



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA CAROLINA SOUZA AZEVEDO

**AVALIAÇÃO NOS CICLOS PEDAGÓGICOS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Brasília/DF

2017

ANA CAROLINA SOUZA AZEVEDO

**AVALIAÇÃO NOS CICLOS PEDAGÓGICOS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr.^a Ireuda da Costa Mourão.

Brasília/ DF

2017

Ana Carolina Souza Azevedo

Monografia submetida como requisito para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília, em 07/07/2017, apresentada e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof.^a Dra. Ireuda da Costa Mourão, UnB/FE
Orientadora

Prof.^a Dra. Maria Emília Gonzaga, UnB/FE
Membro Convidado

Prof.^a Dra Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, UnB/FE
Membro Convidada

Msc. Thamara Lima Vieira Santos
Membro Suplente

A Deus e aos meus pais, Ana e Nélio.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar o dom da vida e a graça dessa conquista.

A toda minha família, principalmente meus pais, Ana e Nélio, que sempre me apoiam e fazem o possível e o impossível por mim.

A Professora Doutora Ireuda da Costa Mourão, por aceitar me orientar nessa etapa tão importante, ser tão prestativa e paciente em todos os momentos, estando sempre à disposição durante a realização do trabalho.

Ao meu namorado, Igor, pelo apoio, estímulo e paciência.

As minhas amigas queridas do curso de Pedagogia, que dividiram comigo as inquietações, as felicidades e todos os momentos que essa trajetória nos proporcionou.

A todos os meus sinceros e eternos agradecimentos.

“Ao respeitarmos o momento presente, toda a luta e a infelicidade se dissolvem e a vida começa a fluir com alegria e naturalidade. Ao agirmos com a consciência do momento presente, tudo o que fizermos virá com um sentido de qualidade, cuidado e amor, mesmo a mais simples ação”.

Eckhart Tolle

RESUMO

Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que tem como objetivo geral compreender as concepções e o tratamento dado a avaliação nos ciclos pedagógicos por professores do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA de uma escola de Sobradinho localizada no Distrito Federal. Para isso, foi necessário atender aos seguintes objetivos específicos: (i) conhecer como a avaliação se constituiu historicamente em um elemento da organização do trabalho pedagógico; (ii) conhecer a proposta dos ciclos pedagógicos e como esta se materializou no DF com o Bloco Inicial de Alfabetização; (iii) refletir o papel da avaliação dentro dos ciclos pedagógicos; e (iv) analisar o que se revelou na fala e na prática de professores de uma escola de Sobradinho-DF sobre avaliar no Bloco Inicial de Alfabetização. A investigação tem uma abordagem qualitativa, e caracteriza-se como pesquisa Participante. A Entrevista semiestruturada e a Observação foram as técnicas para coleta de dados, e o diário de campo foi o instrumento utilizado para registrar a prática avaliativa na escola. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras e estudantes de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental/Bloco inicial de alfabetização. Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizados alguns teóricos, dentre eles: Barreto (2001); Dalben (2002); Hoffman (2003; 2010); Kenki (2004); Vasconcelos (2007); Villas Boas (2012); Sousa (2007); Alavarse (2009). O resultado da investigação demonstra que as professoras apresentam um discurso coerente com a proposta dos ciclos pedagógicos. Entendem e defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e como um dos elementos de organização do trabalho pedagógico. Entretanto, as práticas de algumas das professoras ainda demonstram resquícios de uma avaliação tradicional e opressora. Mas também foi possível constatar práticas inovadoras como a utilização de relatórios descritivos do desempenho das crianças, e a utilização do portfólio.

Palavras-chave: Avaliação. Ciclos Pedagógicos. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

Required paper for the Pedagogy Major of the University of Brasilia, whose general objective is to understand the conceptions and treatment given to evaluation in the pedagogical cycles by teachers of the Initial Block of Literacy / BIA of a school in Sobradinho-DF. For this, it was necessary to attend the following specific objectives: (i) to know how the evaluation was historically constituted like an element of the organization of the pedagogic work; (ii) to understand the proposal of the pedagogical cycles and how it was materialized in the DF with the Initial Block of Literacy; (iii) to reflect the evaluation role within pedagogical cycles; and (iv) to analyze what was revealed in the speech and in the teachers' practice of a school in Sobradinho-DF on assessing in the Initial Block of Literacy. The research has a qualitative approach, and is characterized as a Participant research. The semistructured Interview and Observation were the techniques used for data collection, and the field diary was the instrument used to record the evaluation practice in the school. The research subjects were five teachers and students from two classes from the initial years of elementary school / initial literacy block. The research was theoretically based by Barreto (2001); Dalben (2002); Hoffman (2003; 2010); Kenki (2004); Vasconcelos (2007); Villas Boas (2012); Sousa (2007); Alavarse (2209), among others. The investigation result shows that the teachers have a discourse coherent with the proposal of the pedagogical cycles. They understand and defend the formative and procedural evaluation, used in favor of student learning and as one of the organizational elements of the pedagogical work. However, some teachers' practices still demonstrate reminiscences of a traditional and oppressive evaluation. But it was also possible to see innovative practices such as the use of descriptive reports of children's performance and the use of the portfolio.

Keywords: Evaluation. Pedagogical Cycles. Pedagogical work.

LISTA DE SIGLAS

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Distrito Federal – DF

Programa de Avaliação Seriada – PAS

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Conselho Nacional de Educação – CNE

Câmara de Educação Básica – CEB

Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF

Registro de Avaliação – RAv

Projeto Político Pedagógico – PPP

Bloco Inicial de Alfabetização – BIA

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Ministério de Educação – MEC

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF

Associação de Pais e Mestres – APM

Serviço de Orientação Educacional – SOE

Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – ANEE

Governo do Distrito Federal – GDF

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Rinoceronte pintando quadro	15
Figura 2 Seleção justa.....	19
Figura 3 Parque de areia	45
Figura 4 Quadra de esportes	45
Figura 5 Entrada da escola.....	45
Figura 6 Laboratório de informática.....	45
Figura 7 Sala de aula	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO	15
Uma narrativa da minha história.....	16
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	18
CAPÍTULO 1	20
Avaliação e os Ciclos Pedagógicos.....	20
1.1. Contexto e conceitos da Avaliação Escolar	20
1.2. Aspectos históricos, políticos e legais da organização em Ciclos Pedagógicos: como se situa a avaliação escolar do DF nesse contexto.....	27
CAPÍTULO 2	40
Metodologia da Pesquisa: os caminhos percorridos.....	40
2.1. Caracterização: abordagem e tipo de pesquisa	40
2.1.1. As técnicas e os instrumentos de pesquisa.....	42
2.1.2. O cenário e os sujeitos da pesquisa	44
Capítulo 3	49
Concepções e práticas avaliativas na escola em ciclos	49
3.1 As concepções das professoras sobre avaliar nos ciclos	49
3.2. A prática avaliativa na escola.....	55
3.3 O portfólio: uma reflexão sobre essa estratégia avaliativa	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	688
Perspectivas futuras	701
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A escolha em pesquisar sobre a avaliação nos Ciclos Pedagógicos se deu a partir da leitura breve de alguns textos, depois de inquietações que surgiram após uma discussão sobre avaliação na aula de Didática. Os textos se referiam sobre o modo como é tratada a reprovação em outros países. A partir dessa leitura, pude perceber que essas questões são abordadas de forma diferente no Brasil. Aqui, muito se discute sobre a reprovação como uma medida necessária na escolarização, enquanto outros países há tempo já não a usam. Conseqüentemente, ao falar em reprovação é necessário pensar os diversos modos de avaliar para que a aprendizagem seja efetiva. Além disso, muito se discute sobre essas questões na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, por isso este tema me instiga.

De certa forma, há uma cultura avaliativa forte no Brasil. Essa cultura direciona a organização das escolas, a prática dos professores e influencia fortemente os alunos e os pais. A avaliação é usada como instrumento de medida, ou seja, sua finalidade é dar notas ao aluno, que são tomadas como base para saber se ele vai ou não passar para a próxima série ou ciclo. Desse modo, ela pode se tornar um modo de quantificar o rendimento escolar sem se preocupar com a aprendizagem efetiva de cada aluno.

O foco passa a ser a nota, se o número de pontos necessários para passar foi atingido, deixando de lado a preocupação com os conhecimentos adquiridos. Além disso, o resultado da avaliação, na maioria das vezes, não se transforma em subsídio para definir diretrizes e procedimentos de ação, tornando-se improdutivo do ponto de vista pedagógico. Portanto, ela não se torna uma prática viabilizadora do aprimoramento do trabalho escolar (SOUSA, 2007).

Ao longo dos anos as escolas brasileiras passaram por várias modificações na tentativa de minimizar esta problemática e os ciclos pedagógicos compreendem uma delas. Eles abrangem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, para isso são organizados em blocos cuja duração varia (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Segundo Alavarse (2009, p. 35).

Os ciclos, entre outros aspectos, estabelecem, pelo menos potencialmente, uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece.

Tornando a escolarização um processo contínuo, em que a avaliação ocorre ao longo dos anos, os alunos se sentiriam mais motivados a continuar os estudos, sabendo que terão tempo para se desenvolverem ao máximo em cada disciplina.

Ao invés de se estabelecer uma conexão entre avaliação e promoção ou retenção, “deve-se estabelecer relação entre avaliação e desenvolvimento. Os estudiosos insistem em dizer que os ciclos geram a necessidade de que a avaliação se constitua em atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos” (BARRETTO; SOUZA, 2005, p. 675). Isso faz com que a avaliação se transforme em subsídio para definir ações, práticas pedagógicas para que juntos, escola e família, possam alcançar o maior aprendizado possível dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 permite que os sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas de organização contempladas. Com a implantação dos ciclos, o conhecimento precisa começar a ser tratado como um processo de construção, em que o aluno está sempre em formação.

Entretanto, a avaliação escolar, de modo geral, sempre buscou a classificação dos alunos, visando a retenção ou a promoção. Na seriação os alunos poderiam reprovar ao final de cada ano letivo, porém, na organização em ciclos, os alunos permanecem um período maior, ou seja, 2 a 3 anos em cada ciclo, e só pode haver retenção ao final desse período. A impressão que se tem com esta proposta é que os professores agora deixaram de reprovar, ou entenderam que não podem mais reprovar os alunos. Mas o que está acontecendo? O que é avaliar? E o que é avaliar no ciclo? Qual é o entendimento dos professores a este respeito? E o que dizem os índices de aprovação depois da implantação dos ciclos? Passou-se mesmo a ter um menor índice de reprovação? E se sim, o que há por trás disso? Todas estas são indagações e inquietações iniciais e que me fizeram delimitar a temática e propor este estudo, que tem como problema de pesquisa: que concepções e que tratamento é dado à Avaliação por professores do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola de Sobradinho-DF?

Esta investigação pode ajudar na compreensão do que é avaliar e do que é avaliar no ciclo, promovendo uma discussão que pode chegar até os professores que atuam com os ciclos, a fim de esclarecer o que é avaliar, para que a avaliação seja compreendida como um instrumento de promoção do desenvolvimento com o fim de tornar o aluno cada vez mais capaz de enfrentar os problemas do dia-a-dia.

Com base em um levantamento de literatura feito, elaborei as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: Como a avaliação se constituiu historicamente em um elemento

da organização do trabalho pedagógico? O que há por trás da implantação dos ciclos pedagógicos no Brasil? Qual é o papel da avaliação dentro dos ciclos pedagógicos? Quais as concepções de avaliação dos professores dentro da escola? E como os ciclos pedagógicos são vistos pelos docentes? O que dizem os documentos oficiais no Brasil e no DF sobre a avaliação nos ciclos pedagógicos?

Este trabalho tem por objetivo geral compreender as concepções e o tratamento dado a avaliação nos ciclos pedagógicos por professores do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA de uma escola de Sobradinho-DF.

Para responder as questões norteadoras e alcançar o objetivo geral é necessário atender aos seguintes objetivos específicos: conhecer como a avaliação se constituiu historicamente em um elemento da organização do trabalho pedagógico, conhecer a proposta dos Ciclos Pedagógicos e como este se materializou no DF com o Bloco Inicial de Alfabetização, refletir o papel da avaliação dentro dos Ciclos Pedagógicos e analisar o que se revelou na fala e na prática de professores de uma escola de Sobradinho-DF sobre avaliar no Bloco Inicial de Alfabetização.

Para contemplar os objetivos foram traçados alguns passos metodológicos. Como uma das etapas iniciais foi feita uma revisão de literatura e o levantamento das pesquisas publicadas sobre a temática para conhecer o que já se estudou e o que pode contribuir na compreensão da pesquisa.

Para analisar as concepções de avaliação e ciclos pedagógicos dos professores foi realizada, durante o estágio de docência, a observação participante em uma escola de Sobradinho-DF. A proposta visava verificar como se materializa os ciclos pedagógicos e o que é avaliar nesta nova lógica de organização curricular, a fim de que se possa alcançar um estudo representativo de uma população total. Nessa escola foram entrevistados quatro professores para saber das concepções de avaliação dentro do Bloco Inicial de Alfabetização. Desta forma, as técnicas de pesquisa foram: a Observação e a Entrevista.

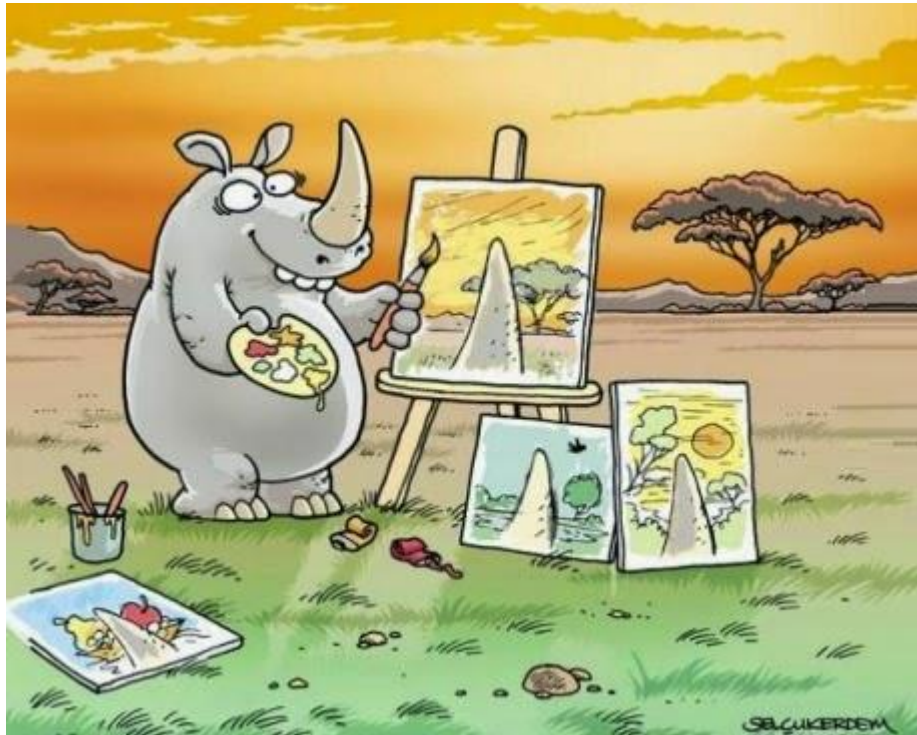
A fim de atender as questões aqui propostas, este trabalho foi organizado em duas partes, a primeira contempla o memorial formativo, e na segunda está organizado o estudo empírico. A parte II está dividida em 3 capítulos: (i) Avaliação e os ciclos pedagógicos; (ii) Metodologia da pesquisa: os caminhos percorridos; e (iii) Concepções e práticas avaliativas na escola em ciclos.

O primeiro capítulo faz, inicialmente, um percurso histórico da avaliação de modo geral e depois na realidade brasileira, passando por alguns documentos oficiais do Brasil e do Distrito Federal, a fim de refletir como ela se constitui em elemento organizador do trabalho

pedagógico. O segundo capítulo trata sobre a metodologia da pesquisa, ou seja, os caminhos metodológicos que foram percorridos para que a pesquisa pudesse ser realizada, quais as técnicas e os instrumentos utilizados e apresentação dos sujeitos e do campo, objetivando contemplar os objetivos propostos no trabalho. E o terceiro capítulo contempla a prática observada e as concepções dos professores que foram percebidas através das entrevistas. Nesse capítulo é feita uma análise da prática e das falas, debatendo com os documentos oficiais do Distrito Federal e com teóricos que tratam sobre essa temática.

PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO

Figura 1 Rinoceronte pintando quadro



Fonte: <http://compartilhesemlimites.blogspot.com.br/2015/03/como-seria-visao-de-artista-de->

um.html

Uma narrativa da minha história

“Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso.”
Benjamin Walter (1994, p. 205)

Meu pai, Nélio Oliveira Azevedo, sempre pensou em ter uma filha com o nome de Carolina. Quando soube da gravidez já estava decidido que esse seria o nome. Meu irmão, Fernando, sugeriu que o nome fosse composto. Minha mãe, Ana Elizabeth de Souza, aceitou a sugestão e então no dia 06 de junho de 1993 nasceu no hospital Daher, no Lago Sul, Região Administrativa de Brasília, uma menina que recebeu o nome de Ana Carolina.

Meu pai nasceu em Caxias, cidade no interior do estado do Maranhão, e sempre trabalhou na roça. Apesar da dificuldade para ir até a escola ele sempre gostou de estudar. Em sua adolescência mudou-se para Brasília para ter uma melhor oportunidade de vida e ajudar a família. Estudou, trabalhou e se esforçou bastante até começar a trabalhar no Banco do Brasil, lugar pelo qual hoje é aposentado. Sempre foi estudioso e dedicado e, após se aposentar, conseguiu concluir seu sonho de terminar a faculdade de psicologia.

Minha mãe nasceu em Fortaleza – Ceará e veio para Brasília a fim de conhecer e morar com seu pai biológico. Aqui concluiu a educação básica e começou a trabalhar. Fez alguns cursos profissionalizantes, mas a maior parte dos seus dias foi dedicada a criação dos filhos e a família.

Desde pequena fui incentivada em casa, principalmente com a leitura. Ainda hoje tenho vários livros infantis usados pelos meus pais nos meus primeiros anos de vida. Quando comecei a estudar, na escola Bezerra de Menezes, não dei nenhum trabalho. Minha mãe estava bem apreensiva, com receio de qual reação eu teria, mas ela conta que eu entrei na escola e já fui dando tchau para ela. Nessa escola fiz apenas o maternal e depois me mudei para outra em que estudei durante toda minha vida escolar.

No Instituto São José, escola católica localizada na Região Administrativa de Sobradinho, foi onde estudei por toda a minha vida e fiz a maioria dos meus grandes amigos. Dos fatos marcantes da minha educação infantil posso destacar uma professora que eu amava e tinha uma grande admiração e outra que foi tão marcante quanto, mas não de maneira positiva.

No 2º período da Educação Infantil tive uma professora maravilhosa. Não me recordo bem como eram as aulas, mas lembro do carinho que tinha por ela e de um episódio que

tivemos. Ela estava estudando para o concurso da Secretaria de Educação e um dia pediu para que rezássemos por ela porque ela faria uma prova importante. Na época, eu não entendia e ela também não explicou direito, mas recordo que de noite lembrei a minha mãe de rezar pela professora, pelo motivo que ela havia dito. Tempos depois ela agradeceu e disse que tinha passado na prova e por isso iria sair da escola no ano seguinte. Cheguei em casa e contei para minha mãe o que a professora havia falado e complementei: “se soubesse que era pra ela sair da escola nem tinha rezado”.

Já no 3º período conheci uma professora um tanto rígida. Eu que sempre fui acanhada em sala de aula e ficava ainda mais com ela. Não podia nem chama-la de tia, apenas de professora. Ela sempre muito séria contrastava com a professora amável que havia conhecido no ano anterior.

Minha trajetória Ensino Fundamental I foi tranquila. Durante esse período tive professoras maravilhosas. Duas professoras marcaram essa etapa. A professora Edilene, da 3ª série, realizava muitas atividades lúdicas, principalmente as que trabalhavam matemática, e sempre dava um tempo para a turma fazer brincadeiras coletivas no final da aula. A outra professora foi a Carla, da 4ª série, que também apresentava várias atividades lúdicas, tinha uma ótima relação com a turma e trabalhava bem os conteúdos.

O Ensino Fundamental II foi diferente. Vários professores, várias aulas, atividades, tarefas e coisas a fazer. A 5ª série foi um período de adaptação a essa nova rotina. O relacionamento com os novos professores, atividades, desafios e avaliações. Até então, todas as professoras que tive eram sabiam se expressar bem, de forma que atingissem os alunos. Hoje vejo que talvez pelo fato destes professores serem formados nas licenciaturas sem muita ligação com a parte pedagógica, alguns impasses começaram a surgir. Dificuldades para entender a matéria e dificuldade por parte do professor em ensinar.

Foi nesse período também que as avaliações começaram a ficar mais difíceis, já que os conteúdos eram mais extensos e às vezes havia mais de uma avaliação por dia. A avaliação era totalmente somativa a nota era o que na verdade importava. Sempre fui estudiosa e tirava notas boas, mas na 8ª série foi a primeira vez que fiquei de recuperação na minha trajetória escolar. A escola possuía recuperação no meio do ano a fim de recuperar a nota já para o segundo semestre e foi quando tive o desprazer de tirar nota abaixo da média em geografia.

No Ensino Médio a correria e a loucura para o vestibular e para o PAS começaram. O foco em mais conteúdos, mais avaliações e a pressão só aumentava. Aulas voltadas para o vestibular, provas no modelo das que eram feitas pelo CESPE, leituras que eram cobradas nos exames e a indecisão de qual curso fazer.

Depois de muita mudança, decidi que tentaria vestibular para psicologia, principalmente por influência do meu pai, apesar dele nunca ter falado para que eu fizesse o curso. Digo isso porque sempre o acompanhei em seus trabalhos, como a terapia comunitária e as palestras que ele costumava fazer. Por acompanhar essa rotina de perto comecei a me interessar pela área.

Porém, não passei no vestibular nem no PAS. Já que não passei fui para o cursinho pré-vestibular. Isso se repetiu por mais um semestre, e mais um, até que pelas vagas remanescentes no ENEM resolvi tentar fazer para pedagogia e consegui a vaga.

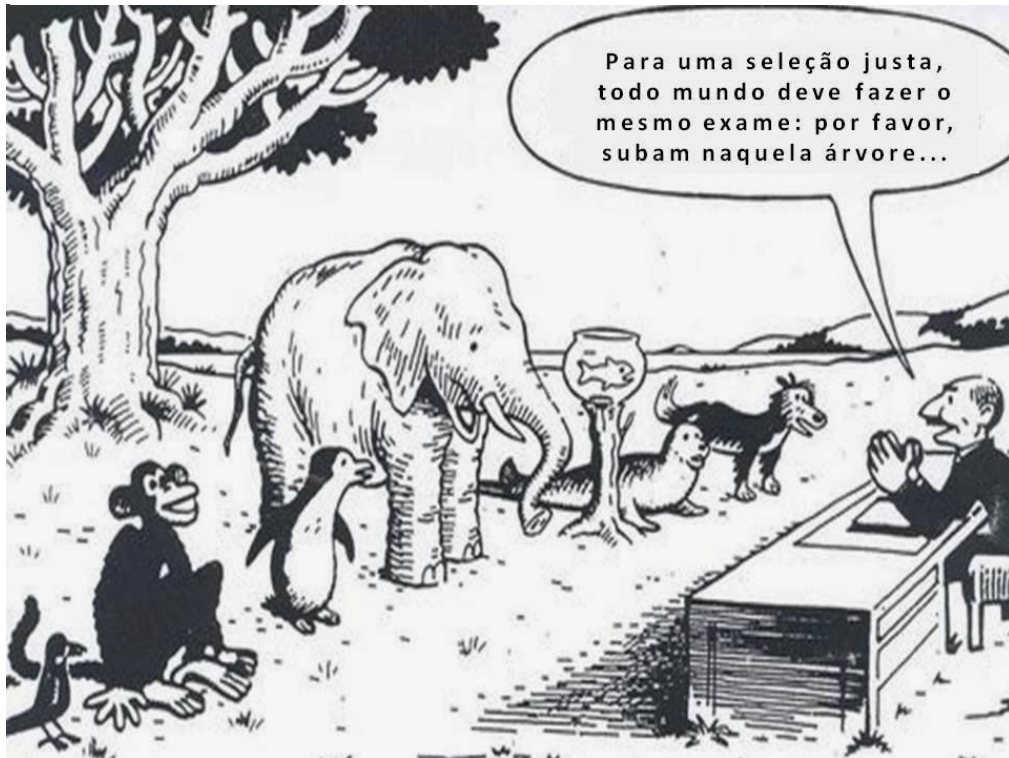
A princípio, era meu desejo iniciar o curso e posteriormente pegar transferência para psicologia. Porém, eu que cheguei de paraquedas na pedagogia, fui me apaixonando e decidi ficar. Tive muitas professoras que me marcaram durante a trajetória escolar e sempre gostei de ensinar, ajudava minhas amigas nas matérias que elas tinham mais dificuldade mesmo quando eu já estava de férias e elas de recuperação. Mas havia deixado essas boas lembranças da docência de lado, o que me veio a tona principalmente quando estagiei pela primeira vez. Apesar de ter sido numa escola muito conteudista e tradicional, acompanhar e ajudar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças foi uma experiência importante para mim.

Durante a graduação tive muitas disciplinas maravilhosas, como Didática Fundamental, Perspectiva do Desenvolvimento Humano, Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, Oficina de Formação do professor-leitor, e professores incríveis, que me ensinaram e contribuíram para a profissional que estou me tornando. Mas uma coisa que me chamou muita atenção quando comecei o curso foi que quase não tínhamos avaliações escritas, como as provas que fazia frequentemente na escola.

Então, comecei a me questionar: como o curso que forma professores quase não possui provas, se essas são aplicadas e tão cobradas na escola? Além disso, sempre escutei comentários depreciativos por esse motivo, por não ter prova seria um curso fácil de fazer. Com o passar dos semestres comecei a compreender a forma como o curso se organizava, com seus diferentes modos de avaliar e percebi que há prova, esta se dá de forma colaborativa, visando a aprendizagem de cada graduando. Porém ainda hoje faço esse contraste da formação docente com a sua ação em sala de aula e por isso gostaria de entender melhor a função da avaliação e qual seria a melhor forma para avaliar os alunos em idade escolar.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Figura 2 Seleção justa



Fonte: <http://automaebilista.blogspot.com.br/2017/>

CAPÍTULO 1

Avaliação e os Ciclos Pedagógicos

“Uma aprendizagem, verdadeiramente só é uma aprendizagem quando ela se transforma em prática de vida cotidiana.”
Cipriano Carlos Luckesi (2011, p.30-31)

Neste capítulo se discutirá os conceitos de avaliação e de ciclos pedagógicos, que são as categorias teóricas fundamentais para esta pesquisa. Para compreender estes conceitos partiu-se de um levantamento do percurso histórico da utilização da avaliação na escola, a fim de mostrar suas implicações na atualidade. Dos ciclos pedagógicos buscou-se saber da sua implementação no sistema educacional brasileiro, especialmente no Distrito Federal. Para isto foi feita uma leitura e análise dos documentos (leis, resoluções, currículo, diretrizes). Além disso, falo sobre as implicações da progressão continuada nos ciclos pedagógicos e sua recorrente confusão com a promoção automática.

1.1. Contexto e conceitos da Avaliação Escolar

Avaliar é uma atitude habitual dos seres humanos, seja formal ou informalmente. Todas as decisões no cotidiano ou mesmo as reflexões sistematizadas fazem parte de um processo avaliativo. Por isso pode-se considerar a existência de uma cultura avaliativa que envolve a sociedade e está fortemente presente nela.

A avaliação da aprendizagem como se conhece hoje foi estruturada durante os séculos XVI e XVII, com a constituição e consolidação da burguesia enquanto classe, e a formação dos sistemas nacionais de ensino. Porém, os exames já aconteciam bem antes. Segundo Vasconcellos “tem-se notícias de exames há 2.205 a. C., quando o imperador chinês Shun ‘examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou os demitir’” (VASCONCELLOS, 2007, p. 33).

Os exames, como um modo de avaliação, foram utilizados no século XVI, quando a sociedade se estrutura socialmente, economicamente e politicamente muito semelhante aos dias atuais. É justamente quando a sociedade demanda da escola mão de obra para atender as indústrias. O procedimento avaliativo da época sempre teve um tom de ameaças e castigos,

tendendo a pressionar os alunos para que estudassem e estivessem aptos a atenderem as demandas do mercado.

Esse procedimento de avaliação estava presente também na pedagogia jesuítica, trazida para o Brasil no ano de 1549. Os jesuítas eram rigorosos demais em seus processos de ensino, usava-se castigo físico e o professor era o principal detentor do saber. Eles possuíam um cuidado especial nas provas e exames. Havia bancas examinadoras e os resultados eram comunicados em público.

Segundo Bertagna (2008) a forma de organizar o tempo e o espaço na escola em séries e níveis de ensino vem do século XVII com Comenius, que é considerado o pai da didática. A finalidade da educação na época era ensinar muitos alunos e “democratizar” a escola, para isso, era necessário otimizar o tempo e o espaço, garantindo uma organização produtiva, ou seja, com mais eficiência, rapidez e padronização.

O pioneiro na discussão e propagação de um modelo sistematizado de avaliação da aprendizagem foi Ralph Tyler, a partir de 1930. De acordo com Luckesi (2011), Tyler difundiu o cuidado que os professores deveriam ter com a aprendizagem de seus alunos. Em uma época em que o índice de reprovação era exorbitante, ele propôs uma educação que vinculava os objetivos da aprendizagem à avaliação.

No Brasil essa teoria teve ampla divulgação em 1960 e, segundo Hoffman (2010), era conhecida como avaliação por objetivos. Essa proposta se tornou referencial na formação de professores e influenciou fortemente o modo de agir de cada docente. Na prática, a avaliação era estabelecida a partir de objetivos propostos pelo professor, em maior parte ligados a conteúdos programáticos, e de tempos em tempos havia a verificação da conquista desses objetivos pelos educandos.

Nesse sentido, quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa era restrita a correção de tarefas e registro dos resultados. Isto lembra Hoffman (2010, p. 34-35) ao afirmar que “quando se discute avaliação, discutem-se de fato instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final”.

No Brasil, a prática da avaliação escolar ainda é recente no sistema educacional, pois na década de 1960, falava-se apenas em exames escolares. Pode-se perceber isso ao olhar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Ao fazer uma busca pela palavra avaliação nesta LDB, no que se refere a aprendizagem do aluno, aparece uma única vez no § 1º do Artigo 39. Por outro lado, a palavra exame relacionada a avaliação está presente 14 vezes na legislação, dentre as quais destaco o mesmo artigo que também fala sobre os exames no ensino médio:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961).

Percebe-se claramente que o objetivo dos exames era classificar o aluno, além da fiscalização que era feita em sua realização, com objetivo de pressionar o estudante. Em 1971, a Lei nº 5.692/71 já possui uma abordagem diferente no que se refere aos exames, pois estes são citados apenas no supletivo¹ e na admissão de professores. Quanto à avaliação, percebe-se que este termo é utilizado quando se refere a verificação do rendimento escolar do Ensino de 1º e 2º graus, em seu Artigo 14 § 1º ela diz:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. (BRASIL, 1971).

Esta LDB já considera a avaliação no seu aspecto qualitativo, visando a sua qualidade, o desempenho dos alunos, seu crescimento, e não apenas visando os aspectos quantitativos, como a nota. Além disso, ainda ressalta que os resultados obtidos durante o ano, semestre ou bimestre devem se sobrepor ao da prova final, ou seja, deve ser levado em consideração o caminhos percorrido, toda a trajetória que o aluno fez na construção do conhecimento.

Esse período foi marcado pelo objetivo do governo de desenvolvimento com segurança, a partir da entrada de indústrias em território brasileiro. Dessa forma, a baixa produtividade do ensino era considerada um entrave a ser removido. A demanda por preparação de mão de obra por causa das empresas que estavam chegando ao Brasil, fez com que se pensasse em uma maior produtividade do sistema escolar, o que levou com que a Lei

¹ O ensino supletivo, segundo a Lei 5.692/71 tem por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham concluído na idade própria.

5.692/71 buscasse estender a tendência produtivista às escolas do país por meio da pedagogia tecnicista e suas implicações na avaliação. (SAVIANI, 2013).

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz a função da avaliação como um procedimento de acompanhamento contínuo e cumulativo. Dentre os artigos, destaco o inciso V, Artigo 24 das Disposições Gerais da Educação Básica:

- V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996).

Parece haver uma preocupação maior com o desempenho do aluno e com sua aprendizagem efetiva, quando possibilita uma recuperação para os estudantes que apresentam baixo rendimento. No entanto, este aspecto da lei dá margem a uma crítica, quando possibilita a aprovação do aluno, mesmo que este tenha sido reprovado em alguns componentes curriculares, podendo fazer recuperação posterior em horário paralelo no próximo ano letivo. Isto parece querer mascarar dados quantitativos da avaliação brasileira, para que o país se apresente bem nos índices de avaliação internacionais e com isso consiga recursos financeiros do Fundo Mundial Internacional.

A LDB (BRASIL, 1996) em seu texto cita outros tipos de avaliação, como a processual e a formativa, em seu artigo 35-A que diz em seu parágrafo:

- § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
 - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

É necessário salientar o quão recente é a discussão sobre avaliação da aprendizagem no Brasil, já que esta começou a ser mais considerada a partir da LDB de 1971, ou seja, ainda não completou nem 50 anos de discussão desse tema do cotidiano escolar. Durante todo esse

período até os dias de hoje, algumas modificações ocorreram no modo de avaliar, porém seu uso como exame foi consolidado, causando dificuldades de se engajar mudanças mais significativas.

Apesar de existir diferença no texto das três leis aqui apresentadas, percebe-se que na prática a concepção de avaliação ainda está ligada a Lei nº 4.024/61, pois ainda hoje a avaliação é vista como um exame. Por isso, Luckesi (2011, p. 29) ressalta a importância de se efetivar uma aprendizagem sobre a avaliação, e não uma avaliação das aprendizagens. “Estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores.”

Dalben (2002) diz que a avaliação escolar como campo teórico do conhecimento voltou-se para os estudos sobre rendimento escolar dos educandos e nos resultados do processo de aprendizagem e, por esse motivo, passou a ser predominantemente um processo de medida, com ênfase nas notas e conceitos.

O modelo de avaliação por meio de exames perpetuou por muito tempo para que pudesse ser desconstruído facilmente. Porém, essa dificuldade de mudar vai além da contribuição da história e do tempo. O modelo de sociedade vigente ainda é excludente demais, o que torna os exames adaptáveis. Se existir uma avaliação mais inclusiva, ela vai de encontro com o modo que a sociedade se organiza.

Vasconcellos diz que:

A avaliação, portanto, acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais. (VASCONCELLOS, 2007, p. 49).

Além disso, a vivência e as experiências próprias de cada educador fornece um forte e influente fator na dificuldade de se abandonar a avaliação como um exame. A história de vida é elemento formador da prática docente e, se o professor foi examinado durante a sua vida escolar, de modo inconsciente ele poderá perpetuar esse modelo.

Bertagna (2010) diz que a avaliação ligada diretamente à classificação e seleção mostra que ainda não houve mudança efetiva do que é a avaliação e qual a sua função. Sabe-se que não é possível apagar a história da avaliação e fazê-la diferente, mas é necessário

agregar todos estes acontecimentos, a fim de superá-los e passar a conseguir melhores resultados escolares.

Atualmente existe uma grande quantidade de educadores que defendem uma avaliação diferente. Para Kenski (2004) avaliação deve ser entendida como dinâmica e orientadora da prática. Segundo a autora, para avaliar é necessário refletir sobre os objetivos do que é trabalhado em sala de aula e o modo como os alunos estão vivenciando e experimentando o cotidiano das aulas. Além disso, ela deve ser planejada e executada com a finalidade de assistir aos alunos, a fim de fazê-los aprender mais e melhor.

Dalben considera que:

O próprio termo avaliação envolve duas perspectivas fundamentais: *aval + ação*. A primeira significando a clareza do referencial a ser utilizado e a segunda, as ações a serem implementadas com base nesse referencial. É possível afirmar, nesse momento, que estamos convivendo excessivamente com a primeira parte do termo, no entanto, as ações pedagógicas estão desconectadas. (DALBEN, 2002, p. 39).

Portanto, para uma prática pedagógica mais consciente, é necessário vincular a avaliação à organização do trabalho pedagógico, sempre visando o educando e sua aprendizagem aos objetivos desse processo. Assim, o trabalho pedagógico deve ter como um de seus principais elementos a avaliação, pois esta pode ajustar o que vier a ser realizado para suprir as necessidades da turma, se atentando a diversidade presente em sala de aula e ao contexto social a fim de responder as inclinações e as dificuldades apresentadas por cada educando.

A avaliação dever ser, segundo Hoffman (2010), reflexão transformada em ação. Ela deve deixar de ser o momento final do processo educativo para gerar reflexão constante do professor sobre a sua realidade e acompanhamento do educando no percurso de construção do conhecimento. Desta forma, entende-se que ao avaliar, não é necessário apenas dar um diagnóstico ou nota, pois se o fim dela não for uma ação interventiva apropriada de nada adiantou o processo avaliativo.

Pode-se considerar que, de forma geral, a avaliação exerce, segundo Sanmarti e Jorba (2003), duas funções. Uma social, de classificação, seleção e orientação dos educandos, com o objetivo de informar ao aluno e aos pais como está a aprendizagem e se foi adquirido os conhecimentos necessários para receber o certificado de conclusão. A outra é de caráter pedagógico, de ajuste do processo de ensino-aprendizagem e reconhecimento de mudanças que devem ser inseridas a fim de que todos os alunos aprendam de forma significativa, objetivando melhorar a qualidade do ensino.

Além destas funções, outros autores discutem alguns tipos de avaliação. O primeiro tipo de avaliação a ser compartilhado com os alunos é a avaliação diagnóstica, a qual segundo Quinquer (2003) tem como objetivo determinar a situação do aluno antes de iniciar o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de adaptá-lo a suas necessidades. O diagnóstico não vale absolutamente nada se, a partir dele, não for feita uma intervenção.

A avaliação que ocorre durante o processo de aprendizagem é a avaliação formativa. Segundo Perrenoud:

Com um pouco de recuo histórico, pode-se sustentar que a própria existência de nova lógica, mais formativa, é uma conquista extraordinária. Quase todos os sistemas educativos modernos *declaram* avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. (PERRENOUD, 1999, p. 18)

Para esse autor, a avaliação formativa é um instrumento de luta contra o fracasso escolar e as desigualdades. Para ele deve haver a centralização no aprendiz e, por isso, o professor deve criar situações de aprendizagem que leve em consideração o que se mostra na avaliação para que assim sejam feitas intervenções efetivas.

Existe ainda a avaliação somativa ou classificatória, a qual se ocupa com a classificação do aluno, em promover ou reter, é uma prática marcada pela verificação da aprendizagem, assumindo um fim em si mesma, situando-se no final do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, acredita-se que a avaliação para ser efetiva e eficaz, deve considerar o aluno como um ser integral e estar fundada não somente na nota, na capacidade de reter conhecimento, mas na habilidade de processá-lo e utilizá-lo nas situações do dia-a-dia. Dessa forma, a prova escrita sozinha se torna insuficiente para atingir tais objetivos.

Isto não quer dizer que se está desconsiderando a necessidade da prova, mas o que é necessário pontuar é que esse instrumento de avaliação se tornou pouco para avaliar o aluno como um todo. O que se espera com uma prova é que o aluno consiga sistematizar, sintetizar novos conhecimentos, e não que esta seja utilizada como mecanismo de repressão e autoritarismo, ou mesmo de classificação e exclusão social. A avaliação escrita permite observar a capacidade do aluno de interpretar e ordenar ideias, a capacidade de argumentar e relacionar conceitos, dentre outras capacidades que mostram o seu desenvolvimento. Da mesma forma, a avaliação ao final do processo também traz informações importantes como identificar o que foi aprendido e o que ainda precisa ser reforçado.

Entretanto, torna-se necessário pensar em novos instrumentos de avaliação coerentes com esse novo conceito. Entre essas novas formas pode-se destacar os exercícios diários, trabalhos em grupos e individuais, o portfólio e a observação sistemática do professor.

Tendo em vista um modo de superar a prática dos exames escolares e o modelo de avaliação classificatória e excludente no Brasil, suscitou-se uma nova organização curricular: os ciclos pedagógicos. Estes surgem com um discurso de uma educação que valoriza o aluno, seu desenvolvimento e aprendizagem, e a forma de avaliar nesta nova configuração contribuiria para isto.

1.2. Aspectos históricos, políticos e legais da organização em Ciclos Pedagógicos: como se situa a avaliação escolar do DF neste contexto.

Ao longo dos anos as escolas brasileiras passaram por várias modificações, a organização escolar em ciclos pedagógicos é uma delas. Eles compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais e, para isso, foram organizados em blocos cuja duração varia (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Tornando a escolarização um processo contínuo, em que a avaliação ocorre ao longo dos anos, alunos e professores se sentiriam mais motivados no processo de ensino e aprendizagem, sabendo que terão tempo de se desenvolverem ao máximo.

A sistematização e o processo de implantação dos ciclos pedagógicos no Brasil são visualizados ao se fazer um passeio pela própria legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que a avaliação seja contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e das avaliações feitas ao longo do período sobre as provas finais. Além disso, a lei estabelece que, dentre outras formas de organização, pode ser usado os ciclos pedagógicos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) já apontavam que o Ensino Fundamental deve estar comprometido com uma educação eficaz para a formação de indivíduos críticos, autônomos e atuantes. E para que a consecução desses objetivos ocorra, sugere-se o tratamento didático por ciclo. Os PCN's adotam a proposta dos ciclos por reconhecer que ele caminha na direção de neutralizar a pressão do tempo escolar, podendo partilhar os conteúdos de forma mais adequada à essência do processo de aprendizagem.

Conforme os PCN's, as contribuições de uma organização curricular em ciclos se evidenciam quando:

Ao se considerar que dois ou três anos de escolaridade pertencem a um único ciclo de ensino e aprendizagem, podem-se definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente na concretização das metas do ciclo. A organização por ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão. (BRASIL, 1997, p. 43)

Essa concepção de ciclo leva em consideração a aprendizagem do aluno como um processo, entendendo que este está em formação constante. A aprendizagem não pode ser um processo fragmentado, com interrupções, neste sentido, entende-se a pertinência desse modelo de organização do tempo escolar. Essa nova organização consideraria os diferentes ritmos de aprendizagem, buscando incorporar uma diversidade nas práticas pedagógicas objetivando garantir condições para progressão de aprendizagens.

Mesmo com este discurso da preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, fica a suspeita de que na década de 1980, o sistema governamental recomendava a reorganização do ensino, especialmente para que fosse minimizado o problema da repetência e da evasão escolar, o que resultou na menor rigidez da seriação, abrindo a possibilidade de tratar o currículo em um período maior. Segundo Alavarse,

Os ciclos, entre outros aspectos, estabelecem, pelo menos potencialmente, uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece. (ALAVARSE, 2009, p. 35)

Neste contexto, é importante que se diga que nas décadas de 70 e 80 os índices de reprovação e evasão escolar eram altíssimos no Brasil, e a proposta dos ciclos pedagógicos veio a calhar, uma vez que possibilitava que os alunos não fossem reprovados durante um ciclo, que compreende dois ou três anos de estudos e isto, de certa forma, mascarava os índices de aprovação e reprovação no Brasil e este passaria a apresentar-se nas avaliações internacionais com avanços significativos nas taxas, o que permitiria um investimento maior do Banco Mundial e Fundo Mundial Internacional.

Em si tratando da proposta de ensino em ciclos, Sousa (2007) destaca que de todas as práticas escolares, a que foi mais atingida pela escolarização em ciclos foi a avaliação, sendo necessário dar um novo significado a ela, pois esta deveria sempre estar a serviço da democratização, dando subsídios para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Quanto a isso, os PCN's (BRASIL, 1997) destacam que a avaliação não deve se limitar aos julgamentos de aptos ou inaptos, mas que tenha a função de conduzir a intervenção pedagógica. Ela deve ser contínua e sistemática, além de possibilitar conhecer a construção do conhecimento do aluno.

Desta forma, na proposta dos ciclos, entende-se que a avaliação possibilitaria ao professor elementos para reflexão sobre a sua prática, sobre criação de novos recursos pedagógicos e sobre os aspectos que deveriam ser revistos. Para a escola, ela possibilitaria delinear as prioridades e verificar os aspectos educacionais que precisam de mais apoio. Assim, a avaliação necessariamente deveria ser contínua e não somente ao final das etapas de trabalho, o que permitiria reparos constantes, ou seja, uma regulação do processo de aprendizagem.

Para iniciar o trabalho pedagógico na escola e sala de aula, seja no início do ano ou a cada novo conteúdo, os PCN's (BRASIL, 1997) indicam que deveria haver uma avaliação investigativa, que daria oportunidade ao professor ter conhecimento da aprendizagem do aluno e de suas necessidades e, com isso, poder adequar seu planejamento às características dos seus educandos. Conforme orientação dos PCN's (BRASIL, 1997) é necessário ter critérios claros de avaliação porque estes,

têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. (BRASIL, 1997, p. 58).

Dessa forma, eles seriam capazes de provocar reflexão dos diversos tipos de aprendizagem, além de servir como orientação para as atividades avaliativas. Eles deveriam representar as aprendizagens necessárias ao final de cada ciclo, possíveis a maioria dos alunos. Assim, faz parte do processo acompanhar os avanços e a qualidade da aprendizagem ao término de um período de trabalho. A avaliação contínua subsidiaria a avaliação final, a qual também sempre deveria ser realizada. Neste contexto, é importante ressaltar aos alunos o

que se pretende avaliar, para que assim eles fiquem mais atentos a esse aspecto citado. Quanto mais atentos, mais os alunos teriam condições desenvolver estratégias e recursos para superar suas dificuldades.

Para conseguir as informações necessárias em relação ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário ter mecanismos eficazes com esse fim. É importante ter instrumentos diversos para que contemplem as aptidões dos alunos. Para isto, algumas estratégias são estabelecidas pelos PCN's (BRASIL, 1997): a observação sistêmica, com o acompanhamento da aprendizagem do aluno por meio de tabelas, por exemplo; a análise das produções dos alunos objetivando ter um quadro real de suas aprendizagens; atividades específicas de avaliação, para conhecer a objetividade do aluno ao falar sobre um tema, sempre considerando fazê-la de forma natural, como as outras atividades que são passadas em sala de aula.

É importante estabelecer o que e como avaliar, mas é tão importante quanto, ou até mais, tomar decisões pedagógicas a partir dos resultados da avaliação. A avaliação deve servir para o professor como uma reflexão de sua prática, a fim de reorganiza-la. A partir dela, pode-se iniciar medidas complementares visando a aprendizagem do aluno, como o atendimento individualizado, tarefas extras, sempre contando com o apoio institucional.

A avaliação na proposta em ciclos também tem o seu aspecto normativo, que diz respeito ao controle social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997):

À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. Para tal, estabelece uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento. Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, etc., fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno. (BRASIL, 1997, p. 60)

A comunicação é necessária, como sinalizadora para os pais e alunos, mas é necessário ir além das notas para se garantir uma efetiva conscientização da aprendizagem. Há outros processos de avaliação e de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, e por isso é pouco se preocupar apenas com a nota final em relação a todo o processo vivido em sala de aula.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010) estabelece que a avaliação educacional compreende três dimensões: a avaliação da aprendizagem, a institucional interna

e externa e a avaliação de redes da Educação Básica. Para os fins desse trabalho, o olhar neste documento será para a avaliação da aprendizagem. Esse tipo de avaliação, de acordo com esta Resolução:

baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. (BRASIL, 2010).

Ou seja, é uma avaliação que gira em torno de todo processo pedagógico, levando em consideração seus múltiplos fatores. Deve ser global, indo além do aspecto quantitativo, identificando o desenvolvimento ético, social e intelectual do educando. A Resolução nº 4 (BRASIL, 2010) ainda indica que avaliação no Ensino Fundamental deve ter um caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, com estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

Outra lei importante e que discorre sobre a avaliação e a organização da escolaridade é a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010), a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Quanto à avaliação, esta Resolução (BRASIL, 2010) considera-a parte integrante do currículo, sendo responsabilidade dos professores e da escola. A Resolução, em seu inciso I, do art. 32, estabelece que a avaliação deve:

- I - assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:
- a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
 - b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
 - c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
 - d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes. (BRASIL, 2010)

Dessa forma, a avaliação é capaz de redirecionar a ação pedagógica, visto que ela serve como base para o trabalho em sala de aula, a fim de ajudar e contribuir para a aprendizagem de cada aluno. A Resolução nº 7 (BRASIL, 2010) estabelece que se devam utilizar vários instrumentos e procedimentos avaliativos, adequando as características e a idade do alunado. Além disso, assim como na LDB, é ressaltado que os aspectos qualitativos da aprendizagem devem se sobressair em relação aos quantitativos. Para os alunos com menor

rendimento, é assegurado em espaços e tempos variados atendimento ao longo do ano letivo, assim como para os alunos com frequência insuficiente, para os quais deve ter reposição de conteúdos curriculares.

Quanto aos ciclos, a Resolução nº 7 (BRASIL, 2010) faz referência à Lei nº 9394/96 ao dizer que esta é uma das formas em que se pode organizar o Ensino Fundamental. Ela ressalta que a organização do trabalho pedagógico deve abranger a flexibilidade dos tempos e espaços escolares, a pluralidade nos agrupamentos dos alunos, a diversidade de linguagens, matérias, suportes literários e atividades.

Uma das primeiras experiências com os ciclos aconteceu em 1960 no Distrito Federal, com o ensino primário organizado em fases e etapas. A primeira fase compreendia a 1ª e a 2ª séries, a segunda a 3ª, 4ª e 5ª série e a terceira fase a 6ª série. Essa política se deu por causa dos altos índices de reprovação nas duas séries iniciais. Depois dessa primeira tentativa, ocorreram outras tanto no DF quanto em outros estados brasileiros (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Em nível distrital, têm-se três documentos importantes a serem citados: o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) é um documento que diz buscar melhorar a qualidade da Educação Básica por meio da organização curricular, fortalecer a escola pública e a oferta de uma educação de qualidade para todos. Este documento é organizado num conjunto de oito cadernos. Como forma de organização do Ensino Fundamental, o documento apresenta os ciclos como um modo de democratizar o acesso à educação, superar o modelo que instituiu as escolas seriadas e a fragmentação do tempo escolar.

A diversidade de estudantes e dos tempos escolares, a demanda dos educandos, muito diferentes de épocas anteriores, em suas experiências, saberes e interesses estavam cada vez mais distantes dos currículos segundo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), e o estudante, precisava de uma nova escola e novos profissionais para sanar os problemas educacionais advindos de uma escolarização ultrapassada, como a reprovação, a exclusão e a evasão escolar. Dessa forma, a garantia de um maior tempo para as aprendizagens, para o desenvolvimento global dos estudantes, seria, conforme o documento, uma forma de superar os problemas citados.

O Currículo em Movimento defende espaços de aprendizagem e formação continuada quando diz que os ciclos:

estruturam-se por meio da gestão democrática, da formação continuada dos(as) profissionais da educação, da reorganização dos espaços-tempos para o direito de todos(as) os(as) estudantes de aprender, do fortalecimento de espaços da coordenação pedagógica e do conselho de classe, da articulação entre os três níveis da avaliação: aprendizagem (avaliação do desempenho dos(as) estudantes pelos(as) professores(as), institucional (avaliação do trabalho pedagógico) e de larga escala (avaliação externa). (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 14)

Pode-se perceber que a proposta é de reorganizar a escola com vista ao desenvolvimento do educando, por meio de uma ampliação do espaço-tempo escolar, da participação deste nos processos educativos e do fortalecimento da equipe escolar.

A progressão continuada, segundo o documento, consiste num processo educativo sem interrupções, incluindo e estendendo a aprendizagem a todos os estudantes, sem exceções, rompendo com a avaliação classificatória com o fim de aprovar ou reprovar. Os ciclos, desta forma, objetivam a aprendizagem, não podendo o aluno ser avançado sem alcançar as aprendizagens necessárias.

O documento propõe algumas práticas a serem desenvolvidas nos ciclos para garantir a aprendizagem, como o reagrupamento dos alunos ao longo do ano letivo, o uso de projetos interventivos, da autoavaliação, do *feedback*, avaliação pelos colegas, entre outras estratégias que podem ser acrescentadas pela escola.

O modo de avaliar é determinante dentro de uma organização escolar em ciclos. Dessa forma, o Currículo em Movimento afirma que:

A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) compreende que a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória. Compreende também que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa, devendo ser comum aos demais níveis da avaliação. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 71)

Ou seja, a finalidade da avaliação deve ser a aprendizagem, auxiliar o aluno, e não punir e/ou classificar os estudantes. Esse tipo de avaliação visa a aprendizagem e não apenas avaliar a aprendizagem. O modelo classificatório de avaliação causa o individualismo e a competição, levando a uma aprendizagem e a uma escola excludente, onde as aprendizagens não são para todos. Como já foi afirmado, esse não é o objetivo dos ciclos de aprendizagem, no qual a avaliação deve ser contínua.

Para fazer o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, o documento sugere que sejam feitas análises reflexivas sobre a aprendizagem, verificando se o aluno apresentou avanços e quais foram, se ele precisa de mais tempo e atenção para atingir a aprendizagem, e caso não tenha avançado, o motivo de não ter conseguido; fazer registro do desenvolvimento do aluno, com vista a acompanhar e intervir na aprendizagem deste, observando aquilo que o aluno ainda precisa alcançar e como auxiliá-lo. Além disso, propõe que haja diálogo entre aluno e professor. Dessa forma, percebe-se que o documento visa e defende uma avaliação que promova a educação, um método inclusivo, que garanta os direitos educacionais para todos os alunos.

Outro documento importante, que rege a educação no Distrito Federal são as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b) as quais abordam as concepções, procedimentos, instrumentos e práticas avaliativas que devem estar nos Projetos Políticos Pedagógicos², das escolas conveniadas a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

As Diretrizes de Avaliação Educacional, assim como os documentos anteriormente citados, defendem uma educação integral, uma educação que visa à formação global do aluno, compreendendo que a avaliação não deve ser reduzida a realização de exames e a uma forma de medida. Segundo as Diretrizes:

A rede pública de ensino do Distrito Federal preconiza que a avaliação, categoria central da organização do trabalho pedagógico, faz reverberar suas intencionalidades sociopolíticas, comprometidas com a educação pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, quando avalia na perspectiva da progressão continuada da aprendizagem de todos. A progressão continuada não pressupõe promoção automática que consiste em regularizar o fluxo escolar sem a garantia das aprendizagens necessárias. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10)

Tendo em vista esses objetivos, o documento, em coerência com os demais aqui explicitados, sugere que a avaliação seja formativa, ou seja, avalie de forma qualitativa, para promover inclusão e conseqüentemente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, promovendo intervenções durante o trabalho pedagógico, tornando-o mais justo o ato avaliativo.

Entretanto, a avaliação somativa não é excluída das Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014a), é sugerido que as duas coexistam, sem que haja dicotomia entre elas.

² Documento de “identidade” da escola, organizador de seu trabalho como um todo e da sala de aula, especificamente. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11)

Ainda sugere-se que se some a essas duas formas, a avaliação diagnóstica e a autoavaliação, fortalecendo o processo avaliativo. A primeira está diretamente relacionada aos registros e observações diárias, e a segunda tem como objetivo fazer com que o aluno se perceba em seu processo de aprendizagem.

No documento há sugestão de avaliação para toda a Educação Básica e suas modalidades, mas pelos fins visados por este trabalho, dar-se-á especial atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual a avaliação deverá ser feita por meio de registros pessoais, do Registro de Avaliação – RAv e do Registro de Conselho de Classe. Esses registros devem conter uma descrição das aprendizagens adquiridas e as que ainda não foram adquiridas pelo aluno, assim como as intervenções necessárias para se alcançar a aprendizagem.

Como ferramentas avaliativas que fortalecem o processo formativo, as Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014b) citam:

- Avaliação por pares ou colegas, o que potencializa a autoavaliação;
- provas, as quais devem conter em suas questões informações que promovem aprendizagens durante sua resolução, elaboradas considerando os objetivos das aprendizagens e o nível em que se encontram os alunos; ressalta-se aqui o seu uso não exclusivo, seus resultados devem ser analisados juntamente com outros instrumentos.
- portfólio, com objetivo de reunir produções, o que evidenciará suas aprendizagens;
- registros reflexivos, que são anotações relacionadas as aprendizagens conquistadas, fazendo com que professor e aluno acompanhe o processo e a evolução da aprendizagem;
- seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos, com orientação do professor e avaliação conjunta, favorecendo e valorizando diferentes habilidades dos alunos; e
- autoavaliação, que proporciona ao aluno analisar seu desempenho e situar-se como corresponsável pelo seu processo de aprendizagem.

Para se atingir plenamente o objetivo da avaliação formativa, o documento sugere diálogo entre todas as partes envolvidas no processo educativo, incluindo assim as famílias. Dessa forma, é possível ampliar a compreensão de todos sobre o modo como ocorre a aprendizagem. Dessa forma, as Diretrizes ressaltam a importância do diálogo com a família.

Informar e esclarecer as famílias acerca da organização do trabalho pedagógico, dos procedimentos, critérios e instrumentos adotados para avaliar as aprendizagens dos estudantes/ filhos tende a potencializar formas de atuação das famílias com os profissionais de educação (professores, orientadores educacionais, sala de recursos e equipe especializada de apoio à aprendizagem, coordenadores pedagógicos e equipe gestora), em benefício do sucesso escolar almejado por todos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 34).

O documento ainda diz que é necessário firmar no Projeto Político Pedagógico essa participação da família, visando os benefícios dessa articulação, oportunizando mecanismos que promovam a gestão democrática.

As Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014b) destacam uma sessão apenas para falar sobre provas e testes. Comentam que são os instrumentos avaliativos mais usados, mas não devem ser os únicos nem os mais importantes. Sua elaboração deve considerar os objetivos de aprendizagem, devem ser feitos para que por meio deles o aluno também possa aprender. Os seus resultados devem ser considerados para agir e intervir no que for necessário.

Por fim, há as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco (DISTRITO FEDERAL, 2014c), que objetivam orientar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno.

O DF adotou, progressivamente, a partir de 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, entendendo que com isso poderia alcançar uma educação pública, democrática e de qualidade. Dessa forma, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a integrar um bloco, permitindo que houvesse a retenção apenas ao final do último ano, caso o aluno não tenha alcançado os objetivos da aprendizagem.

A organização em ciclos para as aprendizagens baseia-se na concepção de educação integral, o que significa compreender o sujeito como ser em constante desenvolvimento, como ser multidimensional. Essa forma de organização apresenta-se como um meio de democratizar a escola e a educação, garantindo o respeito a diversidade de tempos e modo de aprender, como explicita o documento. As Diretrizes Pedagógicas dizem que:

Organizar a escola em ciclos requer que o ensino seja entendido em função das aprendizagens, ou seja, tanto a preocupação referente ao ensino quanto a compreensão sobre o modo como o estudante aprende favorecem a organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 19).

Esse objetivo aparece como o principal para o ciclo, isto é, focar nas aprendizagens e no estudante, levando em consideração o seu ritmo próprio e a partir dele pensar o trabalho pedagógico e suas implicações. Com a implantação dos ciclos, o conhecimento precisa ser tratado como um processo, como uma construção, em que o aluno está sempre em formação. Nesse contexto a avaliação assume para o ciclo um importante papel, deixando de ser excludente para incluir, a fim de garantir a aprendizagem de todos. É importante na

organização em ciclos compreender que todos são capazes de aprender e a avaliação deve favorecer essa consciência.

O resultado da avaliação não deve ser considerado responsabilidade apenas do aluno, mas de todos os que estão envolvidos no processo, o professor e a escola com seus sujeitos, e seu resultado deve servir como reflexão do ato pedagógico. No entanto, um dos grandes desafios propostos pela escolarização em ciclos é a ocorrência de uma possível reprovação apenas ao final de cada ciclo. É um ponto de grande discussão e discordância entre os pais, professores e até mesmo alunos. Se os alunos estudavam com a finalidade de ter boas notas e passar de ano, o que os motivaria agora sem a reprovação?

Para Barretto e Sousa (2005), ao invés de se estabelecer uma conexão entre avaliação e promoção ou retenção, a escola deve estabelecer relação entre avaliação e desenvolvimento. “Os estudiosos insistem em dizer que os ciclos geram a necessidade de que a avaliação se constitua em atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos” (p. 675). Isso faz com que a avaliação se transforme em subsídio para definir ações, práticas pedagógicas para que juntos, escola e família, possam alcançar o maior aprendizado possível dos alunos.

O aluno deve estudar com o objetivo de adquirir aprendizagem e não apenas para ser aprovado. Um dos pontos de discussão é que os professores se preocupavam em como controlar esses alunos, visto que por muito tempo a nota foi usada como forma de domínio. A avaliação, que deveria ocorrer durante todo o processo educacional, tornou-se a finalidade deste. Como afirma Vasconcellos (2007) a avaliação se tornou um instrumento de controle e de discriminação social. Dessa forma, ela passa a ajudar a formar nos educandos um autoconceito negativo, no qual cada um deles, quando não atinge uma nota específica, sente-se incapaz, problemático.

Segundo Sousa (2007), a avaliação vem sendo confundida com procedimento de medida, atribuindo ao aluno uma nota que é tomada como base para a sua promoção ou retenção. Dessa forma, não se pode desconsiderar que a aprovação ou reprovação sempre esteve na centralidade, ficando em segundo plano a aprendizagem. Assim, ao invés da escola tornar os conteúdos mais significativos e interessantes para que haja interesse dos alunos, ela se apoiou na avaliação, como instrumento de controle, pressão e de discriminação.

Segundo Mainardes (1998) a reprovação traz consequências negativas para os alunos e para o sistema de ensino. Para o aluno, ela fornece um autoconceito negativo, um sentimento de incapacidade e um estímulo a evasão, enquanto para o sistema causa um desperdício de

recursos e congestionamento, pois ocupa vagas que poderiam estar sendo disponibilizadas para a população escolarizável que se encontra fora da escola.

Porém, mesmo sabendo as consequências desastrosas que a reprovação pode trazer aos alunos, ainda assim ela é defendida por grande parte da sociedade. Segundo Leite (1999) existem três motivos para que isso aconteça. Primeiro porque tradicionalmente a escola foi uma instituição seletiva, segundo porque se acredita que as turmas devem ser homogêneas e terceiro porque se considera que o castigo e o prêmio, no caso a aprovação e a reprovação, sejam formas de provocar a aprendizagem.

É necessário refletir sobre o que nos mostra Freitas (2002) ao apontar que:

A unificação dos tempos conduz à diversificação dos desempenhos, quando deveríamos perseguir a unificação dos desempenhos, mesmo que à custa da diversificação dos tempos. Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade. (FREITAS, 2002, P.85)

É diante desse cenário que a progressão continuada e a promoção automática se evidenciam, e embora tenham conceitos distintos, muitas vezes são confundidos. Segundo Villas Boas, Pereira e Oliveira (2012) a progressão continuada tem como centro a aprendizagem dos alunos. Ela é um recurso pedagógico que objetiva o avanço contínuo, de modo que em seu cerne esteja a aprendizagem, e não a aprovação ou reprovação do aluno.

Na progressão continuada há o avanço do aluno por ter se apropriado do conhecimento, por meio da ação da escola, cabendo a esta estabelecer estratégias para que isso seja possível. Segundo Bertagna (2008) a progressão continuada se difere da promoção automática por contemplar o aspecto pedagógico, por focar na aprendizagem da criança e não ser apenas a implementação de uma norma administrativa.

Bertagna (2008) afirma que a progressão continuada permite acompanhar o progresso e as dificuldades de cada aluno, oferecendo reforço escolar quando necessário e utilização dos diversos recursos pedagógicos que possam garantir a aprendizagem, centrando nela todo o processo. Villas Boas (2012) continua ao afirmar que o papel da progressão continuada é não deixar para depois, é não deixar o aluno sair da escola sem ter aprendido o que foi proposto. Não faz parte da progressão continuada apenas eliminar ou reduzir a reprovação, mas favorecer a aprendizagem de todos os alunos e para isso, é necessário que a escola de organize.

Essa reorganização requer um novo formato de escola, pois ela pode ocorrer, por exemplo, por meio de agrupamentos e reagrupamentos constantes dos estudantes para atender as suas necessidades. É necessário continuar ressaltando o papel da avaliação formativa durante todo o processo, pois é por meio dela que a escolarização pode acontecer atendendo ao tempo e as necessidades de cada aluno.

Percebe-se assim, que a avaliação nos ciclos e a proposta que estes trazem para dentro da escola possuem muitas variáveis para que o trabalho ocorra de forma bem sucedida. Como elemento organizador do trabalho pedagógico, a avaliação deve promover a aprendizagem, ocorrer por meio de vários instrumentos para que o aluno possa se expressar de diferentes formas, além de sempre ser considerada também uma avaliação do professor e de todos os envolvidos no ambiente escolar, para que o aluno dentro dos ciclos sempre alcance os objetivos propostos para cada etapa.

CAPÍTULO 2

Metodologia da Pesquisa: os caminhos percorridos

*“É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e
a atualiza frente à realidade do mundo.”
Maria Cecília Minayo (2002, p. 17)*

Esse capítulo discorrerá sobre a metodologia da pesquisa, ou seja, tratará de descrever o caminho percorrido, as escolhas metodológicas, a abordagem e o tipo de pesquisa, além do campo, dos sujeitos, das técnicas e instrumentos de utilizados.

2.1. Caracterização: abordagem e tipo de pesquisa

Essa pesquisa tem um cunho qualitativo, ou seja, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Portanto, ela possui um caráter subjetivo, com a intenção de compreender a realidade de um determinado grupo social. São aspectos da realidade de quantificação impossível. Nesta abordagem, para Prodanov & Freitas (2013) o pesquisador mantém contato direto com o ambiente, os sujeitos e o objeto de estudo, necessitando de um trabalho mais intensivo no campo.

Assim, antes mesmo de emergir no campo de pesquisa busquei fazer leituras sobre a temática na tentativa de melhor compreender o meu objeto de estudo, e fazer uma revisão de literatura que me ajudasse a escrever a fundamentação teórica. Também fiz leitura de alguns documentos oficiais, como leis e resoluções que tratam da avaliação e dos ciclos pedagógicos no Brasil e no Distrito Federal.

A coleta de dados foi possível a partir de uma articulação do estágio com a pesquisa. Segundo Pimenta e Lima (2005, p. 6) “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”.

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o currículo prevê que período de estágio seja realizado na disciplina de Projeto 4. Os projetos se configuram no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília como uma obrigatoriedade e são considerados

indispensáveis na Formação do pedagogo, e conforme o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia estes se caracterizam como um fio condutor.

O principal deles é aquele constituído pelos projetos nos quais os formandos não de se integrar desde os primeiros semestres, e que vão, aos poucos, constituindo o fio condutor do que pode vir a se constituir em seu trabalho final de Curso. Consistindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente. (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, p. 12).

Dessa forma, o Projeto 4, que é o estágio, também pode ser considerado como um espaço privilegiado para desenvolver uma atividade de pesquisa, possibilitando a relação entre a teoria e a prática, aproximando o licenciando da realidade da atuação profissional como professor. O projeto quatro é dividido em dois semestres e etapas: a fase 1 e a fase 2. A primeira fase deste projeto é para ir a campo e observar a realidade escolar; e na segunda esta inserida a docência e a intervenção mais efetiva por meio da prática pedagógica. Considero essa proposta dos projetos, e da possibilidade de articular estágio com pesquisa importante na formação do pedagogo, pois é:

nessa dinâmica de projetos que inclusive a pesquisa assume sua função, os projetos sendo momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de estágios de final de Curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares. Essa vivência, esse acompanhamento da problemática concreta dos processos formativos nos diferentes contextos institucionais, representa igualmente a forma da própria extensão, entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social. Daí o papel da pesquisa que pode assumir as mais diferentes modalidades e metodologias, segundo a problemática a enfrentar. (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, p. 12).

A experiência de observar a escola confirmou a escolha do meu objeto de estudo e possibilitou definir o tipo de pesquisa como **participante**, uma vez que eu estava integrada aquela comunidade, a escola, e participava ativamente das atividades que cotidianamente lá aconteciam durante um ano inteiro como estagiária. Confirmando a pesquisa como participante, segundo Gil (2008) complementa que este tipo de pesquisa é caracterizado como

aquela em que há envolvimento entre os pesquisadores e os pesquisados. E para Prodanov e Freitas (2013, p. 104) a pesquisa participante “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”.

Para realizar a pesquisa qualitativa e participante lancei mão de duas técnicas, a observação e a entrevista, que eu descrevo a seguir.

2.1.1. As técnicas e os instrumentos de pesquisa

Para a efetivação da pesquisa participante, foram escolhidas duas formas de coleta de dados: a **observação** e a **entrevista**. A observação foi realizada em uma escola de Sobradinho, região administrativa de Brasília, Distrito Federal. Foram escolhidas duas turmas direcionadas pela escola, sendo a única exigência para a pesquisa que fossem turmas do BIA, por isso foi uma do 1º ano do Ensino Fundamental e a outra do 3º ano do Ensino Fundamental do Bloco Inicial de Alfabetização, com suas respectivas professoras e alunos.

Para a entrevista entrei em contato com cinco professoras que ensinam no BIA de um dos turnos da mesma escola, entretanto, somente quatro aceitaram participar da pesquisa. Uma delas era a professora do 3º ano, no qual foi realizada a observação. A outra professora que participou da observação não foi entrevistada, pois quando apliquei as entrevistas, a mesma já havia se aposentado.

A observação faz com que o pesquisador entre em contato com os pesquisados e consiga no seu dia a dia coletar os dados necessários à pesquisa. Segundo Laville e Dione (1999) a observação é um modo privilegiado de entrar em contato com o real e por isso tem um papel importante na construção de saberes. E para Marconi & Lakatos (2003, p.90) a observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”. E ela é considerada científica quando é planejada sistematicamente, é registrada metodicamente e está sujeita a verificações.

Assim, ela não deve ser feita ao acaso, deve ser realizada a serviço da pesquisa, deve ser feita com um olhar ativo alimentado por uma questão, e no caso desta pesquisa, a questão que subsidiava a observação durante o estágio, era: como os professores avaliam no BIA. Marconi e Lakatos (2003) dizem que a observação é uma participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Para estes autores são apontados duas formas de observação: a natural, na qual o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e a artificial, na qual o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações. Que

foi o caso desta pesquisa, pois me integrei ao grupo com o estágio obrigatório para cumprir com os objetivos do estágio, mas também intencionalmente para coletar dados para a pesquisa.

Como instrumento para a técnica da observação foi utilizado o diário de campo durante dois semestres letivos. Nele anotava todas as observações quanto ao objeto de estudo. Durante as aulas eu participava ativamente ajudando as professoras das salas, mas sempre que possível recorria ao diário para fazer anotações. Todos os dias, depois das aulas, sistematizava essas observações em texto descritivo. Em alguns momentos fotografei as crianças participando das atividades, para tentar ilustrar o que me chamava atenção. O diário de campo configurou-se como um instrumento importante para a pesquisa, pois nele pude colocar minhas primeiras percepções do que foi vivenciado. Para Minayo (2002, p.63-64) o diário de campo é imprescindível na pesquisa qualitativa:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega de diferentes momentos de pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação.

Mas a observação não foi aqui usada como uma técnica exclusiva. Para melhor contemplar a realidade e aos objetivos deste trabalho, foi utilizada como técnica complementar a entrevista. Este instrumento, segundo Gil (2008) é uma forma de obtenção de dados por meio do diálogo, sendo que uma das partes o coleta e a outra o fornece. Ela é usada com o objetivo de obter informações sobre o que as pessoas sabem, acreditam e o que almejam, por exemplo. Segundo Bogdan e Biklen:

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 134)

Dessa forma, foi elaborada uma entrevista com a fim de conhecer e poder descrever como as professoras da escola entendem a avaliação e sua presença nos ciclos pedagógicos. Para Marconi & Lakatos (2003, p.94). A entrevista é considerada como um: “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. Conforme estes autores a entrevista pode ser classificada como estruturada, não estruturada e semiestruturada.

Na entrevista estruturada o entrevistador elabora previamente as questões e segue com elas rigidamente como um roteiro, não sendo permitido alterar a ordem das mesmas, nem adaptar alguma questão por situações circunstanciais. Já na entrevista não estruturada, o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção, não leva questões elaboradas previamente. Esta modalidade de entrevista permite explorar mais amplamente uma questão. O outro tipo de entrevista é a semiestruturada, que foi minha opção. Neste tipo de entrevista o entrevistador elabora um roteiro com questões mais específicas, mas tem a liberdade de adaptá-las conforme as circunstâncias e necessidades que se apresentam no momento da entrevista. (MARCONI & LAKATOS, 2003).

Para a entrevista semiestruturada foram elaboradas cinco perguntas: 1) Quais são as principais diferenças entre a seriação e o ciclo de aprendizagem/BIA? 2) Destaque os pontos positivos e negativos do Ciclo de aprendizagem/BIA? 3) O que é avaliação na sua concepção? 4) Para que serve avaliação? 5) O que e como você avalia seus alunos no BIA? Nos dias agendados para as entrevistas as professoras se mostraram solícitas. Utilizei um gravador para gravar nossas conversas e depois transcrevi tudo. Minha intenção conhecer as concepções, ideais e conceitos que regem a prática pedagógica das entrevistadas na medida em que elas respondessem as perguntas podendo assim contemplar o objetivo deste trabalho.

A seguir descrevo as primeiras impressões do campo de pesquisa, a escola.

2.1.2. O cenário e os sujeitos da pesquisa

A escola classe, de Ensino Fundamental I, onde ocorreram as observações se localiza em Sobradinho-DF. A escola já foi escolhida pela Secretaria de Educação como Centro de Alfabetização em 1984 até 1994; como Escola Laboratório de 1995 até 1997 com função de desenvolver em nível de pesquisa, a “Pedagogia de Projetos”; e como Escola Candanga, de 1997 até 1999, onde os alunos foram enturmados por idade e não por série. A partir de 2000 a escola volta a ser seriada, acatando orientação da Secretaria de Educação.

Em 2002, a escola recebeu o 1º lugar no concurso Prêmio ao Professor. Em 2003 foi inaugurado o laboratório de informática da escola. No ano de 2007, a escola foi reconhecida pelo Governo do Distrito Federal pelo bom desempenho no IDEB/MEC 2005, estando entre as dez melhores escolas do DF. Nesse mesmo ano, a escola se tornou inclusiva, recebendo alunos portadores de necessidades especiais.

Figura 3 Quadra de esportes



Fonte: Arquivo pessoal. (2015)

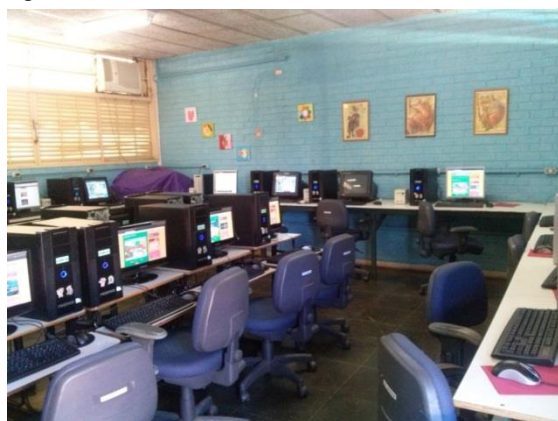
Figura 4 Parque de areia



Fonte: Arquivo pessoal. (2015)

Ela possui quadra de esportes, parque de areia, laboratório de informática, pátio coberto e uma área descoberta que fica livre para as crianças brincarem durante o recreio e em horários específicos de lazer durante as aulas, sala dos professores, videoteca, a qual disponibiliza televisão, dvd, data show para ser usado durante as aulas, sala de leitura e ludoteca.

Figura 5 Laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal. (2015)

Figura 6 Entrada da escola



Fonte: Arquivo pessoal. (2015)

Apresento alguns dados que foram retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual é um documento legal e político, uma ferramenta de planejamento e avaliação que orienta a organização escolar. O PPP da instituição foi elaborado em 2013. Consta no PPP da escola que sua missão é atender as crianças em suas expectativas de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno, em cada etapa do ensino, propiciando a assim a formação do cidadão. O PPP apresenta como objetivo da escola o desenvolvimento integral do aluno, a

formação básica para o trabalho e para a cidadania e o aprimoramento do aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo e crítico, e da criatividade. A escola tem doze princípios: a alegria, a arte, a atitude, a comunicação, o conhecimento, a consciência, a cooperação, o desafio, a expressão, a leitura, a literatura e a ludicidade.

Segundo o PPP, a escola procura realizar em sala de aula rotinas, estratégias e atividades que valorizem o conhecimento prévio da criança. Tem como ponto chave a desvalorização de práticas de memorização do conteúdo. Por esses motivos, a avaliação na escola, conforme o PPP, ocorre por meio de portfólio desde 2008, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos através de diagnósticos, observações, produções escritas, entre outros. O portfólio é definido como uma coleção de itens que revelam, com o passar do tempo, os aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada educando.

Há uma observação no PPP que a escola faça uso de 3 tipos de portfólio: o particular do professor, o de aprendizagem do aluno e o demonstrativo que é o resultado dos dois. O primeiro tipo de portfólio deve conter os registros escritos a respeito de cada aluno, como histórico médico, telefone dos pais, registros de casos e anotação de entrevistas com os pais. Cada tipo de registro amplia o conhecimento do professor em relação a cada criança. O portfólio de aprendizagem deveria abordar anotações, rascunhos e esboços de projetos, trabalhos recentes e o diário de aprendizagem da criança. O portfólio demonstrativo recebe os trabalhos que evidenciam avanços importantes ou problemas persistentes. Um dos benefícios seria que as crianças e os futuros professores poderiam rever trabalhos anteriores e se orientarem em novos projetos.

No PPP há uma menção do Conselho de Classe em duas modalidades: um entre o corpo docente e outro participativo, com a presença de pais, alunos e todos os envolvidos no processo escolar. Esses Conselhos têm por objetivo acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, analisar o rendimento escolar dos alunos e propor alternativas para os conflitos do dia a dia escolar.

A escola possui, segundo o PPP, quatro projetos: ArteLer, Matemática Viva, Oficinas de Arte e Coral. O projeto ArteLer trabalha a língua materna apoiada no estudo de gêneros textuais. Além do processo de alfabetização que as crianças passam, elas são incentivadas a serem letradas também, apresentando postura de agentes em sua aprendizagem. Após a leitura de várias histórias do mesmo gênero, as crianças fazem uma produção coletiva e uma produção individual.

O projeto Matemática Viva é um trabalho voltado para uma aprendizagem matemática mais significativa, que objetiva explorar os conhecimentos prévios dos alunos e seu cotidiano, para que ele veja a matemática na própria vida. As oficinas de Arte têm por objetivo trabalhar com as crianças artes plásticas, música, dança, origami, mosaico, fotografia, desenho, entre outros, durante quinze dias, para promover a sensibilidade, a criatividade, a liberdade, a expressão, as múltiplas linguagens, a coordenação motora, o trabalho em equipe e desenvolver atividades de arte e cultura. O coral é um trabalho feito com música, a qual pode despertar emoções e sentimentos, estimulando várias áreas do cérebro e desenvolvendo habilidades como a coordenação motora, a concentração e a socialização.

Consta no PPP que o financiamento para esses projetos e as várias atividades das escolas vem do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pelo Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), por patrocinadores individuais e pelos eventos promovidos pela Associação de Pais e Mestres (APM).

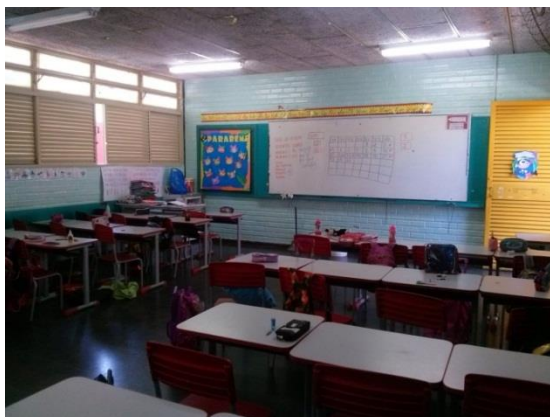
A escola conta com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), com o Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem, voltado para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), com Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos e com Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Auditiva. Por fim, pode-se dizer que o PPP da escola está bem estruturado e mostra uma escola acolhedora, que preza pela aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

O primeiro semestre de observação foi em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, composta por 26 alunos que tinham entre 6 e 7 anos de idade, e o segundo em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, composta por 29 alunos, sendo uma aluna com síndrome de Down, com alunos de 8 a 10 anos de idade.

As professoras participantes são experientes na área e acumulam anos na profissão. Algumas são da época do magistério e cursaram pedagogia posteriormente. Elas demonstraram estar em constante formação pelas opiniões bem formadas e coerentes com o que está prescrito no PPP.

A aula na escola começa às 7:15 e se encerra 12:15. Esse horário foi estabelecido a partir de uma demanda dos pais em uma reunião, pois eles precisavam deixar os filhos antes de ir para o trabalho, o que resultou nesse horário. Dentro das salas de aulas, as paredes possuíam vários recursos para auxiliar os alunos e eles sentavam em duplas ou trios organizados pelas professoras.

Figura 7 Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal. (2015)

A Escola foi muito receptiva comigo, e possui histórico de receber alunos e incentivar a presença da Universidade em seu dia a dia. Além da presença constante de estagiários, já foram feitas pesquisas de mestrado, uma delas apresentadas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por uma professora da escola, o que incentivou outras docentes a fazerem.

No próximo capítulo será descrito e analisado aspectos relevantes da observação e da entrevista, relacionando a prática e a fala das professoras aos documentos que regem a educação no Distrito Federal, a luz da fundamentação teórica.

Capítulo 3

Concepções e práticas avaliativas na escola em ciclos

“A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.”
Jussara Hoffman (2010, p.17)

Neste capítulo faço uma análise dos dados coletados na observação e entrevista com as professoras. Trato das concepções que as professoras revelaram sobre avaliação e ciclo pedagógico, mas também descrevo alguns episódios da prática pedagógica vivenciados durante a observação na escola. Por fim, faço uma reflexão sobre o uso do portfólio como estratégia avaliativa.

3.1 As concepções das professoras sobre avaliar nos ciclos

As entrevistas foram feitas com quatro professoras. Entre essas, uma professora atuava no primeiro ano, uma no segundo ano, e duas no terceiro ano do ensino fundamental. Aqui, as professoras serão identificadas como 3, 2, 4 e 5 respectivamente. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização das professoras para fosse possível este registro com maior lealdade. A professora 1 participou das observações mas não das entrevistas.

Por meio das entrevistas, puderam-se conhecer as especificidades de cada etapa dentro do BIA, as dificuldades enfrentadas como professoras de alfabetização, o papel da avaliação na aprendizagem, as opiniões sobre a escolarização em ciclo e a relação entre escola e família.

É importante ressaltar que a observação foi feita em 2016 nas turmas das professoras 1 e 2, mas a professora 1, por conta de sua aposentadoria não foi entrevistada. E a professora 2 mudou de turma, em 2017 é regente do segundo ano do ensino fundamental, enquanto durante as observações ela estava como professora do terceiro ano. As professoras 2 e 3, em alguns momentos, responderam juntas a entrevista e, por escolha, as professoras 4 e 5 também.

Ao falarem o que é a avaliação as respostas mostram uma preocupação das professoras em avaliar o desempenho do aluno, mas também em avaliar o próprio trabalho do professor, para alcançar a aprendizagem.

Prof 2. *“avaliar é um sentindo amplo, é avaliar seu trabalho, é avaliar o trabalho do aluno, o que que foi atingido dos objetivos e o que a gente pode rever né? [...] você sempre ‘tá’ reavaliando. Já fez? Conseguiu? Alcançou? ‘Vamo’ fazer diferente, ‘vamo’ repensar isso aqui, ah não, não conseguiu, ‘vamo’ pedir ajuda [...]Então essa concepção de avaliação é sempre reavaliar o trabalho, em todo momento.*

Prof. 3. *Mas a avaliação ela tem essa função pra mim, ela tem que ser.. não é classificatória né? Não é pra classificar, ranquear aluno, é esse feedback, é esse retorno pra mim né? Ela tem que ser qualitativa, de forma que eu consiga ver aonde que eu tenho que fazer minhas intervenções.*

Prof 4. *Bom, na nossa concepção, como nós não temos nenhum documento de avaliação, é uma observação do desenvolvimento do aluno, se ele tá atingido ou não os objetivos e também uma observação do nosso trabalho, o que a gente também precisa mudar, modificar, adequar pra atingir os obje.. pra que os alunos atinjam esses objetivos. Então é uma avaliação tanto do aluno quanto do nosso trabalho mesmo.*

É possível ver conformidade com o dito por estas professoras e a discussão teórica feita no primeiro capítulo. Parece que nessa escola a avaliação não é mais usada como forma de classificar os alunos, com intuito simplesmente de dar notas e tendo como único recurso a prova. Essa visão concorda com o que diz Villas Boas (2012) quando ela afirma que a avaliação deve ser vista como aliada do aluno e do professor. A avaliação deve ser feita para que se promova a aprendizagem dos alunos e por isso, avaliação e aprendizagem devem caminhar juntas. E isto fica evidente na fala das professoras ao afirmarem que a avaliação serve para ver a realidade do aluno, o que estão aprendendo, mas também para avaliar seu próprio trabalho. É possível dizer que já está sendo superada a visão de avaliação tradicional, pelo menos no discurso.

Estas falas também revelam aspectos importantes sobre a avaliação: o fato de vinculá-la aos objetivos; mas também da avaliação ser um mecanismo para replanejar as atividades e repensar as intervenções a serem realizadas. Desta forma, pode se dizer que estas professoras estão entendendo a avaliação como um elemento importante do trabalho pedagógico. Outro aspecto relevante na fala de uma das professoras é o fato de valorizar o trabalho coletivo. A avaliação assume para essa professora um compromisso coletivo, um ajuda o outro.

Prof. 2. *Tem muito isso também né? Você não fica sozinho. Você vai aqui numa orientação, na coordenação, numa pedagoga, olha já fiz isso, já tentamos isso, já fiz reagrupamento, né?*

Cabe destacar que as professoras distinguem avaliação formativa de prova e nota. “A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento

do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.” (GIL, 2006, p. 247, 248). Vejamos algumas falas que refletem este tipo de avaliação:

Prof. 2. [...] quando eu falo em avaliação acho que eu já tenho aquela coisa internalizada de cobrança né? ‘Avaliar’.. a gente nem fala prova, a gente já coloca lá avaliação né? A gente sempre sabe que ‘tá’ te testando né? Os seus conhecimentos, o seu trabalho né? Então a avaliação pra mim assim, é sempre formativa, é bom, você é sempre avaliado em tudo, você não pode deixar de ter. Mas esse respeito né? De você não rotular e dizer que não consegue, eu acho que isso ‘tá’ superado. Na minha parte eu vejo assim, com os colegas também, é que o caso não tá encerrado, ‘vamo’ ver, ‘vamo’ tentar junto, ‘vamo’ né? O que ‘tá’ influenciando aquilo ou positivamente ou negativamente, pra você reaver, rever o seu planejamento, o tipo de avaliação, porque você pode fazer de outras formas também, não é só uma né? Então..

Prof 3. Avaliar pra mim é um feedback. Não é pro aluno, é pra me dizer aonde eu tenho que fazer a intervenção no aluno, é pra me mostrar o que ele aprendeu. Então ele me da essa devolutiva dessa forma, por meio da avaliação. Não é pra seri... não é pra classificar aluno, não é pra aferir nota, mas é pra realmente ver o que que ele aprendeu e aonde eu tenho que fazer minhas intervenções. [...] porque assim, acaba que é uma troca. Vai ser (um feedback) pra ele também, vai.

Mas é necessário considerar e refletir sobre a fala da professora 5 ao dizer que ainda deve existir uma “peneira” antes de chegar ao terceiro ano. O que a professora está querendo dizer? Que de certa forma os alunos não são bem avaliados nos anos anteriores? Essa fala denuncia uma realidade presente nos ciclos pedagógicos.

Prof 5. [...] e a avaliação ela é diária né? Então a gente utiliza vários recursos né? Porque antigamente era só prova, agora não. Você tem N’s possibilidades para avaliar os seus alunos, só que é... a estrutura não permite uma avaliação mais detalhada é.. uma chance a mais para o menino. Porque esse negócio.. Porque o primeiro e segundo ano é importante sim, mas tinha que ter também uma ‘peneira’, não pode deixar estourar só lá no terceiro ano. Porque às vezes ele precisa é de um tempo maior no segundo ano, não é no terceiro, é no segundo. Que ai ele vai fechar aquilo que ele ‘tava’ com dúvida, então... ai isso eu acho que modificaria muito a atual.. a atualidade do GDF. Como é que eu posso explicar isso? A situação atual dessa retenção no terceiro ano.

O que esta fala denuncia? Um problema! Os alunos que não estão conseguindo aprender e são retidos no terceiro ano do ciclo. Como os alunos não podem ficar retidos no primeiro e no segundo ano, a impressão que se tem, conforme a fala da professora 5, é que os alunos passam de ano sem conseguirem aprender o que deveriam em cada ano. Mas será que os professores na escola tem clareza sobre os objetivos específicos para cada ano do ciclo? Ao

verificar o Currículo em Movimento do GDF, os objetivos e conteúdos são especificados por ano, apesar de estarem num único Bloco e por vezes repetirem-se em anos diferentes. O que ocorre de fato na escola para que os alunos, não estou generalizando, cheguem ao final de um ciclo sem concretizar os objetivos pré-estabelecidos?

As professoras citaram como um ponto negativo da aplicação da política dos ciclos, o fato dos alunos não serem bem avaliados durante o ciclo. Disseram que essa proposta demanda mais comprometimento do professor e a participação da família para que a aprendizagem aconteça. Se algum professor não conseguir atingir o objetivo do seu trabalho para aquele ano, com certeza estará comprometendo a aprendizagem do aluno e sobrecarregando o professor da próxima etapa, que deverá dar conta do que ainda não foi aprendido.

Essa realidade da retenção no terceiro ano é relatada pelas professoras deste ano, as que recorrentemente são citadas como as mais prejudicadas pelo BIA. Há entendimento de que, como não há retenção no primeiro, nem no segundo ano, quando se chega no terceiro é possível que haja alunos com muita defasagem e dificuldades de aprendizagem.

Assim, quando chegam ao terceiro ano, há uma dificuldade maior de conseguir fazer com que esses alunos que estão com um maior déficit aprendam. Porém, a professora 3 faz uma reflexão importante ao escutar a preocupação da professora 2 sobre isso: *“Mas ai, eu acho, quando não aprendeu. Porque não aprendeu? Ai tem que olhar os outros fatores. O que foi feito pra ele aprender? O que que não foi feito? Porque ele não aprendeu? E Qual foi a participação da família nisso dai também, né?”*.

Entretanto, as duas professoras do terceiro ano concordam ao falar que a situação na escola de Sobradinho é diferente. Em suas turmas também existem alunos com dificuldade, mas a maioria deles já está alfabetizada, os poucos que ainda estão em outros níveis conseguem acompanhar a aula e estão se desenvolvendo.

Quando as professoras falam sobre o problema da retenção no ciclo apresentam outro aspecto para a aprendizagem e constantemente citado por elas: a família. As professoras citam a pressão familiar sobre a aprendizagem dos alunos e o fato deles não conhecerem os documentos do ciclo, o que para elas é um problema. A professora 2 comenta a dificuldade dos pais entenderem como funciona os ciclos e cita que, normalmente, ao saberem que não há reprovação, acham que não existe necessidade de cobrança com as crianças.

Prof. 2. [...] mas ai entra aquele negócio, que o menino entende isso, ai os pais entende isso, ai deixa, fala não, deixa que vai indo. Não tem esse negócio?

Prof. 1. *Na verdade, eu acho que os pais, eles deveriam conhecer esses documentos porque eles chegam no primeiro ano preocupados, né, com os meninos, é com leitura, 'ai esse menino vai ler? Quando é que ele vai ler?' Não é assim né? É um tempo muito pessoal.*

Prof. 5. *Não existe uma caminhada junta, família e escola. A família sempre acha que passou no primeiro sem saber, vai passar no segundo sem saber, vai passar no terceiro sem saber e assim por diante. E quando chega no terceiro não vai. E a cobrança cai toda em cima da escola, porque ninguém vai acreditar que somente no terceiro ano descobriu que a criança não atingiu a habilidade necessária.*

Além da falta de conhecimento por parte da família dos documentos, algumas professoras citam a distância entre a escola e a família, a dificuldade de comunicação e a falta de apoio familiar nos momentos da tarefa de casa, por exemplo. Ainda elas ressaltam a estimulação e o acompanhamento feito em casa, o que interfere diretamente na aprendizagem escolar.

Prof 1: *o menino lê num tempo, outro lê num outro, ai tem um que é mais estimulado...*

Prof. 5: [falando sobre a família] *É questão de organização, de sentar com a criança, fazer o dever de casa, orient... colocar pra fazer o dever de casa, ajudar a criança a organizar o material. Porque as pessoas esquecem, os pais esquecem, os responsáveis né? [...] esquece que ainda é uma criança, e que tem criança que necessita sim de um acompanhamento mais intenso.*

Segundo Polonia e Dessen (2005) a família e a escola são duas instituições centrais no desencadeamento de processos evolutivos, podendo ser propulsores ou inibidores do seu desenvolvimento global. A família tem o papel de socializar, incluir a criança no mundo a partir do ensino da língua, dos símbolos e regras de convivência social. A escola sistematiza esses saberes a fim de, para além da aprendizagem, formar um cidadão crítico e transformador.

Desta forma, entendo que a participação da família é fundamental para o avanço, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É inegável que quando essas duas instituições mantêm boas relações, as condições para um melhor desenvolvimento e, conseqüentemente, aprendizagem são maximizadas. Por isso o diálogo entre as partes é tão importante. Polonia e Dessen (2005) completam ao dizer que a escola deve ver nos pais a importância de sua colaboração e auxiliar as famílias a fazerem parte da educação formal de seus filhos. Dessa forma, é possível esperar que haja transformações em nível de cognição, de afeto, de sociabilidade e de personalidade dos estudantes.

Ainda ressalto a importância da família com o que diz as Diretrizes de Avaliação Educacional ao pontuar que “informar e esclarecer as famílias acerca da organização do trabalho pedagógico, dos procedimentos, critérios e instrumentos adotados para avaliar as aprendizagens dos estudantes/ filhos tende a potencializar formas de atuação das famílias com os profissionais de educação [...]”. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 34).

Ao refletir sobre essas questões, me pergunto: por que será que quando as crianças não estão conseguindo aprender parece que os professores sempre se voltam para culpar a criança ou a família, e dificilmente assumem um fracasso escolar? Além da culpa nas crianças ou na família, outro aspecto que geralmente é citado quando se trata da retenção é a vulnerabilidade econômica que as crianças apresentam.

A professora 4, que trabalhou em outra cidade satélite de Brasília antes de ir para a escola em estudo, faz uma comparação e diz que a realidade de outras escolas é distinta. De acordo com seu relato, a diferença vista por ela nas duas escolas é alarmante, e ela afirma que isso ocorre pela situação de vulnerabilidade econômica da outra comunidade, o que faz com que os alunos tenham mais dificuldade, diferente da realidade apresentada na escola em estudo. Concordo que este é um aspecto que pode afetar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também questiono se o peso maior da não aprendizagem das crianças é a sua situação de vulnerabilidade.

A política de ciclos veio para democratizar o ensino, garantir a permanência do aluno na escola, na tentativa de superar o fracasso escolar e os elevados níveis de reprovação. Porém, Alavar-se é muito sábio ao dizer que:

O compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta, nem lógica nem politicamente, compromisso com igualdade de resultados, que deve ser o grande objetivo de uma escola que se impõe como necessária socialmente. (ALAVARSE, 2009, p. 36-37).

A escola, em sua imposição como obrigatória e para todos, deveria promover uma busca pelo interesse dos alunos e oferecer-lhes as oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos necessários. Alavar-se (2009) pontua que para a escola ser democrática ela deve promover a aprendizagem, e não fazer de conta que os alunos estão aprendendo.

Mesmo com estas situações denunciadas, as professoras destacam que os ciclos de aprendizagem humanizam mais o processo de alfabetização, pois este destaca o respeito ao aluno, ao seu próprio ritmo e dá um maior tempo para que ele aprenda os conteúdos, no caso do BIA, mais tempo para alfabetização, que já é um processo longo.

Prof. 2: [...] *você humaniza a educação. Porque você vê que aquela criança é diferente, ela 'tá' mais lenta ou mais forte, então você tenta se adaptar a ela né? No sentido, se tá muito fraca, vamos trabalhar do jeito dela, 'vamo' tentar fazer uma coisa diferente né? Então isso no ciclo eu acho muito legal.*

Os ciclos parecem promover nessa escola uma prática observadora e investigativa, que favorece e expande as possibilidades para o aluno. Como nos lembra Hoffman (2010) o ato de investigar pressupõe estar sempre atento aos alunos, a fim de oportunizar situações enriquecedoras de aprendizagem.

Porém, mesmo a observação é passível de cuidados. Hoffman afirma que

Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto denomina-se avaliação. Esta concepção abrange as ações de observação e julgamento e, perigosamente, limita-se a elas. Até mesmo a compreensão de avaliação como acompanhamento do processo deve ser analisada em termos de limitações que se evidenciam na prática. (HOFFMAN, 2010, p. 59).

Cabe a reflexão que a avaliação vai para além da observação. Ela deve gerar uma reflexão e uma ação, que será implementada no contexto escolar a fim de atingir os objetivos da aprendizagem do aluno e promover o seu desenvolvimento.

Pode-se perceber pelas falas que as professoras conhecem a proposta dos ciclos e tentam colocá-la em prática. Isso reflete no resultado da educação, no qual, segundo as professoras, a maioria dos alunos consegue alcançar os objetivos propostos.

As professoras citaram uma cobrança muito grande da coordenação em relação a aprendizagem dos alunos. Uma professora criticou essa cobrança, porque considera que deveria haver cobrança em outros âmbitos também, porque é um trabalho conjunto com a família.

3.2. A prática avaliativa na escola

Quando questionadas sobre como é feita a avaliação dos seus alunos no BIA surgiram muitos aspectos significativos. A professora 2, por exemplo, entende a avaliação como um processo, e nesse processo considera importante utilizar a prova como um dos instrumentos.

Prof 2. *Apesar de não ser uma coisa obrigatória ne, você fazer uma prova, mas eu coloco, porque assim, é uma coisa que tá na vida né? Dele fazer assim uma prova de concurso, uma prova de faculdade, então eu acho que você não pode deixar de ter esse instrumento também, mas não só isso né?*

Da participação, dos trabalhos, do dia a dia, você consegue perceber... nossa a menina era tão assim sem autonomia né? Não conseguia se expressar, então você vê aquela dinâmica acontecendo, junto com outros instrumentos, como prova, como um auto ditado, como uma leitura interpretativa, ele apresentar alguma coisa ou falar sobre determinado assunto. Então tudo isso tá formando e tá me dando subsídios né? De reavaliar meu trabalho e saber também por onde ele tá caminhando.

Essa preocupação da professora 2 com a prova parece ser mais por acreditar que a prova será instrumento utilizado mundo a fora, em outras circunstâncias que os alunos irão passar na vida, e por isso ela precisa prepará-los. Penso que a prova pode ser utilizada sim como um instrumento de avaliação, e que pode ajudar o professor a reavaliar seu planejamento e verificar em que os alunos precisam de mais intervenção, mas não aquela prova que causa sofrimento, medo e repressão.

Acompanhei a aplicação de uma prova durante dois dias, pois não houve tempo suficiente para terminar em um dia. Os alunos foram colocados em fileiras e sua aplicação foi extremamente tradicional. Antes de entregar a professora 2 deu algumas orientações, que eles deveriam ler com calma e atenção e em caso de dúvida poderiam perguntar.

Ao entregar, cada aluno lia as questões e respondiam. Porém, o teste estava desconexo com o estilo de atividade aplicada no dia a dia dos alunos, o que despertou um pouco de dificuldade em alguns. Além disso, nem todos estavam lendo de forma fluida e algumas dificuldades de leitura e interpretação foram surgindo.

Portanto, é necessário ao construir uma prova, saber se ela está de acordo com as atividades feitas pelos alunos ao longo do bimestre e sempre visar a aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, as Diretrizes de Avaliação Educacional dizem que:

A construção da prova deve levar em conta os objetivos de aprendizagem e sua correção deve ser feita por meio de critérios conhecidos pelos estudantes, para que se constitua em espaço-tempo de aprendizagens. Seus resultados são devolvidos aos estudantes (feedback) o mais rapidamente possível para que se programem as intervenções necessárias a serem feitas pelos professores e estudantes. Essas ações visibilizam a avaliação formativa cujo objetivo é a inclusão de todos no processo de aprendizagem. A prova cumpre seu caráter formativo quando todo seu processo (elaboração, aplicação, correção, feedback e uso dos resultados) se organiza coletivamente nos momentos de coordenação pedagógica. Importante lembrar que o processo avaliativo é de responsabilidade da escola e não de cada professor, individualmente, devendo, portanto, ser planejado e inserido nos planos de ensino dos docentes. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 50)

Dessa forma, percebe-se a capacidade avaliativa de uma prova, a qual sendo usada da maneira correta, pode se tornar formativa. E, além do *feedback* para o aluno, destaco o

feedback que também é para o professor, pois este, a partir da prova, deve também analisar como está sendo feito o seu trabalho e o resultado dele na aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto relevante na fala das professoras sobre a prática avaliativa, além da prova, é a utilização dos relatórios para descrever o desenvolvimento e desempenho na avaliação das crianças.

Prof 3. [eu avalio por meio de] atividade avaliativa. Na verdade assim, o meu relatório eu sempre registro um pouquinho de cada coisa assim, eu vou durante o dia, uma coisa que salta aos olhos assim eu já vou e registro no caderno né? E aí a avaliação ela é feita, eu faço ela interdisciplinar e ela é feita em cima daquilo que eu desenvolvi durante um determinado período com o aluno, trabalhei gênero textual, trabalhei escrita dos números, registro até vinte e escrita dos números né? Família silábica, aí depois eu avalio, não só de uma forma né? Por atividades e a psicogênese, que é pra eu ver onde é que.. como é que ele tá no nível de escrita.

Prof 4. a gente trabalha com o observação, atividades diárias né? Participação, dever de casa, a rodinha é muito importante porque ali eles vão oralizar né? Se expressar né? O teste da psicogênese. A gente dá atividade avaliativa sim, mas eu, eu, não considero ela mais importante. Mas a gente da porque é uma exigência da escola.

Prof 5. Então assim, a avaliação é feito dessa maneira aí que a professora 4 falou, e o teste da psicogênese possibilita avaliar melhor... assim, verificar no que que o aluno precisa..

Percebe-se que há um modo de avaliação semelhante entre as professoras, porém, houve uma divergência entre as falas das professoras 2 e 4, pois uma afirma que a prova não é obrigatória, mas ela gosta de usar porque acredita que ela faz parte da vida, enquanto a professora 4 afirma que ela é uma forma de avaliação obrigatória na escola.

Quando a professora 4 falou sobre a atividade avaliativa eu questionei se era prova e ela respondeu positivamente, porém, logo em seguida a professora 5 discordou de sua postura ao dizer que não é mais importante e explicou porque eles não usam esse termo:

Prof 5: até mesmo porque a palavra prova ela já.. apesar de, sabemos que a seleção lá fora é prova. O aluno da rede pública que se prepara pra UnB, ele não vai ser preparado através do... ele não vai ser avaliado através do relatório que é feito não. Ele vai fazer uma prova. Então, ah mais você tá falando de aluno de terceiro ano. Mas se o aluno do terceiro ano não souber a escrita correta das letras quando ele for fazer a prova lá de redação da UnB ele vai pensar, ele vai ser reprovado, porque não pode misturar as letras.

As professoras citam vários instrumentos avaliativos usados, o que destaca a preocupação em formar integralmente os alunos, respeitando-os e obedecendo as

recomendações e os documentos que regem a educação no Distrito Federal. Assim, como nos diz Villas Boas (2012), a prova é útil quando seus resultados estão ligados a outros instrumentos avaliativos.

É importante destacar também que ao responder essa pergunta a professora 3 mostra ter entendimento do que é necessário para fazer uma avaliação mais completa, como, por exemplo, nessa fala:

Prof 3: olha, eu avalio o processo de escrita, porque eu sou do primeiro ano né? O processo de escrita, a aquisição do sistema numérico, como ele tá assimilando essas informações da sequência numérica, se ele consegue identificar informação matemática em diversas informações, por exemplo, no calendário, a partir do calendário ele tem que aprender que ali é informação matemática né? Noção de temporalidade, onde é que ele.. como é que ele se situa no tempo, é.. dia, noite, amanhã, depois, ontem... tudo isso eu avalio. E oralidade também né? A convivência social do aluno também, respeito as regras, as normas, tudo isso eu avalio.

Dessa forma, parece que todas fazem uma avaliação mais ampla, levando em consideração não apenas a prova como a mais importante, mas também acompanhando todo o processo de aprendizagem, verificando no dia a dia como os alunos estão aprendendo. Pois, todo bimestre as professoras fazem o Relatório de Avaliação de cada aluno, pontuando situações relevantes, quais conteúdos o aluno já domina, as maiores dificuldades dos alunos e qual foi a intervenção feita para sanar as dúvidas. Esse relatório é importante para que se possa acompanhar o histórico do aluno, suas dificuldades, o que já foi feito, para que assim o professor possa intervir de maneira mais efetiva.

Ao observar a prática das duas professoras na escola verifiquei o desenvolvimento do trabalho com portfólios. Foram notados dois tipos de portfólio dos alunos do 1º ano: o de aprendizagem e o demonstrativo, conforme descrito no PPP da escola como uma prática avaliativa. O portfólio de aprendizagem contém as atividades feitas pelos alunos e é entregue aos pais todo final de bimestre na reunião de pais, para que eles possam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. O portfólio demonstrativo abriga todas as atividades feitas no projeto ArteLer e é entregue aos pais ao final do ano, com todos os textos trabalhados e produzidos pelas crianças.

Porém, é importante ressaltar que o uso do portfólio deve ser mais do que só uma pasta para guardar os trabalhos dos alunos. Esse pode ser um dos seus usos, mas como Villas Boas (2012) acrescenta, o portfólio pode ser usado como forma do aluno participar ativamente do processo avaliativo, escolhendo as atividades que mais lhe foram significativas, a fim de que ele possa perceber sua trajetória, reconhecer suas necessidades e satisfazê-las ao

longo do tempo. Dessa forma, o uso do portfólio se estende a um processo avaliativo mais emancipatório. A avaliação deve ser vista como um modo de promover a aprendizagem, e é isso que acontece com a avaliação feita por meio do portfólio: ela concentra a atenção no aprendizado do aluno.

É importante ressaltar também, que a professora 1 regente da turma de primeiro ano se aposentou no final de 2016, o que demonstra seus anos de experiência na profissão. Apesar de ser uma boa alfabetizadora, é uma professora formada na época do magistério e, mesmo depois de cursar pedagogia, traz consigo muitas atitudes de sua primeira formação. Ela se mostrou agitada e agressiva, costumava falar alto com as crianças, atribuir-lhes adjetivos negativos, pegá-las constantemente com força para fazê-las sentar, entre outras atitudes.

Sempre ao iniciar as aulas a professora 1 fazia uma atividade oral com os alunos sobre a quantidade de alunos em sala, quantos não estavam presente, fazia a decomposição dos números, entre outras. Era recorrente que ela elogiasse alguns alunos, mas falas como *“depois passo um exercício desse no caderno e vocês não acertam porque? Porque não cala a boca!!”*, *“Vou levar vocês para a direção”*, eram recorrentes as ameaças como forma de controle dos alunos.

A maioria da turma já lia e conseguia formar frases. Mas alguns alunos tinham mais dificuldade e era exatamente com eles que a professora 1 mantinha uma postura mais agressiva. Falava de modo grosseiro na frente de toda a turma sempre reforçando que eles não sabiam ler, escrever, só queriam conversar e brincar. Em alguns momentos, a professora 1 assume postura autoritária, falando coisas como: *“Agora vamos ler juntos e quem não ler vai se dá mal”*; *“fulana é muito preguiçosa”*, *“não sabe de nada”*, *“assim você não vai passar”*, *“não para de conversar, por isso não sabe ler nem escrever”*; *“você é muito bobo, menino”*; *“Oh menino chato”*; *“lerdinha”*.

Dessa forma, é possível perceber o despreparo da professora para lidar com alunos tão novos, sua falta de paciência e possível cansaço após anos de profissão. Assim, é importante ressaltar o papel do professor na aprendizagem de seus alunos e no momento de avaliar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 61), *“cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento”*.

Dessa forma, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador, capaz de fazer uma ligação entre as experiências dos alunos com o mundo, fazendo-os refletir sobre tudo o que está ao seu redor, mostrando-lhes o quanto de conhecimento que já adquiriram ao longo da vida e como isso é válido para o processo

escolar. Assim, o professor além da formação intelectual, está contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos.

O PCN ainda diz que (1997) diz que

é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. (BRASIL, 1997, p. 63)

A diversidade de cada aluno deve ser tratada como um dos principais pontos a serem levados em consideração na prática docente. A atuação em sala de aula deve considerar fatores culturais, sociais e a história de cada aluno, assim como suas características pessoais. É de se esperar que na escola haja muitas diferenças entre os alunos e essa diferença deve ser fator de enriquecimento e não pretexto para fomentar desigualdades. Portanto, a escola deve prezar pelo respeito às diferenças.

Ainda é preciso ressaltar que também cabe ao professor favorecer a interação e a cooperação. Ele deve proporcionar aos alunos atividades em grupo, momentos em que os alunos falem, momentos em que eles sejam ouvidos, sempre respeitando-os. Dessa forma, eles podem fazer a apropriação de conhecimentos, resolver mal entendidos, explicar e exemplificar, tudo através da fala em grupo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.61) “o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização”.

Vale a pena acrescentar a importância da afetividade na aprendizagem. Sobre isso, o Currículo em Movimento diz que:

As experiências e as aprendizagens vinculadas ao campo das emoções e da afetividade superam dualismos e crescem em meio às contradições. Assim, a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como um todo deve possibilitar o uso da razão e emoção, do pensamento e sentimento para tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 35).

Portanto, a sala de aula se torna, além de lugar para obtenção de conhecimentos, um espaço de convivência e relações interpessoais. Dessa forma, afetividade se constitui como parte determinante na relação entre aluno e professor, entre aluno e aluno e entre aluno e as áreas de conhecimento estudadas. Pretende-se ressaltar o quão importante é o professor como

favorecedor da aprendizagem, não apenas pelo conhecimento técnico, mas também por meio da afetividade, elemento que a professora em questão pouco praticava com seus alunos.

Destaca-se ainda o que diz o Currículo em Movimento (2014) ao afirmar que a prática pedagógica deve ser desenvolvida, além dos conhecimentos, por relações interpessoais, vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. As aprendizagens e as experiências que são vinculadas as emoções e a afetividade superam dualismos. Portanto, a organização do trabalho pedagógico deve possibilitar o uso do pensamento e do sentimento a fim de tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas. Além desses aspectos, a avaliação se constitui também como elemento importante na organização do trabalho pedagógico e com papel central no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Villas Boas (2012) a avaliação informal é o tipo de avaliação que se dá pela interação professor e aluno, com os demais profissionais da escola e entre os próprios alunos, em momentos de trabalho escolar. Ela pode contribuir para a formação no aluno de um autoconceito positivo ou negativo. Mas a avaliação informal realizada em sala fazia com que os alunos da professora 1 se avaliassem negativamente e que os demais colegas fizessem o mesmo, comprometendo o resultado desses alunos nas avaliações formais, que eram feitas por meio de atividades diárias posteriormente colocadas no portfólio.

A professora 1 usava as dificuldades de aprendizagem e a reprovação como elemento garantidor de sua autoridade, mesmo o ensino em ciclos já estando em uso na referida escola. Dessa forma, percebe-se que neste caso específico, a reprovação foi usada como modo de discriminar, mostrar que tais alunos não estão aptos para prosseguir os estudos, quando na verdade essa realidade dentro do BIA já está superada.

Nesse sentido, é consistente o que diz Vasconcellos (2007) ao afirmar que o professor acha que exigindo ou ameaçando com a nota, ou com a reprovação, vai fazer com que o aluno se interesse e se envolva mais com a aula. Na verdade, o que poderia melhorar o envolvimento da turma nas aulas seria uma maior atenção e afetividade por parte da professora.

A professora 2 tem algumas atitudes diferentes e, partir das observações feitas em sala de aula, pode-se considerar que ela cumpre muitos dos requisitos citados anteriormente no PCN (1997). Ela possui autoridade com seus alunos, mas raramente é autoritária, possui abertura para que os alunos falem, participem, opinem e contem suas próprias experiências.

A relação professor-aluno é ótima e a docente está bem preparada para ensina-los. Possui práticas pedagógicas consistentes, faz bom uso das tecnologias e dos recursos disponíveis e deixa as crianças a vontade. Quase todos os dias elas tem uma atividade

recreativa ou alguma atividade fora de sala de aula: segunda-feira tem educação física; quarta-feira tem o projeto ArteLer, no qual a professora costuma sair com eles de sala para fazer a contação de história e debate; quinta-feira tem recreação; e sexta-feira tem jogos e/ou vídeo.

Percebo que a professora 2 se preocupa com o bem estar dos alunos e diversifica bastante as atividades com eles. Na maior parte do tempo está atenta a eles e os escuta quando eles a chamam. Mas ainda assim tem algumas atitudes ineficazes do ponto de vista pedagógico, como quando os alunos ficam sem recreio como forma de punição pela conversa fora de hora ou por sair de sala. Durante o recreio a professora pede para que esses alunos escrevam uma frase referente ao seu mau comportamento por 3, 4 ou 5 vezes, atitude atualmente é totalmente antiquada.

Algumas vezes ela se dirigia aos alunos mais agitados como problemas que ela tinha que lidar dentro de sala de aula. Além do despreparo para lidar com a aluna com síndrome de Down, que muitas vezes ficava de fora das atividades. A relação das duas é bem distante. Esta aluna conta com o apoio da sala de recursos e de uma professora específica que auxilia a professora regente nesses atendimentos, porém o acompanhamento ocorre apenas três vezes por semana por um período de 50 minutos, o que ainda não é suficiente para o melhor desenvolvimento desta aluna.

Dessa forma é necessário discutir sobre a escola inclusiva. Segundo a LDB:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Pode-se considerar que ainda há falha em alguns aspectos do que diz respeito a uma educação inclusiva, para que ela ocorra efetivamente, assim como diz a LDB, é necessário

que haja recursos, métodos e técnicas para atender as demandas desses alunos, capacitação para o professor ensiná-la e incluí-la nas atividades, além de um maior apoio da escola, porque a professora 2 já tinha muitos alunos em sala o que por si só, já dificulta os processos de ensino e aprendizagem, além do mais quando se tem uma criança incluída na sala.

Apesar disso, a professora 2 tem atitudes importantes dentro de sala. Ela deixa os alunos participarem bastante na aula, na hora da correção das atividades ela os convida a falar, a ir até o quadro, não os repreende ao errar, apenas mostra como pode ser feito. Ela ensina mais de um modo de fazer as atividades e aceita várias formas de resposta, desde que estejam de acordo com o comando da questão. Isso faz com que os alunos sejam confiantes no momento de participar. Além disso, eles possuem muita autonomia e fazem bastante coisas sozinhos.

Sobre isso, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º bloco apontam que:

A proposição de situações em que os interesses e saberes dos estudantes venham à tona por meio da problematização dos saberes já construídos é fundamental para evidenciar sua prática social (o que sabe sobre o assunto, o que pensa a respeito, quais suas descobertas, quais caminhos percorreu para encontrar as respostas) e propor atividades que os instrumentalizem, possibilitando a reflexão crítica e criativa e, conseqüentemente, sua participação. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 51-52).

Dessa forma, a atitude da professora nesses momentos de participação é muito importante, pois é dada voz a cada um deles, sendo possível perceber suas opiniões, o caminho que percorrem para encontrar suas respostas, sendo possível ver onde ainda é necessário trabalhar mais, o que os tornam participativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, a autonomia de seus alunos é um ponto a ser destacado. O PCN (1997) considera a autonomia como princípio didático geral, por considerar que ela seja uma opção metodológica que acredita na atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valorizando suas experiências, conhecimentos prévios e a interação com o professor e seus pares, “buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno” (p. 62).

Todos os dias, na hora da contagem feita pelos ajudantes, a professora 2 faz o desenho de uma menina e um menino todos os dias de forma diferente. Coloca o cabelo liso, enrolado, para cima, de trança, faz menino de cabelo grande e menina de cabelo curto, faz o olho em

formatos diferentes, entre outras coisas que faz com que todos os alunos se sintam representados.

A professora 2 falava aos seus alunos que cada atividade que eles fazem ao longo do bimestre são como treinos, que eles devem fazer, tirar dúvidas e treinar bastante para quando chegarem o dia do teste estarem preparados. A abordagem é uma forma interessante de lidar com esse tipo de avaliação, uma vez que considera importante todas as atividades feitas, mas que também deixa uma carga grande para o dia da prova, na escola chamada como atividade avaliativa.

Pode-se inferir a preocupação não só da professora 2, mas da 3, 4 e 5 com seus alunos, trabalhando com eles por meio de atividades diversas e promovendo a aprendizagem de diferentes formas. As Diretrizes Pedagógicas (Distrito Federal, 2014) afirmam que deve haver parceria entre avaliação e aprendizagem, pois assim se estabelece a compreensão de que todos são capazes de aprender e que podem fazer isso de diferentes formas e espaços de tempo.

Mas uma coisa me deixou intrigada durante essa análise, foi a utilização do portfólio como estratégia avaliativa, por isso, no próximo item discuto sobre as possibilidades e contribuições deste instrumento.

3.3 O portfólio: uma reflexão sobre essa estratégia avaliativa

O Projeto Político Pedagógico da escola prevê que a avaliação seja feita por meio do portfólio, realidade que durante as observações já foi um pouco descaracterizada. Durante as entrevistas, isso pôde ter uma maior constatação pois, como já foi transcrito anteriormente, as professoras não citam o portfólio quando questionadas sobre a forma de avaliação usada por elas. Mas quando perguntadas diretamente sobre o portfólio, a resposta foi a mesma: ele é apenas usado para o projeto ArtLer. A professora 2 justificou que não considera fazer uso do portfólio ao dizer que:

Prof. 2. O portfolio em si, acho que você deve conhecer, é uma coisa assim.. eu acho assim que para um professor só ele é muito complicado, ainda mais no início. Porque os meninos não tem autonomia de construir aquele portfólio assim. Acho que assim, pelo menos do jeito que colocaram pra mim, que você tem que avaliar, anotar alguma coisa sobre aquele dia, perguntar pro aluno como que foi. Ter essas intervenções eu acho muito complicado, numa turma que você tem 28 alunos, 29 alunos, você ter um port.. é muita coisa né? Mas a gente faz um tipo de portfólio assim que é um arquivo da construção dele, das atividades. Então por exemplo, você da um

auto ditado no começo, depois você da outro, você vai vendo aquele caminho que ele 'tá' percorrendo, você da uma releitura de um texto né? De um conto de fadas do jeito que ele fez, e agora como ele 'tá' fazendo. Ele 'tá' pontuando, ele 'tá' tendo parágrafo, a letra maiúscula, então tudo isso você vai vendo. Até no desenho, quando você manda desenhar, como ele desenhava e agora como ele 'tá' desenhando. Então a gente tem essa pasta com essa construção, mas eu não digo que é um portfólio. Eu acho que pra ser um portfólio faltava outras coisas, ela participar mais, ela falar o que ela sentiu ali, o que ela gostou, o que precisava mudar, a opinião dela mesma, até pra construir com ela e pra ela né? O que mudar, fazer uma coisa diferente né? E às vezes não tem isso. Você leva já pronto uma coisa que ela tem que desenvolver e depois você reavalia assim, você como professor você vê, não, ela 'tá' errando aqui e tal aí você vai lá e interfere, e coloca né? E trabalha com o aluno.

É possível dizer que a professora está correta em sua reflexão, pois, para Villas Boas (2012), o portfólio tem três características principais: é uma avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; os alunos devem ser ativos no processo de sua construção, pois dessa forma eles aprendem a identificar o que sabem e o que ainda precisam aprender; e a reflexão feita pelo aluno sobre sua própria aprendizagem é importante nesse processo.

Mas destaco também que elas divergem, pois a professora mostra entendimento de que o portfólio só é possível para alunos mais velhos, quando Villas Boas (2012) destaca que é um instrumento avaliativo a ser usado em qualquer idade, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O portfólio não pode ser apenas destinado a reunir trabalho dos alunos a fim de mostrar seu progresso por meio de suas produções. Dessa maneira ele se torna um instrumento capaz de mostrar ao aluno as suas potencialidades e onde ainda é preciso melhorar, porém, quando feito com a participação dos alunos suas possibilidades e a aprendizagem se ampliam.

É importante destacar que não é necessário substituir a prova pelo portfólio, pois os dois são instrumentos avaliativos, porém cada um cumpre um propósito diferente. A prova se torna pouco como único procedimento de avaliação, porque, como ressalta Villas Boas (2012, p. 47) “ela não tem condições de avaliar toda aprendizagem do aluno, que se dá por meio de diferentes linguagens”.

Então, considera-se interessante pensar em uma forma de unir esses dois instrumentos para que assim os alunos possam ser avaliados de forma mais ampla e participativa. Quando o professor escolhe avaliar por prova, decide por um instrumento totalmente controlado por ele mesmo, pois é ele quem decide as questões, o modo de apresenta-las, quando aplicar, entre

outras coisas. Já o portfólio, por ser uma construção coletiva, abre espaço para que o aluno também participe do processo avaliativo, podendo refletir e fazer uma autoavaliação de sua aprendizagem.

É possível juntar as duas possibilidades quando, por exemplo, o professor aplica uma prova aos seus alunos, a corrige e devolve para que eles vejam o que acertaram e erraram. Nas questões com erro os alunos refazem e colocam a prova no portfólio. É importante ressaltar a capacidade do portfólio em promover uma prática avaliativa emancipatória, pois ele permite que o aluno seja capaz de pensar e refletir, tomar decisões importantes que vão ser levadas em consideração durante o processo avaliativo, contribuindo para a formação de um cidadão capaz de fazer escolhas.

Porém, apesar de ser uma ótima estratégia, o professor deve estar preparado para implementá-la, por ser uma forma inovadora e que demanda mais trabalho do que a avaliação tradicional. Além disso, a participação da família para entender esse novo processo vai fazer com que ele seja mais efetivo.

Segundo Villas Boas (2012) o portfólio vincula a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno se torna parte ativa da tomada de decisões, de modo que ele passe a formular suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas cumpra o que diz o professor e a escola. Por isso, segundo a autora, existem alguns princípios-chave que orientam a construção de um portfólio. O primeiro é a construção pelo próprio aluno, o que possibilita fazer escolhas em seu processo educativo, a qual pode assumir formas diferentes dependendo da idade do aluno. A orientação do professor e o seu preparo a partir de um referencial teórico é de suma importância.

A reflexão se torna princípio norteador do trabalho, pois é por intermédio dela que o aluno decidirá o que e como incluir, além de poder analisar seus trabalhos, podendo corrigir o que achar necessário. Dessa forma, Villas Boas (2012) afirma que o portfólio traz o conceito de progresso, e não do fracasso. Ele utiliza a lógica avaliativa segundo a qual o aluno não é punido pela aprendizagem incompleta, por entender que a avaliação é um instrumento de promoção da aprendizagem. Outro princípio que se acrescenta, segundo a autora, é a criatividade. O aluno detém o poder de escolher como organizar o portfólio, quais linguagens e diversos tipos de produção colocar nele, o que poderá mostrar evidências da aprendizagem de maneiras variadas.

Nesse sentido, Villas Boas pontua que:

o portfólio não é considerado apenas um simples “instrumento” de avaliação, usado em determinados momentos, mas um procedimento que pode

extrapolar sua função avaliativa inicial, consolidando-se como eixo norteador do trabalho pedagógico. (VILLAS BOAS, 2012, p. 177).

Portanto, o portfólio pode contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora, em que se entenda que trabalho pedagógico é o trabalho coletivo, que envolve professores, alunos e toda a equipe escolar, atuando colaborativamente. Adota-se a ideia de saber construído, onde todos podem e devem participar do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se perceber uma incoerência do PPP da escola com o visto na prática no que se refere ao uso do portfólio. Mas por outro lado, pode-se perceber que as professoras já possuem um olhar diferenciado para a avaliação, uma concepção similar ao que propõe Sousa (2007), a avaliação passa a ser percebida como um processo de investigação que reorienta o ensino, sendo contínua e passa por um processo formativo que subsidia a tomada de decisões e que tende melhorar a qualidade de ensino.

Alavarse (2009) aponta outras estratégias que podem auxiliar a escola a superar a classificação e a avaliação tradicional, articuladas com essas que a escola já possui. Assim, sugere-se que a proposta político-pedagógica da escola seja orientada pelo diagnóstico atual, que deve explicitar os objetivos de aprendizagem para cada ano do ciclo, na perspectiva de uma visão ampla do currículo. Ainda sugiro que haja engajamento por parte dos professores em um trabalho coletivo, no qual cada grupo de professores pode ficar responsável por um grupo de alunos, como no reagrupamento, por exemplo.

Outra estratégia que pode ser adotada para a superação dos déficits de aprendizagem é o acompanhamento das aprendizagens dos alunos e a organização de ações que visem superar os obstáculos que possa surgir, como o reforço escolar em horário contrário, ou uso de diversos recursos visando sempre a aprendizagem do aluno. Extrapolar os muros da escola, ampliando os espaços de aprendizagem, pode ser uma estratégia que valorize os diferentes tipos de saberes e faça o aluno refletir sobre o quanto ele já conhece e compreende o mundo, fazendo com que a escola reconheça essas potencialidades e trabalhe com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer algumas considerações finais é necessário lembrar os objetivos desta pesquisa. O objetivo geral era: Compreender as concepções e o tratamento dado a avaliação nos ciclos pedagógicos por professores do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA de uma escola de Sobradinho-DF. Para isso, foi necessário atender aos seguintes objetivos específicos: (i) conhecer como a Avaliação se constituiu historicamente em um elemento da organização do trabalho pedagógico; (ii) conhecer a proposta dos Ciclos Pedagógicos e como esta se materializou no DF com o Bloco Inicial de Alfabetização; (iii) refletir o papel da avaliação dentro dos Ciclos Pedagógicos; e (iv) analisar o que se revelou na fala e na prática de professores de uma escola de Sobradinho-DF sobre avaliar no Bloco Inicial de Alfabetização.

Acredito que estes objetivos foram alcançados ao me debruçar sobre as entrevistas e a observação na escola e analisá-las. Mas tenho clareza que está é uma compreensão do objeto, que revela de certo modo, os conhecimentos que adquiri na minha formação e momento que estou vivendo no final do curso de Pedagogia. Por isso, reafirmo que são considerações finais deste processo de pesquisa, mas isto não esgota de forma alguma, os conhecimentos sobre essa temática. Assim teço algumas considerações importantes.

As professoras demonstram um discurso coerente com a proposta dos ciclos pedagógicos, defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e entendem a avaliação como um dos elementos do trabalho pedagógico, importante para a reflexão e replanejamento das ações pedagógicas. Entretanto, as práticas das professoras observadas ainda demonstram em alguns momentos resquícios de uma avaliação tradicional e opressora.

Mas também foi possível constatar práticas inovadoras como a utilização de relatórios descritivos do desempenho das crianças e a utilização do portfólio, assim como vários momentos que uma das professoras interagiu com as crianças durante os processos de ensino e aprendizagem e agiu incentivando e demonstrando acreditar no sucesso das crianças.

Entendo que para que o aluno tenha seu desenvolvimento e aprendizagem contemplados durante o processo de escolarização, é necessário que a avaliação se torne um elemento organizador do trabalho pedagógico. Dessa forma, a avaliação vai auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais presentes no ambiente escolar, o

plano de aula dos professores, a fim de que se contemplem todas essas realidades em uma forma de atingir positivamente os alunos.

Os ciclos se tornam uma forma de organização escolar que tem como base o acompanhamento dos alunos durante todo o ano letivo a fim de que, por meios formativos e processuais, os alunos atinjam os objetivos propostos para cada etapa. É uma proposta positiva e inovadora, mas que requer muita preparação da escola e dos seus integrantes, inclusive alunos e famílias, para que ele possa ocorrer da forma mais eficiente, ou seja, democratizando o ensino, garantindo a permanência do aluno e buscando o seu sucesso escolar.

Acredito que o problema da não aprendizagem das crianças e a retenção, não é por causa da política dos ciclos, estes na verdade, surgiram como uma bandeira de salvação para o problema da repetência e evasão escolar que sempre existiu e nos rodeou. No Brasil sempre tivemos problema com os processos de ensino e aprendizagem. E isto me leva a crer que o problema da retenção dos alunos no ciclo, independe da proposta, mas sim de vários fatores combinados (má estrutura das escolas, problemas na formação de professores, falta de dialogo entre família e escola, péssimas condições de vida das crianças, professores mal remunerados, entre outros...) que não permitem o êxito de professores e alunos, o êxito da escola.

Concluo esta pesquisa, entendo que os ciclos e a avaliação formativa vão além de documentos oficiais. A proposta do ciclo deve estar presente nas atividades e cursos de formação continuada, na prática dos professores, no dia a dia da escola, na vivência dos alunos e ser de conhecimento das famílias. Para isso, algumas medidas são necessárias.

Percebendo cada uma das partes envolvidas, se espera que o governo ofereça aos professores boas condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada, para que estes estejam sempre se atualizando, aprendendo, conhecendo a legislação, as formas de coloca-la em prática, para assim favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Aos professores, cabe buscar conhecimentos e coloca-los em prática. Cabe a eles conversar com seus alunos sobre a avaliação, o modo como ela ocorrerá, torna-la mais participativa e processual, a fim de que os alunos estejam cada vez mais integrados e se percebam como participativos no processo de construção de sua aprendizagem.

Aqui também ressalto a importância de o professor favorecer em sala de aula a visão de uma avaliação contínua e formativa, sempre considerando os resultados como um *feedback* do aluno, mas também de seu próprio trabalho e, após sua realização, ela possa ser usada como subsídio para novas atividades e intervenções. Essas atitudes devem estar permeadas no

dia a dia de toda equipe escolar, principalmente entre diretores, coordenadores e demais pessoas que são apoio para o professor.

Os alunos devem ser participantes nesse processo. Eles devem estar integrados a avaliação, no modo como será realizada, contar com o apoio do professor e com os diferentes instrumentos avaliativos que serão usados para contemplar as suas diversas habilidades. É de extrema importância que a família seja convidada a estar dentro da escola. É necessário que ela participe e conheça o modo como a escola se organiza, o modo como está sendo realizada a avaliação e esteja inteirada na nova realidade de continuidade que será dada aos estudos durante as diferentes etapas do ciclo.

Dessa forma, cria-se uma relação transparente entre todas as partes. Todos estando envolvidos estando cientes do processo fica mais fácil a comunicação e o entendimento de ambos sobre o que acontece e sobre o porquê acontece no dia a dia escolar.

Reitera-se que o problema não está política de ciclos, pois essa tem como foco a aprendizagem do aluno. É necessário destacar que, apesar de há muito se falar da política de ciclos, a implantação desta ocorreu recentemente, o que também pode ser a causa de um estranhamento para alguns professores. E, apesar de muitas vezes parecer ser intuito dos ciclos mascarar dados, essa política tem potencial, se feita da maneira séria e correta, e pode melhorar muito nossa educação.

Mas esse é um processo lento, e ainda é necessário deixar para traz a escola autoritária, seletiva, que tem como base principal o exame, em que a nota se torna o cerne do processo educativo. E para que isso ocorra, além da preparação dos professores e do ambiente escolar, é necessário fazer uma conscientização da sociedade em geral. A reprovação, como medida de aprendizagem escolar, traz consequências negativas para a formação do aluno. Ela pode trazer um conceito negativo de incapacidade, de inferioridade e por isso, é necessário refletir e discutir sobre isso.

Portanto, a política de ciclos está posta, a avaliação processual e formativa já está permeando a realidade escolar. Possivelmente, daqui há alguns anos, colheremos os louros dessa mudança no sistema educacional e, efetivamente, o aluno e sua aprendizagem se tornaram elementos centrais da escolarização.

Perspectivas futuras

Após essa etapa concluída, que apesar de trabalhosa foi também muito prazerosa, pretendo seguir estudando. Enquanto faço um curso de língua inglesa para ingressar no

mestrado, pretendo fazer uma especialização em psicopedagogia, a fim de aprimorar meus conhecimentos e aprender ainda mais.

Quero atuar nas séries iniciais do ensino fundamental para aplicar o que foi aprendido e adquirir ainda mais conhecimentos. Pretendo levar essa pesquisa para minha vida prática como professora e fazer diferença por meio de tudo o que foi me acrescentado ao estudar a temática.

Quero aplicar e aprimorar os conhecimentos aprendidos na Universidade com meus alunos e realmente realizar um trabalho significativo, que fique marcado positivamente na memória deles, assim como muitos dos meus professores ficaram marcados na minha vida.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, p. 35- 50, Rio de Janeiro jan./abr. 2009.
- BARRETTO; E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**. v. 17, n. 42, São Paulo, mai./ago. 2001.
- BARRETTO; E. S. S.; SOUSA, S Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Revista Pro-posições**, v. 21, n. 3, p. 193-218, São Paulo set./dez. 2010.
- BERTAGNA, R. H. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Revista educação: teoria e prática**. v. 18, n. 31, p. 73-86, São Paulo, jul./dez. 2008.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 12ª ed. Porto editora (1994)
- BRASIL (1961). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB – nº 4.024.
- BRASIL (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB – nº 5.692.
- BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB – nº 9.394.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Resolução nº 4. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. **Resolução nº 7. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas as avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP : Papyrus, 2002.
- DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Currículo em movimento**. Brasília, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Ciclo**. Brasília, 2014c.
- FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 79-93, São Paulo, jun. 2002.

- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed – São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40ª ed – Porto Alegre: Mediação, 2010.
- JORBA, J.; SANMARTI, N A função pedagógica da avaliação. IN: BALLESTER, M. e.al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KENSKI, V. M. **Repensando a avaliação da aprendizagem**. IN: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. 29ª ed. Campinas. SP, Papirus, 2004, p. 135-147.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto alegre : Artmed, 1999.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, p. 5-24, São Paulo, jan./jun. 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDE, J. A aprovação automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. v. 79, n. 192, p. 16-29, Brasília, maio/ago. 1998.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista poíesis**. v. 3, n. 3, p. 5-24, Santa Catarina, 2005.
- POLONIA, A. C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n. 2, p. 303-312, São Paulo, 2005.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. – Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.
- Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.
- Projeto Político Pedagógico – Escola Classe 01 de Sobradinho – Gestão 2013

QUINQUER, D. A função pedagógica da avaliação. IN: BALLESTER, M. e.al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. **História das aldeias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 27-44, São Paulo, maio/ago. 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed. – São Paulo: Libertad, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ªed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. S. Progressão continuada: equívocos e possibilidades. **Revista Polyphonia**. v. 23, n. 1, p. 93-109, Goiânia, jan./jun. 2012.

WALTER, B. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.