as crianças desenvolvem nesse ambiente de vários grupos são precursores claros para habilidades adultas utilizadas em ambientes semelhantes” (CORSARO, 2011, p. 164).

Essas considerações permitem compreender algumas possíveis razões pelas quais as crianças têm dificuldades de relacionamento, de obediência às regras e de preferir as brincadeiras em lugar das tarefas escolares, como apontado nos pareceres analisados. O valor central das culturas de pares, segundo Corsaro (2011), é o fazer coisas em conjunto, sendo assim, as crianças valorizam as coisas que estão fazendo no momento imediato sem ter a pretensão de alcançar qualquer resultado social e cognitivo.

Em outros pareceres, causa preocupação a visão das professoras a respeito das brincadeiras, conforme percebe-se nos fragmentos abaixo:

Durante as aulas, foi comunicativo e participativo, porém, em alguns momentos, pouco atencioso, distraído-se com conversas e/ou brincadeiras, assim, apesar de demonstrar interesse pelas atividades, foi lento na execução das tarefas. (PARECER 2, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

Durante as aulas, mostrou-se comunicativo, participativo, questionador e curioso em relação aos assuntos estudados, porém, em alguns momentos, pouco atencioso, distraído-se com conversas e/ou brincadeiras. Ao realizar as atividades propostas, foi independente e ágil na execução das tarefas. (PARECER 3, PROFESSORA RAIMUNDA, 2013).

Superou as dificuldades de relacionamento (atitudes deseducadas e conflitos), após intervenção da professora em parceria com a família, as conversas, brincadeiras que comprometeram a qualidade do aprendizado no primeiro semestre, também foram superadas. Colabora com os colegas, quando precisam de ajuda. Demonstra afetividade. (PARECER 2, PROFESSORA MARIA, 2013).

Apresenta atitudes deseducadas causando irritação nos colegas, gerando dessa forma conflitos frequentes, que contribuem de forma negativa no processo de interação na sala de aula. As conversas, brincadeiras desnecessárias e a ausência de alguns materiais escolares comprometem a qualidade do aprendizado. (PARECER 3, PROFESSORA MARIA, 2013).

Nesses fragmentos, destaca-se algumas expressões que retratam a visão negativa das professoras sobre as brincadeiras, como: “distraindo-se com conversas e brincadeiras”; “brincadeiras que comprometeram a qualidade do aprendizado”; e, “brincadeiras desnecessárias”. Essas expressões foram utilizadas em um contexto onde a criança prefere brincar ao invés de fazer as tarefas ou vem apresentando atitudes “deseducadas”.

Essas situações fazem entender a recepção negativa das professoras frente a essas brincadeiras porque causam distração nas crianças ou provocam conflitos entre os colegas. Porém, é preciso avaliar esses momentos de “brincadeiras” questionando: Por que elas acontecem? Quais assuntos ou temas são abordados? Entre outros questionamentos que permitam conhecer as vivências e experiências dessas crianças, uma vez que as experiências pessoais das crianças se tornam parte das discussões do grupo, sendo que as crianças “selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Além disso, de acordo com o ECA, em seu artigo 16, inciso IV, “brincar, praticar esportes e divertir-se”, constitui-se em um dos aspectos referentes ao direito à liberdade e que deve ser garantido não somente pela família e pelo Estado, mas também pela escola.

Apesar das professoras afirmarem em entrevista não ter tido conhecimento do material do Ministério da Educação sobre infância, da especificidade da infância não ser evidenciada na descrição do desenvolvimento e aprendizagem da criança e de seus pareceres abordarem as brincadeiras de forma negativa; o entendimento acerca do assunto remete ao reconhecimento da infância como a fase ou período mais importante da formação do ser humano, destacando-se a necessidade do brincar.

Bom, eu acho que a infância é um período de formação, é o período, acredito eu, mais importante da formação do ser humano, pois é a partir da infância que ele vai levar o alicerce para a vida toda, depois você só vai moldando. A criança traz da infância todo o aprendizado, até os traumas, pode influenciar a vida toda. (PROFESSORA MARIA).

Bom, infância é uma fase. Criança, eu acho que vai de zero até oito, dez anos, então é uma fase que eles precisam brincar, é uma fase que é diferenciada porque eles têm necessidades diferentes dos adolescentes, o contexto de linguagem é diferente, a necessidade do brincar é muito, mas também compreendo que eles têm possibilidades de compreender regras, de construção de regras que eles devem obedecer. (PROFESSORA RAIMUNDA).

A professora Maria compreende a infância como uma das fases do ser humano ao colocar que é “um período de formação mais importante do ser humano”. A professora Raimunda, por sua vez, enfatiza a especificidade da infância ao mencionar “a necessidade do brincar” e compreender a infância como “uma fase diferenciada”. Contudo, ambas as professoras não evidenciam o contexto social de cada criança, responsável pela existência de infâncias e não de um único tipo de infância.

Com relação à criança, destacaram o sujeito, conforme a idade cronológica e como o ser que vivencia a infância:

Infância e criança, acho que são quase sinônimos, porque a infância é a fase da vida, acredito eu, e a criança, é o ser, é a pessoa, então, a criança vivencia a infância, acredito que seja isso. (PROFESSORA MARIA).

Na minha concepção, o conceito de criança e de infância são muito parecidos. Eu acho difícil conceituar um e outro, acho que vai muito da questão de idade, de faixa etária e conforme a faixa etária, vai diferenciar um pouco, vamos dizer assim, o comportamento e as necessidades deles. Mas pra mim, são muito próximos, não consigo te diferenciar exatamente além da faixa etária e da idade. (PROFESSORA RAIMUNDA).

A partir de seus relatos, percebe-se que as professoras têm dificuldades em distinguir infância e criança, entretanto, destacaram a infância como uma fase da vida humana e a criança como o ser que vivencia essa fase, preterindo apenas o reconhecimento da criança como um ator social, conforme destaca Sarmiento (2005).

Para Arroyo (2013, p.187), a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental deveria representar um avanço significativo atinente ao reconhecimento da infância não somente da criança de seis anos, como também da criança de sete, oito, nove e dez anos. O autor alerta para o fato de que:

Reduzir a infância à condição de aluno, pré-escolar, escolar, tem agido em nossa história como um dos processos perversos de negar o direito a viver a infância e de negar seu direito a uma proposta específica de formação em seu tempo humano. (ARROYO, 2013, p.187).

Nesse sentido, a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental que objetiva, conforme a legislação, sucesso no aprendizado e aumento na escolaridade, dando maior oportunidade de aprendizado às crianças, precisa, também, oportunizar a elas, o direito de viver a infância.

O Estado, a escola, os professores e professoras, a família e a sociedade em geral precisam articular-se para garantir, conforme preceitua a lei, o direito das crianças de aprender e, também, de viver sua infância, pois a cidadania perpassa pelo aprendizado da cultura escrita, mas também, envolve as atitudes e valores para o convívio em sociedade.

É importante compreender, ainda, que essa inclusão provocou, como visto anteriormente, a necessidade de uma proposta pedagógica adequada às suas características. Portanto, a elaboração desta proposta para o trabalho educativo no primeiro ano perpassa pela observação da especificidade da infância.

A proposta pedagógica, de acordo com Rapoport, Ferrari e Silva (2009, p. 9), “precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos”.

Ao considerarem que a criança busca, dentro de suas possibilidades, diferentes formas e meios para se comunicar com os outros, como a oralidade, o brincar, a escrita e o desenho, Sarmiento e Rapoport (2009, p. 45) destacam as diversas formas de expressão das crianças e esclarecem que “o desenhar e o brincar são considerados atividades essenciais para o desenvolvimento da escrita, pois essas atividades envolvem dimensões representativas”.

Com relação às atividades no primeiro ano do ensino fundamental, as autoras enfatizam:

Acreditamos que na ação educativa deve ser priorizado o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças inseridas no primeiro ano do ensino fundamental. A criança desta etapa precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, isto é, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de expressão, que vão além da oralidade e da escrita abrangendo também o desenhar, o brincar as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras. Nesse sentido, espaços e tempos precisam ser assegurados para que, inclusive no contexto escolar, seja assegurado o direito da criança de “ser criança e viver a sua infância!” (SARMENTO; RAPOPORT, 2009, p. 46, grifo do autor).

Rapoport, Ferrari e Silva (2009, p. 14) também fazem uma observação com relação às atividades propostas para as crianças de seis anos no primeiro ano, salientando que:

Enquanto a educação infantil está voltada para o exercício do pensamento em termos de imaginação e espontaneidade, o primeiro ano volta-se para os diversos níveis de raciocínio que ali se encontram, mas em busca de uma atividade mental um pouco mais rigorosa, que visa à construção das operações concretas. (RAPOPORT; FERRARI; SILVA, 2009, p. 14).

Pode-se inferir, com a análise dos pareceres escritos pelas professoras e considerando o desenvolvimento e aprendizado das crianças de seis anos, que a prática avaliativa, por estar contida na proposta pedagógica, também deve ter como princípios as especificidades da infância. Nesse sentido, a perspectiva de avaliação mediadora de Hoffman (2008) torna-se interessante para que haja a realização de uma prática avaliativa enquanto processo e não como resultado e que considere, de acordo com Brasil (2004), os aspectos físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo como dimensões importantes do desenvolvimento a fim de proporcionar a formação integral da criança e criar condições para que a infância possa ser vivida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 11.114/2005 incluiu a criança de seis anos no Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274/2006 o ampliou para nove anos. Essas leis trouxeram novos desafios para os professores e professoras dessa etapa de ensino no tocante à sua reconfiguração em nove anos, bem como de criação de uma nova proposta para as crianças de seis anos. Essa proposta, contudo, precisa ter como diretrizes as especificidades da infância que compreende, dentre outros fatores, a capacidade de imaginação e a necessidade do brincar como essenciais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem que, por sua vez, abrange os aspectos físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Todos esses aspectos se constituem em dimensões importantes para a formação integral da criança.

Identificou-se que figura na legislação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos uma concepção de infância conforme acepção da psicologia do desenvolvimento ao serem destacados, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e na Instrução Normativa nº 09/2010/SEDUC-PA, os aspectos físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo como dimensões importantes do desenvolvimento da criança de seis anos. Nas publicações do MEC e da SEDUC figura uma concepção de infância que a compreende como um fenômeno sócio histórico, enfatizando sua especificidade.

No que se refere à avaliação, tanto a legislação nacional e estadual quanto as publicações do MEC e da SEDUC a consideram como processual, formativa e participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica, com a prevalência dos aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Contudo, ao enfatizar a importância das avaliações externas para aferir a qualidade da educação brasileira, o Ministério da Educação privilegia, também, as avaliações de caráter objetivista. Percebeu-se, ainda, que o primeiro ano pode se tornar ambivalente caso a necessidade de alfabetizar as crianças seja atendida sem proporcionar-lhes condições de viver a infância, devido suas especificidades, ou, de igual modo, a necessidade do brincar seja garantida sem que haja um ambiente alfabetizador para o aprendizado da língua escrita.

Nesse contexto, realizou-se a análise dos pareceres sobre as crianças de seis anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, utilizando como

referencial teórico a legislação sobre o assunto, a avaliação mediadora e a Sociologia da Infância a fim de identificar a concepção de infância e de avaliação que figura nesses pareceres das professoras do primeiro ano.

As análises mostraram que as professoras consideram em seus pareceres diversos aspectos que aproximam a sua prática avaliativa à avaliação de caráter processual, formativa e participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica. Isso pode ser evidenciado no momento em que são descritas as dificuldades e os avanços de cada criança; as intervenções realizadas e propostas pelas professoras; a descrição da singularidade de cada criança; e, a importância da participação da família no desenvolvimento da criança.

Por outro lado, são descritos os resultados alcançados com relação aos objetivos e com relação à situação de cada criança, sem que as estratégias utilizadas para tal resultado sejam mostradas, evidenciando, também, o processo, o que caracteriza a concepção de avaliação como resultado. Além da abordagem do aspecto cognitivo desvinculado das outras dimensões do desenvolvimento infantil e como o único aspecto com objetivos claramente delineados.

No que se refere à infância, figura nos pareceres uma concepção que considera a criança como sujeito ativo e autônomo, mas desconsidera as brincadeiras, as regras e os conflitos na relação entre os pares como fatores fundamentais para o desenvolvimento infantil, apesar de ter havido preocupação com relação aos conflitos. Desconsidera de igual modo, o contexto social na produção de diversos tipos de infâncias, entretanto, identificou-se no relato das professoras uma concepção de infância que a reconhece como uma fase específica da vida humana e a criança como um sujeito que vive a infância.

Diante desse resultado, é preciso considerar a realidade educacional em que a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos aconteceu, tanto em nível nacional como em nível estadual. No primeiro nível, a implantação foi marcada pela constituição de um ensino fundamental com nove anos que foi assumindo, aos poucos, uma configuração que privilegiou as especificidades da infância, a organização em ciclos e a avaliação qualitativa, contínua e processual, além de um acirrado debate sobre o melhor espaço pedagógico para a criança de seis anos, se na educação infantil ou no ensino fundamental.

No segundo nível, o processo de implantação foi marcado pela ausência de Diretriz Curricular, pela dificuldade da Secretaria de Educação em estabelecer um

sistema interno de avaliação e de promover, junto com as escolas, formação continuada para professores e professoras sobre os aspectos pedagógicos do Ensino Fundamental de Nove Anos, principalmente, no que concerne à avaliação.

Além disso, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental enfatizam os resultados da aprendizagem ao colocarem como um dos objetivos do ciclo da infância: foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos. Sendo assim, identificou-se indícios na escrita dos pareceres das professoras, como a prevalência dos resultados, em detrimento dos processos de aprendizagem, que desconsideram as especificidades da infância e reportam à concepção de avaliação como resultado, além de privilegiar o aspecto cognitivo em detrimento dos outros aspectos do desenvolvimento e aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a legislação e as publicações do Ministério da Educação, bem como da Secretaria de Educação são insuficientes para a realização de uma prática avaliativa predominantemente qualitativa e o direito de viver a infância no ambiente escolar se não forem dadas condições financeiras, administrativas e pedagógicas para que as escolas possam elaborar proposta pedagógica adequada às crianças de seis anos e, também, às demais crianças de sete, oito, nove e dez anos. Ou seja, além das diretrizes dadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação, é essencial que haja maiores investimentos na área educativa, principalmente, no que tange à formação de professores e infraestrutura das escolas.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 35-50.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Revista Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, número especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- ARELARO, L. R. G; JACOMINI, M. A; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-82.
- BAZÍLIO, L. C. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: BAZÍLIO, L. C. e KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-58.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 020, de 02 de dezembro de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 24, de 15 de setembro de 2004**. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 15 set.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Brasília, 2004b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2005a, Seção 1, p. 27.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 06, de 08 de junho de 2005**. Brasília, 2005c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, Módulo IV, Unidade 3, v.2, 2005d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 39, de 08 de agosto de 2006**. Brasília, 2006b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 41, de 09 de agosto de 2006**. Brasília, 2006c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 45, de 07 de dezembro de 2006**. Brasília, 2006d. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 5, de 01 de fevereiro de 2007**. Brasília, 2007a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 7, de 19 de abril de 2007**. Brasília, 2007b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**: Currículo e Avaliação. Brasília, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**: Currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 4, de 20 de fevereiro de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2009b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12624:ensino-fundamental>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2010a, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010b, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Brasília, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

CAMPOS, M. M. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. In: **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 19-27, jan./dez.2007

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2004.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, E. R. Os ciclos de formação – a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho pedagógico dos professores. In: **Trilhas**, Belém, v. 3, n.1, p. 15-22, jun, 2002.

CUNHA, E. R. Práticas Avaliativas na Escola Cabana de Belém. In: **Trilhas**, Belém, ano 4, nº 1. p. 41-50, jul. 2004

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: _____. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85

DURAN, M. C. G. A Escola de Nove Anos: argumentando sobre seus sentidos. In: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. Anais. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 110-118.

EDWARDS, C.; GANDINI; L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-28

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI; PILOTTI (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 46-63

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-49

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? In: **Ensaio**: avaliação política pública. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007

HAIDT, R.C.C. **Curso de didática geral**. Editora Ática. São Paulo. 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual**. Mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013a

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013b

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 22 jul. 2015.

KRAMER, S. Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar: as crianças, as professoras e o currículo. In: PARAÍSO, Marluce; VILELA, R. A; KRAMER, S. **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campina. São Paulo: Papyrus. 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 163-189.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 59-92.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 93-118.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011c.

KUHLMANN Junior, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 15-38.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, T. M. S. de. **A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano**. 2009, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, 2009.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARANGON, C. Ensino Fundamental de Nove Anos: o direito de aprender. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXII, nº 208, p. 28-35, dezembro, 2007.

MARCONI, A. M.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOTA, M. R. A. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese Doutorado. 184f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

MOTA, M. R. A. Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um outro lugar escolar para as crianças de seis anos. In: **35º ANPED**, 2012, Porto de Galinhas. Anais Eletrônicos. Pernambuco: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/117-gt13>. Acesso em: 18 jan.2014.

OLIVEIRA, D. A. Educação e Planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 64-104.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. L.S. A entrevista na pesquisa documental. In: MARCONDES, M I; TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I. A. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-52.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. In: MARCONDES, M. I; OLIVEIRA, I. A; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 040 de maio de 2010**. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Belém, PA, 24 mai. 2010a.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normais estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém: 2010b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 09 de 01 de dezembro de 2010**. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Belém, PA, 15 dez. 2010c.

RAPOPORT, A.; FERRARI, A. G.; SILVA, J. A. da. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, A. et al. (Org.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 09-21.

RIZZINI; PILOTTI (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, D. S; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. de. A Pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 55-74.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set.2015.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, D. F; RAPOPORT, A. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano da perspectiva vygotskiana. In: RAPOPORT et al. **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 37-46.

SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z. Ensino fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. In: **Roteiro**, Joaçaba/SC, v. 34, n.2, p. 189-214, jul./dez. 2009.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **A educação básica no Pará**: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos. Belém, 2008a

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Básica do Estado do Pará**. v.3. Belém, 2008b

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Infantil do Estado do Pará**: uma construção em defesa da criança paraense. Belém, 2009.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para a construção dos pareceres avaliativos**. Belém, 2012.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2015.

SILVA, M. M. da. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: discursos sobre o ciclo da infância. 2012, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, 2012.

SOUZA, S. J. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 39-54.

TÁVORA, M. J. S; BENTES, N. O. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 111-126.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, n. 33, jun. 2001

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências Sociais e Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Fernanda Andrea Silva de Góes**, mestranda em Educação, da linha de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e sob orientação da Professora Doutora **Tânia Regina Lobato dos Santos** e Coorientação da Professora Doutora **Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho** convidamos-lhe a contribuir com a pesquisa intitulada “**Concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos**”.

A pesquisa resultará em uma dissertação de mestrado com o objetivo de analisar a concepção de infância e de avaliação nos documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos no período de 1998 a 2010 e nos pareceres individuais no Registro Avaliativo das crianças do primeiro ano no período de 2012 a 2013.

Caso você concorde em participar, realizaremos uma entrevista para coleta de informações sobre os Registro Avaliativo. No caso das professoras, solicitaremos, ainda, uma cópia dos registros avaliativos dos alunos do 1º ano/9, referentes aos períodos letivos de 2012 e 2013, com o objetivo de coletar informações pertinentes para a análise dos dados.

Observamos, ainda, as seguintes condições para efetivação da pesquisa: a disponibilidade das informações referentes aos procedimentos da pesquisa; a garantia de anonimato e sigilo quanto às informações inerentes à sua identidade pessoal e profissional.

Esperamos, com esta pesquisa, poder fornecer resultados favoráveis ao desenvolvimento científico e contribuir para o campo da educação e da pesquisa.

Com o anseio de contarmos com a sua participação, desde já agradecemos.

Eu, _____, declaro ter tido conhecimento dos objetivos, métodos e condições éticas da pesquisa, sendo assim, aceito a participação voluntária na entrevista.

Belém, ____ de _____ de 2015-.

 Assinatura do colaborador (a) da pesquisa

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista da Especialista em Educação



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA ESPECIALISTA

- 1) Comente sobre o processo de elaboração do documento avaliativo oficial, Registro Avaliativo, para o Ensino Fundamental de Nove Anos?
- 2) Você identifica no documento oficial algum referencial legal específico? E teórico?
- 3) O documento foi embasado em algum referencial teórico metodológico?
- 4) Houve a participação dos profissionais da educação das escolas da SEDUC na elaboração do Registro Avaliativo?
- 5) O processo de elaboração foi marcado por algum tipo de divergência ou de convergência?
- 6) Como você avalia, hoje, a utilização dos Registros Avaliativos?

APÊNDICE C - Modelo do Questionário Preenchido pela Especialista da SEDUC



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

QUESTIONÁRIO⁹ PREENCHIDO PELA ESPECIALISTA DA SEDUC

Prezada especialista,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos e gostaríamos que as perguntas abaixo fossem respondidas.

Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Seus nomes não serão divulgados.

Nome: _____ Nome Fictício: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Segundo Grau/Ensino Médio (magistério): Completo () Incompleto ()

Curso Superior: Completo () Incompleto ()

Qual? _____

Pós-graduado/a: Completo () Incompleto () Qual/quais? _____

EXPERIENCIA PROFISSIONAL

Há quanto tempo você trabalha na Secretaria de Educação? _____

Há quanto tempo você trabalha no Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEINF)? _____

Você já trabalhou em unidades de ensino com o ensino fundamental? () sim () não

Se sim, em qual função e por quanto tempo? _____

FORMAÇÃO CONTINUADA:

Você participou e/ou participa de alguma formação relacionada à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

Sim () Não (). Se sim, em qual ano, em qual lugar e de que tipo: _____

A formação ajudou a elaboração do documento referente aos Registros Avaliativos? _____

Muito obrigada!

⁹ Este questionário foi elaborado com base no modelo de Weller (2006).

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Individual das Professoras



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DAS PROFESSORAS

- 1) O que você entende por infância?
- 2) O que é ser criança para você?
- 3) Você conhece algum documento do Ministério da Educação que trata sobre infância?
- 4) O que você acha da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental?
- 5) Você já teve experiência escolar com crianças de seis anos? Como é trabalhar com crianças dessa faixa etária no Ensino Fundamental? Existe diferença?
- 6) O que é o 1º ano para você?
- 7) O que é a avaliação para você?
- 8) Houve mudança na sua prática avaliativa a partir da implantação do 1º ano?
- 9) Você utiliza instrumento para realizar a avaliação? Quais?
- 10) Como ocorre a construção dos pareceres individuais?
- 11) Você utiliza algum referencial legal ou concepção teórica para embasar a construção dos pareceres?
- 12) As observações contidas no Registro Avaliativo ajudam você a construir seus pareceres? Por quê?
- 13) Você poderia evidenciar que estratégias você utiliza para a elaboração dos pareceres individuais?
- 14) Existem dificuldades para a construção dos pareceres individuais? Você pode citar alguma?
- 15) Como você avalia a utilização de pareceres?

APÊNDICE E - Modelo do Questionário Preenchido pelas Professoras do 1º Ano do Ciclo da Infância



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

QUESTIONÁRIO¹⁰ PREENCHIDO PELAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO CICLO DA INFANCIA

Prezada professora,
Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre concepção de infância e de avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos e gostaríamos que as perguntas abaixo fossem respondidas.

Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes e local de trabalho não serão divulgados.

Nome: _____ Nome Fictício: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Segundo Grau/Ensino Médio (magistério): Completo () Incompleto ()
Curso Superior: Completo () Incompleto ()
Qual? _____
Pós-graduado/a: Completo () Incompleto () Qual/quais? _____

EXPERIENCIA PROFISSIONAL:

Há quanto tempo você trabalha no ensino fundamental? _____
Em qual ou quais séries/anos do ensino fundamental você já atuou? _____
Você já trabalhou em outras etapas da educação básica? sim () não () _____
Se sim, em qual etapa e em qual série/ano? _____
Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____
Há quanto tempo você atua, nesta escola, no 1º ano do ciclo da infância? _____
Em quais anos do ciclo da infância você já atuou, nesta escola? _____
Em qual ano do ciclo da infância você atua, nesta escola? _____

FORMAÇÃO CONTINUADA:

Você participou e/ou participa de alguma formação relacionada à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no período de 2008 a 2015? _____
A formação ajudou ou ajuda você à atuar no 1º ano do ciclo da infância? Por que? _____

Muito obrigada!

¹⁰ Este questionário foi elaborado com base no modelo de Weller (2006).

APÊNDICE F- Quadro 10: Relação dos Trabalhos Defendidos Sobre Ensino Fundamental de Nove Anos



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

QUADRO 10: RELAÇÃO DOS TRABALHOS DEFENDIDOS SOBRE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Autor (a)	Título	Nível de Curso / Programa	Área de Conhecimento	Instituição	Ano
Almeida, Ana Carolina de	Ensino Fundamental de Nove Anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos	Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	Educação	Universidade Federal de São João Del-Rei	2012
Azevedo, Nair Correia Salgado de	Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula	Mestrado Acadêmica em Educação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ PR. Prudente	2012
Barbosa, Ana Flavia Miranda	A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do Ensino Fundamental	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de São Paulo	2012
Bergamasco, Andrea Cristine Mesquita	Ensino Fundamental de Nove Anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores	Mestrado Acadêmico em Psicologia	Psicologia	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	2011
Boeno, Rosângela Maria	Mudanças na forma de organização do ensino fundamental: um estudo no município de dois vizinhos -PR	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2011
Brandão, Melissa de Oliveira Machado	Ensino Fundamental de Nove Anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2012
Câmara, Regina Célia dos Santos	A alfabetização e o Ensino Fundamental de Nove Anos: os desafios do 1º ano	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	2012
Chaves,	Implementação do ensino	Mestrado	Educação	Universidade	2012

Autor (a)	Título	Nível de Curso / Programa	Área de Conhecimento	Instituição	Ano
Suellen da Silva	fundamental de nove anos em uma escola municipal de Salvador: processo participativo ou força da lei?	acadêmico em Educação		Federal da Bahia	
Chiacchio, Andrea Maria Martins	Alfabetização e letramento: A formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro alfabetização no tempo certo	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2012
Chulek, Viviane	A educação infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal do Paraná	2012
Colombi, Gisela Maria Silveira	O Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	2012
Correa, Renata Cleiton Piacesse	“Vamos Brincar?”: continuidades e rupturas nas práticas curriculares da rede municipal de ensino de juiz de fora	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2011
Delfin, Andrea Soares	A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas de educação	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Cidade de São Paulo	2012
Dini, Ana Paula Araújo	Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de São Paulo	2012
Felicio, Yuska Natasha Bezerra lemos	Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos	Mestrado acadêmico em educação (Psicologia da educação)	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
Ferreira, Darlise Nunes	A alfabetização e a implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Jaguarão/RS	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal de Pelotas	2011
Gebien, Jairo	Tempos e Espaços de Brincar no Ensino Fundamental. O que dizem as crianças do primeiro e segundo ano	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade do Vale do Itajaí	2011
Gil, Lara Gonzales	Implementação de políticas públicas: um estudo de caso sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos no município de São Bernardo do Campo	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de São Paulo	2012
Gomes, Midia da Silva	Análise do plano discursivo em recontos orais e escritos de narrativa de alunos do 2º ano do	Mestrado Acadêmico em Letras	Letras	Universidade do Estado do Rio Grande do	2012

Autor (a)	Título	Nível de Curso / Programa	Área de Conhecimento	Instituição	Ano
Borges	ensino fundamental			Norte	
Júnior, Celso Lima	O princípio do Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do direito educacional	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Cidade de São Paulo	2012
Klein, Sylvie Bonifácio	Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de São Paulo	2011
Leal, Maria do Perpétuo Socorro Lima	Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contribuições do processo de implantação em São Luís	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal do Maranhão	2011
Lencioni, Maria do Carmo Jurgensen	Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola um espaço de diálogo?	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Campina	2012
Lima, Itaise Moretti de	O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de Caxias do Sul	2012
Lima, Lilian Aparecida	Ensino Fundamental de Nove Anos: Repercussões da Lei 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2011
Lima, Telma Mercedes Silva de	A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade do Estado do Pará	2011
Machado, Miriam Raquel Piazzi	Alfabetização e Letramento no 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: funções e usos da literatura infantil	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/ Presidente Prudente	2011
Maciel, Rochele Rita Andrezza	Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de Caxias do Sul	2011
Marcondes, Keila Hellen Barbato	Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos de duração	Doutorado em Educação Escolar	Educação	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Araraquara	2012
Mascioli,	Cotidiano escolar e infância:	Doutorado em	Educação	Universidade	2012

Autor (a)	Título	Nível de Curso / Programa	Área de Conhecimento	Instituição	Ano
Suselaine Aparecida Zaniolo	interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas	Educação Escolar		Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	
Medeiros, Elissandra	A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental elaborados pelo município de Marília/SP	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	2012
Moreno, Gilmar Lupion	A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina	Doutorado em Educação	Educação	Universidade de São Paulo	2012
Nogueira, Gabriela Medeiros	A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica	Doutorado em Educação	Educação	Universidade Federal de Pelotas	2011
Oliveira, Daniele Ramos de	A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente	2011
Oliveira, Rose Meire da Silva e	Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de Brasília	2011
Pereira, Sueli Machado	A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais: A visão de criança	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2011
Queiroz, Jacquelin e Travassos de	Uma investigação sobre a natureza da relação entre consciência morfológica, leitura e escrita	Mestrado Acadêmico em Psicologia Cognitiva	Psicologia Cognitiva	Universidade Federal de Pernambuco	2012
Rabinovich, Shelly Blecher	A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Doutorado em Educação	Educação	Universidade de São Paulo	2012
Rocha, Idnelma Lima da	O ensino fundamental de nove anos do Estado de Alagoas: um estudo da efetivação da política de implantação	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal de Alagoas	2012

Autor (a)	Título	Nível de Curo / Programa	Área de Conhecimento	Instituição	Ano
	partir da experiência do município de Delmiro Gouveia -AL				
Rosa, Marcia Maria	Políticas Municipais de educação infantil: desafios à gestão local a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade do Oeste de santa Catarina	2011
Samways, Andreia Manosso	Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2012
Santos, Margaret e Souza	A implementação do Ensino Fundamental de 09 anos de duração no Município de Camaçari/Bahia/Brasil: experiências de duas escolas da rede pública municipal	Mestrado Acadêmico em Políticas Sociais e Cidadania	Serviço Social	Universidade Católica do Salvador	2011
Scalzitti, Carla Melissa Klock	Linguagem e infância: relações com o letramento	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso	2012
Silva, Ananias Agostinho da	A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do ensino fundamental	Mestrado Acadêmico em Letras	Letras	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2012
Silva, Beatriz Passos da	Política Educacional e o ensino fundamental de 9 anos: da proposição à implantação	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/PR Prudente	2012
Silva, Jacquelin e Silva da	O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos	Doutorado em Educação	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011
Silva, Michele dos Santos	A educação Física no contexto da nova estrutura do Ensino Fundamental: uma proposta para o primeiro ano	Mestrado Acadêmico em Educação Física	Educação Física	Universidade Estadual de Campinas	2011
Silva, Milena Monteiro da	Ensino Fundamental de Nove Anos: discurso sobre o ciclo da infância	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade do Estado do Pará	2012
Silva, Paulo Alves da	A dimensão complexa das políticas públicas para a educação: o ensino fundamental de nove anos	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade de Brasília	2012
Silva, Thaise da	A alfabetização linguística e o letramento no programa nacional do livro didático (PNLD 2010): os livros de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em	Doutorado em Educação	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012

Autor (a)	Título	Nível de Curso / Programa	Área de Conhecimento	Instituição	Ano
	análise				
Sinhori, Eliane de Fátima Inglez	A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Municipal de Balneário Camboriú	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade do vale do Itajaí	2011
Souza, Erenice Jesus de	A escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças	Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura	Sociais e Humanidades	Universidade Presbiteriana Mackenzie da Cultura	2011
Souza, Fernanda Amaral de	Políticas Educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal de Pelotas	2011
Souza, Kellcia Rezende	A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do projeto político pedagógico das escolas	Mestrado Acadêmico em Educação	Educação	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
Tenreiro, Maria Odete Vieira	Ensino Fundamental de Nove Anos: o impacto da política na escola	Doutorado em Educação (currículo)	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2011

ANEXO A – Registro Avaliativo – Folha 1



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Registro Avaliativo

ESCOLA: _____		DATA DE NASCIMENTO: _____
ALUNO(A): _____		
ETAPA DE ENSINO: _____	ANO: _____	
TURMA: _____	TURNO: _____	ANO LETIVO: _____
CIDADE: _____	ESTADO: _____	

APRESENTAÇÃO

Pensar o processo avaliativo na perspectiva do desenvolvimento humano é considerar que o conhecimento não se constrói fragmentado. "Assim, é fundamental uma prática avaliativa que tenha memória. Memória que só pode existir a partir do registro dos processos, das descobertas, das tentativas, dos percursos de cada turma [...]" (FREITAS e FERNANDES Apud ARAÚJO, 2008, p. 65).

Nesse sentido, a avaliação precisa ser global e contínua, realizada por meio da observação direta e do acompanhamento do progresso do (a) aluno (a) nas atividades específicas de cada período, levando em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais, emocionais/afetivos e físico-motores. Assim, os mecanismos de avaliação devem ser elaborados considerando também o contexto e as interações concernentes ao processo individual e coletivo, processos esses que se realizam no espaço escolar e que norteiam o planejamento das aulas.

Dessa forma, este Parecer constitui-se no documento oficial no qual será registrada a síntese do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada aluno (a), expressando os resultados dos momentos vivenciados na práxis educativa no decorrer do ano escolar.

As idéias não influenciam o homem profundamente quando são apenas ensinadas como idéias e pensamentos [...]. Mas as idéias só têm realmente, um feito sobre o homem quando são vividas por aquele que as ensinam (Erich Fromm).

OBSERVAÇÕES

1 - No momento do registro de avaliação o (a) professor (a) deverá observar os aspectos cognitivos, sociais, emocionais/afetivos e físico-motores desenvolvidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno (a). Para tanto, algumas questões deverão ser analisadas em relação a esses aspectos.

1.1. Quanto aos aspectos cognitivos:

Observar se os objetivos propostos nos componentes curriculares, sistematizados no planejamento de ensino foram ou estão sendo alcançados, considerando a capacidade que o (a) aluno (a) possui para construir conhecimento, uma vez que construir conhecimento é fazer deste ato, ação e não só recepção. Dessa forma, considerar-se-á o processamento das informações, a capacidade de adaptação a situações diferentes, as soluções de problemas, a percepção e a interpretação das ações experienciadas no contexto escolar.

1.2. Quanto aos aspectos sociais:

Observar as condutas construídas pelo (a) aluno (a) a partir de sua convivência escolar, considerando as manifestações desses sujeitos nas vivências e experiências concretas no cotidiano escolar. Deve-se observar como o (a) aluno (a) interage com os grupos sociais que vão se estabelecendo no espaço escolar; se amadurece suas relações com os grupos; se consegue estabelecer vínculos e se constrói valores. É fundamental que o (a) professor (a) compreenda que o (a) aluno (a), em relação a esses aspectos, traz consigo experiências, hábitos, atitudes, valores e modos de se expressar que constituem partes da cultura dos grupos sociais com os quais interage e que, portanto, devem ser respeitados durante o processo avaliativo.

1.3. Quanto aos aspectos emocionais/afetivos:

Observar as condutas construídas pelo (a) aluno (a) no que diz respeito ao desenvolvimento de suas emoções e ao processo como estabelece e amadurece seus laços afetivos, seu autoconhecimento, bem como o controle de suas ações e emoções. É importante destacar que o indivíduo elabora ao longo da vida características peculiares que no contexto de interação com o outro contribuem para a formação da sua subjetividade, da sua individualidade e da sua identidade.

1.4. Quanto aos aspectos físico-motores:

Observar o processo de maturação (física, orgânica e neurofisiológica) do corpo do (a) aluno (a), permitindo identificar o desenvolvimento integrado das funções cognitivas, sociais e emocionais/afetivas, traduzidas nas práticas de convivência na escola.

2 - Tais aspectos não podem, entretanto, ser vistos de forma fragmentada, posto que o desenvolvimento e a aprendizagem humana são processos construídos conjuntamente.

3 - As informações contidas neste documento deverão ser coerentes entre as metas planejadas, o que foi ensinado e o que foi avaliado.

4 - O Parecer será construído semestralmente, sendo entregue uma cópia à secretaria da escola e aos pais/responsáveis dos (as) alunos (as) ao final de cada semestre.

ANEXO B – Registro Avaliativo – Folha 2

Parecer do 1º Semestre

Parecer do 2º Semestre

Considerando as informações apresentadas no 1º e 2º semestres, construa uma síntese do desenvolvimento e da aprendizagem do (a) aluno (a) numa perspectiva interdisciplinar, relativa aos conhecimentos adquiridos, apontando também, aqueles que precisam ser retomados no trabalho pedagógico a ser desenvolvido no ano seguinte, garantindo assim, a necessária articulação e continuidade na progressão do (a) aluno (a).

Professor(a)

Diretor(a) / Coordenador(a)

Responsável



Centro de Ciências Sociais e da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tv. Djalma Dutra, S/N – Telégrafo
66113-010 Belém - PA
www.uepa.br