



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

O USO DA PROVA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Jucielma Santos da Silva

Orientadora Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva
Tutora Orientadora Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira

Brasília - DF, 19 de dezembro de 2015.

Ana Jucielma Santos da Silva

O USO DA PROVA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica, sob orientação da Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva e da professora Tutora Orientadora Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira.

TERMO DE APROVAÇÃO

Ana Jucielma Santos da Silva

O USO DA PROVA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Ma. Maria Alice Fernandes de Sousa - SEEDF
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva - FE/UNB
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Rose Meire Silva e Oliveira - SEEDF
(Tutora-Orientadora)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu esposo e aos meus filhos que me acompanharam durante todo o processo e tiveram paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente envolvida nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais, por me apoiarem, sempre mostrando a importância dos estudos.

Aos meus irmãos, por se manterem perto e disponíveis para o que eu precisasse.

Às professoras Edileuza e Rose Meire, pela colaboração para realização dessa pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização dessa vitória.

E especialmente ao meu esposo e aos meus filhos, por todo amor e pelo companheirismo em todos os momentos.

EPÍGRAFE

“A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos”.
Villas Boas (2008)

RESUMO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa realizada em 2015, desenvolvida em uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal. Teve como objetivo Geral analisar o uso que a professora faz do resultado da prova para avaliar a aprendizagem dos alunos. Os objetivos específicos foram: refletir acerca da concepção de avaliação que embasa a prática pedagógica da professora; acompanhar e analisar a elaboração, a aplicação e a correção das provas; e compreender de que forma o professor utiliza os resultados da prova para avaliar a aprendizagem do aluno. Por meio de estudo de caso, com a observação da coordenação pedagógica e das aulas ministradas pela professora interlocutora, a análise documental e a entrevista, os resultados obtidos revelaram que a concepção avaliativa não se concretiza em sala de aula, embora a professora afirme realizar a avaliação formativa, com foco nas aprendizagens dos alunos, sendo a prova apenas um instrumento a mais para avaliar. Assim, o estudo aponta para a necessidade de práticas avaliativas que realmente acompanhem o aluno em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação para as Aprendizagens. Bloco Inicial de Alfabetização. Prova.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 - CAPÍTULO | |
| CONTEXTO DE PESQUISA | 11 |
| 2 - CAPÍTULO | |
| BUSCANDO UM CAMINHO | 13 |
| 2.1 Os Procedimentos/Instrumentos | 13 |
| 2.2 Os Interlocutores | 15 |
| 3 - CAPÍTULO | |
| TRILHANDO AS TEORIAS | 16 |
| 3.1 O Bloco Inicial de Alfabetização | 17 |
| 3.2. Um Olhar sobre os Procedimentos/Instrumentos Avaliativos | 18 |
| 3.3 Uma Avaliação para as Aprendizagens. | 22 |
| 3.4 As Memórias | 24 |
| 4 - CAPÍTULO | |
| CONHECENDO O AMBIENTE DE PESQUISA | 28 |
| 4.1 O Instrumento Avaliativo/Prova | 28 |
| 4.2 A Sala de Aula e os Interlocutores | 30 |
| 4.3 O Professor/Interlocutor | 32 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS | 39 |
| APÊNDICE | 41 |

INTRODUÇÃO

Tenho muitas lembranças da escola em que estudei da alfabetização à quarta série, pois era uma escola nova, recém-inaugurada. Fomos a primeira turma e os professores, em sua maioria, também recém-contratados. A maneira diferenciada de alfabetizar, com músicas que ensinavam as letras e o seu formato, que, para a época, era novidade, já despertava em mim o desejo de ser professora e, da mesma forma, proporcionar aos meus alunos momentos diferenciados de aprendizagem.

Ir à escola sempre foi prazeroso e a minha relação com os professores, muito boa. Muitos deles eram dedicados e carinhosos, mas os momentos de avaliação não condiziam com o método inovador de ensinar que utilizavam para a época, pois continuavam com as provas bimestrais, que avaliavam muito mais a capacidade de memorização do aluno do que, efetivamente, o seu aprendizado.

Na cidade em que cresci, o ensino ofertado era até o 1º ano do segundo grau, depois tínhamos de continuar os estudos em outra cidade, por isso muitos não concluíam o atual ensino médio. Então vim para Brasília finalizar meus estudos. Nesse período, alguns professores se destacavam pela metodologia utilizada, como a professora de História e os professores de Química e Física que eram muito dinâmicos e, apesar da dificuldade das matérias, eles tornavam as aulas leves. Em relação à avaliação, contudo, pude observar que poucas mudanças aconteceram durante a minha trajetória escolar até aqui.

Hoje percebo o quanto todas essas vivências e esses professores influenciaram nas minhas escolhas. Uns de forma positiva, pois esforço-me em seguir uma postura profissional parecida, com respeito e dedicação à profissão e aos alunos, procurando alternativas diferentes para alcançar os meus objetivos com a turma. Outros, que eu não considerava ter postura adequada, também me influenciaram de alguma forma, pois procuro sempre agir de forma diferente para solucionar algum problema ou mesmo na maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Ultimamente observam-se muitas mudanças na forma de ensinar, como estratégias diferenciadas para a melhoria das aprendizagens, além de diversos estudos acerca da avaliação. Mesmo assim, pouco se avançou na forma de avaliar e,

muitas vezes, o foco ainda está numa avaliação quantitativa, numa perspectiva classificatória da aprendizagem, a qual mede apenas o que o aluno já aprendeu, sendo realizada, na maioria das vezes, somente por meio das provas bimestrais.

Sendo professora da Secretaria de Educação do DF desde 1998, utilizo todas as aprendizagens que adquiri no decorrer da minha trajetória em prol dos educandos e dedico um estudo especial à avaliação. Precisamos avançar mais em relação a ela, devido ao seu relevante papel na vida escolar dos alunos, o qual pode, inclusive, criar barreiras, dependendo da forma como é utilizada.

A educação brasileira tem avançado bastante acerca da avaliação, pois estudos revelam novos rumos para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido observo que atualmente a concepção de avaliação formativa é apontada como uma forma de ressignificar o processo ensino-aprendizagem, “a avaliação foi então colocada a serviço da aprendizagem, no seu interior, constituindo-a, e não como um seu elemento externo” (LUCKESI, 2001, p. 13).

Para tanto, os professores podem utilizar diversos instrumentos que auxiliam no processo avaliativo por meio de ações interventivas que promovam e contribuam para a aprendizagem dos alunos. A partir dessa possibilidade, surge a dúvida: será que os professores estão, mesmo, utilizando instrumentos avaliativos para promover aprendizagens?

Uma resposta possível para esse questionamento é a desconstrução de uma avaliação quantitativa para ceder lugar a uma qualitativa. Assim, damos um caráter mais formativo, então, deixamos de lado a avaliação da aprendizagem e evoluímos para as aprendizagens.

A pesquisa foi realizada no período de 22/9 a 10/11/2015 em uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, em uma escola da Rede Pública do Distrito Federal, situada na periferia. A instituição atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O intuito da investigação foi responder à pergunta “De que forma a professora utiliza o resultado da prova para avaliar a aprendizagem dos seus alunos?” Por meio dos seguintes objetivos:

Geral:

Analisar o uso que a professora faz do resultado da prova para avaliar a aprendizagem dos alunos de uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública do DF.

Específicos:

1. Refletir acerca da concepção de avaliação que embasa a prática pedagógica da professora de uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola do DF;
2. Acompanhar e analisar a elaboração, a aplicação e a correção das provas pela professora;
3. Compreender de que forma o professor utiliza os resultados da prova para avaliar a aprendizagem do aluno.

Para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário que os professores reflitam a respeito das concepções que embasam suas práticas avaliativas e busquem uma avaliação efetivamente voltada para as aprendizagens, por isso a grande relevância do tema em questão.

O trabalho divide-se em cinco capítulos, assim especificados: contexto da pesquisa e sua organização administrativa e pedagógica; busca do caminho, de instrumentos/procedimentos que ajudaram a conhecer e compreender as questões apresentadas e os interlocutores da pesquisa; estudiosos que deram clareza e objetividade à pesquisa apontando e fortalecendo a compreensão do objeto de pesquisa; análise dos dados com base no aporte teórico citado e possíveis encaminhamentos a partir dessa apreciação; considerações finais.

O estudo nos apontou como é feita a avaliação das aprendizagens realizada pelo professor e como esta pode contribuir para o desenvolvimento escolar do aluno.

1 - CAPÍTULO

CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Caminho Suave uma escola classe da Região Administrativa de Taguatinga DF, situada na EQNL, inaugurada em 20 de fevereiro de 1979. Em seus 36 anos de existência, já atendeu a vários níveis de escolaridade. No início, funcionava com turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, depois acolheu alunos de 5ª a 6ª séries. A escola foi fundada para atender à comunidade local, bastante carente, o que foi modificando-se com a evolução socioeconômica. No ano letivo de 2011, a escola voltou a atender crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, por necessidade de adequação das instalações físicas e alteração da clientela local.

Atualmente, a escola acolhe 19 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino, das 7h30 às 12h30, e vespertino, das 13 às 18 horas, totalizando 335 alunos. Desde 2014 aderiu ao sistema de ciclos, sendo o 2º Ciclo composto pelo Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) com quatro turmas do 1º ano, cinco do 2º ano, três do 3º ano. E pelo 2º Bloco formado por três turmas do 4º ano e três do 5º ano.

No que se refere a recursos humanos, a escola conta com o quantitativo de 58 funcionários, assim distribuídos: 28 da carreira magistério, 2 requisitados de outros órgãos, 21 da carreira auxiliar de educação e apoio administrativo, e 7 terceirizados. A equipe gestora é composta por Diretor, Vice-Diretor e Chefe de Secretaria; conta com dois coordenadores pedagógicos e um orientador educacional. Quanto ao serviço de apoio especializado, a escola dispõe do atendimento de uma psicóloga e uma psicopedagoga que atendem semanalmente aos alunos, realizando as investigações, os diagnósticos e os encaminhamentos necessários.

Em relação às instalações físicas, a escola possui 11 salas, sendo: 9 salas de aula, 1 de leitura e 1 laboratório de informática. Possui 1 parquinho para recreação e 1 brinquedoteca que, no momento, encontra-se desativada por falta de mobiliário, devido ao remanejamento de mesas e cadeiras para as salas de aula. Possui 1 direção, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 mecanografia, 1 cantina, 1 salinha para

a orientadora e 1 para a pedagoga, 1 pátio com alguns banquinhos, 2 banheiros para os alunos, 1 banheiro para os professores e 1 banheiro para os servidores.

Os principais projetos desenvolvidos na escola são: Leitura: os olhos do mundo, Escola de Pais, e Construindo Valores. Outras ações da instituição para potencializar as aprendizagens dos alunos são: o Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD, o Projeto interventivo - PI os reagrupamentos interclasses, entre outros.

Para otimizar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades pedagógicas, a coordenação ocorre da seguinte forma: às 2^{as} e 6^{as}, coordenação individual; às 3^{as} e 5^{as}, planejamento e confecção das atividades diárias ou formação continuada fora da escola; e às 4^{as}, coordenação coletiva/planejamento coletivo quinzenal/formação continuada na escola.

Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, a instituição trabalha na perspectiva da avaliação formativa e os professores utilizam diversos instrumentos para realizar tal exame. O Conselho de Classe realiza-se bimestralmente, mas ainda não conta com a participação efetiva dos pais, embora seja uma pretensão da equipe gestora da escola.

2 - CAPÍTULO

BUSCANDO UM CAMINHO

A avaliação educacional é um tema digno de muito estudo e discussão e, dentro dele, a avaliação para as aprendizagens merece destaque, mais precisamente em uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola da Rede Pública do DF.

Adentrar uma realidade implica uma busca por caminhos que nos permitem “[...] um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2012, p. 9).

Nesse sentido, o cotidiano escolar é um ambiente rico de relações e interações sociais e culturais que precisa ser desvelado. Então, para compreendê-lo, é necessário definir caminhos que propiciem dialogar com os interlocutores para analisar o uso que a professora faz do resultado da prova para avaliar a aprendizagem dos seus alunos. É preciso, ainda, refletir a respeito da concepção de avaliação que embasa a prática pedagógica dessa professora.

Nessa perspectiva, essa pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia predominantemente qualitativa, pois não se preocupa em enumerar dados ou quantificar, e sim analisar e compreender determinada realidade. Gatti (2012) afirma que:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significado em si. (GATTI, 2012, p. 32)

2.1 Os Procedimentos/Instrumentos

Para o levantamento de dados junto aos interlocutores da pesquisa, fez-se necessário adentrar o contexto escolar, mais especificamente a sala de aula e o

espaço da coordenação pedagógica. Para tanto, foi preciso solicitar autorização à diretora da instituição e à professora Dora para a realização da observação da aula, além da coordenação pedagógica e para desenvolver uma entrevista com a professora.

Para o contexto social investigado, o estudo de caso é a estratégia que melhor se aplica. Para Yin (2005)

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN 2005, p.19)

Os procedimentos/instrumentos escolhidos para a realização da pesquisa foram: entrevista semiestruturada, observação direta e análise documental. Segundo Yin (2005, p. 109), "as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivos, entrevista, observação direta, observação participante e artefatos físicos".

A entrevista é um importante procedimento para coleta de dados, pois permite uma interação direta com os interlocutores e "também pode apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências" (YIN, 2005, p.118).

Utilizando a observação, conseguimos identificar comportamentos e ações que podem contribuir para o entendimento da pesquisa, pois segundo o mesmo autor "as evidências observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado". (YIN, 2005, p. 120)

A análise documental também é um importante instrumento de pesquisa, pois ainda segundo Yin (2005, p. 112) "o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes".

A utilização de mais de um procedimento/instrumento de pesquisa se dará, pois, para a eficácia de um estudo de caso, é de grande importância que haja variedade na coleta de dados, já que o pesquisador terá em mãos uma grande diversidade de informações e evidências que proporcionará um processo de triangulação e assim uma conclusão mais convincente e acurada (YIN, 2005, p. 126).

2.2 Os Interlocutores

No decorrer dos anos e após muitas discussões acerca da avaliação, o olhar hoje está voltado para uma avaliação para as aprendizagens que valoriza o processo do aluno. Nesse sentido, há mudança também na organização escolar, que passou de uma organização seriada para uma organização em ciclos. Dentro dessa perspectiva, está inserido o Bloco Inicial de Alfabetização que, valorizando a progressão da aprendizagem do aluno, prevê a reprovação somente no 3º ano. Sendo assim, o discente tem o processo de alfabetização acompanhado durante as outras etapas do bloco (SEEDF, 2014b).

Para realizar a avaliação dos alunos, o professor dispõe de vários instrumentos, sendo o objeto dessa pesquisa o uso da prova, já que ela é bastante utilizada e geralmente é elaborado um único instrumento para ser aplicado em toda a turma, por isso o seu uso deve ser cauteloso. Segundo Hoffmann (2001)

Em termos de práticas avaliativas, pretendo dizer que tudo que se baseia no coletivo, na turma inteira, do que só vale, 'se vale para todos' deixa muitos alunos no anonimato [...] Ao contrário, o caminho da aprendizagem deveria ser sempre considerado único, singular, como a vida de cada um. (HOFFMANN, 2001, p. 15)

A turma da professora interlocutora é composta por 20 alunos matriculados, sendo 2 deles portadores de Necessidades Educacionais Especiais (ANEES), na faixa etária de 8 a 9 anos.

A opção por essa turma, entre os 3º anos da instituição, ocorreu pela disponibilidade de tempo e pelo interesse da professora pelo tema.

A professora Dora trabalha na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por meio de contrato temporário desde 2013, atuando com 3º e 5º anos. Tem duas habilitações: Administração Escolar e Pedagogia, mas não tem curso de especialização. Demonstra muito carinho pela profissão, apesar da pouca experiência.

3 - CAPÍTULO

TRILHANDO AS TEORIAS

O ato de avaliar é inerente ao ser humano, avaliamos o tempo todo, desde pequenas atitudes ou objetos do nosso dia a dia até relevantes decisões para o futuro. Esse avaliar nos ajuda a crescer e a determinar o que está certo e o que está errado em nossas vidas e, assim, pensar em mudanças, conforme afirma Hoffmann (2006, p. 33) “Permanentemente, ponderamos sobre as ações e as consequências de nossos atos. Como, a partir daí, explicar uma prática avaliativa, em educação, que parece muitas vezes desconectada do cotidiano [...]”.

Nas escolas não pode ser diferente, a avaliação deve ser processual, considerando as vivências das crianças e utilizando o erro na construção de novos conhecimentos, pois “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões “ (HOFFMANN, 2006, p. 17)

As Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (SEEDF, 2014-2016) propõem uma avaliação para as aprendizagens. Para tanto, os professores dispõem de vários instrumentos que auxiliam nessa busca para identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e, assim, propor ações que alcancem de fato essa aprendizagem.

Além de diferentes instrumentos, outro fator importante para que essa avaliação para as aprendizagens ocorra é o olhar que o professor lança sobre essa avaliação, sendo que “a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 27).

Nesse sentido, esse trabalho pretende realizar uma análise de como tal avaliação acontece no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), analisando como é utilizada a prova, como um dos instrumentos avaliativos e se o foco está na avaliação formativa que promove a avaliação para as aprendizagens. Para tanto faz-se necessário conhecer um pouco a respeito do BIA.

3.1 O Bloco Inicial de Alfabetização

Com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, realizada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, o Distrito Federal (DF) teve que reorganizar o sistema de ensino com a criação de um novo currículo e uma nova proposta pedagógica, de forma a garantir às crianças o direito à educação. Para tanto, foi instituído em 2005 o Bloco BIA, cuja implantação foi gradativa, universalizada no DF no ano de 2008. O BIA é constituído pelo 1º (6 anos), 2º (7 anos) e 3º (8 anos) ano do Ensino Fundamental (SEEDF, 2014b).

O Bloco Inicial de Alfabetização propôs uma proposta inovadora de alfabetização e letramento, prevendo uma organização escolar em ciclos que rejeita a lógica classificatória de avaliação presente na organização escolar seriada. Isso contribui para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em processo de alfabetização.

Um dos princípios do BIA é a progressão continuada das aprendizagens que está embasada em uma escola para todos, que respeita o tempo de cada aluno, mas sem deixar de lado a preocupação em garantir uma aprendizagem integral. Propõe, ainda, algumas estratégias pedagógicas para auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. São elas:

O **reagrupamento**: consiste em formar grupos de alunos com necessidades de aprendizagens semelhantes para o desenvolvimento de atividades que possibilitem o avanço nas aprendizagens. São duas as modalidades de reagrupamentos:

- **Interclasse** - ocorre com os alunos da própria turma no horário da aula. Nesse reagrupamento o professor vai alternando os grupos de acordo com as necessidades apresentadas e as aprendizagens que pretende desenvolver com a atividades;
- **Intraclasse** - envolve outras turmas e favorece o diálogo entre os alunos e os professores, propiciando a estas percepções diversas a respeito dos estudantes e tornando-os corresponsáveis pelas aprendizagens dos alunos. Nessa modalidade, conforme as Diretrizes Pedagógicas para a Organização

Escolar do 2º Ciclo, as turmas podem ser do mesmo ano ou não, e do mesmo bloco ou não (SEEDF, 2014b).

O **Projeto Interventivo (PI)**: é um projeto específico para atender aos alunos que ainda apresentam necessidades de aprendizagens. Essa estratégia pedagógica tem caráter contínuo e, ao mesmo tempo, temporário; contínuo, porque deve acontecer durante todo o ano letivo; e temporário no atendimento aos estudantes. Deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola e partir de um diagnóstico acerca das necessidades apresentadas pelos estudantes (SEEDF, 2014b).

A coordenação pedagógica também tem um papel de destaque nessa nova organização escolar, tornando-se um importante espaço/tempo para o compartilhamento de saberes e experiências, planejamento, trabalho coletivo, formação continuada dos professores e avaliação dos trabalhos pedagógicos, entre outros objetivos.

É no espaço da coordenação pedagógica que se materializam as propostas e as estratégias pedagógicas do BIA, previstas pelas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º ciclo (SEEDF, 2014b).

A proposta pedagógica do BIA refere-se à avaliação formativa da aprendizagem pautada na ação de intervir para promover e de não classificar para não excluir. Para realizar essa avaliação, os professores dispõem de vários instrumentos/procedimentos, como: teste da psicogênese, portfólios, relatórios e de provas, entre outros.

Para melhor entendimento das práticas avaliativas, convém lançar um olhar sobre esses instrumentos/procedimentos utilizados pelos professores no cotidiano escolar.

3.2. Um Olhar sobre os Procedimentos/Instrumentos Avaliativos

Na avaliação para as aprendizagens, faz-se necessário utilizar vários procedimentos/instrumentos, porque, segundo Hoffmann (2011):

Pode ser tarefa fácil e corriqueira corrigir tarefas, testes e cadernos de alunos, atribuindo-lhe pontos e médias finais. Contudo, muito ao contrário, não é

tarefa simples nem fácil responsabilizar-se por promover aprendizagens (no sentido amplo do termo) a partir da compreensão de percursos individuais. (HOFFMANN, 2011, p. 47)

A avaliação deve ocorrer em tempos e espaços múltiplos para que o aluno seja contemplado em sua totalidade e respeitado na sua individualidade, pois “cada aprendizagem ocorre em contexto próprio que é, portanto, o cenário próprio da avaliação. Desarticular esses cenários é não avaliar aprendizagens” (HOFFMANN, 2011, p. 51).

Para contemplar uma avaliação formativa que consiga visualizar o processo de aprendizagem do aluno, a SEEDF, por meio das Diretrizes de Avaliação Educacional apresenta alguns procedimentos/instrumentos que podem potencializar essa concepção avaliativa (SEEDF, 2014a):

- **Avaliação por pares ou colegas:** pode ser realizada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Consiste em colocar os estudantes avaliando uns aos outros ou realizando atividades em duplas ou em grupos. Pode ser acompanhada de registros escritos. Qualifica o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas. Potencializa a autoavaliação.
- **Provas:** devem incluir itens/questões contextuais e instigantes. Requerem análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência, raciocínio lógico. Os enunciados devem ser elaborados com precisão de sentido no contexto e, quando for o caso, incluem imagem/figura, gráfico, tabela, texto, etc. Suas questões apresentam conteúdos e informações que promovem aprendizagens também durante sua resolução. Devem ser elaboradas, levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que se encontram os estudantes. Enquanto são elaboradas, definem-se os critérios de avaliação que, devem ser sempre comunicados aos estudantes ou, sempre que possível, escritos com sua participação.
- **Portfólio na educação presencial (na EaDwebfólio ou portfólio virtual):** consiste em pasta, caderno ou arquivo que serve para o estudante reunir ou dispor a coleção de suas produções, as quais apresentam evidências da aprendizagem. O portfólio é um procedimento que permite ao aluno realizar a autoavaliação para a aprendizagem. Deve ser acrescido de comentários ou reflexões sobre o que aprende, como aprende e por que aprende, além de favorecer o diálogo com o docente, possibilitando a realização de *feedback* constante.
- **Registros reflexivos:** são anotações diárias ou em dias combinados com a turma, relacionadas às aprendizagens conquistadas. Os registros reflexivos permitem aos docentes e discentes o acompanhamento das evoluções nas narrativas, bem como na autoavaliação de cada um que produz o registro. O retorno que cada professor apresentar para o estudante não significa que ele deva refazer o registro reflexivo apresentado. Contudo, precisa incorporar as novas orientações na produção do próximo registro. Podem compor o portfólio, a critério do avaliador e dos avaliados.
- **Seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos:** todas as etapas do trabalho devem ser orientadas pelo docente e avaliadas por ele e pelos estudantes. A avaliação por pares ou colegas e a autoavaliação oferecem grande contribuição ao processo. Cada etapa realizada e as

diferentes habilidades dos estudantes são valorizadas. Os critérios de avaliação são construídos juntamente com os estudantes.

- **Autoavaliação:** como processo que oportuniza ao estudante analisar seu desempenho e perceber-se como corresponsável pela aprendizagem. Pode ser registrada de forma escrita ou ser feita oralmente. Requer orientação do professor, a partir dos objetivos de aprendizagem e do reconhecimento dos princípios éticos. Não se destina à atribuição de nota, à punição nem ao oferecimento ou retirada de “pontos”. Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, sempre em consonância com os objetivos de trabalho. (SEEDF, 2014a, p. 31-32)

O instrumento avaliativo “prova” citado acima merece destaque, pois requer um cuidado especial por parte dos professores, já que nem sempre é possível, por meio de uma única aplicação, evidenciar as aprendizagens dos alunos. Tal fato não promove o direito à igualdade, pois geralmente elabora-se uma única prova para toda a turma, não respeitando, assim, a individualidade do estudante.

Sendo assim, torna-se difícil o uso da prova na concepção de avaliação formativa e para as aprendizagens, pois conforme alude Hoffmann (2011, p. 31) “[...] precisamos intensificar os esforços educativos na compreensão dos diferentes modos de aprender e na promoção de melhores oportunidades para isso”.

Atualmente, a utilização da prova é muito questionada, principalmente no Bloco Inicial de Alfabetização, pois, como já foi colocado, ela não consegue verificar as necessidades de aprendizagens de todos os estudantes, nem acompanhar o seu processo, já que costuma ser aplicada ao final de cada bimestre. Contudo ela pode ser aplicada desde que seu uso seja com cautela e atendendo a alguns cuidados na sua elaboração, interpretação das respostas dos alunos e, sempre que possível, com a participação destes.

Outro aspecto muito importante em relação à prova é que a ela não deve ser o principal instrumento de avaliação, e sim mais um recurso com o intuito de auxiliar no diagnóstico das necessidades dos alunos para futuras intervenções junto aos estudantes, conforme aponta SEEDF (2014a):

[...] refere-se a seu uso não exclusivo, pelo fato de que não consegue revelar todas as evidências de aprendizagem do estudante. Assim, seus resultados devem ser analisados em articulação aos oferecidos por outros procedimentos/instrumentos. (2014a, p. 49)

No BIA, a descrição do processo de aprendizagem do estudante denomina-se Registro de Avaliação (RAv), no qual são registradas informações acerca da vida escolar do aluno desde o diagnóstico, as aprendizagens e as dificuldades evidenciadas, as estratégias e as intervenções realizadas pelo professor, as respostas apresentadas pelos alunos, bem como outras informações que se fizerem necessárias (SEEDF, 2014a).

O BIA prevê também alguns cuidados na sua realização em relação a expressões utilizadas ou a informações referentes à família, devendo evitar colocar a respeito da situação econômica e social ou utilizar termos desabonadores destinados a essa condição (SEEDF, 2014a).

Avaliar por si só, mesmo utilizando diversos instrumentos, não é garantia de promoção de aprendizagens, por isso o BIA, pensando em uma avaliação para as aprendizagens, propõe estratégias pedagógicas como o reagrupamento intraclasse e interclasse e o projeto interventivo que visam acompanhar as aprendizagens, propondo intervenções pontuais para vencer as dificuldades apresentadas pelos alunos. Hoffmann (2011) prevê que:

Na perspectiva da avaliação mediadora, o objetivo da interpretação das tarefas e situações de aprendizagens dos alunos é o de traduzir essa reflexão em estratégias pedagógicas, isto é, ter como objetivo a ultrapassagem da situação observada [...]. (HOFFMANN, 2011, p. 59)

Atualmente a concepção avaliativa defendida pela SEEDF está voltada para uma avaliação formativa e mediadora. Para isso, o professor tem papel de destaque respeitando as diferenças existentes em sala de aula, pois “[...] o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com o aluno” (FREITAS *et al.* 2009, p. 29), e ainda, deve buscar uma prática pedagógica que alcance uma avaliação para as aprendizagens. Nesse sentido, Luckesi (2001) indica:

[...] uma prática docente que seja, ao mesmo tempo, crítica e construtiva: crítica na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas determinações sociais; construtiva na medida em que trabalhe com princípios científicos e metodológicos que deem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando. (LUCKESI, 2001, p.120)

Então o professor precisa ter sua prática pedagógica e avaliativa pautada na reflexão/ação e no respeito à individualidade do educando, pois, independente do

instrumento avaliativo que utilizar, o professor deve ter um olhar atento e cauteloso sobre as aprendizagens do aluno.

3.3 Uma Avaliação para as Aprendizagens.

Há muitos anos fala-se a respeito da avaliação. Assim, nas redes públicas, as mudanças nos sistemas avaliativos são constantes e os estudos acerca do tema são cada vez mais frequentes. Hoffmann (2011) afirma que:

As mudanças em avaliação vêm ocorrendo universalmente como decorrência da exclusão de milhares de crianças e jovens da escola, precocemente, e porque a escola tradicional, elitista e classificatória não deu conta de oportunizar que todos aprendessem como poderiam se tivessem oportunidades reais de aprendizagem. (HOFFMANN, 2011, p. 60)

Hoffmann (2011), acrescenta ainda a respeito da avaliação classificatória:

Inutilmente, a avaliação classificatória busca tornar o aprender um objeto concreto, palpável, colecionando dados objetivos, precisos, mensuráveis. Mas esse aprender/objeto não revela a criança em processo de desenvolvimento, porque, para revelá-los, é preciso entrar em relação com a pessoa/aprendiz, relações mais amplas e intensas, não apenas pedagógicas [...]. (HOFFMANN, 2011, p. 33)

Com o fracasso da avaliação classificatória, estudos indicam a necessidade de mudança no ato de avaliar, com vistas a uma forma mais justa, que compreenda o processo de aprendizagem do aluno.

A qualidade social da educação envolve direitos iguais de acesso e permanência nas escolas, bem como direitos iguais de aprendizagem. Garantir as aprendizagens para os alunos, de alguma forma, é uma justiça social. Para Hoffmann (2011):

Ser justo não é apenas oferecer escolas para todos, ou uma escola igual para todos [...], mas garantir a cada um o direito de uma educação digna que leve em conta suas diferenças, desejos, reações, necessidades individuais sem impedimento de qualquer ordem [...] a sua aprendizagem. (HOFFMANN, 2011, p. 41)

Nesse sentido, defende-se que “a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 16).

Quando o assunto é o desenvolvimento do aluno, discute-se que este seja de forma integral e contínua e, com a avaliação, não pode ser diferente. Geralmente o foco está na avaliação do conteúdo e não na aprendizagem do aluno, em saber o que o aluno aprendeu e não em diagnosticar o que ele não aprendeu.

É notória a necessidade de romper com a avaliação classificatória, por isso atualmente busca-se uma avaliação mais significativa, para as aprendizagens, cujo foco deixa de ser a avaliação pela avaliação e passa a ser a aprendizagem do aluno. A partir das perguntas: o que ele não desenvolveu? Por que a aprendizagem não aconteceu? O que posso fazer para que ela aconteça? É possível redirecionar a avaliação para a garantia das aprendizagens.

Alguns autores afirmam a necessidades dessa mudança na forma de avaliar. Villas Boas (2008, p. 11) propõe “que os olhares se voltem para a avaliação formativa, capaz de promover ações que contribuam para a formação das crianças e dos jovens para a cidadania crítica”. Luckesi (2001, p. 32) complementa afirmando que ‘a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora’. Ainda Freitas (2009 *et al.* p. 31) acrescenta que “avaliar é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente”.

Neste sentido, a avaliação deve ser usada para gerar informações que venham contribuir para a formação e o desenvolvimento do estudante. Villas Boas (2010) ressalta que:

A construção da lógica da avaliação formativa nos anos iniciais do ensino fundamental e, de modo especial, na organização da escolaridade em ciclos e blocos exige que cada um, na escola, entre no barco rumo à escola não seriada, comprometida com as aprendizagens de todos. Trata-se de um empreendimento educativo dinâmico e promissor, do qual todos participam. (VILLAS BOAS, 2010, p. 107)

Com uma prática avaliativa direcionada para avaliar as aprendizagens, o professor precisa mudar sua postura ao avaliar, mas essa transformação deve acontecer não de forma imposta, porém apoiada em reflexão acerca de suas concepções e práticas pedagógicas embasadas em muito estudo nas formações

continuadas. Conforme Hoffmann (2006, p. 16) “É necessário, isso, sim, oportunizar-lhe a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento”.

Para auxiliar o professor nesse planejamento, a Rede Pública do DF conta com a Coordenação Pedagógica, que, no Regimento Escolar, em seu artigo 119, é definida como:

Art. 119. A Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico (SEEDF, 2015, p. 49)

A coordenação pedagógica como espaço/tempo de formação continuada dos professores pode contribuir para a qualificação desse trabalho de reflexão e conscientização das ações pedagógicas e dos processos avaliativos desenvolvidos no ambiente escolar.

Sendo assim, o coordenador pedagógico e a direção da escola podem utilizar as coordenações coletivas, propondo estudos relacionados ao tema que provoquem reflexões e o aprimoramento de práticas avaliativas. Para a SEEDF (2014c, p. 32), “esses atores devem suscitar as ações de formação continuada, sendo também coordenadores formadores, assumindo, assim, papel imprescindível em processos reflexivos sobre as práticas pedagógicas docentes”.

Em uma avaliação para as aprendizagens, o aprendizado é o centro das atenções e a avaliação, mais um meio para o seu alcance. Nesse sentido, o aluno tem de ser levado em conta, pois “sentir que o trabalho escolar lhe pertence permite ao aluno perceber-se valorizado, isto é, ser reconhecido e compreendido pelo professor e pelos colegas” (VILLAS BOAS, 2008, p. 28).

Portanto, para finalizar esse capítulo, Luckesi (2001), afirma que:

[...] a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação dos novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (LUCKESI, 200, p. 43)

3.4 As Memórias

Para o levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao tema em questão, foi realizada uma busca por estudos e pesquisas publicadas no período de 2010 a 2015 em sites acadêmicos.

Como fontes de pesquisa foram utilizados trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, da Scientific Electronic Library Online – SCIELO e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A seguir, estão elencadas as produções que, de algum modo, se relacionam com este objeto da pesquisa, trazendo significância ao tema.

Quadro 1- Produções de artigos, periódicos, teses e dissertações, segundo a ABTD, a CAPES e a SCIELO, no período de 2010 a 2015.

| Fonte de Pesquisa | Título | Autor (a) / Ano |
|-------------------|---|-----------------|
| BDTD | A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas | Pereira, 2015 |
| SCIELO | Avaliação e qualidade de desenvolvimento profissional docente | Gatti, 2014 |
| BDTD | Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional | Buoro, 2013 |

| | | |
|--------|---|-----------------------------|
| BDTD | Avaliação e Cotidiano Escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização | Mota, 2013 |
| CAPES | Avaliação Educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória | Calderon; Borges, 2013 |
| BDTD | Uma Proposta Inovadora de Avaliação: desafios, limites e perspectivas em uma escola no DF | Xavier, 2013 |
| BDTD | Práticas Avaliativas Formativas no Contexto da Periferia: limites e possibilidades | Martins, 2012 |
| CAPES | Avaliação Formativa em Foco: concepção e características no discurso discente | Ribeiro <i>et al</i> , 2011 |
| BDTD | Pais/Responsáveis e a Avaliação das Aprendizagens: percepções e significados | Oliveira, 2011 |
| SCIELO | Avaliação Formativa: autorregulação e controle da textualização | Gonçalves; Nascimento, 2010 |
| CAPES | Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades | Caseiro, 2010 |

No levantamento realizado, observam-se doze produções acadêmicas que desenvolvem enfoques diversos acerca da avaliação. Nelas destaca-se a importância da avaliação formativa para desenvolver aprendizagens.

Poucas produções foram encontradas direcionadas ao tema “a prova no Bloco Inicial de Alfabetização”, mas percebe-se a relevância desse assunto, na organização escolar em ciclos, já que o BIA propõe uma avaliação formativa e a progressão continuada das aprendizagens, e o objeto em questão procura verificar o papel da prova nesse contexto.

Com o levantamento de produções acadêmicas, foi possível perceber diferentes estudos acerca do tema avaliação das aprendizagens, entre eles: a função formativa da avaliação; avaliar para incluir; formação continuada para professores; a importância da família no contexto escolar, dos ciclos e progressão continuada. Contudo não se referem como os instrumentos avaliativos podem ser utilizados a favor das aprendizagens, suas fragilidades e potencialidades.

As consultas às produções elencadas potencializaram o objeto de pesquisa em questão, além de servirem para subsidiar as reflexões acerca do uso da prova no BIA.

4 - CAPÍTULO

CONHECENDO O AMBIENTE DE PESQUISA

Neste capítulo analiso os dados da pesquisa, a qual é predominantemente qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Os instrumentos/procedimentos utilizados para dar voz ao estudo foram observação, análise documental e entrevista semiestruturada.

Ao adentrar o ambiente de pesquisa, a escola, a coordenação pedagógica e, posteriormente, a sala de aula, pude observar inúmeros fatores que permeiam a avaliação que se concretiza na sala de aula. Muitos destes não são contemplados nesta pesquisa, mas, de alguma forma, se relacionam com ela.

A escola Caminho Suave, ambiente desta pesquisa, trabalha com semana de Prova com cronograma contendo os dias das provas e os conteúdos trabalhados. Por meio de informativo, os conteúdos que são avaliados são enviados aos pais/responsáveis dos alunos do 3º ao 5º ano. Para os alunos do 2º ano, fica a critério do professor o envio ou não do cronograma. Já para os alunos do 1º ano, é definido que, mesmo não havendo avaliações escritas, essa semana é para realizar uma sondagem da aprendizagem junto aos alunos.

Neste capítulo, procurou-se refletir e considerar acerca do objeto de pesquisa estabelecendo relação entre as observações e as anotações em campo, o relato dos interlocutores e o referencial teórico contido neste trabalho para análise e compreensão dos dados coletados.

4.1 O Instrumento Avaliativo/Prova

Na escola Caminho Suave, os professores utilizaram alguns instrumentos para realizarem a avaliação dos alunos, como testes da psicogênese, provas e registros

diários/semanais, entre outros. Esta análise focou a prova, por ser o objeto desta pesquisa.

Ao acompanhar a professora Dora no planejamento e na construção das provas, foi possível observar que, mesmo a escola tendo três turmas de 3º ano e realizar um planejamento coletivo quinzenal com definição dos conteúdos a serem trabalhados, nesse período a instituição produziu um instrumento avaliativo diferente das demais, justificando que realiza um trabalho diferenciado em sala. Foi observado ainda que a professora utiliza bastante o computador como ferramenta para auxiliar o seu trabalho.

Ao analisar as provas foi possível constatar que a professora tenta elaborar provas na perspectiva interdisciplinar, sendo uma prova de português/matемática e a outra de ciências naturais e humanas, ambas partem de um tema específico, geralmente um texto referente a um conteúdo trabalhado ou uma data importante. As questões contemplam grande parte do conteúdo trabalhado no bimestre, sendo cada assunto abordado em uma única questão, os enunciados são claros e objetivos, não demonstrando dupla interpretação.

Em sua constituição, as provas contêm questões de vários tipos: subjetivas, de múltipla escolha, dissertativas e preenchimento de lacunas, entre outras, o que pode auxiliar a professora avaliar a habilidade de compreensão e interpretação do educando.

Ao analisar as provas, foi constatado que, apesar de conter alguns textos e gráficos, estes foram pouco explorados e suas análises e interpretações feitas de forma bem superficial (análises e interpretações escritas contidas nas questões). Observou-se também que as questões em sua maioria não promovem a reflexão crítica do aluno.

Para avaliar são necessários instrumentos que promovam a reflexão e possibilitem ao professor conhecer as necessidades dos alunos, para, assim, desenvolver ações que gerem novas aprendizagens.

A prova é um instrumento válido e, de acordo com Villas Boas (2008, p. 91), “a maneira de usá-la é que precisa ser reconsiderada. Precisamos pensar: qual a sua

importância no processo avaliativo? Por que usá-la? Com que objetivos? Quando usá-la? Como articular seus resultados aos de outros procedimentos? ”.

Ressalta-se que não basta um instrumento bem elaborado, outro fator bastante relevante é a forma como apropria-se o professor desse recurso, no momento de aplicar, avaliar ou acompanhar o desempenho dos alunos, pois como afirma Hoffmann (2006, p.53) “não podemos ceder a vez do diálogo aos números em nome da precisão. Assim como não devemos reduzir o processo amplo da avaliação às suas ferramentas”.

4.2 A Sala de Aula e os Interlocutores

Para entender de que forma o professor se apropria do instrumento prova, foi preciso adentrar o ambiente de sala de aula nos dias em que as avaliações foram trabalhadas com os alunos.

Nesse momento, foi observado que a prova ainda é aplicada de forma tradicional, com os alunos sentados em filas com as carteiras distantes uma das outras. Nos dias da sua aplicação, a professora procedeu inicialmente assim: entregou a prova, pediu para completar o cabeçalho e realizou a leitura coletiva, repetindo a leitura e explicando a questão sempre que questionada, orientou aos alunos que sempre que surgissem dúvidas levantassem a mão para que ela pudesse ir até a carteira deles ou eles irem até ela.

Os alunos que apresentam Necessidade Educacionais Especiais (ANEEs) realizaram as provas no mesmo dia e horário dos demais, a professora sentou ao lado de um deles logo após os primeiros encaminhamentos, posteriormente, ao lado do outro. Disse que faz as adequações necessárias de forma individual e de acordo com a dificuldade apresentada pelo aluno no decorrer da prova, conforme a sua fala: “*Eu elaboro um único instrumento, aí eu trabalho de forma diferente com aqueles alunos que necessitam de atendimento diferenciado*”.

Esse fato citado pela professora é outro aspecto que chamou atenção, pois um único instrumento para avaliar a aprendizagem de todo um bimestre e de toda uma turma, composta por 20 alunos, com 2 apresentando necessidades educacionais

especiais, não valoriza a diversidade de aprendizagens da turma, nem as peculiaridades apresentadas pelos alunos, em especial pelos ANEEs.

As provas são corrigidas de acordo com critérios estabelecidos pela professora e os resultados alcançados colocados por meio de notas de 0 a 10. A professora justifica o uso de notas sendo uma reivindicação dos pais e dos alunos, conforme mostra o relato a seguir: “*Realizo a correção atribuindo nota porque os alunos me cobraram isso e os pais também, na reunião de pais, me cobraram, eles gostam muito de ver a nota, né, é dessa forma que eu avalio, com nota*” (fala da professora Dora).

A avaliação ainda é confundida com verificação e, nesse sentido, Luckesi (2001), alude que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2001, p. 93)

A professora tem a preocupação de emitir nota após a correção das provas realizadas pelos alunos, mesmo sabendo que os anos iniciais não exigem notas ou menções. Tal fato, segundo a professora interlocutora, atende à expectativa dos pais/responsáveis em relação a aprendizagem dos filhos, porém a docente não percebe que o valor atribuído à prova pode ser utilizada como fator excludente e discriminatório, principalmente em relação aos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem.

Diante do depoimento da professora interlocutora, é possível perceber que não houve um esclarecimento acerca do processo avaliativo adotado junto aos pais/responsáveis e aos próprios alunos pela professora ou pela gestão pedagógica da escola. Tal fato sinaliza que, para a família, a nota ainda é a forma mais fácil de compreender como está o desempenho escolar do filho.

É de suma importância que os pais/responsáveis sejam informados e esclarecidos a respeito do processo avaliativo dos estudantes, pois como afirma Oliveira (2011):

[...] é imprescindível que os pais/responsáveis entendam em que consistem as estratégias pedagógicas e avaliativas preconizadas pelo BIA; sobretudo,

compreendam quais os caminhos percorridos pelos filhos/estudantes para que se deem as aprendizagens. (OLIVEIRA, 2011, p. 150)

Para ampliar o processo avaliativo, podem ser utilizados vários instrumentos, além da prova, desde que sejam usados para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois como alude Hoffmann (2006):

Julgo que conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas' por avaliar é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico. (HOFFMANN, 2006, p. 46)

A SEEDF não condena o uso de provas, desde que esta leve “em conta os objetivos de aprendizagens e sua correção deve ser feita por meio de critérios conhecidos pelos estudantes, para que constitua em espaço-tempo de aprendizagens” (SEEDF, 2014a, p. 50). O que pressupõe um diálogo mais estreito entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente a avaliação formativa voltada para as aprendizagens é a recomendada pela SEEDF.

[...] entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada” (SEEDF, 2014a, p. 12).

Nesse sentido, é preciso ressignificar as práticas avaliativas por meio de instrumentos bem elaborados, em uma perspectiva inclusiva que garanta a aprendizagem dos estudantes.

4.3 O Professor/Interlocutor

Ao dialogar com a professora Dora, foi possível conhecer e compreender algumas ações pedagógicas adotadas. Para elucidar melhor algumas questões relacionadas a essa pesquisa, procurou-se entender melhor o uso da prova e os

encaminhamentos gerados a partir dela. Para tanto, foram feitos alguns questionamentos à professora.

A professora, ao ser indagada acerca do que ela acha da prova como instrumento avaliativo, respondeu o seguinte: “*Eu acho que a prova é só mais um instrumento, na verdade a avaliação a gente faz no decorrer do ano todo, a gente avalia o aluno em todos os sentidos e a prova é só mais um instrumento mesmo*”.

Ao perguntar se ela faz algum registro diário a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento dos seus alunos, seja ele semanal ou mensal, a resposta foi:

Faço, eu tenho uma pequena agenda que vou anotando tudo, as vezes não dá para anotar no dia-a-dia, mas durante a semana ou sempre que posso eu tenho anotado. Faço anotações em relação a leitura, comportamento, quem faz ou não os deveres que passo, o dever de casa, alguma atividade extra que peço, sempre anoto o que o aluno faz e o que ele não faz, anoto também se os pais são presentes ou não.

A professora coloca ainda que concorda com a utilização dos Registros de Avaliação das Aprendizagens (RAv) utilizado pela SEEDF, discordando apenas da quantidade de relatórios que são exigidos por ano, sendo 4 (um a cada bimestre) por achar que as informações ficam repetitivas. Isso demonstra não perceber a importância do registro diário dos avanços evidenciados e das dificuldades relativas à aprendizagem.

Outro fator chamou atenção, porque, segundo a professora, ela utiliza informações do diagnóstico, observações do dia a dia em sala de aula para fazer a avaliação e que a prova é só mais um instrumento utilizado apenas para dar uma resposta aos pais e aos alunos.

Apesar da fala da professora, não é possível visualizar uma avaliação formativa, para as aprendizagens, pois quando relata a respeito das anotações que faz acerca dos alunos, não aparecem as dificuldades apresentados por eles, nem as estratégias utilizadas para que supere possíveis necessidades. Os registros não evidenciam um planejamento pedagógico, de acompanhamento das aprendizagens, o que leva a crer que esse acompanhamento fica mesmo por conta das provas e os registros são apenas para conduzir o desenvolvimento das atividades propostas.

Buscando entender a dicotomia entre o discurso e a ação observado na professora me apoio em Hoffmann (2006), quando coloca que

[...] a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e de professores. (HOFFMANN, 2006, p.12)

No intuito de conhecer as concepções que embasam as práticas pedagógicas da professora, foi feita a seguinte indagação: Você concorda com a organização escolar em ciclos BIA e 4º e 5º anos? Fale um pouco. A docente declarou que:

“Não, não concordo, porque eu vejo que muitos alunos não alcançaram os objetivos para a série, para o ano, acho que deveria ter retenção, pois tem muitos alunos que chegam ao 3º ano sem saber muita coisa, sem estar alfabetizado e, quando chega ao 3º ano, fica muito mais complicado”.
(professora Dora).

Em relação a reprovação e repetência Villas Boas (2008, p.115) coloca que “o fato de a escola admitir a reprovação e a repetência e de não tomar providências para erradicá-las já mostra quais são seus objetivos ou sua função – nesse caso a seletiva”.

Diante dessa fala, percebe-se que a professora não acredita na organização escolar em ciclos e aprova a retenção. A interlocutora não acredita na progressão continuada das aprendizagens, princípio basilar da avaliação formativa, pois parece não conhecer a proposta do BIA e, ainda, percebe a organização de ensino ciclada sob a ótica da não retenção.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem sua organização escolar em ciclos por acreditar que ela “pode contribuir para a superação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento escolar” (SEEDF, 2014b, p. 11).

Dentro desse contexto, a SEEDF prevê a progressão continuada das aprendizagens, e Hunter (*apud* VILLAS BOAS 2010), explica que progressão continuada

[...] significa a progressão do estudante desde que entra na escola até a conclusão do curso. Trata-se da maneira de organizar e conduzir a escola de modo que cada estudante desenvolva em cada disciplina ou atividade o que lhe é adequado. Essa organização se baseia na ideia segundo a qual sua aprendizagem é contínua [...] adotar o regime não seriado, diz a autora, significa dar um formato próprio à educação de cada estudante, oferecendo-

Ihe as melhores condições no momento exato das suas necessidades. (HUNTER *apud* VILLAS BOAS, 2010, p. 59)

É difícil imaginar uma avaliação formativa, voltada para as aprendizagens, quando o professor acredita tão enfaticamente na retenção, para Villas Boas (2008, p.33) “contrariamente a avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos”.

A escola Caminho Suave pode usar como estratégia se apropriar do espaço das coordenações pedagógicas para desenvolver um projeto de formação continuada dos professores, para que estes conheçam de fato como funciona a organização escolar em ciclos, os documentos e as propostas da rede educacional de ensino no qual estão inseridos.

Nesse sentido o coordenador pedagógico pode auxiliar, como afirma Villas Boas (2010), com as seguintes contribuições:

- estudar com os professores a teoria e a prática da avaliação;
- indicar leituras adequadas às necessidades dos professores;
- ajudar os professores a selecionarem os procedimentos avaliativos mais adequados aos seus estudantes;
- analisar com os professores o andamento das aprendizagens dos alunos;
- acompanhar os registros avaliativos feitos pelos professores;
- encorajar os professores a construírem um processo avaliativo comprometido com as aprendizagens de todos os estudantes;
- registrar todo o trabalho pedagógico que realiza com os professores. (VILLAS BOAS, 2010 , p. 76-77)

Ainda em conversa com a professora Dora, ao ser questionada a respeito do que ela entende acerca da avaliação para as aprendizagens, percebeu-se que ela se inquietou com a pergunta e, após uma pausa, respondeu:

“Então, eu não entendo muita coisa, ouvi esse termo num curso que estou fazendo no PNAIC, só que eu ainda não me aprofundei, agora ouvindo a sua pergunta eu vou procurar me aprofundar melhor e talvez futuramente eu possa responder com mais certeza”.

Constatou-se, mais uma vez, que, mesmo demonstrando carinho e empolgação ao falar da profissão, falta à professora embasamento teórico e conhecimento dos documentos da rede de ensino do DF. Infelizmente falta a professora estudo para acompanhar as mudanças que ocorrem na educação.

Ter o trabalho embasado em teorias acerca da avaliação educacional pode melhorar a prática pedagógica e, nesse sentido, os documentos da Rede Pública do DF, citados no corpo desta pesquisa, podem contribuir oferecendo um suporte pedagógico para que essa relação teoria/prática se estabeleça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção em uma realidade educacional, somada a leituras feitas, para verificar o uso que o professor faz do resultado da prova para avaliar os alunos, possibilitou-me compreender que avaliar pressupõe conhecer, interagir, acompanhar e mediar.

Ao propor essa discussão a respeito da avaliação das aprendizagens, procurei defender a ideia de uma avaliação formativa, que respeita as individualidades, as potencialidades e as fragilidades dos alunos, acompanhando-os em todo seu processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, inicio minhas reflexões acerca das concepções que embasam as práticas avaliativas dos professores, pois essas definem de que forma as avaliações se concretizam na sala de aula, já que a escola, em sua proposta pedagógica, propõe a concepção de avaliação formativa.

A pesquisa revelou-me que há interesse por parte da professora em acompanhar o aprendizado do aluno e realizar uma avaliação com base no processo. Propõe para isso a utilização de diversos instrumentos avaliativos, mas ainda se “perde pelo caminho”, no momento de se apropriar dos resultados desses instrumentos e usá-los em benefício das aprendizagens dos alunos. O que demonstra fragilidades no processo avaliativo formativo.

Com base nos dados estudados, constatei que no discurso o uso da prova é só para “constar”, para dar uma resposta pontual, uma nota para apresentar aos pais e alunos, mas na prática o seu resultado ainda é bem determinante na hora de avaliar. Esse fato pode estar relacionado à falta de embasamento teórico por parte da professora, como evidenciado nesta pesquisa.

As análises e os enfoques aqui apresentados não têm a pretensão de ser conclusivos ou mesmo dar resposta a respeito do uso da prova no BIA, porém de apresentar um caminho. Este estudo também aponta a possibilidade para outras pesquisas como a formação continuada dos professores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização.

O processo de avaliação necessita de mudanças nas concepções e nas práticas que implicam em novos paradigmas, novas atitudes, em mover-se, desacordar, sendo essa postura necessária para alcançar o sucesso escolar. Nesse contexto o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica para os professores da rede de ensino do DF pode contribuir consideravelmente.

O fator tempo, pelo fato de o curso ser a distância, associado ao desencadeamento de uma greve dos professores da Rede Pública de ensino do DF, durante a realização desta pesquisa foram fatores dificultadores para a sua conclusão. Precisei de muita determinação para não desistir do curso, mas, ao chegar ao final, percebo o quão foi significativa esta pesquisa, tanto para o meu aprendizado pessoal nessa imersão no meio da pesquisa científica quanto a sua contribuição para a educação.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília – DF: Liber Livro, 2012. 96 p.

FREITAS, L.C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis - RJ, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 37.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 104 p

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 180 p.

OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e. **Pais/responsáveis e avaliação das aprendizagens**: percepções e significados. Dissertação de Mestrado. Brasília: FE/UnB, 2011.

SEEDF- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016. Brasília, 2014^a.

_____. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo**. Brasília, 2014b.

_____. **Orientação Pedagógica**: projeto político pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília, 2014c.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília, 2015.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas – SP, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas – SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

Sites consultados:

Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 27 set. 2015.

Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 set. 2015.

Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 28 set. 2015.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNB – Universidade de Brasília

Interlocutor:

Local:

Data: ____/____/____

Horário: Início ____ Término ____

Entrevistadora:

Objetivo geral: Analisar o uso que a professora faz do resultado da prova para avaliar a aprendizagem dos alunos de uma turma do 3ºano do Bloco Inicial de Alfabetização, em uma escola da Rede Pública do DF.

1. Fale um pouco a respeito da sua trajetória profissional.
2. Qual a sua formação?
3. Quais experiências você possui como docente e quanto tempo no exercício da profissão?
4. Você concorda com a organização escolar em ciclos BIA e 4º e 5º anos? Fale um pouco.
5. De que forma você vê a reprovação nos ciclos? Concorda que aconteçam somente no 3º e no 5º ano?
6. O que você acha dos Registros de Avaliação das Aprendizagens (RAV)? Concorda com a sua utilização?
7. Com base em que informações você realiza o RAV?
8. O que você acha da prova como instrumento avaliativo?
9. O que você entende como prova interdisciplinar? Quando utiliza prova, ela é elaborada de forma interdisciplinar?
10. O que você entende de “**avaliação para as aprendizagens**”?

ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS PROVAS

UNB – Universidade de Brasília

Local:

Observador:

Data: ____/____/____

Horário da aplicação da prova: Início ____ Término ____

Professor/tutor:

Temática: Avaliação para as aprendizagens

| Nº | INDICADORES | OBSERVAÇÕES |
|----|---|-------------|
| 01 | As provas são interdisciplinares a partir de um tema específico ou diferentes para cada disciplina? | |
| 02 | As questões contemplam os conteúdos trabalhados em sala de aula? | |
| 03 | Que tipo de questões são abordadas: subjetivas, de múltiplas escolhas? | |
| 04 | As questões valorizam a diversidade de aprendizagens? | |
| 05 | As questões são críticas e promovem a reflexão do estudante? | |
| 06 | Os enunciados são claros e objetivos, sem dupla interpretação? | |
| 07 | Outros aspectos | |

PROTOCOLO DE REGISTRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNB – Universidade de Brasília

Local:

Observador:

Data: ____/____/____ **Horário:** Início ____ Término ____

Professor/tutor:

Temática: Avaliação para as aprendizagens

| Nº | ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | OBSERVAÇÕES |
|----|----------------------------|-------------|
| 01 | | |
| 02 | | |
| 03 | | |
| 04 | | |
| 05 | | |
| 06 | | |
| 07 | | |
| 08 | | |
| 09 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |

| Nº | ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | OBSERVAÇÃO |
|----|----------------------------|------------|
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |
| 24 | | |
| 25 | | |
| 26 | | |
| 27 | | |
| 28 | | |
| 29 | | |
| 30 | | |
| 31 | | |
| 32 | | |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35 | | |
| 36 | | |
| 37 | | |

PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO**UNB** – Universidade de Brasília**Local:****Observador:****Data:** ____/____/____ **Horário:** Início ____ Término ____**Professor/tutor:****Temática:** Avaliação para as aprendizagens

| Nº | DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBSERVAÇÕES |
|-----------|---------------------------------|--------------------|
| 01 | | |
| 02 | | |
| 03 | | |
| 04 | | |
| 05 | | |
| 06 | | |
| 07 | | |
| 08 | | |
| 09 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |

| Nº | DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBSERVAÇÕES |
|----|--------------------------|-------------|
| 18 | | |
| 19 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |
| 24 | | |
| 25 | | |
| 26 | | |
| 27 | | |
| 28 | | |
| 29 | | |
| 30 | | |
| 31 | | |
| 32 | | |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35 | | |
| 36 | | |
| 37 | | |
| 38 | | |
| 39 | | |



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

ENTREVISTA

Eu xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, abaixo assinado, declaro ter sido informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa **“O uso da prova no Bloco Inicial de Alfabetização”** tem como objetivo central “Analisar o uso que a professora faz do resultado da prova para avaliar a aprendizagem dos alunos de uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola da Rede Pública do DF”. Consinto a gravação de entrevista **pela pesquisadora** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Estou ciente de que os dados coletados nessa entrevista terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes dela. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações acerca do estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. Por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, _____ de _____ de 2015.

Interlocutor(a) da pesquisa

Responsável pela pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

OBSERVAÇÃO

Eu xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, abaixo assinado, declaro ter sido informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa **“O uso da prova no Bloco Inicial de Alfabetização”** tem como objetivo central “Analisar o uso que a professora faz do resultado da prova para avaliar a aprendizagem dos alunos de uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola da Rede Pública do DF”. Consinto a observação do meu trabalho em sala de aula pela pesquisadora xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Estou ciente de que os dados coletados por meio dessa observação terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da pesquisa. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações acerca do estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. Por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, ____ de _____ de 2015.

Interlocutor(a) da pesquisa

Responsável pela pesquisa



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DIREÇÃO

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx diretora, responsável por esta unidade escolar, autorizo xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx realizar pesquisa nesta escola para elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Será possibilitado à pesquisadora o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico, não sendo permitida a sua interferência no desenvolvimento das atividades sem que lhe seja solicitada. Concordo com a publicação dos resultados da pesquisa em questão desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, bem como sejam mantidos o sigilo e o anonimato da escola e dos interlocutores, se assim desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2015.

Assinatura da Gestora da Unidade Escolar