



Universidade de Brasília

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

AVALIAÇÃO: O DESAFIO DE CORRIGIR A DEFASAGEM DAS APRENDIZAGENS

Marinês do Carmo Silva Lisboa

Professora-orientadora Dr^a Edileuza Fernandes da Silva
Professora monitora-orientadora Mestre Enilvia Rocha Morato Soares

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

Marinês do Carmo Silva Lisboa

**AVALIAÇÃO: O DESAFIO DE CORRIGIR
A DEFASAGEM DAS APRENDIZAGENS**

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 Professora tutora-orientadora-Mestre Enilvia Rocha Morato Soares e da Professora-orientadora Dr^a Edileuza Fernandes da Silva.

TERMO DE APROVAÇÃO

Marinês do Carmo Silva Lisboa

AVALIAÇÃO: O DESAFIO DE CORRIGIR A DEFASAGEM DAS APRENDIZAGENS

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

Mestre Enilvia Rocha Morato
Soares
SEEDF/UnB
(Tutora-Orientadora)

Dr^a Edileuza Fernandes da Silva
SEEDF/UnB
(Professor-orientador)

Profa. Mestre Vânia Leila de Castro Nogueira – EAPE/SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

Dedico este trabalho ao meu esposo pela paciência e incentivo, as minhas filhas Heloísa e Luana e ao meu filhinho Calebe pela compreensão, a minha mãe pelo apoio e a minha irmã Marisa pela grande contribuição.

AGRADECIMENTOS

A Deus que é meu absoluto, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para realização deste trabalho, a minha professora-tutora Neide Lúcia Yunes Miziara e em especial a minha tutora-orientadora Mestre Enilvia Rocha Morato Soares pela sua grande contribuição para realização deste trabalho.

Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar; é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.
(Edgar Morin)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer e analisar o processo avaliativo desenvolvido em uma turma de Correção da Distorção Idade/Série (CDIS) de uma escola da zona rural do Distrito Federal e as suas implicações para o avanço das aprendizagens dos alunos. Para tentar encontrar respostas para estes questionamentos optou-se pela utilização da pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos para levantamentos de dados a realização de entrevista, a aplicação de questionário e a análise documental. Para análise das informações foi realizada a triangulação de dados a fim de que, dessa maneira, a realidade investigada pudesse ser melhor compreendida . Pôde-se concluir que a forma como os estudantes são avaliados não contribui de maneira eficaz para o avanço de suas aprendizagens.

Palavras-Chaves: Avaliação; Correção da Distorção Idade/Série; Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
I REFERENCIAL TEÓRICO	10
II METODOLOGIA DE PESQUISA	21
2.1 Instrumentos e Procedimentos	21
2.2 Campo de Pesquisa e Interlocutores	23
2.3 Relato da Coleta de Dados	24
III ANÁLISE DOS DADOS	26
3.1 As Categorias de Análise	26
3.1.1 Avaliação e Aprendizagem: Relação e Conflitos	26
3.1.2 Orientações Pedagógicas para as turmas de CDIS: entre o Legal e o real	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	44
Apêndice 1 – Roteiro para entrevista	45
Apêndice 2 – Questionário aos alunos	46

INTRODUÇÃO

Meu interesse por avaliação surgiu quando fiz minha graduação em Pedagogia. Mas foram as experiências vivenciadas ao longo de minha trajetória profissional e descritas a seguir que acentuaram esse interesse.

Minha atuação como professora de atividades me levou a perceber que o “erro” dos meus alunos que eu corrigiria naturalmente, na verdade, fazia parte do processo de construção de suas aprendizagens.

No entanto, parte de meus colegas de trabalho não pareciam ter essa mesma visão. Trabalhei por 13 anos em uma mesma escola e via que as avaliações dos professores/as eram, de uma maneira geral, carregada de juízos de valor. Certa vez perguntei a uma colega, como estava um determinado aluno, que havia sido meu no ano anterior e ela disse que não sabia, pois ainda não tinha corrigido sua prova. Ficou claro para mim, que na sua sala a avaliação não era processual.

Outra situação que me decepcionava era ver colegas definindo o fracasso escolar de alguns alunos ainda no primeiro bimestre, alegando que eles não tinham interesse e os pais não ajudavam.

Uma excelente experiência por mim vivenciada foi em 2008 quando fui coordenadora intermediária dos anos iniciais, e tive a oportunidade de acompanhar a aplicação da Provinha Brasil e o trabalho das articuladoras do Centro de Referência em Alfabetização – CRA. Particpei da realização dos Fóruns de Desempenho, momentos em que os professores se reúnem para discutir o desenvolvimento dos estudantes por meio da análise dos resultados evidenciados nas avaliações. Foi quando me apaixonei ainda mais pela avaliação ao ver o quanto ela pode auxiliar a construção e reconstrução do processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 2009 tornei-me coordenadora intermediária de turmas de Correção da Distorção Idade/Série – CDIS, função que ocupo até hoje. Essas turmas, antes conhecidas como turmas de aceleração ou correção de fluxo, são formadas por alunos que, em geral, possuem um histórico escolar recheado de insucessos e, em consequência, uma relação conflituosa com a avaliação. Por esse motivo, optei por pesquisar sobre a avaliação desenvolvida nessas turmas, tendo em vista que ainda

há um número considerável de alunos que ao final do ano não conseguem avançar. Desse modo, faz-se necessário buscar conhecer: Como são avaliados os alunos de uma turma de anos iniciais de Correção da Distorção Idade/Série de uma escola pública da zona rural do DF? Quais as implicações dessa avaliação para o desenvolvimento desses estudantes?

Visando encontrar resposta para esses questionamentos, elegi como objetivo geral conhecer e analisar o processo avaliativo desenvolvido em uma turma de anos iniciais de Correção da Distorção Idade/Série de uma escola pública da zona rural do DF, bem como suas implicações para o avanço das aprendizagens dos estudantes. E como objetivos específicos:

- ✓ Analisar as Orientações Pedagógicas legais da SEDF para o processo avaliativo das turmas de Correção da Distorção Idade/Série;
- ✓ Conhecer e analisar os instrumentos e/ou procedimentos utilizados no processo de avaliação dos estudantes da turma investigada;
- ✓ Analisar a relação entre a avaliação desenvolvida pelo professor colaborador do estudo e o avanço das aprendizagens dos estudantes.

I REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação está presente nas nossas atividades diárias. Nas ações mais elementares fazemos avaliações e somos avaliados. Quando julgamos e comparamos, estamos avaliando, seja por meio de reflexões informais ou formais que acabam, muitas vezes, direcionando o caminho a seguir.

No contexto escolar, a avaliação acontece de maneira intencional de acordo com as concepções que determinam a prática pedagógica de cada professor.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (Caldeira *apud* CHUEIRI, 2008, p.51).

As concepções de avaliação não se instauram ao acaso. Contrário a isso, elas decorrem de um contexto histórico que justificam o modo como se apresentam. Para melhor compreender as concepções sobre a avaliação escolar hoje presentes no âmbito das escolas, faz-se necessário um breve retrospecto histórico, contextualizando-a no cenário educacional brasileiro.

Segundo Chueiri (2008), a partir do século XVI, dentro da chamada “Pedagogia Tradicional”, predominava a ideia de que exames e avaliação eram equivalentes. A sistematização de exames escolares ocorreu nos colégios católicos introduzidos pelos padres jesuítas e foi denominada por Luckesi (2005), como ‘Pedagogia do Exame’.

No início do século XX a avaliação passou a ser concebida como medida, e surgiram os testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Nesse período houve a contribuição da Psicologia, criando o primeiro teste de inteligência e a influência dos estudos da Psicologia Comportamental considerando que a aprendizagem podia ser quantificada e, portanto, medida. Esse foi o pressuposto que fundamentou a “Pedagogia Tecnicista”.

Posteriormente evidenciou-se a concepção que toma a avaliação como prática que possibilita classificar e regular o desempenho dos estudantes.

Por último, emerge a concepção qualitativa da avaliação que tem como objetivo a compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos. Nesse caso, a avaliação ganha sentido e significado uma vez que serve ao professor como recurso para conhecer o desempenho dos estudantes e canalizar ações que possam favorecê-los.

Essas concepções de avaliação ainda hoje se fazem presentes no contexto escolar e orientam as práticas pedagógicas dos professores.

Sabemos que muitos profissionais ainda concebem a avaliação como recurso com finalidades classificatórias e conservam a ideia de que a ela serve à seleção dos estudantes. Desse modo o aluno não é visto como sujeito e sim como objeto da avaliação.

A seleção dos alunos por meio desse modo de avaliar inicia-se pela sua classificação em bons/maus, capaz/incapaz, etc., o que acaba fazendo com que os que não se enquadram no modelo pré-estabelecido sejam excluídos do processo. Esteban (apud CHUEIRI, 2008, p.61) confirma esse pressuposto afirmando que “(...) a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade”.

Contrário a essa lógica, a avaliação deve propiciar ao professor reflexões que assegurem a resignificação de sua prática pedagógica. Para isso, cabe a ele avaliar tanto o processo de aprendizagem dos alunos como também sua prática docente, possibilitando assim uma avaliação inclusiva.

Se a intervenção do professor na aprendizagem do aluno implica sempre revisão e reorganização do ensino, isto nos leva a crer que ensinar é uma ação que exige permanente investigação e, conseqüentemente, permanente aprendizado. Neste sentido, a avaliação como investigação didática é desencadeadora de reflexões e de autocorreção do processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. (ANDRÉ, 2001, p.183).

O modelo de avaliação excludente ainda hoje presente em nossas escolas é, entre outros fatores, o reflexo da sociedade capitalista que vivemos, onde a maioria da população é excluída dos bens econômicos, sociais e culturais. Como parte desse meio social, a escola muitas vezes reproduz essa lógica excluindo grande parte dos seus alunos do direito à aquisição de aprendizagens significativas.

Mesmo as avaliações externas que têm, a princípio, o objetivo de oferecer subsídios para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais, incluindo o fornecimento de materiais para que a escola possa subsidiar suas reflexões e construir intervenções pedagógicas mais eficazes, têm adquirido caráter meramente classificatório, pois não têm sido acompanhadas de ações que de fato interfiram no trabalho desenvolvido na escola.

Os dados do Ideb nem sempre têm sido utilizados de forma correta e às vezes servem apenas para ranquear resultados, comparando as escolas. De acordo com uma matéria divulgada na revista Nova Escola (2012, nº 256), uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), realizada em 2009, revela que 36% dos gestores entrevistados não sabem qual o desempenho de sua escola e entre eles, muitos não sabem interpretar os resultados. Se os educadores não conseguirem interpretar o que está por trás dos números alcançados, dificilmente poderão refletir sobre eles e adotar medidas que promovam as mudanças necessárias para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (...). (FREITAS, 2012, p.48).

A avaliação deve estar baseada na concepção qualitativa, em que o professor atribui significados à avaliação escolar, procurando ressignificar sua prática pedagógica para garantir o avanço das aprendizagens dos estudantes, respeitando suas diferenças individuais.

As pesquisas sobre avaliação¹ têm demonstrado que o que predomina nas instituições educacionais, é a avaliação classificatória que tem contribuído unicamente para elevar os índices de repetência e evasão escolar. Sobre essa forma de avaliar Luckesi (2005) afirma que se trata de:

(...) uma prática hierárquica: o educador, na situação escolar como representante do sistema, decide o que vai examinar, o conteúdo, a

¹ RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002>. Acesso em: 16 mar 2013.

forma de examinar, as questões, corrige o que o estudante escreveu, atribui notas, aprova ou reprova o educando. Através desses mecanismos, inclui ou exclui os educandos. Usualmente, mais exclui do que inclui. Como o principal elemento da cadeia de profissionais que se relacionam com o educando, o educador representa o sistema de poder da sociedade. Ao educando, no sistema, cabe submeter-se a esse ritual e temer a exclusão. (p.27).

Contrapondo à avaliação que serve à classificação e à exclusão, a avaliação deve ser usada para subsidiar a elaboração coletiva de propostas educacionais que garantam a construção e reconstrução de aprendizagens significativas. Nesse contexto, emerge a avaliação formativa, cujo objetivo é promover a aprendizagem do aluno e do professor, além de subsidiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa avaliação serve ainda para diagnosticar as dificuldades encontradas pelos estudantes, seus avanços, e os aspectos de seu trabalho que precisam ser aperfeiçoados, ou seja, fornece informações para o planejamento de novas estratégias pedagógicas.

(...) Avaliar formativa e continuamente é um modo de entender o ensino e a aprendizagem, não apenas uma forma de avaliar, nem tão somente de desempenhar “outras” funções meramente qualificadoras ou relacionadas com a avaliação. (MÉNDEZ, 2002, p.86).

A avaliação deve ser, portanto, diagnóstica e processual, demonstrando a situação de aprendizagem dos alunos num determinado momento, mas ciente de que aquele resultado é provisório, planejando novas estratégias a fim de melhorar a qualidade do ensino e promover a melhoria do desempenho. Na realidade,

O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la. (VASCONCELLOS, 2000, p.74).

Nesse contexto, a avaliação informal merece ser destacada, uma vez que é utilizada com muito mais frequência do que a formal e, dependendo de como for utilizada, pode ajudar no processo de inclusão ou exclusão escolar.

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o

investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres. (FREITAS, 2012, p.28).

Pesquisas também apontam que o baixo desempenho escolar está relacionado ao tratamento indevido dispensado aos alunos na educação infantil e nos anos iniciais. Os efeitos da avaliação informal negativa nesse período escolar podem ser mais danosos devido ao tempo que os alunos ficam com um único professor. Dependendo do modo que se dá esta interação entre professor e aluno, os gestos, olhares, palavras etc., podem refletir diretamente na autoestima dos alunos e dificultar sua relação com o professor e ou colegas e incidir negativamente sobre sua aprendizagem. Mais uma vez é Villas Boas (2008) quem confirma esses pressupostos, assegurando que:

A avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de texto etc.). Isto é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal. (VILLAS BOAS, 2008, p.44).

O destaque dado à avaliação informal neste trabalho se justifica pelo fato de que nas turmas de Correção da Distorção Idade/Série (CDIS), a maioria dos alunos demonstra possuir a autoestima muito baixa. Como são alunos que possuem trajetórias escolares pouco exitosas, é possível inferir que tenham sido ao longo de suas vidas, alvo de avaliações informais negativas.

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimulam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo. (FREITAS, 2012, p.315).

Segundo Villas Boas (2008), a autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa, onde o próprio aluno analisa suas atividades, verificando o que aprendeu e o que não aprendeu, e o que é necessário para melhorar sua aprendizagem.

(...) A autoavaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação pelos alunos continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los. (VILLAS BOAS, 2008, p.52).

O portfólio pode ser considerado um aliado da autoavaliação, uma vez que contribui para que o educando possa pensar sobre suas aprendizagens, o que ainda precisa ser aprendido e ainda sobre qual o melhor caminho para que isso ocorra. Ele pode ser construído tanto por crianças da educação infantil como por alunos de graduação. O que difere é a sua elaboração que se efetiva de acordo com a idade e o nível escolar dos alunos. A esse respeito, Villas Boas (2008) acrescenta que:

(...) Com o portfólio, a autoavaliação acontece naturalmente, sem imposição do professor, sem dia nem hora para ocorrer. O aluno aprende a pensar sobre o que vem fazendo e sobre o que ainda precisa fazer, de maneira contínua. O portfólio pode ser um meio de incorporação da autoavaliação ao desenvolvimento do trabalho escolar, evitando que ela seja entendida como um apêndice da avaliação (...). (2008, p. 81-82).

Além do portfólio e da autoavaliação há ainda diversos recursos que os professores podem utilizar para, não só tentar promover as aprendizagens dos estudantes como também buscar sanar as dificuldades detectadas ao longo desse processo, evitando assim, o uso da reprovação como pretexto para que o aluno melhore o seu desempenho no ano seguinte.

Por não conseguir garantir a aprendizagem de todos os alunos e não saber como resolver a questão da não aprendizagem e da má qualidade de seu ensino, a escola criou a repetência para resolver este problema e que acaba sendo aceita de forma natural, disseminando a crença de que com ela o aluno tem uma nova chance de aprender. Estudos realizados comprovam que a repetência não garante a

aprendizagem, ao contrário, aliada à pobreza ela estimula a evasão escolar e contribui para o baixo rendimento e a baixa autoestima, tendo como consequência o fracasso escolar.

Quem decide se o aluno será aprovado ou não é o professor/a e os critérios para tal decisão são os mais variados, normalmente são baixas qualificações ou qualificações insuficientes para prosseguimento dos estudos em outro nível. É necessário observar que segundo avaliação e valores de tais professores se faz a constatação da não capacidade do aluno. Esses métodos podem ser arcaicos e não servir ao verdadeiro propósito. Além do que o critério utilizado pelo professor pode não ser significativo para constatação da não aprendizagem. (TORRES, 2004, p.76).

Segundo Méndez (2002), em nome da avaliação formativa é justificado o uso de práticas equivocadas, em que aluno e professor nada aprendem. E essas práticas devem ser descartadas em qualquer modalidade de ensino e em qualquer período escolar. Isso significa que a avaliação deve ocorrer continuamente, ou seja, não se deve esperar o final de cada unidade, ou bimestre para avaliar.

Se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva. (MÉNDEZ, 2002, p.17).

Para uma ressignificação da prática pedagógica cabe aos professores, coordenadores pedagógicos e toda equipe gestora discutirem, a partir de práticas avaliativas processuais, as estratégias pedagógicas mais viáveis para que se garantam aprendizagens significativas.

O desafio consiste precisamente em que os professores devem enfrentar, de um modo ativo, novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e que o resultado seja relevante, além de significativo, para o sujeito que o busca. Não apenas dentro da sala de aula, nem apenas restrito ao cognitivo, mas significativo em e para sua vida dentro e, sobretudo, fora da sala de aula. Nessa dinâmica, as formas tradicionais de avaliar, ou a avaliação através de testes, de qualquer tipo que seja, não servem para desempenhar essas funções, nem para refletir aqueles atributos e critérios que definem a nova situação, nem as condições de qualidade que são proclamadas. (MÉNDEZ, 2002, p.38).

A avaliação deve, portanto, proporcionar espaços para reflexão entre os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico, de modo que o erro possa ser visto

como parte do processo de construção do conhecimento e o professor possa intervir de acordo com o pensamento do aluno. Segundo Esteban (2001), mesmo que o erro do aluno seja interpretado como parte da construção da aprendizagem, não evita que este seja avaliado a partir da referência do professor.

Frequentemente a polêmica em torno dos resultados que as crianças apresentam diz respeito a seus erros: enquanto algumas professoras veem o erro como parte do processo ensino/aprendizagem, outras percebem o erro como a confirmação da impossibilidade da criança (...). (ESTEBAN, 2001, p.58).

Quando concebido como parte do processo de aprendizagem, o erro constitui um feedback importante para os alunos. Segundo Villas Boas (2008), deve haver um feedback, para atender professor e aluno, dando a cada um informações necessárias para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados.

Se o processo avaliativo implicar um olhar valorativo e investigador sobre as diferentes formas de ser e de pensar dos educadores e dos educandos, poderá ultrapassar o individualismo e gerar a cooperação e a interdisciplinaridade na produção do conhecimento escolar. A cooperação envolve o exercício da descentração, a coordenação da diversidade de pontos de vista para se ampliar o entendimento sobre a realidade. (HOFFMANN, 2011, p.24).

Isso significa que diagnosticar as dificuldades de cada educando implica em buscar compreender como pensam para que se encontrem as estratégias mais adequadas para atender suas necessidades individuais.

Cabe ao educador investigar como o aluno chegou a uma resposta ao invés de verificar se encontrou a resposta certa. Em primeiro lugar, porque o ensinar se torna conhecer para o professor, através da investigação sobre processos de pensamento do estudante. Em segundo lugar, porque confrontados com ideias alternativas, todos os envolvidos no processo de aprendizagem (professores e alunos) alcançam a superação em termos de conceitos construídos sobre uma área de conhecimento. Ao invés disso, infelizmente, professores pretendem “ensinar” respostas e os alunos tendem a repetir “respostas ensinadas”. Perdem ambos nesse processo. (HOFFMANN, 2011, p.56).

No que concerne às normas legais que regem a educação pública do Distrito Federal, os artigos abaixo mostram como o Regimento Escolar orienta as instituições educacionais dessa mesma localidade sobre a avaliação do processo ensino aprendizagem:

Art. 135. A avaliação constitui elemento indissociável do processo educativo e visa acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho educativo.

Parágrafo único. Os docentes deverão explicitar aos alunos e pais ou responsáveis os critérios para a avaliação do rendimento escolar, bem como a pontuação definida para cada instrumento ou procedimento avaliativo.

Art.136. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem observará os seguintes critérios:

I - avaliação formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno;

II - aceleração de estudos para alunos com defasagem idade-série;

III - avanço de estudos quando assim indicarem a potencialidade do aluno, o seu desempenho escolar e as suas condições de ajustamento a períodos mais adiantados, exceto para alunos inseridos nas Classes de Aceleração da Aprendizagem e na Educação infantil;

IV - progressão parcial com dependência, exceto para alunos inseridos nas Classes de Aceleração da aprendizagem;

V - recuperação para aluno com baixo rendimento escolar, com destaque para recuperação paralela e contínua inserida no processo de ensino e de aprendizagem;

VI - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

VII - frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas estabelecido para o ano ou semestre letivo para aprovação, computados os exercícios domiciliares amparados por Lei. (SEEDF, 2009).

Essas orientações norteiam o processo avaliativo a que são submetidos todos os estudantes da rede pública de ensino do DF, incluindo aqueles que se encontram em turmas de CDIS. Essas turmas, compostas de alunos que possuem dois anos ou mais de defasagem em relação à série/ano que estão matriculados, são formadas com o objetivo de corrigir o fluxo escolar. Sobre a correção de fluxo dos estudantes, as Diretrizes Pedagógicas do Processo de Ensino e Aprendizagem para a Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal estabelece que:

A instituição educacional deve proporcionar a diversificação e a apropriação dos seus conteúdos visando ao desenvolvimento de competências pelos alunos para que, cada vez mais, compreendam e atuem no mundo em que vivem. Assim, a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos e que, ao mesmo tempo, considerem essas diferenças como elemento ricos de trabalho, promovendo uma constante interação entre os pares, é um princípio fundamental na perspectiva de assegurar uma educação de qualidade. (SEEDF, 2008, p.14).

Para atendimento desse princípio fundamental, o Art. 22 da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) – estabelece que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É necessário, pois, que a instituição educacional ressignifique seu trabalho e sua ação pedagógica, nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, tendo como foco sua função social de formar o cidadão, isto é, propiciar ao aluno a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, criativo, ético e participativo. (SEEDF, 2008, p.14).

(...) visando à erradicação do abandono e da desistência dos alunos no âmbito escolar, de modo a tornar realidade a permanência do aluno na instituição educacional e aumentar seu rendimento escolar. Essa opção pauta-se no que está contemplado na Constituição da República Federativa do Brasil, no Art. 206, inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96, Art. 24, inciso V, alínea b – possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; (...). (SEEDF, 2008, p.80).

Em 2011 foram realizadas muitas discussões nos encontros de Fórum Permanente, que contou com a participação de coordenadores das unidades escolares que possuem turmas de CDIS, professores, coordenadores intermediários das Gerências Regionais de Educação Básica (GREB) e coordenadores centrais vinculados a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). O objetivo desses fóruns era de construir uma proposta pedagógica que atendesse a realidade de alunos e professores da CDIS que culminou na elaboração das orientações iniciais para as turmas de Correção da Distorção Idade/Série do Ensino Fundamental.

As metodologias desenvolvidas nas turmas de CDIS deverão ser construídas de maneira participativa, onde os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade devem ser condições fundamentais para o trabalho pedagógico.

Dentre as estratégias pedagógicas previstas para o trabalho com as turmas de CDIS estão os reagrupamentos, que constam também nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização.

As turmas de correção da distorção idade série utilizarão como registro das aprendizagens dos estudantes, o registro descritivo que é o mesmo utilizado nos anos iniciais e também o Registro de Conselho de Classe.

O objetivo desses registros é subsidiar o professor como instrumento para o seu planejamento e redirecionamento do trabalho pedagógico, incluindo a elaboração de propostas de avaliação das aprendizagens dos estudantes em sala de aula, tais como:

- a) Autoavaliação;
- b) Portfólio;
- c) Mapas conceituais das aprendizagens-MC;
- d) Instrumentos de Avaliação Contínua.

O uso de procedimentos e instrumentos avaliativos que contribuam para o processo de construção das aprendizagens dos estudantes, em especial dos que se encontram nas turmas de CDIS, se acentua se considerarmos que

A avaliação mal praticada alia-se ao trabalho escolar desprovido de prazer e de sentido não só para alunos, mas também para professores. Conceber o trabalho pedagógico no qual a avaliação faça sentido é o desafio que toda a escola enfrenta. (VILLAS BOAS, 2008, p.24).

Para transformação da prática avaliativa segundo Hoffmann (2011), exige de todos os envolvidos no processo educacional, a humildade de se reconhecerem alfabetizando na questão de uma prática avaliativa e mediadora que propicie o desenvolvimento dos estudantes.

II METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo da pesquisa científica foi encontrar respostas para uma determinada área do conhecimento, buscando assim explicações sobre a realidade. Para isso foi necessário o uso de uma metodologia planejada com vistas a buscar essas respostas para os questionamentos previamente estabelecidos. Sobre a pesquisa científica Minayo (2009) diz que ela:

(...) ultrapassa o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico. O método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico. (MINAYO, 2009, p.35).

Considerando que o objetivo desta pesquisa consiste em buscar conhecer e analisar como eram avaliados os alunos de uma turma de Correção da Distorção Idade Série (CDIS), dos anos iniciais de uma escola pública da zona rural do Distrito Federal, optou-se por utilizar a pesquisa do tipo qualitativa uma vez que, segundo Moresi (2003), nesse tipo de investigação há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, a coleta de dados é feita no ambiente natural, sendo ela descritiva e os dados tendem a ser analisados indutivamente. Mostra-se, portanto, adequada ao alcance dos objetivos propostos para esse estudo.

2.1 Instrumentos e Procedimentos

Os procedimentos escolhidos para o levantamento de dados foram a realização de entrevista, a aplicação de questionário e a análise documental. A entrevista é um procedimento bastante utilizado em pesquisas por possibilitar obter dados objetivos e subjetivos:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 2009, p. 57).

Nesse caso as informações levantadas por meio da entrevista foram fornecidas pela professora interlocutora do estudo, dados estes que esclareceram dúvidas e ampliaram a compreensão sobre os fatos observados.

O questionário foi utilizado para obter informações junto aos 14 estudantes. Apesar de assemelhar-se à entrevista o questionário oferece a vantagem de não requerer a presença do pesquisador e atingir um número maior de sujeitos.

(...) O questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador. Normalmente anexa-se, no início, uma folha explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de que o sujeito responda de forma adequada às questões. (...) (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.78).

Outro procedimento utilizado para o levantamento de dados em campo foi a análise documental. Foram analisados documentos administrativos utilizados pela professora para o registro de fatos ou situações ocorridas, tais como: Projeto Político Pedagógico, diário de classe entre outros. “Os registros podem ser utilizados como fonte confiável de dados, desde que alguns cuidados sejam tomados como, por exemplo, certificar-se de que os documentos sejam autênticos (...)” (MOROZ; GIANFALDINI, 2006, p.80).

Após o planejamento e a construção dos instrumentos para coleta de dados, surgiu a necessidade de testá-los antes de sua utilização para que pudesse ser feito alguns ajustes se necessário.

Em outras palavras, a coleta das informações não se faz ao acaso, mas visa atingir os propósitos específicos da investigação, ou seja, ela ocorre em função da obtenção de resposta ao questionamento existente. Da mesma forma, o problema dirige o planejamento da pesquisa, a análise e a interpretação dos resultados obtidos. Assim, todas as etapas do processo de pesquisa estão condicionadas à tentativa de encontrar resposta ao problema colocado (...). (MOROZ; GIANFALDONI, p.24, 2006).

2.2 Campo de Pesquisa e Interlocutores

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola que funciona tanto no diurno como no noturno. Atende no turno matutino turmas de educação infantil e do 1º ao 5º ano. Possuía ainda nesse horário uma classe de integração inversa e uma turma de CDIS de alunos em processo de alfabetização. No turno vespertino a escola atendia estudantes da 5ª a 8ª série e a uma turma de CDIS dos alunos alfabetizados. A escola era atendida pela Equipe de Apoio à Aprendizagem e também possuía uma sala de recurso. No noturno a instituição funcionava com turmas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º segmento e Ensino Médio. A escolha desta Unidade Escolar para a realização da pesquisa atendeu a um interesse particular de pesquisar uma realidade bem diferente das outras em que eu havia trabalhado na zona urbana, uma vez que na minha atual função como coordenadora intermediária é importante conhecer a realidade de cada unidade de ensino para melhor subsidiar o professor em suas atividades e, desse modo, avaliar os resultados do nosso trabalho. Esse fator demonstrou ainda ser bastante produtivo ao estudo, pois a constituição de turmas de Correção da Distorção Idade/Série na zona rural requer estratégias diferenciadas, como também um olhar bastante sensível do professor por se tratar de um público com características diversas. Além disso, a maioria destes estudantes são filhos de caseiros, que mudam constantemente e enfrentam dificuldades quanto ao acesso à escola, fatores estes que podem interferir no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Participaram como interlocutores desta pesquisa a professora regente da turma de CDIS dos alunos alfabetizados e os seus respectivos alunos. A professora Luzia² tem 27 anos, fez o curso de Magistério e é formada em Biologia, tem 5 anos de experiência e trabalha nessa escola há 2 anos em regime de contrato temporário. A escolha desta professora se deu pelo fato de tê-la conhecido no ano anterior participando do curso de formação para professores da CDIS e nos Fóruns Regionais nas discussões para construção das Orientações Pedagógicas para as turmas de CDIS de 2012. Em 2012 participamos juntas novamente de uma

² Nome fictício.

formação continuada e é o segundo ano que ela trabalha com turmas de Correção. Todos esses fatores indicam que se trata de uma profissional inteirada das questões referentes ao trabalho com os estudantes das turmas de CDIS, o que pode contribuir com o estudo.

Após ter coletado os dados eles foram rigorosamente organizados e analisados de maneira a buscar esclarecer o problema para o qual se buscava uma resposta. Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006) (...) “Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar.” (p.85).

2.3 Relato da Coleta de Dados

No ano passado estava fazendo um curso de formação continuada juntamente com a professora e uma coordenadora da escola na qual realizei a pesquisa. Em outubro falei com a professora do interesse que eu tinha em realizar a pesquisa em sua turma e ela aceitou.

Tive que antecipar a coleta dos dados, pois no início do ano de 2013, período que estava previsto para fazê-la, as turmas de Correção da Distorção Idade/Série (CDIS) talvez ainda não tivessem formadas, pois quando inicia o ano letivo sempre tem que fazer alguns ajustes porque alguns alunos foram enturmados errados, algumas turmas são desfeitas por não terem número de alunos suficientes ou por causa de falta de espaço físico.

A coleta ocorreu no período de 05 a 17 de dezembro. Primeiro fiz a entrevista que foi realizada no dia 05 de dezembro à noite na residência da minha mãe que era próxima da residência da professora entrevistada. Ela mesma escolheu o local e aceitou ser filmada, pois informei que o material seria mantido em sigilo. Não foi realizada na escola por falta de horário na agenda da pessoa que fez a filmagem.

No dia 07 de dezembro entreguei os questionários para os alunos, expliquei que estava fazendo uma pesquisa, e gostaria que eles respondessem o questionário e que não era necessário se identificar. De catorze alunos recebi somente oito questionários, recolhidos pela professora na semana seguinte. Depois disso, comecei a análise documental, utilizei o diário de classe, uns três registros

descritivos, o registro do conselho de classe, o Projeto Político Pedagógico e uns seis cadernos. Agora estou tentando organizar todos os dados para fazer análise.

III ANÁLISE DOS DADOS

Concluída a coleta de dados etapa seguinte foi a análise das informações para que pudessem ser organizadas em categorias. Segundo Gomes *et al* (2009):

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (...). (p.70).

Desta maneira a partir dos dados coletados surgiram duas categorias: Avaliação e aprendizagem: relações e conflitos e Orientações Pedagógicas para as turmas de CDIS: entre o legal e o real.

3.1 As Categorias de Análise

3.1.1 Avaliação e aprendizagem: relações e conflitos

Avaliar de maneira formativa requer mudanças de concepções, uma vez que avaliar para classificar e selecionar por meio da reprovação tem origens históricas, incluindo o modo como fomos avaliados ao longo de nossa formação. Por isso a avaliação classificatória parece estar arraigada em nossa prática escolar, condicionando muitos estudantes ao esforço pela obtenção de nota e não pela apropriação do conhecimento. No entanto, este tipo de avaliação não tem uma relação direta com a aprendizagem por que segundo Villas Boas (2008):

(...) A avaliação interessada em promover a aprendizagem elimina a prática da reprovação, da repetência e da aprovação como “passar de ano”. Estar a serviço da aprendizagem é o compromisso da avaliação com todos os alunos, sem exceção, por meio de práticas formais e informais que os preparem para a inclusão social crítica. (p.30).

A professora Luzia demonstrou assim sua concepção acerca da avaliação formativa:

É um processo contínuo que principalmente nas séries iniciais, a gente tem que estar avaliando o aluno o tempo inteiro. Eu também enxergo a avaliação como um feedback, de avaliar o nosso trabalho,

as estratégias, eu vejo a avaliação como um diagnóstico para trilhar os caminhos para chegar à aprendizagem.

A avaliação formativa serve, como afirmou a docente, para orientar qual o melhor caminho a seguir, em um determinado momento. No entanto, vale ressaltar a necessidade de disposição, por parte do professor avaliador, para mudar as estratégias de trabalho sempre que for preciso, a fim de atender às necessidades de aprendizagens de cada estudante. Ainda segundo Villas Boas (2008):

(...) a avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico (...). (p.34).

Segundo relato da professora Luzia ela utiliza a prova como um dos instrumentos para avaliar. Este é um ponto que merece ser ressaltado, porque a prova quando bem elaborada, associada a outros instrumentos e/ou procedimentos avaliativos e seus resultados aproveitados a favor da aprendizagem pode constituir um instrumento eficaz para avaliar os estudantes.

A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para atribuição de nota, sem que o aluno tenha a chance de aprender o que ainda não aprendeu. (...). (VILLAS BOAS, 2008, p.91).

Ainda a esse respeito, a professora interlocutora da pesquisa acrescentou:

Eu acabo valorizando tudo o que os alunos fazem: as atividades, o caderno, as participações durante as aulas, nas brincadeiras, nos jogos e costumo aplicar a prova mais por uma formalidade, porque os alunos acham que só são avaliados se fizerem provas, e para dar uma satisfação para os pais. Mas também eu penso na questão da prova, mais como um preparatório, pois sempre trabalhei com 4^a série e eu os vejo como uma 4^a série/5^o ano e acho injusto eles³ terem uma mudança tão brusca. (professora Luzia)

Confirmando o que a professora falou a respeito do uso da prova como instrumento para avaliar, alguns alunos responderam: “Por provas e trabalhos”; “Por provas e testes”.

³ Essa turma é dos alunos alfabetizados cuja série de origem é do 3^o e 4^o ano, com exceção de 2 alunos que a série de origem é do 5^o ano. E o objetivo é que todos consigam avançar para o 6^o ano. Por isso, a professora diz que os vê como um 5^o ano.

Quando foram questionados sobre o motivo de terem sido reprovados mais de uma vez foram unânimes em atribuir a culpa a si próprios, reprovei: “Por não ter estudado mais; “Porque conversava muito e brincava na hora errada”; “Desinteresse”; Porque não prestei atenção”. Reafirmaram essa autorresponsabilização pelo êxito ou insucesso na escola quando lhes foi perguntado se gostavam de participar de uma turma de aceleração e o porquê desse gosto. Alguns estudantes responderam: “Porque é uma chance de alcançar o que eu perdi”; “Porque nós temos mais uma chance;” “Porque podemos fazer duas séries no mesmo ano”.

Muitas vezes para não assumir a responsabilidade pelo fracasso escolar dos estudantes, a escola atribui a culpa aos próprios educandos. No entanto, como afirma Luckesi (2005) “(...) as verdadeiras e fundamentais causas do fracasso escolar, que têm muito mais a ver com má qualidade de ensino do que com incompetência ou má vontade dos educandos”. (p.19).

Uma das causas do fracasso escolar segundo Jacomini (2009) é a organização do ensino de forma seriada que pressupõe a formação de classes homogêneas, de modo que os alunos tenham a mesma capacidade intelectual, assim como experiências de aprendizagem semelhantes, pois as aulas são ministradas igualmente para todos, esperando-se desta forma que ao final do ano letivo todos alcancem os objetivos previstos. No entanto, aqueles estudantes, que não alcançam os objetivos preestabelecidos são reprovados.

Assim, a escola passou a selecionar quem respondia de forma adequada aos padrões educacionais exigidos. Essa seleção ocorria, em primeiro lugar pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola. Dessa forma os que permaneciam eram os mais adaptados a esses propósitos, e não necessariamente os mais inteligentes e capazes. (JACOMINI, 2009, p.560).

Desta maneira a reprovação foi sendo aceita naturalmente como parte integrante do processo educacional, justificada pela falta de dedicação ou incapacidade dos educandos.

Embora os três primeiros anos do ensino fundamental da rede pública de ensino do DF estejam organizados em ciclos, o número crescente de turmas de CDIS formadas a cada ano indica que a progressão continuada, característica dessa

sistemática de organização escolar, cujo objetivo não é só que o aluno progrida nos anos escolares, mas que seja garantida sua aprendizagem, que está sendo substituída pela promoção automática. Ou seja, os estudantes estão avançando nos anos escolares sem aprender e adiando sua reprovação para o final do terceiro ano de escolarização.

Esse contexto sugere que apesar da quase universalização do acesso das crianças ao ensino fundamental a escola ainda não conseguiu encontrar meios de ensinar a todas elas. A escola é responsável por garantir que todos os alunos aprendam, criando estratégias diferentes para que assim possa atender a cada estudante nas suas necessidades e individualidades promovendo, assim, as suas aprendizagens.

Assim, ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. (JACOMINI, 2009, p.561).

Neste contexto, a avaliação formativa assume papel central uma vez que é, por meio dela, que a escola se apropria das informações necessárias sobre as aprendizagens dos estudantes para a organização do seu trabalho. Quando a professora foi questionada sobre de que maneira ela se utiliza das informações sobre os alunos levantadas por meio dos instrumentos e ou procedimentos de avaliação ela disse que:

É como um diagnóstico, aí vamos trilhar outras estratégias, se não tiver atingido ou reforçar mais naquilo que for necessário. Ela disse que tentou fazer algumas intervenções na aula de reforço, mas é muito difícil se eles forem no turno contrário terão que ficar o turno inteiro, fica muito cansativo e eles acabam não rendendo na hora da aula. Então, o reforço acaba sendo na hora da aula mesmo. Eu aplico a prova e durante a aplicação tenho que ficar reforçando bem para lerem de novo o que fizeram, porque alguns têm preguiça, e às vezes a gente pega alguns moldes de avaliações externas tipo Siade, Prova Brasil, Provinha Brasil que é de marcar “X”, então durante a prova tem todo esse processo de pedir para verificarem se o que fizeram está certo. Depois eu costumo corrigir com eles no quadro. (professora Luzia)

No entanto, na análise documental do diário de classe só há registro de duas aulas de reforço da seguinte forma: dia 27/09 – Formação de frases; dia 10/10 – Produção textual com figuras em sequência, reestruturação individual. Não há registro de reagrupamento intraclasse⁴.

No espaço do diário de classe destinado ao diagnóstico inicial da turma, a professora relatou que:

Todos leem com dificuldade, reconhecem os números até a unidade de milhar. “Demonstram dificuldade em adição com reserva e em subtração com desagrupamento, compreendem parcialmente o processo de multiplicação e não compreendem a divisão. Apresentam um comportamento infantilizado. Necessitam de estratégias que promovam o amadurecimento cognitivo e emocional dos alunos.

No espaço do diário de classe destinado ao diagnóstico do segundo semestre, a professora relatou que:

Houve grande crescimento no aspecto emocional. Eles demonstraram maior maturidade facilitando a apresentação dos conteúdos. As produções textuais se apresentam melhor estruturadas, porém apresentando muitos erros ortográficos. Dificuldade em realizar e interpretar situações problemas. Realizam com autonomia adição, subtração e multiplicação. Na interpretação textual já alcançaram a leitura objetiva e inferencial tendo dificuldade na leitura avaliativa, pois têm dificuldades em registrar as opiniões pessoais.

Por meio da análise do diagnóstico inicial da turma registrado no diário de classe foi possível perceber que foram descritas somente as dificuldades dos alunos, e no campo destinado ao registro das intervenções realizadas para promoção de suas aprendizagens não havia nenhum registro. Já no diagnóstico referente ao segundo semestre a professora descreveu alguns avanços, mas também não constava registro das intervenções realizadas. A respeito dos registros realizados pelos professores, Villas Boas (2008) assevera que:

Os relatórios podem inserir-se na função avaliativa classificatória ou formativa. Por isso, é importante que a equipe de professores e os demais educadores da escola decidam qual concepção de avaliação está sendo adotada e qual função se quer cumprir. Na avaliação classificatória registram-se as informações burocraticamente, sem que elas sirvam para a reorganização do trabalho pedagógico ou

⁴ O reagrupamento intraclasse é uma estratégia pedagógica realizada na sala de aula de um mesmo professor, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

para a promoção do avanço das aprendizagens. Assim concebida, essa atividade fica circunscrita à secretária escolar, servindo apenas para compor o arquivo da escola. (...). (VILLAS BOAS, 2008, p.104).

Portanto, o registro das intervenções realizadas deve servir para subsidiar o trabalho, tanto do professor como dos demais profissionais que dele necessitarem. No caso da professora interlocutora, talvez ela não tenha sido orientada sobre a importância desse registro, pois era uma professora de contrato temporário com apenas cinco anos de docência e, pelo seu relato, não recebeu um acompanhamento adequado para o planejamento do trabalho pedagógico.

No relatório descritivo de um aluno que ficou retido no 4^o ano. A professora registrou:

Apresenta leitura fragmentada, dificuldade em realizar cálculos simples e situações problemas. É acompanhado pelo Serviço de Orientação Educacional (sua situação). Continua apresentando situações de conflitos. (1^o bimestre)

Não apresentou avanços. Não conclui as atividades, nem o aluno identifica o que escreve nível A₁⁵. (2^o bimestre)

O aluno está mais calmo e tolerante, pois está tomando medicação. Nota-se um avanço cognitivo. Demonstra dificuldade em relação a cálculo. Nível A₁. Deverá fazer aulas de reforço e encaminhá-lo para a Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA). (3^o bimestre)

Apesar das intervenções e tentativas em mudança de estratégias, o aluno não apresentou avanços. Só realiza adição e subtração simples. (4^o bimestre)

No relatório descritivo de outro aluno que também ficou retido no 4^o ano consta que:

O aluno tem boa leitura. Seus textos apresentam sequência lógica apesar dos erros ortográficos (troca fonemas, omite letras). Apresenta dificuldade em operações e situações problemas. Se mostra extremamente desorganizado. Relaciona-se bem com os colegas. (1^o bimestre).

Apesar de apresentar grande avanço na leitura, pois demonstrou uma leitura fluente, não demonstrou avanço em outros aspectos, nível A₁. Regrediu na realização de algumas atividades costumeiras. Nota-se grande desinteresse por parte do aluno, durante as aulas fazendo tudo de qualquer jeito sem organização e capricho. Precisa de ajuda da família. (2^o bimestre)

⁵ Neste nível o aluno acredita que a sílaba é composta por duas letras, na ordem rígida consoante/vogal.

Pelo relato feito pela professora percebe-se a presença da avaliação classificatória onde há maior destaque no que ainda não foi aprendido pelos alunos. A professora depõe contra seu próprio trabalho quando afirma que o aluno não avançou em nenhum outro aspecto além da leitura. Indica que seu trabalho não foi organizado de modo a possibilitar o progresso nas demais áreas do conhecimento, intervindo de modo a alcançar tal intento. Além disso, é possível haver aprendizagem até mesmo a partir da interação entre os próprios alunos e destes com os demais sujeitos. Segundo Hoffmann (2007):

Todos aprendem todos os dias, de jeitos diferentes, coisas diferentes, com pessoas diferentes, em tempos diferentes. O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparativos que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens. (p.31).

O registro descritivo de uma aluna promovida para o 6º ano contém o seguinte relato:

Não demonstrou grandes avanços. Seus textos não apresentam a estrutura ideal. Ainda assim alcançou as metas traçadas durante o ano letivo, pois lê e interpreta diferentes tipos textuais e compreende o processo de adição, subtração, multiplicação e divisão. Está no nível A₃⁶. Resgata com autonomia informações trazida pelo texto, dificuldade no registro escrito. (4º bimestre)

O relato da professora indica a utilização do teste da psicogênese, não para compreender o pensamento do aluno num determinado momento como deveria ocorrer, mas para classificá-lo num determinado nível.

(...) A psicogênese da língua escrita se tornou mais um padrão para classificar as crianças do que um instrumento de compreensão do processo de construção de conhecimentos sobre a língua escrita. (...). (ESTEBAN, 2001, p.60).

Nos cadernos observados, uma atividade que chamou a atenção foi o ditado que era corrigido com um “x”, para as respostas consideradas incorretas, e seguido de treino ortográfico destas palavras. Esta atividade demonstra não ter muito objetivo, pois a escrita mecânica de palavras não permite ao aluno refletir sobre seu erro. No entanto, no diagnóstico do segundo semestre a professora relata que os alunos apresentaram muitos erros ortográficos. Com as palavras erradas do ditado é

⁶ Neste nível o aluno acredita que a sílaba pode ser formada por duas, três ou mais letras e nasaliza com maior segurança.

possível fazer um mapeamento das dificuldades ortográficas para fazer intervenções coletivas e individuais, pois os erros dos alunos “fornecem pistas”, para que se perceba qual a hipótese que o aluno se encontra, e assim, intervir da maneira adequada.

(...) A escrita incorreta deixava de ser um erro, ou um resultado negativo, quando podia ser explicada por algumas das hipóteses, que lhe conferia uma interpretação positiva na medida em que anunciava o processo infantil em *direção ao acerto*. (Ferreiro e Teberosky *apud* ESTEBAN, 2001, p.61).

Nos cadernos havia algumas observações escritas pela professora, tais como: “Bom, mas pode melhorar;” “Não concluiu a atividade;” “Estava conversando muito e com muita brincadeira fora de hora;” “Não respondeu.” “Deve se concentrar mais nas tarefas;” “Não concluiu a atividade;” “Está muito desinteressado;” “Reveja a ordem alfabética”.

Nos registros referentes ao processo de avaliação pouco se verifica de referências às aprendizagens dos alunos, observando maior destaque às suas dificuldades e ao que eles ainda não sabem. Não há nenhum registro de intervenções realizadas, limitando-se a informar que “apesar das intervenções não houve avanços”. Percebemos a presença de uma avaliação informal negativa nos registros da professora, que podem ser determinantes para o fracasso dos alunos.

Quando foi solicitada a comentar como são feitas as análises do desempenho dos estudantes no conselho de classe, e quais encaminhamentos costumavam ser feitos e como eles eram operacionalizados, a professora respondeu:

Esse é um problema que eu enfrento, porque para ter um conselho de classe na minha turma é um stress, tenho que ficar atrás do pessoal, nem toda a equipe participa. Às vezes é só com a coordenadora, uma vez a orientadora participou e em outro teve a participação da vice-diretora. Assim eu exponho minha visão da análise que fiz através das avaliações. Esse ano teve até um problema porque estavam comparando eles com o 5º ano e não pode porque eles são completamente diferentes. Eu procuro não levar só os resultados, porque eles por si só, se for comparar, às vezes não vão ser satisfatórios. Eu procuro levar a questão do potencial de cada um, às vezes eles têm muita dificuldade na hora de expor o que sabem de forma escrita, mas na participação durante as aulas eu vejo que eles estão acompanhando, que estão entendendo então é mais complicado isso. Também eu acho muito difícil avaliar e analisar sozinha. Já encaminhei para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), mas nunca tive resposta, a orientadora disse que

ia fazer um trabalho de autoestima, no entanto nunca entrou na minha sala. Com relação a equipe de Apoio a aprendizagem não saiu do diagnóstico também eles vão pouco a escola. (professora Luzia)

A análise do Registro do Conselho de Classe possibilitou confirmar o que foi dito pela professora, pois segundo ela, o conselho não era realizado como deveria. Segundo ela, nos três bimestres que o conselho aconteceu foi só com a participação dela e da coordenadora ou da vice-diretora. O que permitiu inferir que o conselho de classe só era “realizado” e registrado com o objetivo de cumprir uma determinação oficial. De acordo com o Regimento Escolar (SEEDF, 2009), sobre o conselho de classe:

Art. 39. O conselho de classe é um colegiado de professores, de um mesmo grupo de alunos, com o objetivo primordial de acompanhar e de avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem.

§1º Além dos professores, devem participar do Conselho de Classe o diretor ou seu representante, o Orientador Educacional, o Supervisor ou Coordenador Pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso.

§2º Podem compor o Conselho de Classe, como membros eventuais, representante da equipe especializada de apoio à aprendizagem, representante do atendimento educacional especializado/sala de recursos, pais ou responsáveis, e outras pessoas cuja participação se julgar necessária. (SEEDF, 2009, p.29).

Nesses registros foram também citados os progressos de alguns estudantes: “(...) Os mesmos demonstraram avanços no que diz respeito à maturidade, produzindo textos melhores estruturados com ideias mais concisas (...)” No campo principais necessidades da turma: “(...) os alunos ainda encontram grandes dificuldades em interpretar situações problemas e acabam não distinguindo corretamente o cálculo a ser utilizado.” No que se refere às ações desenvolvidas pela professora, consta no Registro de Conselho de Classe ter havido “Intervenção durante as aulas de reforço.” E no espaço destinado às opções de encaminhamentos do conselho, foi registrado: “Acompanhamento individualizado.” No terceiro bimestre não havia nenhum registro, pois a professora disse que não houve conselho.

(...) O processo avaliativo se desenvolve concomitante ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Anotações sobre seu desempenho bimestral, por exemplo, são pequenas “paradas” de um trem em movimento, ou seja, momentos de o professor dar notícias sobre o caminho percorrido pelo aluno até aquele momento. (...). (HOFFMANN, 2007, p.15).

O conselho de classe são estas “paradas” a que se refere a autora, e podem ser de fundamental importância para o redirecionamento do trabalho pedagógico que, a partir das discussões ali realizadas e dos registros desses encontros. No entanto, assim seguindo o que está estabelecido nas Diretrizes Pedagógicas estabelecidas pela SEDF (SEEDF, 2008, p.93), nas Diretrizes de Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica (SEEDF, 2008, p. 38) e no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do Distrito Federal (SEEDF, 2009, p. 30), as reuniões de conselho devem ser realizadas não só ao final de cada bimestre letivo, mas sempre que houver necessidade, ou seja, quando convocadas pelo diretor da instituição em caráter extraordinário.

3.1.2 Orientações Pedagógicas para as turmas de CDIS: entre o legal e o real

As Orientações Pedagógicas (SEEDF, 2012) prevê um trabalho pedagógico diferenciado para as turmas de CDIS, desde a organização do espaço/tempo escolar, até a metodologia utilizada onde os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade devem permear a sua construção para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira que supere a fragmentação encontrada muitas das vezes nos currículos escolares. No entanto, para que esse olhar diferenciado de fato se efetive em relação a essas turmas, é necessária a organização de um trabalho coletivo que envolva todos os atores responsáveis pelo processo de construção e reconstrução do processo de ensino e aprendizagem.

Quando a professora foi questionada se conhecia e trabalhava de acordo com as Orientações Pedagógicas da SEDF para as turmas de CDIS ela respondeu:

Não tivemos acesso às orientações no início do ano letivo, o que impediu de fazermos um planejamento sistematizado para o ano. Então quando recebemos as Orientações Pedagógicas para as turmas de CDIS procuramos adequar à nossa realidade, e buscamos alcançar o máximo dos conteúdos propostos para o ano. Contudo, sem sombra de dúvidas, se tivéssemos tido acesso no início seria muito mais fácil de realizar um trabalho mais organizado em relação ao tempo. (professora Luzia)

No início do ano letivo as Orientações Pedagógicas foram entregues aos gestores (em mídia e impressa) em uma reunião realizada na Coordenação Regional de Ensino (CRE). Enquanto algumas escolas utilizaram o material na coordenação pedagógica coletiva⁷ para que todos os professores tivessem conhecimento, outras não fizeram isso, como foi o caso da escola pesquisada. Infelizmente os professores dessa instituição só tiveram conhecimento que as Orientações Pedagógicas já estavam disponíveis quando teve início o curso de formação⁸ na segunda quinzena do mês de maio.

O documento que contém as orientações pedagógicas para as turmas de CDIS prevê a realização de reagrupamentos como estratégia pedagógica.

Nesse sentido, o reagrupamento interclasse é uma estratégia pedagógica que permite o agrupamento de acordo com suas dificuldades de aprendizagem, a fim de permitir o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante. A formação dos grupos será realizada de acordo com as dificuldades apresentadas e as ações serão desenvolvidas pelos professores no próprio turno da regência. O planejamento deve ocorrer coletivamente, durante coordenação pedagógica, a partir de objetivos definidos pelos professores envolvidos, que estabelecerão critérios intencionais de reagrupamento. (...). (SEEDF, 2012, p.23-24).

A professora disse que na sua turma não aconteciam os reagrupamentos “porque como trabalho no turno contrário dos anos iniciais acabo ficando muito só, e os alunos não participam de nada, não participam dos reagrupamentos.” Esta situação ocorria porque a turma da professora entrevistada era a única turma de anos iniciais que estudava no vespertino, ou seja, os demais estudantes desse turno eram de classes de séries finais, o que, segundo a docente, impossibilitou a realização dos reagrupamentos.

A justificativa apresentada pela professora para o não envolvimento de seus alunos nos momentos de reagrupamentos destoava do que é orientado pelas Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEEDF, 2012, p.62) a respeito dessa estratégia de ensino quando recomenda “a participação dos estudantes e dos professores de um mesmo ano ou entre diferentes anos.” Embora a orientação desse documento seja

⁷ Espaço na quarta-feira destinado para coordenação de coletiva e para formação continuada.

⁸ Curso: Correção da distorção idade/série – CDIS: espaços de experiências na construção de saberes pedagógicos, oferecido pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

para as turmas do BIA, pode ser adequada aos demais anos escolares incluindo as turmas de CDIS e possibilita a inclusão da turma participante do estudo nessa atividade.

Quando questionada se seus alunos participam das demais atividades promovidas para as turmas regulares e por quê, a professora interlocutora disse:

Eles estão mais envolvidos nas atividades das séries finais, que não atingem eles, até mesmo porque eles têm vergonha, se sentem inferiores, porque estão numa série menor, os outros já interagem mais entre si porque tem os mesmos professores. E quando tem alguma atividade dos anos iniciais chamam a gente um dia antes, então não dá tempo de fazer um trabalho prévio e eles acabam ficando como expectadores e não participam de nada. Eu quase não encontro com os professores dos anos iniciais. E o que eu sinto mais dificuldade é que não existe um intermediário para estar me repassando, agora mesmo, no final do ano, a programação com as datas e horários tenho que ficar correndo atrás para não ficar muito perdida. Assim, eles participam das coisas de última hora, dizem: “tem um passeio e sua turma vai participar”, então não dá tempo de fazer um trabalho antes com eles, explicar o que eles vão ver. A dificuldade que pesa mais é essa porque se tivesse um trabalho em conjunto, um projeto mesmo que eles se sentissem parte integrante da escola, os resultados teriam sido bem melhores. (professora Luzia)

Sabemos que a falta de planejamento coletivo do trabalho escolar tem sido muitas vezes um entrave para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Para que haja avanço no processo de aprendizagem dos alunos eles precisam sentir-se parte do processo. Essa afirmativa se aplica principalmente aos estudantes que compõe as turmas de CDIS, uma vez que já se sentem de certa forma, excluídos. As turmas de CDIS devem ser inseridas em todas as atividades promovidas pela escola e a organização desses momentos deve ser planejada de modo que isso ocorra. Apesar da professora interlocutora ter falado que sua turma não participava efetivamente de nada, em uma das observações foi possível presenciar os professores organizando a formatura do PROERD⁹, e a turma de CDIS estava incluída no evento, o que pode ser considerada uma situação rara, porém exitosa já que foi perceptível o interesse desses alunos em participar dessa atividade.

(...) O fato de o aluno sentir-se proprietário do que ele faz o inclui na escola e nos estudos. Para que isso ocorra, ele tem de verdadeiramente participar da organização, do desenvolvimento e da

⁹ PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas, ministrado pela Polícia Militar do DF.

avaliação do trabalho: seu, da sua turma e da escola. (VILLAS BOAS, 2008, p.25).

Para que haja de fato o envolvimento de todos, não só dos alunos, mas de toda comunidade escolar, a escola precisa construir sua identidade, ou seja, o seu Projeto Político Pedagógico. Não somente um documento para ser arquivado ou para ser encaminhado para instâncias superiores, mas um projeto planejado e construído coletivamente, ou seja, com a participação de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar.

Nesse sentido a professora foi questionada quanto ao fator de haver, no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar ações específicas para o atendimento aos alunos da CDIS. A docente respondeu que:

O PPP lá está meio defasado, não tem nada a ver. Estão tentando construir um esse ano talvez vá contemplar. O tema é Educação Ambiental, esse ano eu trabalhei muito com este tema tentamos fazer uma horta, mas incluíram outras turmas aí se tornou uma coisa maior, tentaram parceria com a EMATER, porém não saiu do papel, talvez se tivesse sido só a gente simples mesmo tivesse saído. Mas não tem nada que os inclua. (professora Luzia)

Após a análise documental do PPP, foi verificado que realmente ele está desatualizado, pois não apresenta nenhuma estratégia direcionada para as turmas de CDIS. O documento contém estratégias que contemplam programas do governo passado que não existem mais, ficando evidente que ele precisa ser reconstruído, adequando-o às atuais necessidades da unidade escolar.

A principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, (...). (VEIGA, 2002, p.579).

O projeto político pedagógico precisa ser concebido como um documento norteador das ações coletivas desenvolvidas no âmbito da escola, ou seja, um planejamento das ações que, de fato, se deseja realizar. Desta forma deverá ser construído, avaliado, reestruturado e atualizado com a participação de toda a

comunidade escolar, para que assim todos se sintam responsabilizados pela sua operacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da avaliação escolar consiste no conhecimento, pelo professor, dos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes para que, dessa forma, possa ressignificar sua prática pedagógica propondo intervenções que possam garantir o avanço contínuo dessas aprendizagens. Segundo Hoffmann “(...) basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (...)”. (2007, p.17).

Mesmo estando no século XXI, a avaliação classificatória continua presente em muitas das nossas escolas contribuindo para exclusão de grande parte dos nossos alunos. Os estudantes das turmas de CDIS, quase que em sua maioria, são frutos desta avaliação classificatória e excludente. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi conhecer e analisar o processo avaliativo desenvolvido em uma turma de Correção da Distorção Idade/Série – CDIS de anos iniciais.

Por meio da investigação pôde-se perceber que, apesar de terem sido estudadas no curso de formação da CDIS, as Orientações Pedagógicas da SEDF (SEEDF, 2012) quase não foram utilizadas para dar suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Uma forma que poderia contribuir para que isso ocorresse, seria discuti-la nos momentos de coordenação coletiva, uma vez que nem todos os professores participam do curso de formação. Percebeu-se ainda que, embora a professora tenha declarado, por meio da entrevista, conceber a avaliação como recurso auxiliar das aprendizagens dos estudantes, a análise dos instrumentos/procedimentos por ela utilizados para avaliar os estudantes indicou a presença da avaliação informal de maneira negativa, bem como a presença da avaliação classificatória ao dar mais ênfase ao que não havia sido aprendido pelos alunos. Desse modo, pode-se inferir que as intervenções realizadas não estavam sendo adequadas ou suficientes ao atendimento das dificuldades dos alunos.

Outro achado que merece destaque foi em relação à organização do trabalho escolar, a começar pelo Projeto Político Pedagógico que não retratava a situação atual da escola, ficando clara a falta do planejamento coletivo o que pode ter contribuído para acentuar as dificuldades encontradas pela professora para a realização das atividades junto aos alunos, incluindo as durante as atividades desenvolvidas.

Também a organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas. A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. (...) (LIBANÉO, 2011, p.308).

Esta pesquisa demonstrou, portanto, a necessidade de uma (re)organização do trabalho escolar, de modo que a equipe gestora propicie espaços para reflexão sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos. Na turma investigada não foi evidenciada a presença da avaliação formativa, pois percebeu-se a falta de intervenções significativas por parte da professora, adotando estratégias de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Ainda que seja bastante válida a iniciativa de inserir um aluno em uma turma de CDIS com o objetivo de superar a defasagem idade/série, faz-se necessário criar condições para que ele possa progredir em seus estudos a fim de voltar a ser inserido nas turmas regulares sem prejuízos relacionados à construção de conhecimentos. Embora tenha demonstrado interesse de trabalhar nesse sentido, a escola pesquisada tem ainda o desafio de encontrar caminhos para que possa alcançar esse propósito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas In: CASTRO, A.D.de.;CARVALHO, A.M.P.de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cad. Pesquisa. [online], 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng> Acesso em: 14 mar 2013.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: Caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

GOMES, Romeu et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14. Ed. São Paulo: Vozes, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília, 2008.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Públicas de Ensino do Distrito Federal** - 5 ed. Brasília, 2009.

_____. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. 2. ed. Brasília, 2012.

_____. **Correção da Distorção Idade/Série – CDIS**. Brasília, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educação e Pesquisa: Educar sem reprovar: um desafio de uma escola para todos.** São Paulo, v.35, n.3, p.557-572, set/dez. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares, 2005.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer - Examinar para excluir.** Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre – RS: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Vozes, 2009.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa.** Brasília: UCB, 2003. Apostila.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. O processo de pesquisa. In: MOROZ; GIANFALDONI. **O processo de pesquisa: iniciação.** Brasília: Liber Livro, 2006.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002>. Acesso em: 16 mar 2013.

SCACHETTI, Ana Ligia. **Ideb, mais que uma fábrica de rankings.** In. Revista Nova Escola nº 256, editora Abril, outubro de 2012.

TORRES, Rosa Maria. Repetência Escolar: Falha do aluno ou Falha do sistema? **Pátio: Revista Pedagógica.** Porto Alegre: v.3, n.11, p.8-14, jan. 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar.** 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Papirus, 2002.

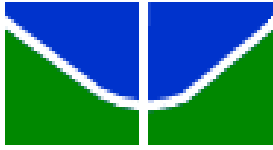
VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação.** Campinas-SP: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) O que você entende por avaliação das aprendizagens?
- 2) Quais os instrumentos e/ou procedimentos você utiliza para avaliar seus alunos?
- 3) De que maneira você se utiliza das informações sobre os alunos levantadas por meio dos instrumentos e ou procedimentos de avaliação?
- 4) Comente como são feitas as análises do desempenho dos estudantes no conselho de classe. Que tipo de encaminhamentos são feitos? Eles costumam ser operacionalizados?
- 5) Seus alunos participam das atividades promovidas para as turmas regulares?
Em caso afirmativo: Por quê? Como?
Em caso negativo: Por quê?
- 6) O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar contempla ações específicas para o atendimento aos alunos da CDIS?
- 7) Você conhece as orientações da SEDF para as turmas de CDIS? Em caso afirmativo: Trabalha de acordo com elas?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS



Questionário aos Alunos

Caro(a) estudante,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões relacionadas ao trabalho escolar e à sua participação nesse contexto.

Trata-se de uma pesquisa, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

1) Você gosta de estudar? Por quê?

2) O que você entende por avaliação escolar?

3) Como você costuma ser avaliado?

4) O que você faz com as atividades e/ou provas que o professor corrige?

5) Você costuma refazer as questões que errou? Por quê?

6) Na sua opinião para que servem as provas?

7) O que você acredita que tenha levado você a reprovar mais de uma vez?

8) Algum professor(a) já lhe falou algo que o deixou triste? O que foi?

9) Você gosta de participar de uma turma de aceleração? Por quê?

Para concluir o questionário, preciso de alguns de seus dados pessoais, mas lembre-se: não é necessário identificar-se.

Idade: _____ anos

Se você não estivesse na aceleração, em que série você estaria?

Mais uma vez obrigada por sua colaboração,

Marinês.