



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

ENSINO MÉDIO: práticas avaliativas e o protagonismo dos estudantes

Mirtes Corrêa de Jesus

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

Brasília - DF, 19 de dezembro de 2015

Mirtes Corrêa de Jesus

ENSINO MÉDIO: práticas avaliativas e o protagonismo dos estudantes

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

TERMO DE APROVAÇÃO

Mirtes Corrêa de Jesus

ENSINO MÉDIO: práticas avaliativas e o protagonismo dos estudantes

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

Profa.Dra. Silvia Lúcia Soares- FE/UnB
(Examinadora externa)

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

Profa. Ma.Rose Meire da Silva e Oliveira –SEEDF
(Tutora-orientadora)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais que, mesmo em meio a tantas adversidades e dificuldades financeiras, incentivaram-me a estudar e oportunizaram minha formação acadêmica.

A todos os jovens e adultos para os quais tive o prazer em lecionar nesses dezenove anos de magistério. Estudantes que me ensinaram no dia-a-dia a rever meus próprios conhecimentos com possibilidades de atualizá-los.

Aos meus colegas profissionais de educação - professores, gestores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais - que dão o máximo de si e contribuem para oferecer uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua bondade infinita e por me dar força e coragem nos momentos em que pensei em desistir.

Aos meus três filhos —Sara, Samuel (*in memoriam*) e Miguel —pelo amor imensurável, por me tornarem uma mulher muito mais forte e pela paciência quando estive ausente, trancada no quarto, durante as noites e aos finais de semana escrevendo este trabalho.

Ao meu esposo Maurílio, companheiro de todas as horas, pela colaboração, força, amor e serenidade nesta grande jornada.

À professora Aparecida Cleia Gerin, orientadora da primeira fase do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, pela indispensável ajuda e incentivo; além das suas palavras tão carinhosas e encorajadoras.

À querida tutora-orientadora Rose Meire da Silva e Oliveira, pelo carinho, zelo, atenção e paciência em nos passar seus conhecimentos de maneira tão generosa e proficiente.

À professora-orientadora Edileuza Fernandes da Silva que cooperou de modo significativo para a produção desse trabalho com suas aulas e explicações tão didáticas.

Aos colegas que se dispuseram a responder ao questionário com prontidão e simpatia e aos outros que permitiram ser observados durante a coordenação pedagógica.

Às minhas amigas Osária Mota e Célia Lima que acompanharam de perto minha labuta, oraram por mim e me ajudaram no que puderam para a finalização dessa pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização de mais uma etapa na minha vida.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo faz referência a uma pesquisa realizada no ano de 2015 desenvolvida com oito professores do 1º ano do ensino médio em uma escola da rede pública do Distrito Federal, que aderiu à organização do ensino por semestres. Essa investigação teve como objetivo geral analisar se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estavam a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Por meio do estudo de caso com aplicação de questionário aos interlocutores, observação das coordenações pedagógicas e análise documental, a pesquisa de abordagem qualitativa evidenciou em qual concepção de avaliação os professores pautavam suas práticas avaliativas, e se os instrumentos e procedimentos adotados eram capazes de tornar o educando autônomo durante a construção do seu próprio conhecimento. Os resultados obtidos revelaram que, embora haja um discurso dos professores de uma perspectiva formativa de avaliação, essa concepção, na prática, não acontece já que a avaliação diagnóstica, o feedback e a autoavaliação são praticados por poucos docentes; o Conselho de Classe não permite que os estudantes participem efetivamente da escolha dos instrumentos avaliativos nem promove uma autoavaliação da instituição de ensino e a prova não favorece o aluno a construir o seu próprio conhecimento visto que suas questões exigem mais a memorização de conceitos do que o raciocínio lógico, a reflexão e o pensamento crítico. Diante desse contexto, as práticas avaliativas adotadas não possibilitam ao estudante agir de forma autônoma e responsável, reconhecer suas dificuldades e tomar suas próprias decisões em relação ao desenvolvimento do seu estudo.

Palavras-chave: Ensino médio; Práticas avaliativas; Protagonismo dos estudantes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. CAPÍTULO	11
METODOLOGIA	11
1.1 Procedimentos de Investigação	12
1.2 Contexto da Pesquisa	13
2. CAPÍTULO	16
REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Características do Ensino Médio	16
2.2 Objetivos do Ensino Médio segundo a LDB	20
2.3 A finalidade da avaliação sob o olhar de pesquisas já realizadas	23
3. CAPÍTULO	26
ANÁLISE DE DADOS	26
3.1 Os interlocutores da pesquisa	26
3.2 Os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico	27
3.3 Adaptação à Semestralidade	28
3.4 Avaliação com vistas ao protagonismo estudantil	29
3.5 Apreciação do espaço da coordenação pedagógica	36
3.6 Análise documental: prova	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICES	50

INTRODUÇÃO

A educação é de valor inestimável, não apenas para a formação do indivíduo, mas para toda a sociedade, pois é por meio dela que são criadas as condições para a aquisição da cidadania. No mundo atual, onde tudo acontece de forma acelerada e o real se confunde com o virtual, a função da escola deve ser repensada diariamente, pois o jovem tem acesso à tecnologia e a informações que necessitam de uma seleção e interpretação adequadas.

Diante das rápidas transformações do mercado de trabalho, do avanço tecnológico e dos meios de informação e comunicação, os desafios aumentaram para tornar a escola um lugar mais atraente. Assim, formar alunos críticos, autônomos e protagonistas, com aptidão para múltiplas leituras com possibilidades de intervenção em uma realidade é tarefa que exige esforço conjunto de todos os envolvidos com a educação e, talvez mais especificamente, dos professores.

Acredita-se que a escola deve valorizar a busca pelo conhecimento como grande capital da humanidade e como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; além de formular hipóteses; ser criativa e inventiva; ser provocadora e não mera receptora; produzir, construir e reconstruir o conhecimento elaborado. Nesse contexto, é urgente a necessidade de consolidar uma nova cultura de avaliação com perspectivas emancipatórias, associada ao sucesso de todos os estudantes, vinculada a um trabalho coletivo e interdisciplinar e baseada em instrumentos pelos quais cada aluno seja avaliado em relação a si mesmo e aos colegas com vistas a garantir a aprendizagem de todos.

Hoje é percebido, entretanto, que os procedimentos avaliativos formais (testes, provas, simulados, redações) recebem mais ênfase nas escolas de ensino médio por influências de avaliações externas como o Programa de Avaliação Seriada(PAS), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as provas de vestibulares e de concurso público; dessa forma, é possível que as estratégias avaliativas escolhidas pelos professores acabem por priorizar o produto final (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o percurso o que pode gerar um processo de exclusão e de classificação.

Esta pesquisa ressalta a importância de se realizar uma avaliação para a aprendizagem — a qual promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve — e não simplesmente das aprendizagens que faz uma verificação dos

conhecimentos adquiridos depois de um determinado tempo. Assim, tendo em vista que uma avaliação formativa seria mais adequada para uma escolarização sem fracassos, podemos concordar com Hadji (2001, p. 20), quando afirma que “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa [...]” a que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Este trabalho acadêmico intenciona contribuir também com informações importantes sobre as atividades da avaliação formativa que deve, em princípio, orientar o formador - professor - a revisar seu programa de ensino e a investigar as causas dos resultados encontrados a fim de que medidas que permitam um processo escolar voltado para a inclusão e o sucesso de todos os alunos sejam tomadas. Além disso, esta investigação propicia a reflexão sobre as concepções de avaliação em que os professores pautam suas práticas avaliativas e se estas contribuem para o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

1.CAPÍTULO

METODOLOGIA

Conforme afirmam Silva e Menezes (2001, *apud* Kauark, 2010, p. 24): “pesquisa significa procurar respostas para indagações propostas”; nessa perspectiva, trata-se de uma atividade voltada para a solução de problemas, ou seja, é um caminho para se chegar à ciência e ao conhecimento.

Optou-se pelo estudo de caso por estar em consonância com o problema e os objetivos apresentados. Segundo Ponte (2006) o estudo de caso:

[...] é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p.2)

Portanto esse trabalho científico visou, por meio dessa opção metodológica, identificar se, em uma escola da rede pública do DF, as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estavam a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio.

Sampieri, Colado e Lúcio (2006), enfatizam bem essa concepção:

A pesquisa científica é concebida como um processo, termo que significa dinâmico, mutante e evolutivo. Um processo composto por múltiplas etapas relacionadas entre si, que acontece ou não de maneira sequencial ou contínua. Pesquisa é um processo composto por diferentes etapas interligadas. (SAMPIERI, COLADO E LÚCIO 2006, p.76).

A metodologia se refere ao percurso escolhido para se chegar ao fim proposto pela investigação, ou seja, é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa.

Sendo assim, o objeto de análise deste trabalho acadêmico pretendeu investigar a concepção de avaliação em que os professores estavam pautados e averiguar se os procedimentos e instrumentos avaliativos adotados por eles tinham a finalidade de tornar o estudante autônomo de sua aprendizagem. Para tal, foi utilizada a pesquisa de cunho qualitativo cujos métodos explicam o porquê dos fatos,

demonstrando o que há de interessante a ser feito; mas não quantificam os valores, pois se preocupam com aspectos da realidade que não podem ser medidos, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Nesse entendimento, Kauark, Manhães e Medeiros (2010) consideram que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (KAUARK, MANHÃES E MEDEIROS, 2010, p. 26).

1.1 Procedimentos de Investigação

Uma vez que a finalidade dessa pesquisa foi a investigação acerca das práticas avaliativas aplicadas pelos docentes da escola, foram utilizados alguns procedimentos de coleta de dados, dentre eles: o questionário, a observação e a análise documental a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados. É necessário enfatizar, conforme afirma Brandalise (2010, p. 326) que: “[...] A coleta de dados precisa ser feita de uma forma não incomodativa, com discrição, com profissionalismo[...]”.

A pesquisa foi feita na própria escola, no horário da coordenação coletiva, e contou com a participação de 08 professores do 1º ano do Ensino Médio os quais lecionam conteúdos de componentes curriculares diferenciados. Para identificar as concepções de avaliação dos entrevistados, foi aplicado um questionário constituído por uma série ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito, sem a presença da pesquisadora. Além disso, as questões contemplaram hipóteses de veracidade, tendo sido formuladas a partir de linguagem clara e acessível; foram utilizadas, também, questões fechadas de múltipla escolha e abertas, objetivas e subjetivas, as quais permitiram respostas por alternativas a escolher e respostas descritivas.

Já para analisar se os instrumentos avaliativos adotados, na escola pesquisada, têm a finalidade de tornar o estudante protagonista da aprendizagem,

utilizaram-se dois procedimentos de pesquisa: a análise documental e a observação. O primeiro foi constituído como uma oportunidade valiosa para perceber como os professores participam do processo de elaboração dos referidos instrumentos de avaliação para promover a autonomia dos estudantes.

O segundo procedimento visou à obtenção de dados qualitativos de informações a partir da realidade observada; considerando o momento em que os professores elaboraram a avaliação multidisciplinar (prova escrita) e os principais procedimentos usados para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

1.2 Contexto da Pesquisa

Para melhor compreensão em que realidade foi realizada a pesquisa, a escola em questão está localizada em Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. A instituição de ensino atende alunos do próprio setor, bem como da Expansão do Setor “O”, do Setor de chácaras, Setor Habitacional Sol Nascente e dos Condomínios localizados nos arredores.

Fundada em março de 1990, sempre foi uma escola integrada com a comunidade local que atendia alunos de 7ª e 8ª séries no período diurno e alunos de 5ª a 8ª séries no noturno. No ano de 1998, a escola foi classificada entre as 10 (dez) melhores do país, segundo a avaliação do SAEB, sendo admirada pelos alunos e pela comunidade por sua boa infraestrutura e por contar com profissionais capacitados e dedicados.

A escola funciona em um prédio de dois pavimentos, com 18 salas de aula, três salas especiais, uma sala de vídeo, um laboratório de informática e um laboratório de Ciências; um bloco reservado para a administração com quatro salas, onde funcionam a Direção, a Secretaria, a sala dos Professores e a sala de Coordenação Pedagógica, conta, ainda, com uma quadra para a prática de esportes.

Desde o ano de 2012, em caráter de adesão, a instituição de ensino optou pela organização do trabalho pedagógico em semestre, conforme orientação da própria SEEDF. A escola, no turno matutino, atende aos alunos de 2º e 3º anos; no turno vespertino, alunos do 1º e 2º anos, e, no noturno, às três séries no regime anual.

Uma breve análise da atual conjuntura realizada por meio de observações, debates e queixas da comunidade escolar, ao longo dos anos, permitiu apontar algumas dificuldades enfrentadas atualmente pela instituição de ensino:

- ✓ demonstrações contundentes de desinteresse por parte dos alunos ante os estudos;
- ✓ analfabetismo funcional: verificamos ainda que a maior parte dos estudantes ingressa no Ensino Médio com dificuldades de leitura, interpretação, operações simples de matemática e contextualização dos textos e trabalhos propostos; dificuldade no avanço de projetos interdisciplinares; rendimento escolar aquém das expectativas;
- ✓ dificuldades de integração com a comunidade local, especialmente no que tange a uma efetiva participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento da vida escolar dos alunos;
- ✓ baixo rendimento escolar que tem ocasionado um índice indesejável de retenção dos alunos, bem como de desistência;
- ✓ incidência de casos de evasão escolar por motivos de necessidade de trabalho e dificuldade de conciliação entre serviço e escola, além de desestruturação familiar;
- ✓ falta de profissionais que atuem no atendimento psicopedagógico especializado, como psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais;
- ✓ ausência de atividades específicas com os educadores para a prevenção de doenças laborais.
- ✓ falta de segurança nos arredores da escola e aumento do índice de ocorrências de roubos, principalmente na entrada e na saída dos turnos de aula;
- ✓ aumento do consumo de álcool e drogas entorpecentes entre os alunos;
- ✓ dificuldade de sensibilização da comunidade, especialmente dos próprios alunos, quanto à conservação das instalações e ao zelo pelo patrimônio público.

Em relação ao trabalho pedagógico, as coordenações têm promovido a formação continuada dos professores por meio de cursos, debates, palestras e discussões sobre o Currículo em Movimento da SEEDF (2013) e sobre os princípios

orientadores para o Ensino Médio, além do planejamento e da organização de trabalhos interdisciplinares por meio de projetos, como a “*Mostra de Profissões*”, a “*Olimpíada do Estudante*” e a “*Mostra de Ciência, Cultura e Tecnologia*”.

Atualmente os projetos foram melhorados com ênfase no trabalho coletivo interdisciplinar, que tem sido evidenciado também nas atividades pedagógicas cotidianas e, especificamente, na avaliação, onde o espaço da coordenação tem sido efetivamente utilizado para a reflexão e proposição de ações que elevem a qualidade do ensino. No ano de 2014, os professores participaram do Pacto Nacional para o fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), oportunidade ímpar que promoveu um estudo coletivo e continuado sobre temas relevantes e sobre os documentos oficiais da Secretaria de Educação, os quais norteiam a organização do trabalho pedagógico nesta última etapa da educação básica.

Embora os professores, da escola pesquisada, tenham participado de uma formação continuada específica sobre o ensino médio no ano de 2014, existem algumas questões na organização do trabalho pedagógico que não ficaram muito claras e surgiram algumas dúvidas; dentre elas, o formato da avaliação, por vezes, esta se constitui em assunto pertinente que gera polêmica e bastante discussão. Sobre esse tema tão relevante, o que gerou mais hesitação, na época, foi a avaliação formativa com uma perspectiva emancipatória, a qual merece destaque para uma pesquisa acadêmica.

2.CAPÍTULO

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Características do Ensino Médio

O Ensino Médio, ao longo da sua trajetória no Brasil, apropriou-se de diferentes objetivos e características: conclusão dos estudos, formação propedêutica e profissionalizante, preparação para vestibulares e possibilidade de ingresso em cursos superiores. Essa disparidade, nos últimos anos, tem ocasionado não só um obstáculo na construção de uma identidade dessa etapa de ensino, como também a criação de políticas públicas que atendam às suas peculiaridades e necessidades.

Atualmente, de acordo com os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a finalidade do Ensino Médio não se restringe apenas à formação profissional ou à inserção dos estudantes no mercado de trabalho: o foco é a construção da cidadania (SEEDF, 2013). É obrigação da escola oferecer a esses jovens novas perspectivas culturais a fim de que possam ampliar seus horizontes e propiciar-lhes a autonomia crítica e intelectual; oportunizando-lhes a obtenção dos conhecimentos historicamente acumulados e a aquisição de outros novos.

Em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, da aceleração da produção de conhecimentos, das alterações do mercado do trabalho, bem como das mudanças de interesse dos adolescentes, torna-se necessário que as escolas de Ensino Médio repensem suas práticas avaliativas para responder aos atuais desafios colocados pelos estudantes. Sabe-se que essa última etapa da educação básica visa possibilitar a todos os jovens a formação crítica e emancipadora necessária à transformação social.

A Resolução CEB n. 4/2010¹, em seu artigo 26º, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, doravante DCNEM, afirma que a modalidade Ensino Médio — etapa final do processo formativo da Educação Básica — é orientada por princípios e finalidades que preveem dentre elas “o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Portanto, a escola não deve ser considerada apenas um espaço de aprendizagem, mas um lugar social de vivências e experiências da condição juvenil, isto é, uma chave para o exercício dos direitos sociais.

Em seu artigo 5º, as DCNEM apresentam as seguintes bases para a oferta do Ensino Médio:

- I - formação integral do estudante;
- II- trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III- educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV- sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI- integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII- reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII- integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL/MEC/Resolução CNE/CEB 4/2010)

Como se pode perceber, os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores do Currículo do Ensino Médio; caso pretendamos, portanto, tornar os jovens estudantes autônomos e protagonistas do próprio

¹ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

conhecimento, é imprescindível que as práticas avaliativas adotadas também se baseiem nesses fundamentos.

Embora seja necessário redimensionar e desenvolver formas alternativas de oferta do Ensino Médio para atender às reais necessidades dos alunos, percebe-se, até hoje, as escolas nos remetem às imagens do espaço e organização educacionais de séculos passados: quadro de giz/ de pincel, carteiras enfileiradas dos estudantes, mesa do mestre à frente da sala, professores passando atividades e os alunos sentados apenas obedecendo às instruções dadas por ele.

No entanto, os estudantes do Ensino Médio têm tido cada vez mais dificuldade em se adaptar a esse tipo de organização que enfatiza a verticalização de hierarquias na forma de socialização dos conhecimentos e na maneira fragmentada de se avaliar as aprendizagens.

Acredita-se que essa resistência ao modelo tradicional de ensino e de avaliação ocorra porque, há muito tempo, a escola deixou de ser aquele lugar que tinha meramente a finalidade de repassar conteúdos acumulados no decorrer da História: os próprios estudantes sentem necessidade de um espaço de socialização, de troca de experiências, de autoaprendizado, de inserção e participação social, do exercício da crítica e da ética.

Alinhada às discussões nacionais e às DCNEM (BRASIL, 2012) que estabelecem a necessidade de reformulação dessa etapa, a SEEDF propõe outras formas de organização de tempos e de espaços escolares. Com isso, implantou-se em 2013, em caráter de adesão, a Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres (Semestralidade).

De acordo com o documento oficial disponibilizado às escolas pela Secretaria de Educação:

A Semestralidade objetiva a reorganização dos tempos e espaços escolares, favorecendo as aprendizagens dos estudantes no Ensino Médio e consolidando novos conhecimentos que visam ao desenvolvimento do senso crítico e da autonomia intelectual. (SEEDF, DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEMESTRALIDADE, 2013, p. 07).

Portanto, no regime semestral, a organização do trabalho pedagógico requer não só inovações nas práticas pedagógicas, como também a construção de uma cultura formativa de avaliação, a qual é comprometida com o direito às

aprendizagens. Ainda de acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014-2016, p.13), “a avaliação formativa serve para que os processos sejam conduzidos de maneira atenta e cuidadosa, a fim de que não se priorize o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso”.

O referido documento (fruto da construção coletiva nos espaços-tempos do Fórum Permanente da Semestralidade) criado pela SEEDF tem a finalidade, além de nortear o trabalho dos professores, de expressar determinadas proposições a serem materializadas no cotidiano escolar por meio de ações, reflexões e avaliações articuladas aos projetos político-pedagógicos das Unidades Escolares e sustentadas pelas tendências Pedagogia Histórico-Crítica², e pela Psicologia Histórico-Cultural³, opções teórico-metodológicas, que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles, uma vez que o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes.

Nesse sentido, a democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF.

A busca da SEEDF por uma educação pública de qualidade e por um Ensino Médio que possibilite a todos os estudantes a formação crítica e emancipadora necessária à transformação social condiz com a Lei de Diretrizes e Base a qual define, em seu art. 22, que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O ambiente educativo deve criar oportunidades aos jovens para o exercício da cidadania e da democracia. Nessa perspectiva, Araújo (2009, p.258) afirma que

²Aqui, educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

³Essa teoria tem suas origens nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) o qual compreendia que o pensamento não era formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis.

“ao vivenciar um espaço educativo que constrói, cotidianamente, a participação, a pluralidade, a autonomia e a transparência, como elementos da formação cidadã, os alunos têm a possibilidade de aprender, desde cedo, o valor da democracia”.

2.2 Objetivos do Ensino Médio segundo a LDB

A fim de cumprir tais propósitos, a LDB — em seu art. 35 — prevê o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, em continuidade ao Ensino Fundamental, com os seguintes objetivos:

I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria-prática, no ensino de cada disciplina. V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL/CONGRESSO NACIONAL/Câmara dos Deputados/LEI 9394/96).

Essa formação crítica e libertadora necessária à transformação social dos estudantes propostas tanto pelo currículo quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais(2010) não deve se restringir apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas pode ser estender também às práticas avaliativas utilizadas nas escolas as quais devem ser aplicadas numa perspectiva emancipatória.

Ainda que o MEC, o Conselho Nacional de Educação e a SEEDF criem políticas públicas para diminuir a repetência e a evasão nas escolas, é necessário todo um esforço da comunidade escolar para oferecer uma educação de qualidade

aos jovens estudantes e evitar situações excludentes; portanto, torna-se necessário que os professores repensem as práticas avaliativas adotadas no Ensino Médio, já que estas não devem ser usadas para classificar os conhecimentos ou hierarquizá-los.

Conforme as Diretrizes para a Organização do Trabalho pedagógico na Semestralidade, os professores do Ensino Médio devem vivenciar práticas avaliativas com a adoção de vários procedimentos e instrumentos que deem maiores oportunidades aos estudantes de evidenciarem suas aprendizagens e terem os processos por eles vivenciados, reconhecidos e considerados.

Nesse documento afirma-se que

Os critérios, procedimentos e instrumentos avaliativos devem considerar os objetivos formativos dos estudantes e professores, valorizando as capacidades cognitivas, as peculiaridades culturais e socioeconômicas sob a perspectiva da qualidade social da educação, contribuindo para uma formação integral do estudante. (SEEDF, DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEMESTRALIDADE, 2013, p. 49)

Numa perspectiva de avaliação emancipatória, os estudantes devem ser autônomos e protagonistas da sua aprendizagem; assim, as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014 - 2016) propõem que, no Ensino Médio, além da avaliação formal, a informal também deva ser utilizada já que está a favor dos estudantes, dos docentes e da escola, se usada de maneira formativa e encorajadora. Além disso, o documento sugere outras ações da equipe docente as quais se tornam imprescindíveis para potencializar a autonomia dos jovens que cursam essa última etapa de ensino da Educação Básica, a saber:

- ✓ tornar possível a participação dos alunos na escolha e na escrita dos critérios de avaliação;
- ✓ utilizar como estratégia avaliativa a autoavaliação, uma vez que ela oportuniza ao estudante analisar seu desempenho e perceber-se como corresponsável pela aprendizagem;
- ✓ oferecer a possibilidade de os estudantes avaliarem as suas produções e também as dos seus colegas, com vistas ao amadurecimento intelectual e pessoal, visto que essa prática potencializa suas aprendizagens de forma colaborativa e propositiva;

- ✓ possibilitar a criação de diários reflexivos e portfólios, a fim de reunir a coleção das produções dos discentes para que eles acompanhem a evolução da própria aprendizagem;
- ✓ incentivar a pesquisa como forma de promover o aprendizado e a (re)construção do conhecimento, superando a mera reprodução de informações;
- ✓ fazer uso de seminários, debates e júri simulado como instrumentos avaliativos para promover a capacidade crítica e argumentativa dos alunos;
- ✓ elaborar provas (subjetivas ou objetivas) que levem os estudantes ao raciocínio lógico, à interpretação, à inferência e à contextualização, formulando questões com conteúdos que promovam aprendizagens também durante sua resolução; inibindo, dessa forma, apenas a prática da memorização de respostas.

Nesse contexto, Loch (2000) pondera que

[...] Avaliar não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos. Para concretizar essa proposta de avaliação se exige um rigor metodológico muito maior do que simplesmente dar notas, conceitos em uma visão de aprendizagem de resultados, sentenciosa e classificatória, promovendo a exclusão dos alunos.(LOCH, 2000, p. 31).

Dessa forma, a Resolução CEB n. 3/98, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 3º, sublinha que a organização do currículo, das situações de ensino-aprendizagem e dos procedimentos de avaliação deve estar em consonância com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Prossegue, no artigo 4º, indicando que o currículo deverá incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, organizando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização.

2.3 A finalidade da avaliação sob o olhar de pesquisas já realizadas

Dada a relevância do tema, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas associadas à tese desta pesquisa. Os trabalhos a seguir fazem alusão à avaliação escolar e tiveram como objetivo trazer à tona algumas percepções sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas. Procedeu-se, portanto, uma busca por estudos e pesquisas publicadas no período de 2009 a 2015, alojadas nos sites acadêmicos *Biblioteca Digital de Teses e de Dissertações* — BDTD e *Biblioteca Digital de Monografias de Graduação e Especialização* — BDM da Universidade de Brasília.

FONTE DE PESQUISA	TÍTULO	AUTOR (A)/ANO
http://bdm.unb.br/	Instrumento de avaliação da aprendizagem: quem avalia e quem é avaliado?	Pereira, 2014
http://bdm.unb.br/	Avaliação: um desafio para os educadores	Santos, 2014
http://bdm.unb.br/	Gestão e coordenação articuladas para a promoção do trabalho pedagógico coletivo	Bonfim, 2013
http://bdm.unb.br/	Afetividade no ensino médio: a percepção de professores e alunos.	Inácio, 2013
http://bdm.unb.br/	Avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula	Araújo, 2009
http://bdm.unb.br/	A relação entre a avaliação da aprendizagem e avaliação institucional como práticas em prol da qualidade e sucesso escolar dos alunos	Rocha, 2014
http://bdm.unb.br/	O papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo escolar.	Seabra, 2013
http://bdm.unb.br/	Avaliação formativa e suas implicações subjetivas	Brito, 2012

Em 2014, em um Curso de Especialização escolar da Universidade de Brasília, houve dentre os trabalhos de conclusão de curso, uma monografia cujo tema era “Instrumento de Avaliação da Aprendizagem: quem avalia e quem é avaliado?”. A cursista tinha o objetivo, ao escrever o texto acadêmico, de investigar quais tipos de avaliação de aprendizagem eram aplicados aos alunos de uma escola pública do DF, situada na Asa Sul.

No questionário, entregue aos professores, havia a pergunta “Por que avaliamos?” e surgiram algumas respostas, como:

1. Para conhecer o rendimento do aluno e desta forma, definir suas ações.
2. Para verificar os avanços e as dificuldades durante o processo de aprendizagem e para que o professor verifique sua prática, observando o que teve de bons resultados e o que precisa ser formulado.
3. Porque precisa ter um parâmetro a respeito do trabalho em sala.
4. Para diagnosticar e planejar o trabalho pedagógico, verificar os conteúdos aprendidos e consolidar o que ficou pendente.
5. Para avançar com o conhecimento ou retomar algo que não ficou bem assimilado.
6. Para saber se os objetivos estão sendo atingidos, para direcionar melhor nossa prática e para saber se o que estamos fazendo está chegando ao aluno de forma que ele compreenda.
7. Para poder corrigir os erros de aplicação de conteúdo, retorná-los o que o aluno não sabe.
8. Para verificar o aprendizado do aluno e, se necessário fazer as devidas intervenções. Avaliar o seu desenvolvimento pedagógico.
9. Para certa forma observar se o professor está conseguindo transmitir o conteúdo e se eles conseguem assimilar.
10. Porque precisamos perceber o que eles sabem e o que precisam aprender, e assim intervir quando necessário para que aprendam ao máximo, ou pelo menos o mínimo, de modo a evitar atrasos e distorções idade/turno excessivas.
11. Para verificar se os alunos estão realmente aprendendo.
12. Para sabermos se houve aprendizagem e assimilação dos conteúdos significativos.

13. Para termos ciência dos avanços e as dificuldades do aluno considerando o grau de desenvolvimento de cada um, sem padronizar expectativas em relação ao processo.

Enfim, os professores constataram a importância das práticas avaliativas no sentido de verificar o que os alunos aprenderam e, com os resultados, redirecionar suas ações pedagógicas para que todos tivessem acesso à aprendizagem. No entanto, entre as respostas obtidas, nenhum afirmou que avaliava com uma perspectiva emancipatória, ou seja, para possibilitar o protagonismo do estudante, para promover a sua capacidade crítica e argumentativa ou ainda para fortalecer a sua autonomia intelectual e o seu pensamento crítico.

Quanto aos tipos de instrumentos avaliativos usados com mais frequência pelos docentes, provas e testes obtiveram maior adesão. Portanto, a pesquisa realizada mostrou as fragilidades e potencialidades de avaliar os alunos e levantou uma reflexão sobre a realidade daquela escola; tomando como ponto de partida a necessidade de capacitação dos professores em relação à forma de avaliar seus alunos, haja vista que metade dos entrevistados na época não conhecia os documentos oficiais da SEEDF, nem tampouco as Diretrizes de Avaliação Educacional.

O fato é que as escolas de ensino médio necessitam, com urgência, romper com procedimentos avaliativos classificatórios, seletivos e excludentes; tentando, assim, superar a reprovação utilizando práticas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, com perspectivas emancipatórias que visam contribuir na efetiva construção dos seus conhecimentos.

3. CAPÍTULO

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Os interlocutores da pesquisa

A pesquisa foi realizada com oito professores que lecionam para o 1º ano do ensino médio e todos já têm um tempo considerável de docência: dois deles lecionam há 22 anos; três, há 18 anos; um, há 10 e os outros dois, há 07 anos.

Neste trabalho acadêmico, todos os entrevistados receberam pseudônimos, no intuito de resguardar o anonimato como participantes da pesquisa. Por opção, os professores escolheram nomes de autores da literatura brasileira, são eles: Machado de Assis, Cecília Meireles, Castro Alves, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Gregório de Matos, Euclides da Cunha e Carlos Drummond de Andrade.

Quanto ao nível de escolaridade, todos possuem curso superior completo, embora só a metade tenha concluído algum tipo de especialização. É interessante enfatizar que no ano de 2014 esses docentes participaram do PNEM — Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, curso de formação continuada, ofertado pelo MEC em parceria com a Secretaria de Estados de Educação/Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação — EAPE ministrado pelos coordenadores pedagógicos da escola, representando a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os Governos estaduais e o do Distrito Federal na formulação e implantação da política para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro.

À época, o curso foi ministrado na própria escola com a intenção de que todos os professores participassem dele, uma vez que assuntos importantes e pertinentes à última etapa da educação básica seriam estudados e discutidos, dentre eles, a avaliação.

3.2 Os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico

Sabe-se que a Secretaria de Estado de Educação tem apresentado às instituições de ensino, nesses últimos anos, documentos importantes para nortear o trabalho pedagógico dentro das escolas públicas de Ensino Médio: Currículo em Movimento (2014) e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012), Diretrizes de Avaliação Educacional (2014 - 2016), Orientação pedagógica: Projeto Político-pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (2014), Diretrizes da Semestralidade (2013), dentre outros. Portanto, após identificar o perfil dos interlocutores, considerou-se importante questionar se eles tiveram acesso a esses documentos e se tinham interesse em conhecê-los; afinal, é por meio deles que os professores deveriam discutir suas concepções de avaliação e decidir quais procedimentos e instrumentos avaliativos deveriam constar no PPP da escola, especialmente nas práticas avaliativas realizadas nela.

Quanto aos documentos oficiais norteadores da organização do trabalho pedagógico da escola e da SEEDF, foi questionado se o docente conhecia o Projeto Político-Pedagógico da sua escola e, em caso afirmativo, se participara do seu processo de construção: apenas um disse que sim, totalmente; outro afirmou que não e seis responderam que sim, em parte. Indaguei se eles conheciam o Currículo em Movimento da Educação Básica/Ensino Médio, e os oito deram a mesma resposta: sim, em parte. Também foi indagado aos entrevistados se os mesmos tiveram, em algum momento, acesso às Diretrizes de Avaliação Educacional: dois as conhecem totalmente; seis professores apenas parcialmente.

Durante a pesquisa, por meio do questionário, da observação e de conversas informais, percebeu-se que a leitura desses documentos não ocorre no cotidiano da escola; pelo contrário, ficam engavetados na sala da coordenação e raramente são usados durante as reuniões coletivas; os professores fazem uso deles quando estão participando de algum curso e necessitam de referências teóricas. No entanto, para que a escola consiga promover práticas avaliativas que não favoreçam à exclusão, e sim a possibilidade de os alunos serem autônomos e protagonistas do próprio conhecimento, torna-se extremamente necessário não só conhecer esses registros, como também tentar coletivamente colocar em prática o que está escrito lá.

Conhecer as Diretrizes de Avaliação (SEEDF, 2014 - 2016), por exemplo, não é uma opção do professor de ensino médio da rede pública, mas deveria ser uma obrigação. Esse documento propõe instrumentos avaliativos pelos quais a análise qualitativa se sobreponha às puramente quantitativas, a fim de que a escola possa realizar de maneira mais justa o ato avaliativo.

Nas diretrizes avaliativas, são apresentados alguns procedimentos que potencializam as práticas de avaliação formativa; evitando, dessa forma, grandes ocorrências de retenção e repetência, além de fortalecer o comprometimento com uma educação pública de qualidade. Enquanto os professores continuarem utilizando apenas a prova escrita como principal instrumento avaliativo, haverá prioridade para a memorização, análise quantitativa e a reprodução dos conhecimentos, o que impede que os estudantes tenham condições de evoluir na construção do seu aprendizado.

3.3 Adaptação à Semestralidade

O Ensino Médio é caracterizado por grandes desafios como o de manter a qualidade do ensino, o acesso a ele e a permanência dos estudantes em sala de aula e, nesse contexto, requer muita atenção do Estado com vistas a uma melhoria dos indicadores educacionais uma vez que, nesses últimos anos, houve dificuldades em alcançar as metas lançadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em nível nacional e local, sinalizados pelo Ministério da Educação, além da evidência de altos índices de reprovação e evasão.

Diante desse contexto, percebeu-se a necessidade de criar propostas pedagógicas voltadas para a reorganização dessa última etapa da educação básica. Portanto, em 2011, a SEEDF imprimiu esforços para revisar o currículo da rede pública de ensino e de promover uma nova organização de tempo e espaço para o ensino médio.

A organização do ensino por semestre, conforme o documento norteador, foi criado com o intuito de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas e, para isso, alguns desafios foram lançados:

- ✓ na organização do trabalho coletivo, surge a necessidade de inovações na prática pedagógica dos docentes;

- ✓ diversificação das estratégias de ensino;
- ✓ ressignificação dos espaços da coordenação pedagógica;
- ✓ reestruturação curricular;
- ✓ necessidade de uma avaliação comprometida com o direito às aprendizagens e com a autonomia dos estudantes;
- ✓ a imprescindibilidade de se avaliar durante todo o processo de aprendizado por meio da avaliação diagnóstica, recuperação contínua e conselho de classe;
- ✓ construção de uma cultura formativa de avaliação.

Portanto, por se tratar de uma nova realidade nas escolas públicas do DF, torna-se indispensável que haja qualificação dos professores que lecionam no ensino médio e que estes, por sua vez, conheçam os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, dentre eles, as Diretrizes da Semestralidade que apresentam importantes estratégias para favorecer a qualidade de ensino. Questionados se tinham conhecimento desse documento, os interlocutores da pesquisa deram as seguintes respostas: seis afirmaram que sim, em parte; dois alegaram conhecê-lo totalmente.

3.4 Avaliação com vistas ao protagonismo estudantil

O questionário, cuja finalidade foi a de identificar qual a concepção de avaliação do interlocutor, foi aplicado a oito docentes da escola, os quais lecionam para os jovens que cursam o 1º ano do Ensino Médio. No instrumental, havia não só questões objetivas, como também perguntas abertas a fim de não manipular as percepções do professor com perguntas já pré-estabelecidas; assim, os docentes teriam mais oportunidade de expor sua opinião e suas considerações sobre a maneira que avaliam a aprendizagem dos seus estudantes.

Segue quadro abaixo acerca dos instrumentos/procedimentos utilizados pelos professores para potencializar as práticas de avaliação formativa. O resultado ficou assim:

Instrumentos/procedimentos avaliativos	Quantidade de interlocutores
Avaliação por pares	03 professores
Portfólio	03 professores
Prova	08 professores
Registros reflexivos	03 professores
Seminários	06 professores
Pesquisa	06 professores

Constatou-se no quadro acima que menos da metade dos entrevistados faz uso da avaliação por pares, instrumento que, na concepção da pesquisadora, levaria o aluno à autoavaliação, possibilitando-lhe uma grande oportunidade de ler o trabalho do colega e o seu próprio; dessa maneira, ele teria a chance de comparar as avaliações, verificar os seus erros e tentar corrigi-los, agindo assim com autonomia e sendo protagonista na construção do seu próprio conhecimento.

Numa perspectiva de avaliação emancipatória, a prática da autoavaliação torna-se necessária uma vez que contribui para que o estudante, de forma autônoma e responsável, reconheça suas dificuldades e tome suas próprias decisões em relação ao desenvolvimento de suas aprendizagens; nesse contexto, Villas Boas (2009) ratifica:

A autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2009, p.31).

O docente, ao permitir que o aluno avalie a si próprio, perceberá que se trata de um processo contínuo; colaborando, dessa forma, para o desenvolvimento da capacidade do estudante de refletir sobre suas aprendizagens e de analisar o antes, o durante e o depois da realização das atividades avaliativas propostas ao longo do semestre. Ainda segundo Villas Boas (2009):

A autoavaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno: tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação pelos alunos continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los. (VILLAS BOAS, 2009, p.52)

A pesquisa evidenciou que apenas três professores fazem uso dos registros reflexivos e do portfólio. Tais procedimentos são interessantes, pois permitem não só aos professores, mas também aos estudantes, o acompanhamento das evoluções das construções textuais, bem como a autoavaliação de cada um que produz o registro; outra chance importante de permitir, por meio da avaliação, que os jovens discentes sejam participativos no processo do aprendizado. Além disso, esses dois procedimentos avaliativos permitem que se promovam intervenções pontuais enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e não priorizam apenas o produto final.

Seis dos oito interlocutores avaliam também por meio de seminários e pesquisa, procedimentos eficazes para mensurar cada etapa realizada e valorizar as diferentes habilidades dos estudantes, além de deixá-los ir à procura do conhecimento; evitando apenas a reprodução e memorização de conteúdo.

Quanto à prova escrita, esta foi unanimidade: todos fazem uso dela. Tal escolha é legítima, afinal faz parte das estratégias avaliativas propostas pelos documentos oficiais SEEDF. Entretanto, uma vez que os docentes têm na prova seu instrumento mais rotineiro, é essencial que eles aprimorem o uso desse recurso tanto na compreensão mais ampla do que ele representa, como na sua própria elaboração. Para se tornar um procedimento que colabore, de fato, com a apropriação de saberes de maneira significativa, sua função deve ir além de medir as aprendizagens e efetivar isso com notas; a prova na concepção de Hadji (2001, p.16) “deve se pôr a serviço das aprendizagens o máximo possível”; só assim ela pode se tornar um instrumento formativo que ajude o docente a identificar as reais dificuldades e necessidades apresentadas, verificar os objetivos não atingidos e propor intervenções satisfatórias, além de permitir que os alunos percebam, por si mesmos, as fragilidades ou certezas de suas aprendizagens, possibilitando a autonomia no processo de aprendizagem.

Além disso, para que tenha valor formativo, todo o seu processo (elaboração, aplicação, correção, feedback e uso dos resultados) deve ser organizado coletivamente nos momentos de coordenação pedagógica.

No intuito de tornar a prova um reforço do protagonismo dos estudantes, faz-se necessário que suas questões apresentem conteúdos e informações que promovam aprendizagens também durante sua resolução e, principalmente, que ela

busque contextualizar os problemas ou, pelo menos, procure apresentá-los de forma a provocar o raciocínio e evitar somente respostas memorizadas.

Nessa perspectiva, Eny Maia e Moacir Carneiro (2000) afirmam que:

A contextualização deve levar o aluno a reconstruir concepções parciais, caso tenha formulado alguma anteriormente. É um processo que se dá por rupturas, daí a importância de encontrar elos entre o que o aluno já sabe e o conceito que se quer que ele construa. Quando isso não ocorre, a aprendizagem fica prejudicada, reduzida a elementos superficiais. Nesses casos, com frequência o aluno apela para a memorização, sem compreender o conceito e impedido de fazer generalizações. (ENY MAIA E MOACIR CARNEIRO, 2000, p.36).

Portanto, Moretto (2003, p. 123) enfatiza a necessidade de propor, na prova, questões contextualizadas que ajudem o aluno a elaborar um processo de operação mental, o qual “exige do professor conhecimento específico, habilidades para contextualizar a utilização de linguagens que tornem a questão clara e precisa”.

Quando indagado sobre em qual concepção pautavam suas práticas avaliativas, todos os professores disseram que o faziam numa perspectiva formativa. No entanto, durante a observação da reunião pedagógica, o grupo docente foi questionado sobre qual deles realizara a avaliação diagnóstica no início do ano: apenas a professora de Matemática havia feito; qual deles aplicava a recuperação contínua cotidianamente: todos alegaram fazê-lo só no final do bimestre por falta de tempo; qual deles, depois das provas ou testes, procedia o feedback com os estudantes: apenas três responderam de maneira afirmativa; se a equipe usava o Conselho de Classe na perspectiva da avaliação formativa, ou seja, se aproveitava tal momento para refletir sobre o que os estudantes aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que deveria ser feito por todos para que as aprendizagens acontecessem: alegaram que não havia tempo suficiente para tais reflexões, visto que se tratava de uma ocasião apenas para falar sobre o desempenho individual de cada estudante.

Na escola pesquisada, percebeu-se que o seu colegiado não cumpre seu papel de acordo com a proposta das Diretrizes de Avaliação da SEEDF (2014 - 2016) as quais recomendam que, no momento em que se realiza o Conselho de Classe, a equipe docente, os gestores e os coordenadores pedagógicos devem

incluir análises voltadas ao diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes, bem como à proposição de intervenções que favoreçam seu progresso.

Foi investigada a concepção de Conselho de Classe adotada pela escola não só por meio dos depoimentos da equipe docente, mas também pela análise das Atas de Conselho de Classe utilizadas no primeiro bimestre do segundo semestre de 2015, documento a que a pesquisadora teve acesso durante as observações. Nele, estavam presentes alguns aspectos que seriam apreciados pelos professores:

I - Análise dos aspectos relacionais:

- ✓ Entre aluno e aluno/professor e aluno,
- ✓ Se havia relatos de ocorrência da Síndrome de Bullying na turma;
- ✓ Se ocorria alguma situação de dificuldade de relacionamento que apontasse para algum transtorno de ordem emocional;
- ✓ Se havia alunos com necessidades educacionais na turma e se eles interagem com o professor e a turma.

II - Análise dos aspectos pedagógicos:

- ✓ Se os alunos demonstravam interesse e envolvimento quanto às atividades propostas, tanto em sala quanto para casa;
- ✓ Se os alunos demonstravam interesse por aulas em que os recursos tecnológicos eram empregados;
- ✓ Quanto a questionar e dirimir dúvidas, se a turma mostrava-se participativa;
- ✓ Se havia alunos que se destacassem pelo empenho, compromisso, responsabilidade, diligência;
- ✓ se foram observados alunos com dificuldades de aprendizagem;
- ✓ se existiam alunos com problemas de frequência.

III - Quantos às intervenções propostas para solucionar alguns dos problemas relacionais ou pedagógicos citados, salientou-se:

- ✓ alunos que deveriam ser convocados para atendimento no S.O.E. (Setor de orientação Educacional);
- ✓ alunos que deveriam ser convocados para atendimento pela Direção;

- ✓ alunos cujos pais deveriam ser convocados pelos Gestores da escola;
- ✓ se havia casos de alunos que deveriam ser transferidos de turma ou de colégio.

IV - Quais ações realizadas para sanar as dificuldades apresentadas pela turma neste bimestre?

- ✓ Na disciplina;
- ✓ Na melhoria das condições de aprendizagem.

Conferiu-se que o Conselho de Classe não garante a participação democrática dentro da escola, porque não há participação efetiva dos alunos e dos pais durante a reunião. Os estudantes participam de um pré-conselho, ocasião em que fazem avaliações, reclamações e dão sugestões para a resolução de quaisquer problemas. Foi indagado ainda se os docentes aproveitavam a oportunidade do Conselho para realizar uma autoavaliação da instituição de ensino e responderam que raramente; só o faziam na data específica do calendário escolar: no dia letivo temático para a avaliação pedagógica do semestre.

Parece que, nesta escola de ensino médio, a concepção que o Corpo Docente tem sobre o Conselho de Classe ainda é aquela de anos atrás, em que se tinha a mera finalidade de analisar aluno por aluno e nota por nota, além de verificar quem foi aprovado ou quem ficou em recuperação. Para as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016, p. 45) “essa instância cumpre papel relevante quando consegue identificar o que os estudantes aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que deve ser feito por todos para que as aprendizagens aconteçam”.

O ato avaliativo, nesse contexto, configura-se em ação unilateral, ou seja, apenas o aluno é sistematicamente avaliado. Uma proposição de avaliação centralizadora e restrita somente ao estudante como a que se percebe normalmente no cotidiano dessa escola é uma proposta antidemocrática e se concretiza pelo poder que o professor detém sobre o aluno. Silva (1986) nos apresenta uma proposta democrática de avaliação onde "todos avaliam todos", isto é, a participação real de todos os envolvidos no processo.

No questionário realizado, foi perguntado aos interlocutores se eles tinham alguma prática avaliativa que, na opinião deles, levasse o aluno à autonomia,

possibilitando-o de ser protagonista na construção do seu próprio conhecimento: três responderam que não; três alegaram que faziam uso da pesquisa com esse objetivo; um disse que — durante a avaliação — não, mas como método de ensino durante as aulas, sim; o outro afirmou que não entendeu a pergunta, mas que utilizava procedimentos variados para avaliar o seu aluno de todas as formas.

No PPP⁴ da instituição de ensino pesquisada, afirma-se que dentre os instrumentos de avaliação, ocorrerá, por bimestre, uma avaliação multidisciplinar com o objetivo de integrar os componentes curriculares, abordando temas correlatos e proporcionando ao educando uma visão ampla do assunto.

No entanto, sabemos que provas ou testes integrados só terão sentido se as aulas e atividades que os antecedem se inserirem na mesma perspectiva. Foi indagado, portanto, se o docente participava dessa avaliação e se suas aulas eram ministradas com essa perspectiva interdisciplinar/multidisciplinar: dois disseram que não; seis afirmaram que sim. A professora Cecília Meireles alegou “[...] *minha prova acaba contemplando somente a Física e não se relaciona com outras disciplinas porque não consigo participar de atividades interdisciplinares antes da mesma*”. Já o professor de Química, Graciliano Ramos, enfatiza: “[...] *participo na medida do possível, uma vez que a semestralidade e a divisão das disciplinas em bloco dificultam tal abordagem*”.

Hoje, no ensino médio, fala-se muito que professor deve ver seu aluno como um ser autônomo, social e político, construtor do seu próprio aprendizado; deve percebê-lo como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o seu meio, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora e propiciando uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve. Sobre essa concepção, procurei saber se o professor oferece - nas suas práticas avaliativas — condições de o aluno evoluir na construção do seu próprio conhecimento e, em caso afirmativo, de que maneira.

Três dos interlocutores alegaram que não; dois responderam que sim, por meio da autoavaliação; Cecília Meireles comentou “[...] *sim, estimulando a autoestima do aluno e criando meios que o levem a refletir sobre suas potencialidades e perspectivas para o futuro*”; Euclides da Cunha disse: “[...] *sim, induzo os estudantes a se questionarem quantos aos processos que os circundam,*

⁴ Projeto Político Pedagógico (Ano 2015)

sejam eles naturais ou sociais” e a professora de Educação Física, Clarice Lispector, mencionou “[...] sim, conhecendo a diversidade das atividades físicas para incluí-las no dia-a-dia dos jovens, possibilitando uma melhora na qualidade de vida e oferecendo a eles disciplina para o que se propuserem a fazer”.

Por fim, este questionário teve o objetivo de identificar se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estavam a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio e serviu também para investigar-se os instrumentos e procedimentos utilizados colaboravam para um sistema de avaliação mais justo que não excluísse o aluno do processo de ensino-aprendizagem, mas que o incluísse como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade; portanto os interlocutores foram questionados se, nesta escola, as práticas avaliativas ocorriam com essa finalidade Eis alguns comentários:

Graciliano Ramos: *“[...] sim, mas não na sua totalidade; é necessário ressignificar algumas avaliações”.*

Carlos Drummond de Andrade: *“[...] não. A teoria da avaliação emancipatória só existe na teoria mesmo, mas não na prática desta escola”.*

Cecília Meireles: *“[...] em parte. Alguns projetos proporcionam uma avaliação mais justa, porém o sistema avaliativo da rede é dominante, excludente e tradicional assim como as provas para as quais preparamos os alunos: PAS e ENEM”.*

Gregório de Matos: *“[...] Não. O discurso não corresponde com a prática. É necessário que haja formação continuada para os docentes mudarem o jeito de avaliar e a própria SEEDF rever os diários e as notas que também propiciam uma avaliação excludente”.*

Casto Alves: *“[...] Parcialmente. Penso que as aulas são mais propícias a possibilitarem um pensamento crítico e autônomo do aluno, mas a avaliação em si ainda é muito tradicional e prioriza a reprodução do conhecimento”.*

3.5 Apreciação do espaço da coordenação pedagógica

Foram observadas três reuniões da coordenação pedagógica dos docentes, com vistas à obtenção de dados qualitativos de informações, considerando o

momento em que o grupo elaborava a avaliação multidisciplinar (prova escrita) e os principais procedimentos usados para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Foi averiguado se os professores se reuniam com o objetivo de selecionar os procedimentos avaliativos de acordo com o PPP. Constatou-se, entretanto, que em nenhum momento tal documento fora utilizado ou sequer citado por alguém. Durante a observação do trabalho coletivo, foi questionado se os interlocutores da pesquisa tinham o hábito de permitir que os estudantes participassem da escolha das estratégias avaliativas, todos responderam que não; alguns disseram ainda que os jovens do 1º ano não tinham maturidade o suficiente para fazê-lo.

Percebeu-se que nesta instituição de ensino o PPP tem caráter meramente burocrático, uma vez que alguns professores sequer sabem o que está escrito nele e acabam desperdiçando uma excelente oportunidade de organizar o trabalho pedagógico da instituição. Afinal, a legitimidade desse documento reside no grau e tipo de participação de todos os envolvidos com o ambiente educativo e supõe continuidade de ações.

Conforme Veiga (2003), por ser coletivo e integrador, é preciso que para sua elaboração, execução e avaliação, haja momentos de diálogo, de cooperação e de negociação, assegurando-se o direito de as pessoas intervirem e se comprometerem na tomada de decisões de todos os aspectos que afetam a vida da escolar. Indiscutivelmente, a avaliação institucional afeta a vida dos estudantes, principalmente no que se refere à sua inclusão ou exclusão no processo de aprendizagem; portanto esperava-se que o coletivo da escola identificasse seus problemas e suas contradições, refletisse sobre eles e criasse situações de melhoria; assim, práticas excludentes poderiam ser evitadas e oportunidades de promover a autonomia dos alunos poderiam surgir.

Na tentativa de descobrir se os docentes elaboravam a avaliação multidisciplinar com vistas ao protagonismo dos estudantes do 1º ano do ensino médio, foram observados os seguintes aspectos:

- ✓ as coordenadoras pedagógicas levaram sugestões de textos sobre o tema norteador da avaliação multidisciplinar, a fim de que o grupo selecionasse os mais adequados e interessantes a serem utilizados na prova;

- ✓ após tal seleção, notou-se que alguns docentes criavam suas questões, isoladamente, e outros tentavam elaborá-las com os colegas de componentes curriculares com os quais tinham mais afinidade; entretanto, com a divisão das disciplinas em blocos, pode-se verificar certa dificuldade dos professores em relacionar os conteúdos de uma forma mais abrangente;
- ✓ a equipe docente decidiu, sem a participação dos alunos, o formato da avaliação multidisciplinar: 30 questões de múltipla escolha com cinco alternativas (de A a E);
- ✓ durante a observação das reuniões dos docentes, pude conferir que a prova não cumpre seu caráter formativo, visto que nem todo seu processo é organizado coletivamente nos momentos da coordenação pedagógica: a elaboração, em parte; a aplicação, a correção e o uso dos resultados são feitos individualmente, e o feedback não é realizado pelo grupo.

Ainda num diálogo bem informal, durante a apreciação da reunião pedagógica, indaguei se a equipe se preocupava em favorecer ao aluno uma avaliação emancipatória, ou seja, promover por meio dela sua autonomia intelectual e o protagonismo do seu próprio aprendizado. Uma professora afirmou que eu estava exigindo demais dela e ratificou: “[...] além de eu ter que me preocupar em passar esse tanto de conteúdo, vou ter que me preocupar também com a autonomia desses meninos? É muita coisa para mim”. No entanto, essa independência e emancipação dos estudantes são conceitos complementares e tarefas em construção atribuídas às instituições de ensino médio, como uma das finalidades do currículo desse nível de ensino.

O art. 35 da LDB prevê o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, em continuidade ao Ensino Fundamental, e lhe propõe alguns objetivos, dentre eles, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico”, o que sinaliza a necessidade de os professores não restringirem a educação ao treinamento ou à mera reprodução de conteúdo, mas criar meios de propiciar ao

estudante a possibilidade de organizar seus estudos, buscar fontes de informação e ser corresponsável na construção do seu conhecimento.

3.6 Análise documental: prova

A análise documental, outra metodologia utilizada para esta investigação, é considerada uma chance valiosa para compreender como os professores participam do processo de elaboração dos instrumentos de avaliação para promover a autonomia dos jovens estudantes. Portanto, selecionei a avaliação multidisciplinar aplicada no primeiro bimestre do segundo semestre deste ano letivo com a finalidade de analisá-la e verificar se ela, de alguma forma, favorece o aluno a construir o seu próprio conhecimento; possibilitando-lhe a autorregulação, pois “o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las” (SANMARTI, 2009, p. 33).

INDICADORES	OBSERVAÇÃO
1. Qual o número de questões e itens presentes na avaliação.	30 questões com 5 alternativas
2. Se nela há presença de imagem/figura, gráfico, tabela, textos ou charges.	Sim. Algumas imagens ilegíveis.
3. Se a linguagem utilizada é clara e precisa, deixando o aluno certo sobre o que o professor realmente quer como resposta.	Sim, linguagem clara e de fácil entendimento, embora em algumas questões o enunciado tenha ficado descontextualizado, o que pode ter dificultado o entendimento do aluno.
4. Se a avaliação leva em conta o nível em que se encontram os estudantes.	Não há diferença de nível: a prova é única para todos os estudantes.
5. Se há questões em que os componentes curriculares se relacionam	Não. Cada professor, ao elaborar suas questões, enfatizou apenas seu componente curricular; os conhecimentos estão fragmentados.
6. Se há questões que exigem análise, resumo, conclusão, inferência ou raciocínio lógico.	Poucas.
7. Se suas questões apresentam conteúdos e informações que promovam aprendizagens também durante sua resolução.	Não identifiquei.
8. Se a prova busca contextualizar os problemas ou, pelo menos, procura apresentá-los de forma a provocar o raciocínio e evitar somente respostas memorizadas.	Não. A presença de enunciados repetitivos foi constante, deixando a desejar nos aspectos de elaboração e contextualização.

Conferiu-se, nesta avaliação aplicada aos alunos do 1º ano, que as questões exigiam mais a memorização de conceitos do que o raciocínio, a inferência e a interpretação dos fatos, ou seja, quase não detectei perguntas relevantes que levassem o estudante à reflexão e ao pensamento crítico. Uso para exemplificar essa percepção uma questão de geografia utilizada na prova:

As datas que marcam o equinócio de primavera e de outono no hemisfério sul, são respectivamente:

- a) *21 de junho e 21 de dezembro*
- b) *21 de dezembro e 21 de junho*
- c) *21 de junho e 23 de setembro de 15*
- d) *23 de setembro e 21 de março*
- e) *21 de março e 23 de setembro*

Foi verificado que não houve absolutamente nenhum texto antecedendo a questão nem qualquer tipo de contextualização: o aluno deveria apenas ter memorizado as datas que marcavam o início da primavera e do outono no hemisfério sul; além de saber a definição da palavra equinócio para entender o que estava sendo realmente solicitado.

Numa outra questão, agora da disciplina de Sociologia, pedia-se o seguinte:

Com relação à questão da sociologia da prática e os saberes do corpo, marque a alternativa incorreta.

- a) *São saberes inscritos em nossa corporeidade, sendo parte de quem somos.*
- b) *Para Bourdieu, corpo e mente são instâncias separadas.*
- c) *Para Bourdieu, a distinção entre corpo e mente é falsa, pois todo saber é um saber do corpo.*
- d) *Os saberes incorporados formam o habitus, conjuntos de conhecimentos corporais construídos em nossa vida social.*
- e) *Os símbolos que usamos para nos comunicar, ou seja, as palavras e seus significados são saberes incorporados.*

Nesse exemplo, o enunciado ficou confuso para o estudante: não havia textos nem charges para introduzirem o assunto. Era para o estudante analisar, afinal, a *questão da sociologia da prática ou os saberes do corpo*? Tinha que

relacioná-los? A questão solicitava que o aluno assinalasse a afirmativa incorreta, mas não ficou claro o que, de fato, ele deveria buscar como inverdade. Aqui, houve mais um momento em que se priorizou apenas a reprodução de conceitos e conhecimentos.

Acredita-se que as questões dessa avaliação não colaboraram para tornar os estudantes protagonistas do próprio aprendizado, já que esse instrumento além de ter fragmentado o conhecimento, deixou os alunos passivos a ele uma vez que foi priorizada apenas a reprodução de informações. De acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014-2016):

Na perspectiva da avaliação formativa, não se adotam esses instrumentos/procedimento simplesmente para atribuição de nota, mas para que se constate o que os estudantes aprenderam e se identifiquem a intervenções a serem realizadas. Este é o sentido da avaliação. As produções dos estudantes devem ser apreciadas e analisadas com o intuito de se oferecerem novas possibilidades de aprendizagem. (SEEDF, DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2014-2016, p. 17).

Portanto, nesta instituição de ensino médio, enquanto a prova for considerada um documento irrefutável, que cumpre uma função burocrática, a qual se restringe à constatação das aprendizagens e à atribuição de notas, ela pouco vai contribuir para a evolução e o desenvolvimento do educando, também pouco auxiliará no aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

Dentre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, de acordo com a fala dos estudantes, as provas são consideradas por eles como as principais vilãs do baixo rendimento, pois demandam deles uma preparação além do normal – do cotidiano da aula, o que nem sempre é favorável. Em vista disso, Sant’Anna (1995) afirma:

Dependendo de como são elaboradas as provas, ou testes, de como são aplicadas, do ambiente, do estado emocional dos alunos ou do professor, de como os alunos são solicitados a participar, do julgamento do professor, se constituirão numa arma nociva. Quando aplicadas de forma contínua, com feedbacks permanentes, com caráter incentivador de etapas vencidas e indicador de novos horizontes ou de novas portas abertas, se revestem de um estímulo para concretização do conhecimento e auto-realização dos envolvidos no processo. (SANT’ANNA, 1995, p. 10)

Assim, entende-se que não é a prova em si que a torna prejudicial aos alunos, mas a maneira equivocada de como ela é elaborada e aplicada a eles: o professor deve usá-la como um indicador, ou seja, precisa interpretar seus resultados e não simplesmente corrigi-la e atribuir-lhe uma nota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação científica apontaram por meio da observação, do questionário e da análise documental qual a concepção de avaliação dos professores do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública do DF e, dentre as práticas avaliativas sugeridas pelos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, quais são os instrumentos mais utilizados por eles.

Embora todos os interlocutores tenham afirmado que avaliam os estudantes numa perspectiva formativa, a pesquisa mostrou que essa concepção, na prática, não acontece de fato. Durante a coleta de dados, constatou-se que apenas um professor fizera a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, atividade fundamental não só para determinar as habilidades iniciais dos alunos, seus requisitos prévios e suas dificuldades de aprendizagem, como também para o docente reajustar suas ações e replanejar seu trabalho durante o semestre.

Durante a pesquisa, outras ações da equipe docente me levaram à conclusão de que os professores dessa escola ainda utilizam procedimentos e instrumentos avaliativos sob uma concepção meramente somativa e não com uma função formativa, ou seja, ainda se prioriza o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso.

O feedback das avaliações, por exemplo, não é realizado pelos educadores: uns alegaram que não têm tempo; outros afirmaram que não têm motivação para fazê-lo, já que após a nota o estudante não tem interesse em discutir o que foi avaliado. Verificou-se também que poucos promovem a autoavaliação com os jovens estudantes - prática potencializadora da avaliação formativa, visto que o hábito de autoavaliar é a maneira pela qual o aluno e os demais atores da escola poderiam inserir-se no processo avaliativo e conhecer a si mesmos enquanto aprendessem.

Além de identificar em qual concepção de avaliação os professores pautavam suas práticas avaliativas; outra finalidade dessa investigação foi a de constatar se essas práticas estavam a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

No questionário, averiguou-se que menos da metade dos interlocutores utilizava como instrumentos a avaliação por pares, os registros reflexivos e a

construção de portfólios; negando, assim, a oportunidade de o estudante comparar seus textos e trabalhos produzidos, verificar os seus erros e tentar corrigi-los, agir de forma autônoma e responsável, reconhecer suas dificuldades e tomar suas próprias decisões em relação ao desenvolvimento do seu estudo.

A prova e o conselho de classe que também poderiam ser usados num enfoque emancipatório não assumiram tal finalidade: este não permite que os estudantes participem efetivamente da escolha dos instrumentos avaliativos nem promove uma autoavaliação da instituição de ensino; aquela não favorece o aluno a construir o seu próprio conhecimento já que suas questões exigem mais a memorização de conceitos do que o raciocínio, a reflexão e o pensamento crítico.

No processo de construção de monografia, houve certa dificuldade na Coleta de Dados para a construção deste texto acadêmico. Como a observação das coordenações pedagógicas foi realizada no mês de setembro, toda a apreciação das reuniões ocorreu de maneira tranquila, satisfatória e proveitosa; no entanto, no momento da aplicação do questionário, os professores da rede pública do DF estavam em greve por tempo indeterminado e tive que diminuir o número de interlocutores, fazendo a pesquisa apenas com àqueles que não aderiram ao movimento. Embora esse desafio encontrado na pesquisa em campo, do ponto de vista desta análise, em nada comprometeu a qualidade do trabalho, uma vez que optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa que considera os dados achados e não a quantidade de elementos.

Outra limitação encontrada naquilo que se desejou desenvolver foi a falta de disposição e entusiasmo dos entrevistados ao responderem aos questionamentos: percebeu-se nitidamente o descontentamento do grupo que trabalhava e lecionava naquela ocasião, pois no dia anterior à Coleta de Dados acontecera um piquete realizado pelos grevistas, o que gerou um confronto direto entre os colegas do colégio. Talvez, pela insatisfação dos entrevistados, notou-se que responderam ao questionário apressadamente e sem muito interesse; essa falta de empenho, portanto, pode ter sido uma das causas que geraram esse paradoxo entre as respostas dos interlocutores sobre avaliação e o que de fato acontecia na prática da escola.

O presente trabalho alcançou os objetivos propostos uma vez que mostrou a concepção de avaliação dos professores de Ensino Médio de uma escola da rede pública do DF e comprovou, por meio de uma pesquisa qualitativa, que as práticas avaliativas adotadas por eles ainda não são eficazes para tornar os estudantes protagonistas da própria aprendizagem.

Esse estudo poderá contribuir para futuras reflexões acerca das práticas avaliativas adotadas nas instituições públicas de ensino médio e colabora, no que diz respeito à coordenação pedagógica, para realçar a importância dessa prática pedagógica coletiva — momento tão importante para instaurar um debate em torno da temática e apontar, coletivamente, caminhos edificantes.

Destarte, esse espaço da coordenação, que foi conquistado como resultado da constante luta da classe dos professores pela melhoria das condições de trabalho, deve ser considerado como uma oportunidade privilegiada para a formação continuada dos docentes sobre o processo de ensino e de avaliação. Aliás, nesta profissão, o hábito de se atualizar não é uma questão de escolha, mas uma necessidade eminente: são tantas as transformações pelas quais a sociedade vem passando (acesso à informação cada vez mais rápido, novas identidades de gêneros e orientações sexuais, novos conceitos de família, existência de cursos à distância) que aquela escola tradicional com ensinamento fragmentado está mesmo obsoleta e não atende mais às necessidades dos jovens estudantes de ensino médio das escolas públicas.

A coordenação pedagógica visa possibilitar uma melhor organização do trabalho coletivo e tem a finalidade de incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atenderem às carências dos educandos; dentre elas, a necessidade de repensar a avaliação institucional: evitar práticas avaliativas excludentes e adotar instrumentos/procedimentos que não visem apenas a atribuição de notas, mas para que se constate o que os estudantes aprenderam e se identifiquem as intervenções a serem realizadas.

Vale ressaltar que essa pesquisa demonstrou que é necessário redefinir a função social da escola de Ensino Médio e de cada profissional da educação que atua nelas com vistas ao aprimoramento do estudante como pessoa humana;

incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e não apenas considerar esse jovem um mero portador de conhecimento para a indústria e o capital.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 253-266. Brasília: jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2015.

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Artigo em publicação periódica científica impressa. NBR 6022. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. **Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa**. In: SOARES, José Francisco; FREITAS, Luís Carlos; BELLONI, Isaura. Avaliação de escolas e universidades. Coleção Avaliação – Construindo o campo e a crítica. São Paulo: Komedi, 2008.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. Revista Olhar do professor, Universidade Estadual de Ponta Grossa, n. 13, p. 315-330. Paraná: 2010.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Estado de Educação Básica. **Avaliação no Ensino Médio na formação de professores**. Etapa 1, Caderno 6. Disponível em: <<http://pnem.fe.unb.br/publicacoes/cadernos-do-pnem/primeira-etapa>>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 de julho. 2010, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*. Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 fev. 2015.

CARNEIRO, Moaci. MAIA, Eny. **A reforma do Ensino Médio em questão**. São Paulo: Biuta, 2000.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Avaliação da aprendizagem: concepção, trabalho docente e cultura escolar.** In: *Revista Chão da Escola*. Curitiba: Editora e Gráfica Popular, 2007. ed. n. 06.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica.**2013a

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação - Pressupostos teóricos.**2013b

_____. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional, Aprendizagem, Institucional e em larga escala.**2014 – 2016c

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio.** 2012d

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. **Orientação Pedagógica, Projeto político-pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas.**Brasília-DF, 2014e.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada/** tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.**Porto Alegre: Mediação, 1998.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia de Pesquisa: guia prático/** Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. Itabuna: Via Literatum, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 214 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999.

LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória.** In: *Química na Escola*, nº 12, novembro, 2000, p.31.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas.** AMAE Educando, n. 255, out.1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, Georgete Freitas **“Instrumento de Avaliação da Aprendizagem: quem avalia e quem é avaliado?”**. Monografia de Especialização. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <<http://bdm.unb.br>>. Acesso em: 13 set. 2015.

PONTE, João Pedro (2006). **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante, 3(1), pp. 3-18. (re-publicado com autorização).

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

SANMARTÍ, Neus. **O mais importante é aprender a se autoavaliar**. In:____. Avaliar para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.49-57.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

TEIXEIRA, Célia Regina e MIRANDA, Joseval dos Reis (orgs). **Avaliação por pares ou colegas e autoavaliação: procedimentos que encorajam e emancipam. Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior**. São Paulo: Max Limonad, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2009.

WHITE, Ellen G. **Conselhos aos professores, pais e estudantes**. Tradução de: Isolina A. Waldvogel, 3. ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1975.

Sites consultados:

<http://www.ufrgs.br/>. Acesso em: 10 out. 2015.

<http://bdm.unb.br/>. Acesso em: 26 set. 2015.

<http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2015.

<http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 10 ago. 2015

APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES



Objetivo geral: Identificar se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estão a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública do DF.

Objetivo específico: Identificarem qual concepção de avaliação os professores pautam suas práticas avaliativas.

Esse questionário faz parte do projeto de monografia do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ministrado pela Escola de Gestores da UNB, o qual tem a finalidade de identificar em qual concepção de avaliação os professores pautam suas práticas avaliativas e verificar se os procedimentos utilizados por eles favorecem o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio.

1. Qual sua formação acadêmica?

2. Quanto tempo de docência?

3. Há quanto tempo leciona para estudantes de Ensino Médio?

4. Qual seu nível de escolaridade:

- () Superior incompleto.
- () Superior completo.
- () Especialização – cursando.
- () Especialização – concluído.
- () Outro. Qual? _____

5. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da sua escola? Se sim, participou do processo de construção desse documento?

- Sim, totalmente.
- Sim, em parte.
- Não.

6. Você conhece o Currículo em movimento da Educação Básica/ Ensino Médio?

- Sim, totalmente.
- Sim, em parte.
- Não.

7. Você conhece as Diretrizes de Avaliação Educacional:

- Sim, totalmente.
- Sim, em parte.
- Não.

8. Você conhece as Diretrizes da Semestralidade:

- Sim, totalmente.
- Sim, em parte.
- Não.

9. Assinale quais desses instrumentos/procedimentos/ações, que potencializam práticas de avaliação formativa, você utiliza em sala de aula:

- Avaliação por pares
- Portfólio
- Prova
- Registros reflexivos
- Seminário
- Pesquisa

10. Com quais desses instrumentos sugeridos pelas Diretrizes da Avaliação (SEEDF, 2014) você mais se identifica? Por quê?

11. Você tem o hábito de promover com os seus alunos a auto-avaliação em sala de aula:

- Sim, totalmente.
- Sim, em parte.
- Não.

12. Em qual concepção de avaliação você pauta suas práticas avaliativas?

13. Você tem alguma prática avaliativa que, na sua opinião, leve o aluno à autonomia, possibilitando-o ser protagonista na construção do próprio conhecimento? Qual?

14. No PPP da escola, afirma-se que dentre os instrumentos de avaliação, ocorrerá, por bimestre, uma avaliação multidisciplinar que promoverá a integração das disciplinas, abordando temas correlatos e proporcionando ao educando uma visão ampla do assunto; entretanto sabemos que provas ou testes integrados só terão sentido se as aulas e atividades que os antecedem se inserirem na mesma perspectiva. Você participa dessa avaliação? Suas aulas são ministradas com essa perspectiva interdisciplinar/multidisciplinar?

15. Hoje, fala-se muito que professor deve ver seu aluno como um ser social e político, construtor do seu próprio conhecimento. Deve percebê-lo como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o seu meio, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora e propiciando uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve. **Professor(a), você oferece - nas suas práticas avaliativas - condições de o aluno evoluir na construção do seu próprio conhecimento? Se sim, de que maneira?**

16. Você considera que, nesta escola, as práticas avaliativas colaborem para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o aluno do processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade? Por quê?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



Objetivo geral: Identificar se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estão a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública do DF.

Objetivo específico: Analisar se os procedimentos e instrumentos avaliativos adotados têm a finalidade de tornar o estudante autônomo da própria aprendizagem.

Aspectos a serem observados:

- Se os professores se reúnem com o objetivo de selecionar os procedimentos avaliativos de acordo com o PPP;
- Se permitem que os estudantes participem da escolha das estratégias avaliativas;
- Se planejam utilizar, além de provas e testes, outros instrumentos avaliativos que promovam a autonomia dos estudantes.
- Para verificar se os docentes elaboram a avaliação multidisciplinar com vistas ao protagonismo dos jovens, serão observados os seguintes aspectos:
 - se produzem as questões juntos, ou individualmente;
 - se relacionam os conteúdos dos componentes curriculares, uns com os outros;
 - se há um tema norteador da prova;
 - se utilizam textos em comum;
 - se há questões objetivas e subjetivas;
 - se há questões que levam os alunos à reflexão e ao raciocínio lógico;
 - se, a fim de cumprir seu caráter formativo, a prova tem todo o seu processo (elaboração, aplicação, correção, feedback e uso dos resultados) organizado coletivamente nos momentos de coordenação pedagógica.

APÊNDICE C - PROTOCOLO DE REGISTRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL



Objetivo geral: Identificar se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estão a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública do DF.

Objetivo específico: Analisar se os procedimentos e instrumentos avaliativos adotados têm a finalidade de tornar o estudante autônomo da própria aprendizagem.

Análise documental: Avaliação Multidisciplinar

Indicadores	Observação
1. Qual o número de questões e itens presentes na avaliação.	
2. Se nela há presença de imagem/figura, gráfico, tabela, textos ou charges.	
3. Se a linguagem utilizada é clara e precisa, deixando o aluno certo sobre o que o professor realmente quer como resposta	
4. Se a avaliação leva em conta o nível em que se encontram os estudantes.	
5. Se há questões em que os componentes curriculares se relacionam	
6. Se há questões que exigem análise, resumo, conclusão, inferência ou raciocínio lógico	
7. Se suas questões apresentam conteúdos e informações que promovam aprendizagens também durante sua resolução.	
8. Se a prova busca contextualizar os problemas ou, pelo menos, procura apresentá-los de forma a provocar o raciocínio e evitar somente respostas memorizadas.	

APÊNDICE D



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, José Batista Castanheiras de Melo, diretor, responsável por esta unidade escolar, autorizo a professora **Mirtes Corrêa de Jesus** realizar pesquisa nesta escola para elaboração de seu trabalho de conclusão de curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado ao (à) pesquisador(a) o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico, não sendo permitida a sua interferência no desenvolvimento das atividades sem que lhe seja solicitada.

Concordo com a publicação dos resultados da pesquisa em questão desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, bem como sejam mantidos o sigilo e o anonimato da escola e dos interlocutores, se assim desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) Gestor(a) da Unidade Escolar

APÊNDICE E



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO — Observação

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter sido informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa **”Ensino Médio: práticas avaliativas e o protagonismo dos estudantes”** tem como objetivo central **”Identificar se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estão a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública do DF”**. Consinto a observação do meu trabalho na sala da Coordenação Pedagógica pela pesquisadora **Mirtes Corrêa de Jesus**. Estou ciente de que os dados coletados por meio dessa observação terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da pesquisa. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações sobre o estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo seguinte endereço eletrônico: mirtescorrea@gmail.com. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, _____ de _____ de _____.

Interlocutor(a) da pesquisa

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE F



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - Questionário

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter sido informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa **“Ensino Médio: práticas avaliativas e o protagonismo dos estudantes”** tem como objetivo central **“Identificar se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estão a serviço do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública do DF”**. Consinto a aplicação do questionário pela pesquisadora **Mirtes Corrêa de Jesus**. Estou ciente de que os dados coletados terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações sobre o estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço *mirtescorrêa@gmail.com*. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, _____ de _____ de _____.

Interlocutor(a) da pesquisa

Responsável pela pesquisa