



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
CURSO DE PEDAGOGIA**

LETÍCYA HELLEN ANDRADE FELIX

**AVALIAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DA FUNÇÃO
SOCIAL DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
NARRATIVAS DOCENTES E DE SUAS PRÁTICAS**

Brasília/DF
2020

LETÍCYA HELLEN ANDRADE FELIX

**AVALIAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DA FUNÇÃO
SOCIAL DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
NARRATIVAS DOCENTES E DE SUAS PRÁTICAS**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão.

**Brasília/DF
2020**

TERMOS DE APROVAÇÃO

AVALIAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES E DE SUAS PRÁTICAS

LETÍCYA HELLEN ANDRADE FELIX

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Aprovado em: _____ de _____ de _____

Membros da Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão, FE/UnB (Orientadora)

Profa. Dra. _____, FE/UnB (Examinadora)

Profa. Dra. _____, FE/UnB (Examinadora)

Profa. _____ (Examinadora Suplente)

Dedico a Deus, aos meus pais, Raul e Diana, e ao meu marido, Daniel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela soberania total em reger minha vida, pela Sua bondade em me proporcionar esse privilégio de me formar em uma das melhores universidades do país.

Sabendo que a construção do saber é coletiva, este trabalho é para todos que de alguma forma contribuíram na minha formação profissional, acompanharam minha jornada e fizeram dos dias tortuosos um pouco mais serenos. Ofereço, inicialmente, meus agradecimentos a quem comigo se faz um: meu marido, Daniel. Desde os nossos 16/17 anos temos sonhado e realizado muitas coisas juntas. Agradeço todos os dias por ser você meu parceiro na adolescência e agora na vida adulta, aquele a quem recorro quando estou reflexiva acerca de temas sociais, políticos, educacionais ou até mesmo banais. Fica aqui registrado meu “muito obrigada” por me impulsionar e amparar nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

É impossível não agradecer a quem devo muito do que me tornei: meus pais, irmão e toda minha parentela. Destaco nominalmente: Raul, Diana, Hélio, Arthur, Ludmylla, Eliakim, Luíza, Manoel e Maria, conhecida como Baia.

À minha orientadora, Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão, professora que admiro muito. Muito obrigada por me acolher, mandar mensagens, me ligar e se preocupar quando a escrita desse trabalho me trazia angústia, e você acreditou que daria certo. Seu respeito, empatia e responsabilidade me edificaram. Muito obrigada!

“Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”

Paulo Freire

RESUMO

Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que tem como objetivo geral refletir sobre a avaliação considerando a função social da escola com base na análise dos discursos e dos instrumentos utilizados por professores dos Anos Iniciais de uma instituição de ensino fundamental do Distrito Federal. Para isso, foi necessário atender aos seguintes objetivos específicos: (i) conhecer o que orienta a Secretaria de Educação do Distrito Federal em relação a avaliação escolar; (ii) caracterizar as práticas e instrumentos avaliativos de professores de uma escola dos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e (iii) analisar as concepções sobre avaliação de professores dos Anos Iniciais do Fundamental. A investigação tem uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa exploratória, descritiva e de campo. A entrevista semiestruturada e a análise de documentos foram os instrumentos utilizados na coleta de dados. Visitou-se o espaço de trabalho dos professores ao realizar a entrevista, os sujeitos de pesquisa foram dois professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizados alguns teóricos, dentre eles: Villas Boas (2008); Saviani (2007, 2009, 2013); Patto (2005, 2007); Luckesi (2000, 2003); Hadji (2001); Penna Firme (2007), Hoffman (2000, 2001, 2005); Vasconcellos (1994, 2003); Méndez (2002), Freire (2002), Nóvoa (2009) e Libâneo (1992). O resultado da investigação revela coerência entre o discurso dos professores e o que é proposto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, ao tratar sobre avaliação Defendem a avaliação formativa e utilizam instrumentos avaliativos (jogos, relatórios, observação, evitando a subjetividade...) que proporcionam realizar esse tipo de avaliação, ainda que a prática seja desafiadora e encontrem dificuldades em fazê-la.

Palavras-chave: função social da escola; instrumentos avaliativos; ensino fundamental.

ABSTRACT

Conclusion work of the Pedagogy course at the University of Brasília, which has the general objective of reflecting on the evaluation considering the social function of the school based on the analysis of the instruments used by teachers of the Early Years of an elementary school in the Federal District. For this, it was necessary to meet the following specific objectives: (i) know what guides the Federal District Education Department in relation to school evaluation; (ii) to characterize the evaluative practices and instruments of teachers at a school in the early years of elementary school; and (iii) analyze the conceptions about teacher evaluation in the Early Years of Elementary School. The investigation has a qualitative approach and is characterized as exploratory, descriptive and field research. The semi-structured interview and the analysis of documents were the instruments used in the data collection. The teachers' workspace was visited when conducting the interview, the research subjects were two professors from the Education Department of the Federal District in the early years of elementary school. To theoretically base the research some theorists were used, among them: Villas Boas (2008); Saviani (2007, 2009, 2013); Patto (2005, 2007); Luckesi (2000, 2003); Hadji (2001); Penna Firme (2007), Hoffman (2000, 2001, 2005); Vasconcellos (1994, 2003); Méndez (2002), Freire (2002), Nóvoa (2009) and Libâneo (1992). The result of the investigation demonstrates coherence in the teachers' discourse according to what was proposed by the Education Department of the Federal District, when dealing with the evaluation method and the historical-critical pedagogy. They advocate formative assessment and use assessment tools that make it possible to carry out this type of assessment, even though the practice is challenging, and they find difficult to do it. They demonstrate a shallow understanding of the social function of the school based on the evaluation method they consider.

Keywords: school's social function; formative evaluation; evaluative tools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Problema da Semana 1.....	44
Figura 2 – Problema da Semana 2.....	45

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DF – Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RAv – Relatório Avaliativo

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO	11
Do Nordeste ao Centro-Oeste	12
PARTE II – TRABALHO MONOGRÁFICO	15
Introdução	16
1. Referencial Teórico.....	19
1.1 A escola e sua função social	19
1.2 Avaliação escolar e suas concepções.....	25
1.3 Instrumentos avaliativos	29
2. Metodologia	38
2.1 Caminho percorrido na pesquisa	38
2.2 Análise documental e entrevista	39
3. Análise e Discussão dos Dados	41
3.1 Instrumentos utilizados pelos professores para avaliar.....	41
3.2 Implicações da avaliação na organização do trabalho pedagógico, na autonomia intelectual docente e na função social da escola.....	48
Considerações Finais e Perspectivas Futuras	52
Referências	54
Apêndices.....	56

PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO

DO NORDESTE AO CENTRO-OESTE

Meu nome é Letícia Hellen Andrade Felix, nasci no dia 11 de junho de 1996, às 22h30 no interior do Ceará, cidade de Orós. Sou filha de cearenses, Ediana e Hélio, que seguiram o êxodo de uma grande massa no século XX e mudaram-se para São Paulo, na busca de uma melhor qualidade de vida. Eles se separaram quando eu tinha dois anos e logo depois minha mãe “barruou” com um paulista, Raul, e bastou se “triscarem” para viverem um grande amor “até virarem semente”. Raul, fez de mim sua filha e num “solavanco” que a vida deu, não tinha como não o chamar de pai.

Os três me ensinaram e ensinam muito, ainda que no decorrer da vida percalços vieram a existir... Minha mãe e meu pai Raul foram e são peças fundamentais no meu crescimento desde a mais tenra infância, enquanto meu “aprocheço” ao meu pai Hélio se deu em momentos distintos, com alguns intervalos, até “darmos fé” de que não importava os “cambapés” que nos foram dados, o que de fato valia era a saudade dos cafunés e dos cheiros no “cangote”, além do meu irmãozinho que havia chegado e não poderia deixar de cuidar, cheirar e “arengar”. Arthur tem 7 anos hoje e é um dos amores da minha vida.

Minha família é grande, cheia de defeitos, modos de pensar diferentes, mas com um elo que nos unirá sempre: o amor. Sou grata a Deus por meus avós, tias, tios, primos e primas. Com eles aprendi sobre respeito, agradecer no pouco e dividir no muito.

Meus pais me educaram, orientaram, formaram, prepararam, habilitaram, aconselharam e “alumiararam” para que eu pudesse sempre (ou na maioria das vezes) impactar de forma agradável e empática quem me “arrodeia”. Sempre muito carinhosos, justos, batalhadores e sinceros. A tarefa não foi fácil, teve muita “peleja”, buscaram me oferecer uma educação formal de qualidade, em bons colégios e me proporcionaram vasto conhecimento acerca da arte, músicas, livros, esportes, além de me impulsionarem a ser crítica e buscar informação quando não conhecia algum assunto. E é por ter ciência desses privilégios “que só a peste”, que luto por uma educação pública de qualidade e equidade em todas as classes.

Estudei em escola montessoriana até os anos finais do Ensino Fundamental. A Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e até boa parte dos anos finais do Ensino Fundamental são períodos que tenho as melhores memórias. Enquanto indivíduos em sala de aula, éramos vistos com integralidade e

avaliados de acordo com nossa subjetividade. O processo de alfabetização e letramento foi “arretado”, tive facilidade por ter muito estímulo em casa, logo comecei a ler os títulos dos jornais que meu pai Raul lia e a perguntar sobre as propagandas da rua. Tinha o boletim cheio de notas boas até o 8º ano chegar com a temida Física... O impacto das notas “encarnadas” chegou, comecei a ter um bloqueio com boa parte das exatas, sem contar que quanto mais perto do Ensino Médio, maior era o valor atribuído às provas, ou seja, eu estava “lascada”. Fiquei de recuperação em Física no 8º ano pela primeira vez – fato que meus pais estão descobrindo ao ler essa narrativa, porque o medo de causar má impressão era tão grande que escondi deles - e isso foi um baque “da bexiga”.

Esse processo de avaliação somativa foi tornando-se realidade em minha vida, porém, a maior “danação” foi o Ensino Médio... Fiz o 1º ano em São Paulo, 2º e 3º em Brasília, visto que nos mudamos no final de 2011. Acreditei, por pouco tempo, que a mudança de cidade traria também mudança em parte das minhas notas, entretanto, com o foco em aprovar os alunos nas melhores faculdades do país, o método era o mesmo. Quanto mais distante do protagonismo de meu próprio processo, mais desmotivação tinha em estudar, pois muitos assuntos não faziam sentido em ter que aprender, era “fulerage”, já que não havia familiarização com os temas; o discurso era o mesmo de sempre “isso vai cair no vestibular, vocês precisam estudar!”

“Botei muito boneco” sem querer estudar, procrastinei inúmeras matérias, justamente por ser desvalorizada enquanto aluna e não reconhecer nenhuma parceria no processo de ensino e aprendizagem, provocando um sentimento de exclusão em mim e em colegas também desmotivados.

Com 16 anos, no 2º ano do Ensino Médio, conheci Daniel, hoje, meu marido. É difícil acreditar, porém mesmo cheia de inseguranças na época, “olhei no carço dos zói” dele e tive a certeza de que ele era diferente daqueles “sem futuro” que já haviam passado por mim, seria o meu futuro certo, companheiro de toda a vida. Formou-se em Engenharia Civil, mas é um apaixonado pelos meus devaneios em relação às questões sociais, políticas e, principalmente, educacionais, me dá força e “rebola no mato” todos os meus medos, dizendo sempre que sou “arretada”.

“Vôte!” Cheguei à Universidade. A “peleja” foi “graúda”, porém consegui aprovação para o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Meu maior sonho, na época, era ingressar em uma universidade pública e sou grata por cada segundo vivido nesta Universidade. Foi o espaço que mais quebrou paradigmas, barreiras,

preconceitos e que me proporcionou vivências “danadas de boas”. Eu acreditava que o curso da minha vida seria a Psicologia, contudo, só tive nota para Pedagogia; pensei: “Lá dentro eu tento transferência, é questão de tempo!” – E o tempo foi passando e o amor e admiração pela área educacional também. Hoje, sei que a soberania divina regeu o ingresso na Pedagogia.

Fiz dois anos e meio de estágio remunerado durante a faculdade, em 3 escolas diferentes. Foi um tempo riquíssimo, pois a prática é valiosa para o fazer pedagógico.

Minha formação me proporcionou compreender a importância de avaliar para reconhecer e não reprovar, tive professores(as) maravilhosos, leituras e debates em sala que agregaram e fizeram a profissional que estou me tornando. Foram 9 semestres de muitos “aperreios”, não nego, entretanto, as incontáveis alegrias e descobertas tem maior apreço. Um dos maiores questionamentos que permearam a graduação foi: “Passei os últimos anos fazendo prova igual uma “abirobada” e agora estou estudando para ser pedagoga e não faço provas?” – Foi então que percebi as diferentes formas em avaliar e que a avaliação se dá de forma colaborativa, levando em consideração a aprendizagem do aluno, ou seja, até isso foi desconstruído em mim: a avaliação formativa é a saída para um mundo de equidade e emancipação.

Encerro este memorial dizendo:

- “Arriégua! Num é ‘visage’ não! Estou me formando e sou grata a cada experiência vivida, desde ‘bruguélinha’ até hoje! Prometo aplicar meus conhecimentos na luta pela educação de qualidade e inconformada com os tempos sombrios da atualidade brado: Paulo Freire vive!”

PARTE II – TRABALHO MONOGRÁFICO

INTRODUÇÃO

Durante leituras e debates em sala de aula na disciplina de Avaliação nas Organizações Educativas no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília acerca da avaliação foi possível observar que existe uma cultura avaliativa presente no Brasil que direciona todo o funcionamento escolar, práticas pedagógicas e por consequência, causa impacto nos alunos e em suas famílias. Discutimos que por vezes, a avaliação é usada como instrumento de medida, com finalidade de atribuir notas aos alunos para no final do ano saber se passarão ou não, sem a preocupação de proporcionar uma aprendizagem efetiva para cada um em sua individualidade.

Posto isto, é importante quando Luckesi (1999), discute que, a avaliação reflete os valores da cultura dominante, por isso, afirma que, a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social e liberal conservado. É preciso promover a democratização da escola, apresentando uma prática pedagógica a serviço da transformação da sociedade e a favor do ser humano.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não prioriza o sistema rigoroso e opressor de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar. Para a LDB, ninguém aprende para ser avaliado, priorizando assim mais a educação em valores, a fim de obter novas atitudes e concepções. A reprovação atesta que o mais significativo foi o que o aluno deixou de aprender, propiciando a criação de rótulos, reprimindo o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos. Desta forma, é imprescindível que os educadores reconheçam a inadequação e a urgência em alterar o processo avaliativo, para que repensem a metodologia, sistema de avaliação e recursos didáticos.

Tanto a Constituição Federal (1988) quanto também a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacam que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola são direitos que devem ser garantidos a todos. Estas leis salientam o principal aspecto da função social da escola como sendo a democratização do conhecimento, para isso, cabe à escola assegurar a todos instrumentos necessários ao alcance do saber sistematizado, sem desconsiderar o conhecimento do senso comum, mas valorizando-o no processo de apropriação de novos conhecimentos.

A escola não é um espaço neutro, mas cheio de facetas e complexidades, lidando com problemas e demandas sociais, que mesmo sendo um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, é capaz de superar essa função imposta e constituir-se como um local que corrobora para a crítica, transformação e ruptura. Sendo assim, o investimento escolar deve ser para formar um indivíduo conhecedor da sua situação, instruído e preparado para nela intervir, capaz de transmutá-la.

Desta forma, é necessário repensar o modelo avaliativo nas escolas brasileiras, e Villas Boas (2008) nos ajuda a entender que a avaliação deve valorizar o aluno e sua aprendizagem e o tornar parceiro de todo o processo conduzindo à inclusão e não à exclusão. Ao falar sobre isso, a autora traz a importância da avaliação formativa, termo que ficou conhecido por ter seu foco no processo de ensino e aprendizagem, sem finalidade probatória e incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação.

Para melhorar o ensino e a aprendizagem, o professor precisa estar atento a escolha das atividades e a aplicação das mesmas em sala de aula, para que estas forneçam informações sobre o desenvolvimento do aluno o que concede ajustes a prática docente e às necessidades discentes. A avaliação formativa tem como principal característica a capacidade de gerar informações úteis sobre etapas concluídas com êxito e dificuldades encontradas no meio do caminho, possibilitando subsídios para a busca de informações e soluções dessas dificuldades.

Conforme Vilas Boas (2008) fatores endógenos à situação educacional são relevantes para proceder à avaliação, viabilizando o conhecimento mútuo, trazendo proximidade e diálogo entre professor e aluno. E assim, os resultados da avaliação formativa servem de base para discernir o modo como tem acontecido o processo de aprendizagem, facilitando o planejamento, ajuste e redirecionamento das práticas pedagógicas.

A partir da imprescindibilidade em fazer com que a prática pedagógica esteja atrelada à avaliação formativa, destinando-se a ser instrumento de emancipação discente, foram levantadas as seguintes indagações de pesquisa: O que orienta a Secretaria de Educação do Distrito Federal em relação a avaliação escolar? Como se caracteriza as práticas e os instrumentos avaliativos de professores de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Quais são as concepções sobre avaliação de professores de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? – estas são

questões norteadoras da questão principal da pesquisa: O que as concepções e as práticas avaliativas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelam a respeito da função social da escola?

Este trabalho tem por objetivo geral: refletir sobre a avaliação considerando a função social da escola com base na análise dos discursos e dos instrumentos utilizados por professores dos Anos Iniciais de uma instituição de ensino fundamental do Distrito Federal. Com a finalidade de responder as questões norteadoras e alcançar o objetivo geral é preciso atender aos seguintes objetivos específicos: conhecer o que orienta a Secretaria de Educação do Distrito Federal em relação a avaliação escolar; caracterizar as práticas e instrumentos avaliativos de professores de uma escola dos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e analisar as concepções sobre avaliação de professores dos Anos Iniciais do Fundamental.

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

Utilizamos da análise documental e da entrevista para alcançar um estudo representativo e a fim de atender as questões aqui propostas, este trabalho foi organizado em duas partes. A primeira contempla o memorial formativo e a segunda, o estudo empírico. O primeiro capítulo faz, inicialmente, um percurso de como a função social da escola está vinculada a história do Brasil e ao sistema regente da época, mas também apresenta uma reflexão teórica sobre os principais conceitos da temática; o segundo capítulo trata sobre a metodologia de pesquisa, ou seja, os caminhos metodológicos que foram percorridos para que a pesquisa fosse realizada, quais os instrumentos utilizados, com o propósito de atender os objetivos propostos no trabalho. O terceiro capítulo traz a análise e discussão dos dados adquiridos, com debates pautados em documentos que regem a educação no Distrito Federal e teóricos da temática.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, se discutirá sobre a escola ao longo da história e como a sua função se molda a partir das demandas da sociedade, além de apresentar as múltiplas facetas da avaliação, e refletir sobre algumas concepções e instrumentos avaliativos.

1.1 A escola e sua função social

Lugar que de forma patente possui diversidade de pessoas, multifacetado e com inúmeras complexidades, a escola possui diversos elementos culturais em seu interior. Sendo uma instituição do Estado, está sujeita a normas já estabelecidas por ele. Assim, é necessário pensar nessas conjunturas para discutir sua função social.

Transformações aconteceram ao longo da história em cada sociedade, e seguindo a realidade sócio-histórica do tempo vigente, a escola passa a atender as demandas de cada sociedade. Existiu a época que o termo “escolarização”, em efetivo, não existia, pois os jovens e adolescentes trabalhavam para a sua subsistência, não existia um espaço denominado “escola”, porquanto o ensino era a própria vida e não a preparação para ela; produzia-se para suprimento de necessidades imediatas do homem e em caso de excesso praticava-se trocas. Assim, na Idade Média, o processo educativo era homogêneo para todos.

Mas houve uma ruptura dessa unidade, trabalho e educação, nas comunidades antigas, ocasionada pelo desenvolvimento da produção (o acúmulo de produção, que antes era só para subsistência, tornou-se comum, possibilitando o desenvolvimento da economia), levando-os à divisão de trabalho e então à apropriação privada de terras. Isto trouxe como consequência a configuração de duas classes: a dos proprietários e a classe dos não proprietários (SAVIANI, 2007).

Conforme diz este mesmo autor, houve uma cisão nesta unidade trabalho-educação, pois a educação que antes se identificava plenamente com o próprio processo de trabalho, agora passou a ser um processo distinto e uma prática social com sentido próprio. A partir de então, existem duas modalidades distintas de educação. Uma para a classe proprietária, centrada em atividades intelectuais, na retórica e em exercícios físicos, lúdicos e militar; e outra para a classe não proprietária, voltada para o processo de trabalho. Assim, a escola originou-se deste modelo, ou seja, a institucionalização da educação, como diz Saviani (2007), ocorreu

concomitantemente ao processo de surgimento da sociedade de classes, que também tem uma relação íntima com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

A Revolução Industrial trouxe consigo a ruptura com a produção artesanal, por conta da evolução tecnológica. Assim, a divisão do trabalho, a intensificação de linhas de montagem, produção em larga escala, demandou da educação uma nova incumbência e uma função social da escola: a formação de mão de obra qualificada, que pudesse atender as exigências da produção industrial.

Para compreendermos a função social da escola atual é de extrema importância entender o modo dominante de pensar e também os aspectos fundamentais da realidade social na qual ela se engendrou, sua filiação histórica de ideia. Para Patto (2005), a passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes conflitos sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos.

Segundo esta autora, o advento do capitalismo mudou gradual, mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com os seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século).

O pensamento que surge em decorrência desses desdobramentos históricos, em meados do século XIX, teve como princípio de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Por isso, a nova concepção de escola emergente, no momento, é a de uma instituição redentora da humanidade (PATTO, 2005).

Saviani (2009) ao discutir sobre a história e a função da escola, o faz explicando o fenômeno da marginalidade e o papel da escola para suprimir a marginalidade na sociedade. Ele diz que houve um período histórico que a causa da marginalidade era identificada como ignorância, sendo marginalizado da sociedade aquele que não era esclarecido. A escola seria o antídoto dessa ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel (função social)

seria então, difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Ter-se-ia o mestre-escola como protagonista dessa grande obra e a escola se organizaria como uma agência centrada no professor, que transmitiria, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. Cabendo-lhes assimilar tudo o que lhes seria transmitido.

Dando continuidade ao desenrolar histórico, a crença no poderio escolar foi abalada com a Primeira Guerra Mundial, já que não transformou a humanidade e não a expiou da opressão e ignorância, pois mesmo com a moralidade, ciência, posse do alfabeto e da constituição, a tirania, exploração e desigualdade social prevaleceram. Era preciso investir em outra pedagogia, que não a tradicional, tendo em vista que esta não funcionou (PATTO, 2005).

Isto posto, a função da escola passou a ser questionada e uma outra tendência pedagógica faz crítica a esta escola “tradicional”. O Movimento Escolanovista ganha força. A intenção era que os princípios e práticas da educação fossem corrigidos, tornando a escola, enfim, uma instituição a serviço da paz e da democracia. Saviani (2009) ressalta que nesta nova tendência pedagógica, a marginalidade deixou de ser vista sob o ângulo da falta de conhecimento; agora, o marginalizado era visto como rejeitado. Por conseguinte, “forja-se uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da descoberta das diferenças individuais” (SAVIANI, 2009, p. 7). Para Saviani (2009), o movimento buscou realmente antagonizar o que propunha a pedagogia tradicional, pois propunha mudar o foco do:

[...] aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; [...] da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (p.8)

O escolanovismo não alterou de forma significativa o panorama organizacional dos sistemas escolares; a razão principal era por ter custos bem mais altos do que os da Escola Tradicional e foi por isso que, no Brasil, ficou circunscrito a pequenos grupos de elite. Este fato não inviabilizou com que as ideias do movimento adentrassem as convicções de educadores que estavam incutidos no modelo tradicional. Entretanto, na visão de Saviani (2009) gerou consequências péssimas para

as camadas populares, tendo em vista que aconteceu um afrouxamento da disciplina e uma despreocupação com a transmissão de conhecimentos, ocasionando um rebaixamento de nível de ensino destinado a essas camadas.

Mesmo com essa crítica ao escolanovismo, de certa forma, parece que essa tendência ameaçava o sistema, ao preocupar-se com o sujeito aprendiz, já que a mesma tem uma avaliação pautada na e para as aprendizagens dos sujeitos. Assim, no Brasil, com a ditadura militar, o governo brasileiro passou a breçar propostas com este viés e induzia os sistemas educativos a outra tendência pedagógica, que é o tecnicismo. Esta nova tendência, conforme Saviani (2009), tem outras implicações para o papel social da escola.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que aconteceu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles, segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação era invertida. Aqui, é o trabalhador que deve adaptar-se ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (p.11)

Nesta tendência pedagógica, Saviani (2009 e 2010) traz o marginalizado como ineficiente e improdutivo, não está mais ligada a ignorância e nem a rejeição. A educação seria a contribuinte para o aumento da produtividade na sociedade e cumpriria sua função ao passo que formasse indivíduos eficientes e aptos em darem a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade. Assim como as outras tendências que já haviam surgido, suas fragilidades geraram descontinuidade e fragmentação, inviabilizando o trabalho pedagógico.

A prática pedagógica nesta tendência é diluída, eclética e pouco fundamentada, levando ao exagero apego aos livros didáticos. Os testes são objetivos. A avaliação decorre do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se

constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada (MIZUKAMI, 2013).

Saviani (2007) chama a atenção para o fato de que a escola, desde a Antiguidade, foi-se depurando, complexificando e alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação. Hoje começa-se a ir para escola mais cedo, e parece que nunca paramos de estudar. Quanto mais nos especializamos, parece que mais temos oportunidades de trabalho. E assim, a escola foi convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas formas mais escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. (SAVIANI, 2007, p.157)

Levando em consideração que a sociedade atual está assente na produção capitalista – a escola, que é uma instituição determinada socialmente, sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Assumindo assim, a função de servir o capital.

Quando Demerval Saviani trata das tendências pedagógicas, ele propõe uma nova tendência, a pedagogia histórico-crítica. Este termo foi cunhado em 1978 e surge em um contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. Segundo o próprio, “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p.3). Ele também diz que:

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Fracasso que é, na verdade, o êxito da escola, aquilo que se julga ser uma disfunção é antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a

dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. (SAVIANI, 2008, p. 24)

A pedagogia histórico-crítica busca situar a educação em um processo de transformação histórica e assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses dos marginalizados, dominados por um sistema. Desta forma, “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”. (SAVIANI, 2013, p.14) – defende-se, portanto, a educação escolar com especificidade pedagógica e educativa, tendo a função de socialização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos produzidos pelo homem ao longo da história.

De acordo com Saviani (2015, p. 79), enquanto na pedagogia tradicional os educandos são considerados como indivíduos abstratos, como “expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana”, na pedagogia moderna os indivíduos são considerados indivíduos empíricos, lhes sendo atribuída centralidade no processo educativo, em função de sua originalidade, criatividade e autonomia. Na pedagogia histórico-crítica os alunos são tomados como indivíduos concretos, constituídos por uma multiplicidade de relações e determinações numerosas, “portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu”. Dessa forma, é possível negar a ideia de que o aluno pode fazer tudo a sua própria escolha, já que condiciona-se a um contexto que lhe é dado em termos sociais e históricos.

Esta perspectiva defende o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, como condição para a transformação social, colocando o conteúdo como fundamental no processo de educação formal.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

A escola que assume a pedagogia histórico-crítica é uma escola que se contrapõe às perspectivas de ensino espontaneísta e que, destarte, reconhece a importância da transmissão dos conhecimentos para a formação do gênero humano, considerando que essa transmissão não é um processo passivo para o aluno. Por isso, o Currículo em Movimento do Distrito Federal se fundamenta nessa perspectiva.

Para se garantir direitos educacionais, é necessário reconhecer as desigualdades relacionadas ao sistema público de ensino. A partir daí, priorizar a construção de um projeto educacional que contribua para a democratização dos saberes, garantindo a todos o direito à aprendizagem e à formação cidadã. A perspectiva é de retomada vigorosa da luta contra “[...] a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais [...]” (SAVIANI, 2008, p. 25-26). Com esse intuito, este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DF, 2018, p. 31-32)

O papel social da escola, como verificou-se, está vinculado as transformações históricas e sociais. Em cada contexto e compreensão do papel da escola, a avaliação também ganha sentidos e formas diferentes, é isto que será melhor tratado no tópico a seguir.

1.2 Avaliação escolar e suas concepções

A avaliação sempre se fez presente nos meios escolares e, ao longo da história, tem sido usada de diferentes formas, com distintas funções, objetivos e metodologias. Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo os objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social.

De forma geral, apesar de existirem diversas correntes e nomenclaturas para identificar as práticas avaliativas nos meios escolares, a literatura aponta três grandes tendências: somativa ou classificatória, diagnóstica e formativa.

Se o foco da avaliação é apenas a reprodução do conteúdo transmitido pelo professor e é julgado como “bom” aquele que tem maior capacidade mimética, além de medir o produto final, somente no encerrar do processo de aprendizagem, a fim de atribuir uma nota para classificar os alunos, desconsiderando a reflexão autônoma, o caráter avaliativo é classificatório. (LUCKESI, 2000)

De acordo com Libâneo (1992) na tendência liberal tradicional os pressupostos de ensino e aprendizagem consistem em:

[...] repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações). (LIBÂNEO, 1992, p. 24-25)

Tendo em vista que a ênfase está na aquisição de habilidades nas tendências tradicional e tecnicista, parece que não há contribuição para o desenvolvimento do potencial do aluno e a metodologia é completamente voltada para a reprodução de um conteúdo, o que é construído pelo estudante é descartado nesse processo, a avaliação classificatória é herança do ensino tradicional. A avaliação nesta tendência constitui-se:

[...] num instrumento estático e frenador do processo de crescimento.
[...] O educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ficará para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 2000, p.35).

Embora o autor reconheça a utilidade e a necessidade dos exames nas situações que exigem classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de conhecimentos, para ele, a sala de aula é o lugar onde, em termos de

avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios (LUCKESI, 2003).

A atribuição de nota permite fazer um julgamento sobre certo grau alcançado dentro de um critério particular. Mas restringir o desempenho ou a capacidade de um aluno a um valor - seja número, letra, conceito - indica extremo reducionismo do processo educativo. Ela pode auxiliar os professores a estimar o que os alunos aprenderam, mas é apenas parte de um processo capaz de identificar isso. Além disso, quantidade de conhecimento ou de conteúdos nem sempre é sinônimo de qualidade. Neste sentido, Hadji (2001) aponta que a multicorreção (ênfase do quantitativo pelo professor na sua prática, sem preocupação se o aluno está interiorizando o conhecimento e superando suas dúvidas) não é o melhor caminho a ser seguido.

O professor tem a possibilidade de tirar o foco da transmissão de conteúdos e avançar em estratégias que promovam a aquisição de conhecimentos de forma que os estudantes desenvolvam mecanismos para buscarem e refletirem sobre informações, por conseguinte, se mostrarem capazes de atribuir a estes significados diversos, assim a avaliação passa a ter outros objetivos. Nessa perspectiva, a princípio, a avaliação adquire caráter de diagnóstico.

Para Penna Firme (1994), avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno. Este conceito está fundamentado na ideia de que, para o professor, a atenção ao desempenho do estudante é elemento primordial à prática pedagógica; ou seja, cabe ao educador desenvolver estratégias que lhe permitam conhecer os erros e acertos do aluno a fim de promover o seu objetivo cognitivo.

Faz-se um comparativo aqui com o que diz Libâneo, sobre a escola na tendência renovada:

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito

do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. (LIBÂNEO, 1992, p. 22)

Neste sentido, os dados adquiridos numa abordagem classificatória não possibilitam a superação diante do conhecimento (ato de reconstrução de saberes), mas são mecanismos de diagnóstico da situação e ponto de partida para o avanço e o crescimento, não a “estagnação disciplinadora”. (LUCKESI, 2000, p. 32). Essa concepção e estratégia de avaliação permite ao professor identificar os caminhos percorridos por ele e seu aluno, tomando decisões quanto às metas a serem perseguidas.

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

O diagnóstico é essencial para chegar à avaliação emancipatória formativa que visa, basicamente, a promoção de sujeitos. As discussões em torno dessa avaliação foram propostas no final de 1960, por Scriven, tendo como princípio que os alunos pudessem ser capazes de se orientar por si, ao analisar suas dificuldades e agindo para superá-las (HADJI, 2001). Nesta perspectiva, a avaliação tem por objetivo possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber, ou seja: “tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

Para Luckesi (2000) a avaliação emancipatória visa promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento. Deste modo, não pode ser o momento final da aprendizagem, mas, sim, parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). Cabe ao professor mediar a interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhe meios para que a construção dos saberes ocorra. E professor e aluno devem aprender com a avaliação: o primeiro, ao perceber os limites e o estágio de conhecimento do aluno em relação a determinado tema/assunto; este, por sua vez, ao detectar os temas em que tem dificuldade.

A perspectiva emancipatória privilegia a avaliação processual, em que o docente analisa as atitudes do estudante ao executar uma tarefa de avaliação e, após a mesma, faz considerações relevantes para um processo de reconstrução e aprimoramento do saber. Para tanto, Hoffmann (2000) e Saul (2000) afirmam que os instrumentos são diversificados, contínuos, e os alunos respeitados em suas diferenças.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1995, p. 61).

A avaliação formativa ou formadora visa fornecer aos alunos um feedback de seus progressos, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e instrumentos. Segundo Hadji (2001), a avaliação formativa é um ideal que pode tornar a avaliação verdadeiramente útil em situações pedagógicas ao permitir a crítica da realidade, a libertação dos sujeitos, a saída do imediatismo pedagógico, ao permitir ao aluno questionar e refletir sobre determinado assunto.

Para Cipriano (2007) a avaliação formativa reforça a ideia de que a avaliação, no desenvolvimento global do currículo, é uma ocasião a mais de aprendizagem e não uma interrupção da mesma, tampouco um “prestar contas” mecânico e rotineiro “de” e “sobre” a informação recebida e acumulada previamente. A avaliação, em sua intenção e função formativa, transcende os resultados da prova e da qualificação, pois somente a partir de um interesse técnico e de controle se pode confundir o instrumento, o recurso (o exame, por exemplo) com a atividade (avaliar).

Neste sentido, é importante discutir não só sobre os instrumentos avaliativos, mas refletir sobre estes em contextos, isto é, refletir sobre as possibilidades que cada instrumento oferece ao ato de avaliar na escola.

1.3 Instrumentos avaliativos

O educador com seu papel de mediador no processo de aprendizagem dos estudantes, precisa ter uma intencionalidade em sua prática e não é diferente na escolha dos instrumentos avaliativos que serão utilizados durante o período letivo.

Estes instrumentos possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos...) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas...).

Há instrumentos de avaliação que são mais utilizados e precisam ser refletidos quanto a sua elaboração; adequação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados. Segundo Vasconcellos (2003), a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação remete o professor a alguns questionamentos voltados ao como estes são preparados, como analisados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com os resultados obtidos. Todos esses aspectos necessitam ser amadurecidos pelo professor.

Ao se elaborar um instrumento de avaliação, Vasconcellos (2003), chama a atenção para alguns critérios que o professor necessita considerar, ou seja, verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho realizado pelo professor com o aluno.

São muitos os instrumentos avaliativos e os professores tem autonomia para elaborarem conforme suas práticas pedagógicas. Considerando o que dissemos sobre a avaliação formativa, então qualquer atividade pode ser um instrumento avaliativo. Por isso, neste trabalho, optamos por refletir sobre alguns destes. São eles: a prova, a observação, o portfólio, o relatório, o conselho de classe e o mapa conceitual.

A prova parece ser o instrumento de avaliação mais utilizado. Em algumas escolas todo seu processo avaliativo é centrado em provas, visto que possibilita uma apuração do professor para com o aluno de como este está sintetizando o conteúdo, entretanto, a prova não deve ser o único instrumento usado para avaliar, mas sim um dos instrumentos. É fato que o professor já traz na sua bagagem essa cultura avaliativa, considerando que, em sua vida escolar, repetiu inúmeras vezes o mesmo ritual de exames e provas (LUCKESI, 1996).

Na sua prática de aula, o professor segue a tradição em reproduzir modelos vivenciados, visto que essa lhe oferta segurança na devolutiva dos resultados aos alunos, pais, direção, equipe pedagógica e sociedade, transformando-se em uma rede de segurança do professor, como explicita Hoffmann (1993). A prova promove uma sensação de justiça e igualdade ao professor, visto que utilizou o mesmo instrumento,

com as mesmas questões para avaliar todos seus alunos igualmente. Porém, essa sensação pode ser falsa, visto que a prova pode ser utilizada como instrumento para correção de atitudes comportamentais, ser elaborada com alto ou baixo grau de dificuldade, desrespeitar o contrato didático e não apresentar questões de forma clara.

É necessário refletir que a prova não pode ser o único instrumento de avaliação ou a própria representação da avaliação, visto que necessita realizar o movimento de volta ao trabalho docente, como forma de autoavaliação de sua prática, precisa voltar-se ao que diz o projeto político pedagógico da escola e ao processo educativo. Contudo, a prova ainda é um instrumento de avaliação bastante utilizado pelos professores das diversas áreas do conhecimento e em diversas situações. O que se defende aqui, não é abolição da prova, mas a necessidade de se refletir sobre a utilização e construção desse instrumento, tomando alguns cuidados em sua elaboração, aplicação e correção.

A prova pode ser apresentada de forma discursiva ou objetiva. Mas, independentemente do formato que irá utilizar, o professor necessita refletir sobre sua metodologia, os conteúdos, o projeto da escola, o currículo, o que espera do aluno, para escolher o tipo de prova. Segundo Okuda (2001), o professor deve se pautar em alguns aspectos como referência para a escolha do tipo de prova. São eles: o instrumento, o aluno, elaboração, aplicação e correção.

A observação é outro instrumento de avaliação utilizado na escola, mas este com fim informal. Nem sempre é reconhecida pelo professor e outros envolvidos como parte do processo avaliativo ou como instrumento que traduz resultados significativos. Proposta dessa forma, os dados colhidos por meio da observação, poderiam tornar-se valiosas informações para a condução do processo de ensino e aprendizagem, são desprezados na tomada de decisão. Considerar o valor da observação como instrumento de avaliação é caminhar no sentido de construção de uma avaliação mais formativa. No entanto, para isso, é fundamental utilizá-la de forma direta e organizada. Realizada de forma direta e no dia a dia, a observação proporciona continuidade, possibilitando o acompanhamento e a regulação da aprendizagem do aluno.

Porém, alguns cuidados devem ser tomados pelo professor ao adotar esse instrumento. Um deles é a atenção para se evitar a subjetividade. Para isso, o professor necessita organizar formas de registros que expressem os dados coletados durante a observação. Segundo Alvarez Méndez (2002), ao utilizar a observação como instrumento é importante delimitar e estabelecer seus campos, isto é, o que vale a

pena ser observado, qual a importância atribuída aos dados observados e qual o papel dos sujeitos observados no processo. Também é importante que os envolvidos, no caso, os alunos, conheçam as regras do jogo, ou seja, o que será observado, o uso que será feito dos dados coletados na observação, o que será transformado em nota, entre outras informações.

Sant'Anna (1995) defende que, quando inserida no processo de avaliação, a observação pode trazer algumas vantagens, como: possibilita ao professor registrar o fato, comportamento ou desempenho durante o processo, de forma imediata ou em prazo curto de tempo, evitando o esquecimento; permite um registro fiel e mais exato, conforme a forma de registro organizada pelo professor; não requer a colaboração de quem é observado, visto que é realizada por quem observa e não por quem é observado; é específica e limita-se a um número específico de características, num determinado tempo, permitindo um olhar mais aprofundado; fornece dados reais sobre o aluno e sua aprendizagem, propiciando a intervenção imediata nas dificuldades; possibilita o acompanhamento da aprendizagem, detectando dificuldades e falhas que podem estar ocorrendo na condução do ensino pelo professor; fornece dados que permitem ao professor argumentar frente as colocações do aluno, indicando as defasagens no ensino e na aprendizagem; é fácil de ser associada a outros instrumentos de avaliação.

A observação realizada com fins avaliativos, requer que o professor faça um registro, documentando esse tipo de avaliação e as informações colhidas. Sant'Anna (1995) e Salinas (2004) apontam algumas formas de registro mais indicadas. Porém, devem ser criteriosamente selecionadas e elaboradas pelo professor. São elas:

- 1) Anedotário ou registro de observação ou de episódio ou de fatos significativos: é a descrição breve de fatos importantes, significativos e relevantes ao processo, ou anotações dos fatos observados, eliminando interpretações pessoais, em um determinado período de tempo. Porém, não é prático anotar tudo que ocorre em sala de aula, mesmo porque não seria possível em função do tempo e das atividades desenvolvidas em aula. Assim, o professor deve voltar-se para situações ou acontecimentos que sirvam para sua reflexão ou tomada de decisão. A anotação pode ser referente a um aluno em particular para acompanhamento da evolução da sua aprendizagem ou a um grupo para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Não há um modelo específico para essas anotações. Cabe ao professor, construir um modelo próprio com base nos objetivos, conteúdo trabalhado e forma de trabalho realizados em sala. Ressalta-se que o foco do registro das observações deve pautar-se na aprendizagem do aluno e não nos aspectos comportamentais, exceto os fatos que incorram no processo de ensino e aprendizagem. As anotações permitem ao professor, o conhecimento do aluno e da evolução de

- sua aprendizagem, a partir de fatos registrados no processo. Evita ainda que informações importantes sobre o aluno sejam esquecidas ou desconsideradas.
- 2) Fichas de observação: possibilita uma observação mais dirigida. Para isso, seleciona-se antecipadamente um roteiro ou questionamento, contendo o que se deseja observar... É indicado para trabalhos em grupo, mas podem ser também elaboradas fichas individuais. Essas fichas possibilitam o acompanhamento detalhado da aprendizagem do aluno. É muito indicada na associação com outros instrumentos de avaliação como pareceres descritivos e portfólio.
 - 3) Lista de verificação ou Checklist: consiste no registro objetivo de desempenhos, comportamentos ou de demonstração de apropriação de conteúdos. Pode ser elaborada em forma de lista única para toda a turma, tendo como base os objetivos ou comportamentos esperados, como por exemplo, nos casos de atividades em grupo. É construída pelo professor, tendo como referencial a atividade realizada, os objetivos e conteúdo. Demanda maior tempo na elaboração, porém possibilita um registro rápido, visto que o professor apenas assinala quando e se o aluno demonstrou determinado comportamento ou ação.

Já o relatório escolar, diferente da observação realizada pelo professor, é um instrumento avaliativo que tem como característica o registro do estudante. Constitui um documento escrito pelo aluno, em forma de narrativa, a fim de expressar um estudo ou uma atividade desenvolvida. “Tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados, experiências” (Sant’Anna, 1995, p.120) ao professor e a todos os envolvidos. A estrutura do relatório, tanto com relação a forma quanto ao conteúdo, pode ser pré-definida pelo professor ou definida em conjunto com os alunos, em conformidade da atividade desenvolvidos, com os objetivos e conteúdo trabalhado.

O uso do relatório é indicado para situações que envolvam relatos de experimentos ou práticas vivenciadas pelo grupo, como excursões, visitas a museus, feiras ou outros ambientes e outras situações de ensino, nas quais prevaleça a necessidade de um relato. Os elementos que irão compor o relatório devem ser apresentados ao aluno antes da realização da atividade. A apresentação anterior ao trabalho possibilita que o estudante volte seu olhar para aspectos importantes desenvolvidos na atividade.

O portfólio é um instrumento de avaliação constituído pela “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2002, p.201). Deve ser organizado pelo aluno, sob orientação do professor. É preciso que contribua para o entendimento do processo de aprendizagem do aluno e indique ao professor que caminho seguir. São as intenções de quem o organiza que o torna significativo.

Para se organizar um portfólio é preciso ter clareza dos propósitos que se pretende com esse instrumento. É necessária uma organização de atividades que proporcionem a percepção do desenvolvimento, da aprendizagem do aluno e o progresso na construção do conhecimento. “Precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante” (HOFFMANN, 2002, p.202).

Segundo Okuda (2001), o portfólio estimula o aluno a desenvolver habilidades necessárias para ser um estudante independente. Por meio dele, o aluno obtém uma visão compreensiva e contextualizada do seu desempenho, possibilitando ao professor, o acompanhamento da sua aprendizagem. As discussões realizadas pelo professor com o aluno, a partir do seu portfólio, necessitam conduzir o aluno a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, promove o desenvolvimento do pensamento crítico.

Este instrumento avaliativo pode ser composto por atividades, tarefas, trabalhos, relatórios elaborados pelos alunos. Pode incluir ainda, as anotações e registro do professor, advindas inclusive da observação direta em sala. Porém, não basta só reunir o material, é preciso analisá-lo, discutir com o aluno sua caminhada e seus avanços, superando a subjetividade de ambos os envolvidos.

Okuda (2001) aponta alguns aspectos a serem considerados na utilização do portfólio como instrumento de avaliação: o conteúdo e a forma de apresentação do portfólio refletem as experiências de aprendizagem, resultante das atividades do curso, porém são de natureza pessoal; a produção do aluno realizada no curso (trabalhos, exercícios, tarefas, entrevistas e outros) constitui parte obrigatória do portfólio. Porém, o aluno pode usufruir de sua liberdade, incluindo trabalhos de iniciativa própria ou outros sugeridos pelo professor; o portfólio não é compilação aleatória ou uma exposição dos melhores trabalhos do aluno.

Rampazzo (2011) diz que o portfólio deve conter produções que evidenciem o desenvolvimento da aprendizagem durante o curso; os trabalhos não devem ser anexados aleatoriamente. Cada atividade deve ter informações que explicitem do que se trata, qual sua importância e significado e porque foi selecionado para o portfólio; durante a construção do portfólio, o aluno deve escrever uma reflexão crítica fundamentada sobre sua produção e aprendizado. Esse texto deve ser orientado pelo professor e advir das reflexões conjuntas do professor com o aluno.

O conselho de classe também constituiu um instrumento de avaliação, usado às vezes com propósito de aprovação ou reprovação. É relido por meio de reuniões periódicas dos professores de uma mesma série, diretor, supervisor, coordenador, orientador, representante de pais ou alunos, com o fim de analisar e conhecer mais a turma e o aluno individualmente. Em contrapartida, não deve avaliar somente o aluno, destacando seu comportamento, como algumas vezes é encontrado na escola. Mas, necessita ser um momento de discussão e reflexão, no sentido de buscar alternativas e propor ações que promovam a melhoria da turma como um todo e do aluno em particular.

O conselho de classe é a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação. (LIBÂNEO, 2004, p. 303)

A formulação de propostas com vista à intervenção na prática e melhoria na ação educativa é o propósito máximo do conselho de classe. Contudo, na realidade escolar, muitas vezes é deixado de lado, permanecendo o conselho apenas como uma discussão e desabafo do professor com relação ao aluno, destituída de encaminhamentos. Nesse sentido, precisa ter bem claro e definido o objetivo de cada conselho. Pode ser realizado no início do ano letivo para se fazer o diagnóstico da turma, ao final de um período (um bimestre, por exemplo) para propor intervenções que resultem em melhorias ou ao final do ano letivo com o fim de análise para possível promoção do aluno.

Ainda nesse caminho, Sant'anna (1995) aponta alguns cuidados devem ser tomados durante a realização dos conselhos de classe: não rotular o aluno, eliminando padrões preestabelecidos; fazer observações concretas relacionadas à aprendizagem, evitando a discussão de aspectos comportamentais; discutir o aproveitamento do aluno individualmente e de toda a turma; propor ações estabelecer o tipo de assistência que será dispensado ao aluno que não apresenta rendimento satisfatório; aperfeiçoar o trabalho, tomando como referência os apontamentos emitidos pelos participantes; indicar ações que visem a orientação do aluno sobre como, o que estudar e como se auto avaliar; refletir sobre o currículo da escola e apontar as alterações necessárias; analisar a eficácia dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor, no decorrer

do processo de ensino; apontar indícios que conduzam a família e o aluno a uma visão clara de seu desempenho; registrar a reunião em ata.

O mapa conceitual pode ser utilizado como recurso de ensino ou como instrumento de avaliação. Quando inserido como parte do processo avaliativo, é necessário que os alunos sejam informados e orientados quanto à construção da atividade, visto que possui características específicas. Os mapas conceituais podem ser realizados a partir de um conteúdo trabalhado em sala de aula, indicando conceitos e as relações existentes entre esses conceitos, desenvolvidos em uma disciplina ou em uma parte dela ou ainda, em qualquer outra fonte de conhecimento.

O uso de mapa conceitual possibilita ao professor, verificar as concepções prévias dos alunos e acompanhar a evolução durante o processo de aprendizagem. Por meio dele, o professor pode ainda, relacionar as concepções dos alunos com conceitos mais inclusivos do conteúdo trabalhado.

O mapa conceitual possibilita 1) enfatizar a estrutura de uma disciplina e o papel dos sistemas conceituais no seu desenvolvimento; 2) mostrar que os conceitos de uma certa disciplina diferem quanto ao grau de inclusividade e generalidade e apresentar esses conceitos numa certa ordem hierárquica de inclusividade que facilite a aprendizagem e retenção dos mesmos; 3) promover uma visão integrada do assunto e uma espécie de listagem daquilo que foi abordado nos materiais instrucionais. (MOREIRA & BUCHWEITZ, 1987, p. 43)

Assim, seu uso tanto como recurso para melhoria do ensino, quanto como instrumento de avaliação, contribui como processo de ensino e aprendizagem. Especificamente como instrumento de avaliação, possibilita perceber o tipo de estrutura que o aluno apresenta sobre um determinado conjunto de conceitos. Evidencia ainda, como o aluno “organiza, relaciona, diferencia e integra conceitos de uma determinada unidade de estudo” (MOREIRA & BUCHWEITZ, 1987, p. 45).

O mapa conceitual utilizado antes do início de um novo conteúdo, ou seja, como avaliação diagnóstica, propicia verificar o conhecimento que o estudante tem desse conteúdo, o ponto de partida do estudo, as decisões a serem tomadas e os encaminhamentos a serem realizados. Quando construído durante o processo, permite averiguar as mudanças ocorridas após a intervenção do professor sobre o conteúdo e a evolução da aprendizagem do aluno. Quando utilizado ao final de um trabalho com determinado conteúdo, retrata a aprendizagem e a apropriação realizada pelo aluno, transparecendo sua evolução.

Assim, como todo instrumento de avaliação, o mapa conceitual exige cuidados na elaboração, aplicação e avaliação dos resultados. Um bom instrumento de avaliação não assegura o sucesso do processo avaliativo, mas sim, a intenção do professor e o trabalho que é realizado com esse e, a partir desse instrumento.

Conseguindo se equipar de um conjunto de instrumentos avaliativos que levem em consideração o significado da aprendizagem de cada conteúdo para o aluno e que este se veja como protagonista do próprio processo, tendo mais motivação para estudar por haver familiarização com os temas, o professor desenvolverá o papel social da escola. Uma vez que proporcionar a democratização dos saberes, garantir a todos o direito à aprendizagem e à formação cidadã trará liberdade para os que são marginalizados hoje e poderão transpor essa condição.

2. METODOLOGIA

Aqui discorreremos sobre a metodologia da pesquisa, tratando de descrever o caminho percorrido, as escolhas metodológicas, a abordagem, tipo de pesquisa, campo, sujeitos e instrumentos utilizados.

2.1 Caminho percorrido na pesquisa

A seguinte pesquisa tem abordagem qualitativa, por conta da abordagem temática e de como elaborou-se os objetivos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11-13), existem cinco características básicas que configuram esta abordagem: a primeira seria “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” – os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem manipulação intencional do pesquisador e as circunstâncias particulares em que um objeto está inserido são fundamentais para o entendimento dele; em seguida “os dados coletados são predominantemente descritivos” – o material que se obtém desse tipo de pesquisa é rico em descrições de pessoas, acontecimentos e situações. Problematizações simples podem surtir grande efeito na análise e compreensão do problema estudado, ou seja, todos os dados da realidade são considerados importantes.

Continuando, teríamos a terceira (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11-13): “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” – nesta o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, no procedimentos e nas interações cotidianas; seguindo com “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” – existe uma tentativa de tentar capturar a forma como os informantes encaram as questões focalizadas, para que assim haja a possibilidade de entender melhor o dinamismo interno das situações, frequentemente inacessível ao observador externo; e por último, “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” – não há a preocupação de encontrar evidências para a comprovação das hipóteses definidas antes do início dos estudos.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982, p.13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em

retratar a perspectiva dos participantes.” – sendo assim, essa pesquisa caracteriza-se como exploratória, descritiva (segunda característica básica já explicada neste texto) e de campo.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, que nesta pesquisa é: “qual seria a função social da escola com base na análise dos instrumentos utilizados por professores para a avaliação dos alunos?”. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Esta pesquisa trouxe todas essas características para tornar-se exploratória.

Já a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002). Esta pesquisa se caracteriza como “de campo”, pois foi necessário ir à escola para realizar a entrevista; a coleta de dados se deu em outro espaço.

Nessa perspectiva, leituras com base na temática foram realizadas para melhor compreensão do objeto investigado. Foram feitas leituras de documentos oficiais, tais como leis e resoluções que abordam a avaliação no Brasil e Distrito Federal. Houveram encontros de orientação para decidir em conjunto os sujeitos de pesquisa e foram efetuados fichamentos. Para atender aos objetivos da pesquisa, pretendíamos a princípio entrevistar três sujeitos: professores dos Anos Iniciais de escolas públicas do Distrito Federal. O critério utilizado para a escolha dos sujeitos foi o tempo de atuação na docência e ser professor na Secretaria de Educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente por não ser uma escolha aleatória e ter um objetivo, consta mais uma característica da pesquisa qualitativa.

2.2 Análise documental e entrevista

A presente pesquisa foi realizada com o auxílio de duas técnicas de coletas de dados, a observação e a entrevista. Para Gil (2008, p.113), “as entrevistas tradicionalmente têm sido realizadas face a face. Essa tem sido a característica mais considerada para distingui-la do questionário, cujos itens são apresentados por escrito aos respondentes.”

Para melhor contemplação da realidade e dos objetivos deste trabalho, a entrevista foi utilizada como técnica complementar a observação. Segundo Gil (2008) é uma forma de obtenção de dados por meio do diálogo, sendo que uma das partes fornece e a outra coleta. Pode ser usada para o fim de obter informações sobre o que as pessoas sabem, acreditam e almejam.

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

A entrevista pode ser classificada como estruturada, quando o entrevistador elabora previamente as questões e segue rigidamente um roteiro, sem a possibilidade de adaptação de nenhuma questão. Pode ser não estruturada, quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção, sem questões previamente elaboradas. Por último, tem a entrevista semiestruturada, minha escolha. Neste tipo, o entrevistador elabora um roteiro com questões específicas, porém tem a liberdade de adaptá-las circunstancialmente, caso haja necessidade no decorrer da entrevista. (MARCONI & LAKATOS, 2003)

A elaboração do roteiro de entrevista levou em consideração perguntas iniciais para caracterizar o entrevistado, em seguida, cuidadosamente, elaboramos perguntas de ordem descritiva, para entender como se dava o processo de avaliação feito por eles, sem partidarismo, para que a resposta fosse livre de qualquer tendenciosidade. Buscamos, também, categorizar os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor para chegar a uma conclusão de como se daria a avaliação.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é pouco explorada nas áreas de ação social, incluindo a área de educação, porém é valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Ainda dizem que são fontes poderosas de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Analisamos documentos utilizados pelos professores para contemplar seus métodos avaliativos, pois a partir dessa análise de atividades, provas, relatórios, planejamentos e jogos lúdicos, tecemos discussões a fim de lograr êxito no objetivo geral da pesquisa.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo fazemos uma análise dos dados coletados a partir dos documentados cedidos pelos professores e das entrevistas realizadas com eles. É importante destacar que, apesar de inicialmente termos a pretensão de entrevistar três sujeitos, só conseguimos autorização para entrevistar dois professores.

A entrevista ocorreu com um professor e uma professora, ambos de 25 anos de idade. Ambos formados em Pedagogia, mas a professora é mestre em educação, com foco em educação matemática. A primeira entrevista aconteceu na Universidade de Brasília, por ter sido inviabilizada nossa ida à escola em que o professor trabalha. Já a segunda entrevista ocorreu no ambiente de trabalho da professora; fui muito bem recebida pelos dois, foram solícitos e se dispuseram a ajudar no que fosse preciso.

As entrevistas foram feitas com professores que tem menos de um ano de atuação na Secretaria de Educação, recém-formados pela Universidade de Brasília e foi interessante analisar suas falas a respeito da função social da escola, pois costumamos ouvir durante a formação na faculdade que é muito mais fácil ceder aos métodos e concepções vigentes há muito tempo do que ressignificar e revolucionar o processo pedagógico.

Discorreremos sobre os instrumentos que utilizam para avaliação dos alunos, a autoavaliação dos professores e os desafios que enfrentam para avaliar, e a função social da escola

3.1 Instrumentos utilizados pelos professores para avaliar

Uma avaliação que não é questionadora, ou seja, que não questiona seus objetivos e finalidades, pode perder seu próprio sentido em um processo avaliativo. Por isso, precisa ter coerência com a forma de ensinar do professor em sala de aula e com a que se destina.

Vasconcellos (1994) sustenta que para se ter uma prática avaliativa coerente com uma visão transformadora de educação é necessário haver uma alteração na metodologia de trabalho, buscando uma atuação mais participativa e um contexto mais significativo. Foi possível perceber no discurso dos professores, quando questionados sobre quais seriam os instrumentos e estratégias utilizados por eles na

avaliação dos seus alunos, que os mesmos se preocupam em diversificar os instrumentos avaliativos, com uma participação mais ativa dos estudantes nesse processo, pois utilizam jogos e avaliação formativa.

Prof. 1. “Eu trabalho muito com jogo. Antes de tudo. Eu costumo dizer assim, a gente começa pelo nosso corpo, depois para o material concreto, pra depois a gente ir pro registro. É umas das coisas que eu sou criticada, inclusive, no meu ambiente de trabalho. [...] “Ah ela não gosta de atividade de folha”. E todo mundo estava achando que eu era contra. Eu falei: “Gente eu não sou contra atividade de registro, eu só sou contra a atividade de folha que a criança fica reproduzindo, reproduzindo, sem entender o que ela tá falando, de forma mecânica.” Eu sou contra isso.”

Segundo Vasconcellos (2003), é preciso ter uma reflexão crítica dos instrumentos de avaliação, para que o professor se questione de como são preparados os instrumentos, com relação a como são analisados e corrigidos e como se dá a comunicação entre os resultados e o que se fará com esses resultados obtidos.

Como Villas Boas (2013) fala, “a avaliação formativa requer comprometimento do professor com relação às aprendizagens dos alunos.” (p. 167) e a autora acredita que “os documentos orientadores do trabalho pedagógico das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal declaram seu compromisso com a avaliação formativa.” (p.171), isso foi constatado na fala do Prof.2, como se vê:

Prof. 2. “Na minha prática docente, a gente trabalha muito mais com a avaliação formativa que, inclusive, é o que é sugerido no Currículo em Movimento. E, eu particularmente, como estou dando aula em uma turma de 5º ano, aplico provas, mas eu não conto a avaliação das provas como nota e critério para a aprovação ou não dos estudantes. Porque eu vejo nos meus estudantes que as notas não vão condizer exatamente se eles têm ou não capacidade de serem aprovados. É muito mais aquilo que eu vou observando durante o bimestre, durante o ano.”

A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal elenca alguns pontos que devem ser seguidos para se ter um processo de avaliação formativa em sala de aula:

a) planejar estratégias de ensino e de avaliação articulada e com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes; b) tornar público os indicadores e critérios de avaliação com os estudantes e demais sujeitos envolvidos no processo avaliativo, negociando o entendimento desses, afinal serão o ponto de partida e de chegada; c) garantir a devolutiva, o retorno ou o feedback constantemente para os sujeitos envolvidos, afinal eles devem realizar o automonitoramento das

aprendizagens; d) possibilitar e fortalecer os momentos do feedback com a oportunidade de o estudante ou o profissional realizar sua autoavaliação, sempre refletindo sobre as próprias aprendizagens diante dos objetivos e critérios anteriormente discutidos e negociados; e) o trato ético e respeitoso entre os sujeitos da avaliação, avaliadores e avaliados, cumpre importante papel na avaliação formativa, especificamente com a maneira como se desenvolve a avaliação na escola e na sala de aula; observando, por exemplo, como são comunicados os resultados, relatórios e ou quaisquer níveis da avaliação praticados na unidade escolar. Deve-se evitar exposições, constrangimentos e punições por meio da avaliação. Cuidar, inclusive, da guarda de sigilo nos casos de estudantes atendidos por meio da Educação Especial cujos dados são oriundos das entrevistas com as famílias ou fornecidos por profissionais da área da saúde. (MANUAL DE DIRETRIZES, 2018, p. 13)

Os professores demonstraram grande preocupação em avaliar os alunos de maneira integral, não levando em consideração apenas o cognitivo. Além das provas, existem outros instrumentos que são utilizados por eles, como a observação, os relatórios e jogos. Os dois se posicionaram contra a reprodução mecânica dos conteúdos. Um exemplo disso foi verificado na fala do Prof.1, quando foi feita a seguinte pergunta, que não estava no roteiro, mas houve abertura para fazê-la durante a entrevista: “Você citou a dificuldade em lidar com a coordenação e com os próprios pais por utilizar instrumentos avaliativos diferenciados, como os jogos matemáticos. Existem também as atividades de registro que eles exigem?”

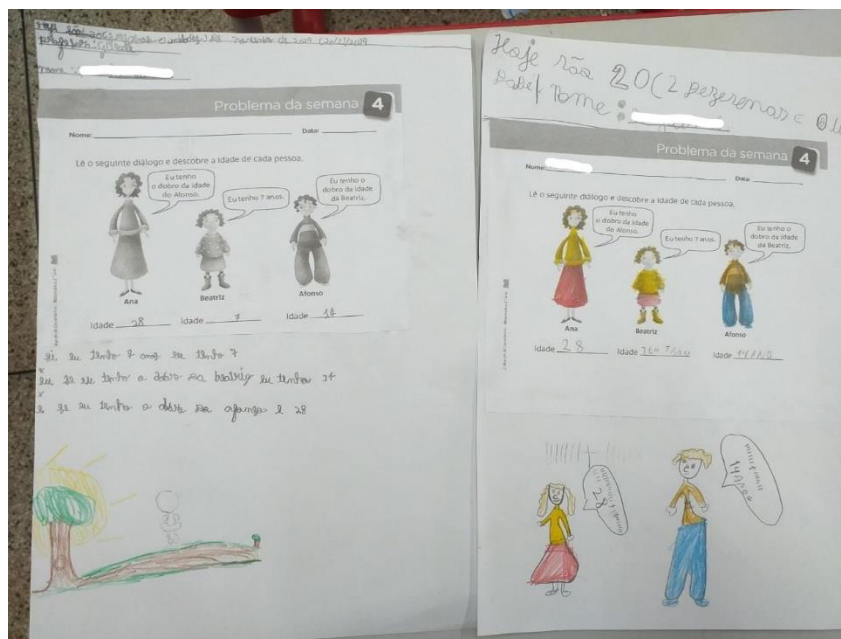
Prof. 1. “É atividade de registro. Mas não é aquela coisa, assim, “arme e efetue” ou, então, “o dobro de dois é”, não. É dentro de um contexto, situações e problemas que levem o estudante a pensar. Inclusive na minha prova, na avaliação matemática, a coordenadora me criticou nesse sentido, porque eu tinha colocado assim na prova - escolhi o nome de uma criança que eu não me lembro agora. “Luiz foi para festa de aniversário e encontrou Ian, Manuela e Sofia. Eles sentaram-se à mesa e tinham 16 docinhos. Quantos docinhos cada um comeu?” “Ah, por que que não veio o número? Assim facilitaria para eles.” Eu falei “Eu não estou aqui pra facilitar, eu estou aqui pra fazer a criança pensar.”

Ao elaborar um instrumento de avaliação, Vasconcellos (2003), chama a atenção para alguns critérios que o professor necessita considerar, ou seja, verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho realizado pelo professor com o aluno.

Seguem imagens de atividades que são realizadas para fins avaliativos, porém que proporcionam formas diferentes de expressão do aluno, indo além do

objetivo ou discursivo de uma prova. A primeira imagem é de uma atividade intitulada “Problema da semana” – eles realizam essa atividade com o conteúdo aplicado na semana; entretanto, segue o modelo citado pela professora: não é mecanizado, exige interpretação textual e pensamento matemático lógico, com encadeamento de conceitos.

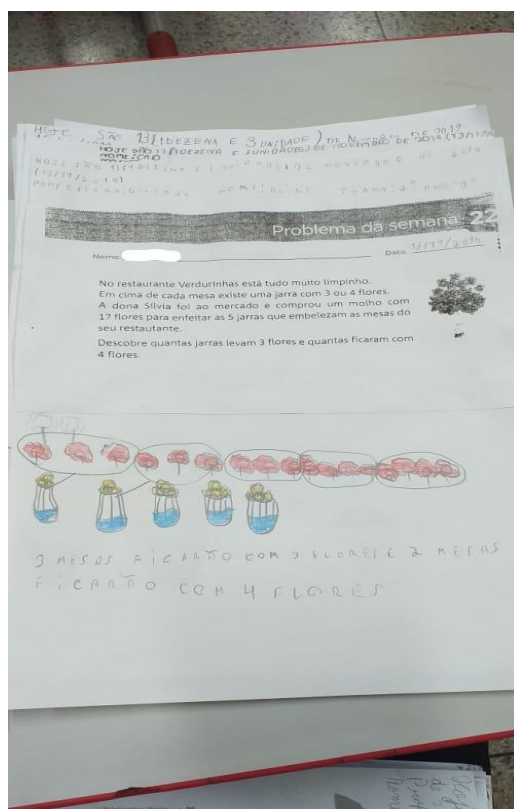
Figura 1 – Problema da Semana 1



(Fonte: arquivo pessoal. 2019).

A segunda imagem é o mesmo modelo de atividade e o que chama atenção é a ilustração do aluno para demonstrar seu raciocínio. A infinidade de maneiras em demonstrar o resultado, ainda que exista somente uma resposta correta.

Figura 2 – Problema da Semana 2



(Fonte: arquivo pessoal. 2019).

Proporcionar estratégias que possibilitem ao aluno expressar o que ele entendeu do que foi ensinado é de suma importância, tendo em vista que cada um, com suas particularidades e vivências variadas, consegue expor o que se apropriou de maneira diferente, então se levar em consideração apenas um instrumento avaliativo, este pode não ser fidedigno ao que de fato foi aprendido.

É o que as Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal dizem acerca de atividades como essas das figuras, que não se atribui nota:

Avaliação diagnóstica na sala de aula é aquela que tem por objetivo identificar os saberes trazidos pelos estudantes e/ou fragilidades/necessidades que precisam ser sanadas ou supridas. Os instrumentos e procedimentos utilizados para avaliar em situações regulares servem, também, para realizar a avaliação diagnóstica; a diferença é que não se atribui notas, conceitos ou pontos para essas atividades. (MANUAL DE DIRETRIZES, 2018, p.17)

Outro tipo de avaliação importante e que foi citada nas falas dos professores é a mediadora, e eles salientam a importância desse tipo de avaliação, ainda que não nomeiem o conceito:

Prof. 1. “Eu pergunto: ‘o que você aprendeu?’ Para saber ‘ah, a professora ensinou isso, mas o que ficou pra mim?’. No sentido de tentar fazê-los refletirem no que estão aprendendo, o que precisa avançar. E eu vejo, até pelo diálogo, pela expressão, porque às vezes ele consegue falar, mas não consegue transpor lá na prova. E eu entendo que não é que ele não saiba, é que ele ainda não conseguiu sistematizar, mas ele sabe.”

Prof. 2. “O que eu tenho feito é: no momento em que vou verificando as atividades que eles fazem em sala e em casa, eu já vou fazendo a correção e verificando as dificuldades que eles têm apresentado. Além disso, eu tenho verificado a própria participação deles em sala, e isso já conta muito para verificar como eles andam, se andam bem, se não andam tão bem, com relação àquilo que eu trago como objetivo, se eles estão atingindo os objetivos de aprendizagem. Além disso, temos o RAv, que é o Registro Avaliativo, que é um documento onde a gente escreve no final de cada bimestre, que é justamente o registro das aprendizagens e das dificuldades que o estudante apresentou durante o bimestre. Esse é o documento oficial de avaliação do estudante, não é nem a nota, nem o boletim, no caso do 5º ano, é o registro avaliativo.”

De acordo com Hoffman (2000), essa avaliação mediadora permite analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas.

Para dar ainda mais conformidade com a Avaliação Mediadora de Hoffman (2000), segue mais uma fala da professora entrevistada:

Prof.1. “Então, saber reconhecer essa diversidade de procedimentos pra chegar a um resultado comum. E reconhecendo isso – ‘ah, ele não errou, ele só não fez do jeito que habitualmente eu estou acostumada a fazer, né?!’ A escola vem dessa trajetória que a gente teve, da questão mais tradicional, que isso era reprimido, e falavam que estava errado. E aí o professor abrir os olhos, está muito por esse sentido. Não tem só uma forma. Tem um resultado, mas tem diversas formas.”

Outro instrumento avaliativo que chamou atenção durante a entrevista foi o registro (que é chamado de Registro Avaliativo - RAv) pela Secretaria de Educação do DF que o professor realiza bimestralmente, pontuando a compreensão e aprendizagem do aluno em cada matéria e o que pode ser mais desenvolvido no potencial de cada um.

Prof.2. “É como se fosse um relatório do estudante que é feito todo bimestre, e nele a gente define exatamente onde ele teve avanços na

aprendizagem, onde ele apresenta dificuldades, encaminhamentos que o professor pretende trazer para o estudante e alguma sugestão, enfim, é o momento onde o professor faz uma avaliação formativa e subjetiva. Então, não vai ter envolvido nota, não vai ter envolvido nada que seja parte de uma avaliação somativa. Então, no meu caso, são esses os instrumentos, as atividades que eu realizo em sala e que eles realizam em casa, e que eu vou fazendo a correção e verificando a participação deles durante as aulas, as provas e o RAv. O RAv, na verdade, seria o fechamento dessa avaliação.”

A fala do professor 2 mostra a importância desse registro, pois descreve os avanços de aprendizagem, as dificuldades dos alunos, sem rotulá-los, considerando que podem desenvolver o potencial e por fim se dá um encaminhamento, se necessário. Configura então, uma avaliação formativa, sem fins classificatórios.

As atividades realizadas em sala, participação em aulas e o desempenho nas provas servem de base para descrever os relatórios bimestrais. É importante que o professor se aproprie desses resultados, para o planejamento do ensino, de acordo com Luckesi:

“[...] a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo que torne o ensino seguro, econômico e eficiente. É a previsão das situações específicas do professor com a classe. É o processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade.” (LUCKESI, 2005, p.113)

Lendo parte desses Registros Avaliativos (cedidos pelo professor) dos três primeiros bimestres do ano letivo de 2019, pude perceber o cuidado que o professor 2 teve ao redigi-lo, pois ao falar do que poderia ser melhor desenvolvido na aprendizagem de cada aluno, buscou escrever de maneira que não taxasse as crianças, respeitando o que foi possível avançar, mas sem deixar de citar o que ainda está em construção para o próximo bimestre.

De acordo com a fala do entrevistado, o registro é produzido atentando-se para as três partes exigidas nas Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que seriam:

[...] O Registro de Avaliação – RAv dos Anos Iniciais deve ser composto por três partes: 1) Diagnose: o que o estudante sabe e o que precisa saber para aquele ano ou período; 2) Intervenção: o que foi realizado e o que modificou-se ao longo do período (bimestre ou trimestre) e; 3) Prescrição: a terceira parte, o que pode ser feito para que o estudante aprenda; nessa, o docente emite o parecer sobre o percurso formativo

do estudante com a decisão de aprovado com êxito ou aprovado com a necessidade de maior acompanhamento pela escola e pela família para o período ou ano seguinte. (MANUAL DE DIRETRIZES, 2018, p. 41-42)

Deste modo, vemos o cuidado, responsabilidade, consciência, critério e reflexão no exercício pedagógico do professor. É válido salientar sua preocupação com a avaliação na organização do seu trabalho, que reflete uma autonomia intelectual e reverbera no que diz respeito à função social da escola.

3.2 Implicações da avaliação na organização do trabalho pedagógico, na autonomia intelectual docente e na função social da escola.

Os professores mostraram preocupação acerca do desenvolvimento integral do aluno, considerando suas particularidades, buscando compreender suas habilidades socioemocionais, ainda que desafiador para eles obter esse olhar focalizado para cada um, com turmas grandes e somente um professor para fazer todas as análises. Quando questionados sobre a função social da escola, responderam:

Prof. 1. “Claro que as opiniões quando a gente está na faculdade e depois que a gente entra, ela muda, né? Mas como um todo é essa questão da socialização da criança, do mundo, de habilitar pra exercer o que se chama no currículo, as práticas sociais, o letramento, não só na língua portuguesa, mas o letramento matemático e essa questão da opinião crítica, de despertar na criança o senso crítico e essa questão da criatividade. [...] Mas é muito árduo porque a gente não dá conta só de conteúdos curriculares, e aí a função social na escola hoje, depois que eu entrei aqui, eu diria que é principalmente humanizar a criança.”

Prof. 2. “A escola tem função social de tanto contribuir para a inserção do indivíduo na sociedade. Tanto no sentido de que a criança sai do seu lar e ela passa por uma formação, vamos dizer, assim, que ajuda a compreender e a se relacionar com a sociedade, fora do ambiente de casa. [...] Então ela tem esse papel, tanto do ensino mais formal, vamos dizer assim, dos conhecimentos científicos, quanto do ensino voltado para a formação do indivíduo social.”

É possível ver conformidade com o que foi dito pelos professores e a discussão teórica realizada no primeiro capítulo, uma vez que a função social da escola, segundo Saviani (2009), é justamente proporcionar esse despertar na criança do senso crítico, formando um indivíduo social, problematizando de acordo com a sua consciência de classe para produzir emancipação no presente e no futuro. Isto é interpretado como premissa básica para atingir o êxito necessário na função social da escola, uma vez que “sem a formação da consciência de classe não existe

organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 7).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta as 5 competências socioemocionais que devem ser trabalhadas: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável; é importante saber que os professores têm essa informação acerca dessas competências requeridas pela BNCC.

Um dos professores entrevistados falou sobre não nascer humano, mas se tornar humano e ao falar de função social é válido trazer essa afirmação, pois de acordo com a interpretação de Saviani (2011) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada ser singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

Utilizando-se ainda do que diz a Lei de Diretrizes e Bases, a principal função social da escola seria então a democratização do conhecimento, cabendo à escola assegurar a todos instrumentos necessários ao alcance do saber sistematizado, sem desconsiderar o conhecimento do senso comum, mas valorizando-o no processo de apropriação de novos conhecimentos.

Por isso, podemos dizer que os instrumentos avaliativos usados pelos professores aqui citados corroboram para subverter o sistema e instigam o senso crítico dos alunos, para que em um futuro próximo, com isto que foi aguçado no presente, eles sejam livres. Assim, obtêm êxito na função social da escola, por provocarem esse movimento.

O profissional deve utilizar o instrumento avaliativo para coletar dados e, a partir destas informações, buscar entender como está o próprio andamento do seu trabalho pedagógico para assim, conseguir fazer os ajustes necessários durante o processo. Esse professor consegue também entender as possíveis dificuldades dos alunos e ajudá-los a rever o trajeto percorrido até então. Porque “[...] quem ensina precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino. Quem aprende precisa continuar aprendendo constantemente para assegurar um nível de capacitação que o estimule e ao mesmo tempo consolide o seu progresso contínuo”. (MÉNDEZ, 2002, p. 87-88).

Vemos o valor dado a autoavaliação pelos professores na entrevista, quando dizem:

Prof. 1. “Você vai testando. Porque às vezes você pensou em uma proposta, ela não dá certo, você vai ter que fazer de outra forma. E aí essa questão mais de autoavaliação do professor sobre a sua prática.”

Prof. 2. “A avaliação serve como um espelho para a prática docente, porque na avaliação o professor percebe se ele está fazendo um bom trabalho. Principalmente, porque, vamos lá, voltar lá no conceito de avaliação. É justamente você observar se o objetivo foi atingido. Seu objetivo, como assim? Se o grupo que você está “administrando”, ele está atingindo aquele objetivo que você estabeleceu. Agora, quem conduz o grupo, quem conduz a turma, é o professor. Se o professor percebe que a turma não está conseguindo atingir aquele objetivo, ele tem que ficar atento, principalmente, à prática dele.”

A última parte do processo avaliativo seria justamente esse movimento de “volta” para o docente, dado que não adianta organizar um planejamento, seguir a risco todos os objetivos, se durante o ensino e aprendizagem o professor perceber déficits e depositar a responsabilidade somente no aluno, se ele foi capaz ou não de aprender. A autoavaliação sobre a própria prática se faz necessária para que o docente faça uma autorreflexão e a partir disso consiga ressignificar e refazer seu planejamento, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizado significativo.

A emancipação intelectual inicia-se pela autoanálise e autocrítica de suas próprias concepções e referências teóricas, práticas, ideológicas. Nesse sentido, é crucial que os educadores estejam continuamente em processos de autorreflexão e revisitando suas construções referentes à profissionalidade e profissionalismo. Assim, argumenta Nóvoa (2009, p. 40): A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Mas este processo não é fácil, são muitas as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores ao exercer a docência. O citado “movimento de volta” - onde o docente faz os planejamentos das aulas, executa, reflete acerca do que foi ministrado e o que absorvido pelos discentes e precisa voltar para sua ação, procurando outros meios que possibilitem o aprendizado significativo dos que ainda não foram contemplados - foi parte da fala de um dos professores, apresentando sua dificuldade em fazê-lo:

Prof. 2. “Imagina o professor sozinho com 33 alunos, tendo que lidar com 33 universos, ainda mais considerando que o estudante carrega muita coisa que vem de casa, que vem da rua, que vem de vários

aspectos, além da própria trajetória escolar dele. Isso pro professor pode ser um pouco exaustivo, até. Além disso, eu vejo que tentar avaliar o estudante globalmente, não observar apenas um ou outro aspecto da aprendizagem dele. E, também, pôr em prática aquilo que eu vejo que eu preciso melhorar na minha prática docente, a partir daquilo que eu observei na minha avaliação. Porque, como eu te disse anteriormente, a avaliação que o professor realiza sobre o estudante, é uma avaliação também, da própria prática docente. Então, eu vejo que é um desafio pra mim, pelo menos hoje, espero que apenas nesses primeiros anos, nesse primeiro ano, é um desafio pra mim, fazer esse movimento de volta. Eu faço a ação, a reflexão e aí voltar para a ação fazendo a transformação da minha ação. Essa terceira etapa, que é mudar a minha prática para melhorar aquilo que eu vejo que precisa ser melhorado é algo que, pra mim, tem sido um pouco desafiador. E é, basicamente, isso. São esses três aspectos. O indivíduo em toda a sua completude, observar e avaliar apenas um ou outro aspecto da aprendizagem, e o retorno da autoavaliação do professor.”

Vimos que o professor deve aprender a refletir sobre sua prática pedagógica e como os alunos aprendem. Deve também se conscientizar que não pode ser apenas um erudito e capacitado formador, detentor do saber e o aluno apenas um receptáculo de informação ou como nos diz Paulo Freire quando fala sobre a Educação Bancária “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1985, p.66). Um olhar legítimo seria de o professor ver o aluno como um ponto de partida, não somente para o ensino de conteúdo, mas também para o desenvolvimento de suas opiniões, sua autonomia, pensamento crítico e criativo. Dessa forma virá a contribuição para formar integralmente o ser humano enquanto ser crítico e pensante, capaz de questionar e reformular a sociedade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Para escrever as considerações finais, é preciso relembrar os objetivos dessa pesquisa. O objetivo geral foi: refletir sobre a avaliação considerando a função social da escola com base na análise dos discursos e dos instrumentos utilizados por professores dos Anos Iniciais de uma instituição de ensino fundamental do Distrito Federal. Com a finalidade de contemplar esse objetivo, fez-se necessário traçar alguns objetivos específicos: conhecer o que orienta a Secretaria de Educação do Distrito Federal em relação a avaliação escolar; caracterizar as práticas e instrumentos avaliativos de professores de uma escola dos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e analisar as concepções sobre avaliação de professores dos Anos Iniciais do Fundamental.

Acredito que obtivemos êxito nestes objetivos ao me debruçar sobre as entrevistas e os documentos, analisando-os. Entretanto, sabemos que é uma compreensão do objeto, que revela os conhecimentos adquiridos na minha formação, atrelados à orientação da professora desta pesquisa. Por isso, ressalta-se que apesar de ser as considerações finais deste processo de pesquisa, não há esgotamento dos conhecimentos sobre essa temática.

Os professores demonstraram um discurso coerente acerca do que regem as diretrizes avaliativas do Distrito Federal e o que propõe o Currículo em Movimento; defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e entendem a avaliação como um dos elementos do trabalho pedagógico, importante para a reflexão e replanejamento das ações pedagógicas. Ainda que tenham dificuldades na execução, tendo em vista que a própria coordenação das escolas cobra a reprodução mecânica da aprendizagem dos alunos, limitando ou até mesmo, desconsiderando as singularidades de cada um.

A elaboração de um relatório qualitativo, que abrange todas as especificidades e necessidades da criança é uma preocupação dos professores; a busca por se adequar às necessidades das crianças, a escuta sensível, respeitando suas percepções e considerar além do cognitivo, mas o social, emocional, foi uma surpresa agradável.

Um ponto em comum dos entrevistados foi a saída há pouco tempo da universidade, lugar que amplia nossos horizontes, reconstrói e ressignifica o processo avaliativo que antes estávamos inculcamos, para a revolução em olhar para o discente da

maneira que não fomos olhados, sem repressão ou classificação. Por isso, talvez a consonância no discurso traga a teoria aprendida no ambiente universitário e que mesmo diante da realidade diária em ter que subverter, lutando contra a pedagogia tradicional, permanecem acreditando na formação integral do indivíduo.

Finalizo esta pesquisa, compreendendo que a avaliação formativa vai além de documentos oficiais, pois é mediadora de todo o processo. A discussão sobre avaliação deve estar presente em todas as atividades da escola, assim como a proposta de inovação de práticas avaliativas. Para isso, a formação continuada faz-se imprescindível para os profissionais da educação, haja vista, existem profissionais que cursaram pedagogia, entretanto não tiveram profundidade no debate da temática, reverberando assim, o processo que usufruíram de mais contato: a avaliação somativa, classificatória, repressiva e não-libertadora.

Mais estudos acerca do tema, traria clareza sobre a função social da escola ao utilizar a avaliação formativa. Tendo em vista que mesmo priorizando a integralidade do aluno, não possuem o discurso e a prática de fazer desse método um meio de liberdade daqueles que são privados de saberes, técnicas e críticas.

Assim como os professores entrevistados que estão resistindo e utilizando a avaliação formativa na medida do possível em suas práticas, desejo fazer da discussão aqui presente uma reflexão contínua no meu fazer pedagógico. Esforçando-me em não ceder a demanda social que ainda tem marginalizado e excluído a classe trabalhadora da possibilidade em se emancipar socialmente.

Quero aplicar os conhecimentos que esse espaço, a Universidade de Brasília, me proporcionou, considerando o indivíduo em sua totalidade, proporcionando uma aprendizagem significativa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

_____. **Manual de Diretrizes Avaliativas do Distrito Federal**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/04/Manual-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2019.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Currículo em Movimento do Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/>. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo, SP, Paz e Terra, 2002.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2001.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1, p. 19-44.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉNDEZ, A. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2013.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

PATTO, M. H. S. **“Escolas cheias, cadeias vazias” – Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro**. Estudos Avançados, n. 21, p. 243-266, 2007.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. Instrumentos de Avaliação: Reflexões e Possibilidades de Uso no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Programa de Desenvolvimento Educacional**, Londrina, v. 2, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª Ed. Revista Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2007, vol. 12, no 34, p. 152-165. ISSN 1413-2478.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, [1980] 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, São Paulo. Editora Papirus, 2008.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: O que dizem os instrumentos avaliativos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a função social da escola? O objetivo da pesquisa é refletir sobre a avaliação considerando a função social da escola.

O Projeto tem a orientação da Prof.^a Ireuda da Costa Mourão, da Faculdade de Educação da UnB, orientadora da Pedagogia.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais para a instituição. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, que serão professores. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, e será preservado o anonimato dos sujeitos e da instituição.

O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Agradeço a sua disposição em participar desta pesquisa.

Novembro de 2019.

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

Roteiro para entrevista

- Quantos anos?
 - Quanto tempo de atuação docente?
 - Qual a formação?
-
1. Qual a função social da escola na sua opinião?
 2. Em que aspectos a sua formação inicial contribuiu ou não para suas escolhas na forma de avaliar de seus alunos?
 3. Qual o papel da avaliação da aprendizagem na organização do seu trabalho pedagógico?
 4. Quais instrumentos e estratégias utilizados por você para avaliar seus alunos?
 5. O que você avalia ao utilizar esses instrumentos?
 6. Como você vê as implicações das suas escolhas pelos tipos e instrumentos avaliativos na formação dos seus alunos?
 7. Quais os seus desafios na avaliação da aprendizagem de seus alunos?