



**DIRETRIZES
DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL**
APRENDIZAGEM,
INSTITUCIONAL E EM
LARGA ESCALA
2014-2016

Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal



DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL E
EM LARGA ESCALA

2014 - 2016



A equidade alude à importância de tratar de forma diferente o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

(Resolução 7/2010 – CEB/CNE)

Grupo de Trabalho instituído pela Ordem de serviço nº 06 de 27/11/2013 – DODF nº 249, p. 37.

Adriana Lima Madureira, Amanda Midôri Amano, Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira, Caroline Rodrigues Cardoso, Edileuza Fernandes da Silva, Elisângela Teixeira Gomes Dias, Erisevelton Silva Lima, Enilvia Rocha Morato Soares, Guiana de Brito Sousa Izaías, João Felipe de Souza, Juliana Alves Araújo Bottechia, Juscelino da Silva Sant’Ana, Leila Maria de Jesus Oliveira, Lúcia Cristina da Silva Pinho, Maria de Fátima de Souza Rocha, Matheus Ferreira, Mauro Sérgio Félix Sabino, Renata Pacini Valls Carvalho, Renata Callaça Gadioli dos Santos, Rose Meire da Silva e Oliveira, Simone Cerveira de Castro, Simone Moura Gonçalves, Vanessa Tentes, Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares.

Coordenador do Grupo de Trabalho: Erisevelton Silva Lima

Colaboradores internos: Cristhian Ferreira Spíndola, Edna Rodrigues Barroso, Maria Andreza Costa Barbosa, Márcia Castilho de Sales, Raquel Caixeta da Silva, Gerências de Educação Básica: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga, Subsecretaria de Planejamento e Avaliação – SUPLAV, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE

Colaboradora externa: Benigna Maria de Freitas Villas Boas – Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília-UnB; Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA.

Revisão final do conteúdo: Edileuza Fernandes da Silva

Capa e diagramação: Eduardo Silva Ferreira

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	9
2. AVALIAÇÃO FORMATIVA: avaliação para as aprendizagens	12
2.1 Concepções e práticas: avaliar para aprender nas etapas da Educação Básica e em suas respectivas modalidades ..	12
2.2 A Família: compromisso de todos com a avaliação formativa	33
2.3 O Dever de Casa: uso formativo	37
2.4 Recuperação Contínua	39
2.5 Elaboração e publicação dos instrumentos/ procedimentos de avaliação	40
2.6 Regime de Progressão Parcial com Dependência	41
3. AVALIAÇÃO FORMAL E INFORMAL: uso formativo	42
3.1 O Conselho de Classe e seu uso formativo	44
3.2 O Registro de Avaliação	48
3.3 A Prova ou Teste e o uso de notas	49
3.4 A autoavaliação	51
3.5 Ética e Avaliação	54
4. AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA POR ELA MESMA: Avaliação Institucional	56
5. SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64

LISTA DE SIGLAS

ADEE	Acompanhamento do desempenho escolar do estudante
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DECN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEB	Gerência de Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
RAv	Registro Avaliativo
RDIA	Relatório Descritivo Individual do Aluno
RFA	Registro Formativo de Avaliação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional

1. APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF/Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB apresenta as Diretrizes de Avaliação Educacional para a rede pública de ensino, elaboradas a partir da análise de documentos, leis, regimentos, concepções e práticas de avaliação vivenciadas nas escolas públicas do Distrito Federal.

O presente documento discute concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente nas práticas avaliativas realizadas no cotidiano das Unidades Escolares, inclusive das instituições conveniadas com esta Secretaria. São diretrizes que se constituem, juntamente com a Proposta Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF e o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), suporte didático-pedagógico e teórico-metodológico para o planejamento, o desenvolvimento, a organização e a avaliação do trabalho pedagógico na Educação Básica e suas respectivas modalidades.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são as bases teóricas que fundamentam o Currículo em Movimento da Educação Básica e corroboram os pressupostos consolidados nestas Diretrizes por meio da avaliação formativa, que embasa e direciona fortemente os objetivos educacionais que se materializam, de fato, na escola e na sala de aula.

As Diretrizes de Avaliação objetivam organizar e envolver — de maneira articulada — os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala (ou de redes), tendo a função formativa como indutora dos processos que

atravessam esses três níveis por comprometer-se com a garantia das aprendizagens de todos.

A concepção de educação defendida e almejada pela SEEDF é a Educação Integral. Nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. Ao valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, a Educação Integral provoca ruptura estrutural na lógica do poder punitivo comumente percebido nos processos avaliativos e fortalece o comprometimento com a Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Nesse sentido, avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo; por isso, as afirmativas de que, enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens, são válidas tanto por parte do docente quanto do estudante. Esse processo é conhecido como avaliação formativa, ou seja, avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2013). A rede pública de ensino do Distrito Federal preconiza que a avaliação, categoria central da organização do trabalho pedagógico, faz reverberar suas intencionalidades sociopolíticas, comprometidas com a educação pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, quando avalia na perspectiva da progressão continuada da aprendizagem de todos. A progressão continuada não pressupõe promoção automática que consiste em regularizar o fluxo escolar sem a garantia das aprendizagens necessárias.

É importante que a proposta avaliativa de cada escola componha seu Projeto Político-Pedagógico, documento de “identidade” da escola, organizador de seu trabalho como um todo e da sala de aula, especificamente. Da mesma forma, é relevante destacar a Coordenação Pedagógica na escola, espaço-tempo primordial de estudo, discussão de concepções e práticas avaliativas, bem como de autoavaliação da escola; espaço do planejamento pedagógico com vistas à constituição de processos didáticos emancipatórios nos quais ensinar, aprender, pesquisar e avaliar não se dão isoladamente ou em momentos distintos.

O presente Documento foi inicialmente elaborado por um Grupo de Trabalho composto por profissionais representantes de diferentes segmentos que compõem a rede pública de ensino DF. Foi também disponibilizado para consulta pública na página oficial da SEEDF e em outros meios de divulgação para a sociedade civil, além de ter sido discutido durante a semana pedagógica de 2014 com as catorze Coordenações Regionais de Ensino/Gerências de Educação Básica, com o objetivo de garantir o processo democrático de construção e para que seja fomentado o sentimento de pertencimento daqueles que, de fato, farão uso destas Diretrizes: a escola pública e seu coletivo de profissionais e estudantes. Em 20 de maio 2014 estas Diretrizes foram aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do Parecer 93/2014.

EDILEUZA FERNANDES DA SILVA

Subsecretária de Educação Básica

FÁBIO PEREIRA DE SOUSA

Subsecretário de Planejamento, Acompanhamento e
Avaliação Educacional

2. AVALIAÇÃO FORMATIVA: avaliação para as aprendizagens

Neste tópico são discutidas concepções e práticas que embasam a avaliação formativa com o objetivo de orientar o desenvolvimento do processo avaliativo em todas as escolas da rede pública do Distrito Federal.

2.1 Concepções e práticas: avaliar para aprender nas etapas da Educação Básica e em suas respectivas modalidades

A avaliação possui diversas funções; contudo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada. Embora a avaliação seja um termo polissêmico, entende-se que instrumentos/procedimentos pelos quais a análise qualitativa se sobreponha àquelas puramente quantitativas podem realizar de maneira mais justa o ato avaliativo. Dessa sobreposição decorrem o olhar e a intervenção humana que os sistemas computadorizados, por si só, não são capazes de atingir.

Não são os instrumentos/procedimentos que definem a função formativa, mas a intenção do avaliador, no caso, o docente, e o uso que faz deles (HADJI, 2001). Nesse sentido, apoiamos a utilização de diferentes formas de avaliar que contribuam para a conquista das aprendizagens por parte de todos os estudantes (VILLAS BOAS, 2008). Este é o sentido da avaliação para as aprendizagens e não simplesmente da avaliação das aprendizagens. A diferença é que a primeira promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e a segunda, também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um

determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções (VILLAS BOAS, 2013). Dessa forma, as intervenções didáticas e pedagógicas serão pautadas na lógica do processo de aprendizagem dos estudantes e não, exclusivamente, na lógica conteudista.

Nestas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, coexistem as duas funções da avaliação, em quaisquer níveis de avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala, sem que haja dicotomia ou mesmo disparidade entre elas. Contudo, acredita-se que a avaliação formativa serve para que os processos sejam conduzidos de maneira atenta e cuidadosa, a fim de que não se priorize o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso.

Quem avalia e quem é avaliado? Na concepção formativa, a resposta é: todos. De igual maneira, afirmamos que, na função formativa, se podem promover as aprendizagens de todos por meio da autoavaliação e do feedback (retorno), que comporão um movimento dialético no qual os atores deverão tomar como elemento valioso o diálogo que se estabelecerá. Sabemos que as aprendizagens são distintas e que o aprender dos profissionais que avaliam está afeto ao exercício da atuação profissional (LIBÂNEO, 1994), o que torna, então, a avaliação formativa elemento da formação contínua por exigir permanentemente estudo e formação em avaliação e em outras temáticas a ela relacionadas. A avaliação diagnóstica e a autoavaliação entram nesse cenário como potencializadoras da avaliação formativa. A primeira, porque não se dissocia do fazer e das observações diárias que devem ser registradas; a segunda, porque se autoavaliar é a maneira pela qual o estudante e demais atores da escola podem inserir-se no processo avaliativo e conhecer a si mesmo enquanto aprendem. Para que esse processo

autoavaliativo ocorra, é indispensável que o estudante e os profissionais da escola conheçam os critérios da avaliação e os objetivos do trabalho pedagógico. No caso da autoavaliação, recomenda-se a não utilização de notas, pois estas desviam a atenção do estudante do principal objetivo que é o de perceber-se em seu processo de aprendizagem.

O feedback ou retorno de informações aos aprendizes é indispensável para o processo avaliativo formativo, seja em sala de aula, seja no exercício profissional, propiciando que o avaliado se mantenha informado sobre suas aprendizagens. Trata-se de um recurso pedagógico alinhado à avaliação formativa por possibilitar aos sujeitos perceberem seus avanços e suas fragilidades e buscarem a autorregulação para aprender mais. A progressão continuada das aprendizagens, também defendida pelas Diretrizes, coaduna-se com a perspectiva de avaliação formativa, uma vez que implica avançar enquanto se aprende e aprender à medida que se progride.

Na Educação Infantil, a avaliação acontece principalmente pela observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios, portfólios (exposição das produções pelas crianças) sem objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental (art. 31, I, LDB 9.394/96). As reflexões, análises e inferências oriundas dessa sistemática compõem o Relatório Descritivo Individual do Aluno - RDIA, que terá sua publicação semestral; entretanto, sua elaboração é diária. A avaliação, que se diz formativa, será sempre a da observação do desempenho e do crescimento da criança em relação a ela mesma e jamais de sua comparação com os pares. Ao avaliar, visamos captar as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, o desenvolvimento da criança bem como suas necessidades e interesses, guias primordiais do planejamento e das práticas

pedagógicas (CURRÍCULO EM MOVIMENTO – EDUCAÇÃO INFANTIL, 2014, p.75). Nessa etapa, de maneira forte e determinante, faz-se presente a avaliação informal realizada pelos docentes e até mesmo pelas crianças. Tal avaliação possibilita a observação das manifestações de aprendizagem e progresso. O cotidiano e as interações nas instituições de educação infantil apresentam-se com fortes cargas afetivas. Sabe-se que na escrita dos relatórios ou registros avaliativos, a comunicação simbólica revelada nos gestos, nos silêncios, nas manifestações de choro, de alegria, de irritação, nos afetos e conflitos que ocorrem na relação professor-estudante tende a ser manifestada; no entanto, a escola não deve rotular nem definir a criança em razão dessas manifestações, bem como não pode resumir os registros avaliativos fazendo constar neles, apenas, elementos captados pela avaliação informal. A observação, devidamente planejada, sistematizada e acompanhada do registro das informações coletadas, constitui a avaliação formal. A Unidade Escolar deve primar pela observância e cumprimento do Currículo a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos para a Educação Infantil.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além dos registros pessoais, o docente conta também com instrumentos previstos em Regimento Escolar para a descrição do desempenho dos estudantes: o Registro de Avaliação – RAV e o Registro do Conselho de Classe. Devem constar nessa descrição todas as informações referentes às aprendizagens já construídas e aquelas ainda não construídas pelo estudante, bem como as intervenções necessárias à progressão ininterrupta do processo. Para reverter o cenário do fracasso escolar, presente nessa etapa, é imprescindível assegurar a progressão continuada das aprendizagens dos estudantes, uma vez que lhe é inerente a avaliação formativa e garante a todos os estudantes o direito

legal e inalienável de aprender e prosseguir seus estudos sem interrupções. A Vivência, estratégia adotada pela SEEDF para o segundo ciclo da Educação Básica e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, possibilita esse avanço, promovendo os estudantes para o ano escolar seguinte sempre que seu progresso for evidenciado. Esse processo não ocorre dissociado de um processo avaliativo diagnóstico de caráter formativo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, as atividades pedagógicas e avaliativas que melhor se amoldam a um processo formativo são: observação, entrevistas, resolução de problemas, criação de documentários, filmagens, trabalhos em grupos, dramatizações, leituras e discussões coletivas, desafios à criatividade, avaliação por pares, portfólios, criação e gestão de blogs, sites, testes ou provas, entre outras. Em contraposição a um sistema avaliativo que promove a fragmentação do conhecimento e a passividade do estudante frente a ele, a avaliação formativa apresenta-se como recurso pedagógico em condição de promover aprendizagens significativas e de instrumentalizar o estudante para a construção do conhecimento, sob a mediação do professor. Para tanto, é preciso superar as iniciativas individuais em prol de ações pedagógicas coletivas, articuladas dentro da escola por projetos interdisciplinares. É necessário mudar a “cultura avaliativa” de todo o grupo docente para que os resultados em termos de aprendizagens se efetivem (VILLAS BOAS, 2009, p. 139). Todos os sujeitos que participam da organização do trabalho pedagógico precisam revelar, por meio de suas práticas, a intencionalidade de promover a avaliação formativa.

O Ensino Médio requer organização do trabalho pedagógico voltado para a conquista das aprendizagens por todos os

estudantes e para a superação da avaliação quantitativa e classificatória, dando lugar à avaliação formativa, cujos princípios exigem que a avaliação diagnóstica que a acompanha aponte as necessidades de intervenções pedagógicas, oferecidas constantemente. É importante ressaltar que os instrumentos/procedimentos avaliativos devem expressar claramente os objetivos de aprendizagens e os critérios de avaliação. No Ensino Médio, os estudantes são incentivados a participarem da construção de objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação. Assim como nas demais etapas da Educação Básica, as várias atividades realizadas pelos estudantes do Ensino Médio constituem instrumentos/procedimentos avaliativos, como os trabalhos individuais, em grupos, debates, júris simulados, produção de textos nos diferentes gêneros, listas de exercícios, testes ou provas, produções orais, relatórios de pesquisas e visitas, entrevistas gravadas ou não, montagem de curtas, documentários, painéis, além dos instrumentos e procedimentos apresentados no quadro específico contido neste documento (Quadro de Instrumentos e Procedimentos). Sinalizam a possibilidade de a escola realizar outra sistemática de avaliação, desde que envolva os estudantes e sejam negociados os critérios e objetivos a serem atingidos para que a formação seja, de fato, de boa qualidade. Segundo a perspectiva da avaliação formativa, não se adotam esses instrumentos/procedimentos simplesmente para atribuição de nota, mas para que se constate o que os estudantes aprenderam e se identifiquem as intervenções a serem realizadas. Este é o sentido da avaliação formativa. As produções dos estudantes devem ser apreciadas e analisadas com o intuito de se oferecerem novas possibilidades de aprendizagem. Comparam-se as aprendizagens do próprio estudante para conhecer sua trajetória e impulsioná-la. Igualmente importante e necessária é a real participação dos

estudantes no processo avaliativo. O protagonismo estudantil iniciado no Ensino Fundamental ganha força no Ensino Médio, por meio da autoavaliação pelo estudante e da avaliação por pares (avaliação por colegas). O fato de os estudantes se avaliarem e avaliarem as produções dos colegas contribui para seu amadurecimento intelectual e pessoal, ao mesmo tempo em que potencializa suas aprendizagens de forma colaborativa e propositiva. A mediação docente é fundamental e pode ser decisiva; afinal, o professor é ao mesmo tempo avaliador e pesquisador de sua prática por refletir, juntamente com os estudantes, sobre os avanços e as dificuldades inerentes ao cotidiano das ações, no interior da escola. Considerando que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e que muitas escolas, estudantes e muitas famílias atribuem aos exames e simulados com vistas aos vestibulares como sendo a maior função dessa etapa, solicitamos grande cautela quanto ao enfoque. Lembramos que a função social da escola se revela eticamente quando consegue garantir as aprendizagens de todos. Caso os estudantes aprendam (os conteúdos que não são apenas cognitivos) e desenvolvam valores, entendemos que terão condições de avançar nas escolhas futuras que se seguirão após a conclusão do Ensino Médio. Convém ressaltar que os estudantes são, em sua maioria, adolescentes e estão sendo pressionados por decisões sérias, como a escolha da profissão que desenvolverão para o resto de suas vidas. Além disso, são meninos e meninas em fase de desenvolvimento humano, regida, inclusive, por mudanças físicas e biológicas que os tornam muito vulneráveis às pressões sociais e ao clima de tensão e competição imputado aos momentos de provas, testes e simulados. Reiteramos que, se a escola focar apenas nessas práticas, todo seu Projeto Político-Pedagógico estará desmerecendo ou invalidando o Currículo em Movimento da

Educação Básica, que se propõe garantir as aprendizagens de todos. Não se trata de defender ou criticar o uso de provas, testes ou simulados; contudo, creditamos ao trabalho pedagógico sério, processual e comprometido, realizado antes como garantia de parte dos bons resultados. Não discordamos; ao contrário, defendemos que a inserção dos estudantes e de suas famílias como corresponsáveis pelas aprendizagens tornará essa etapa elo e não um fim em si. Nossa compreensão vai ao encontro da clareza de que serão imensos os desafios a que esses jovens estudantes serão submetidos na sociedade em que vivemos e que, caso sejam excluídos durante a Educação Básica, por meio da avaliação que praticarmos, não teremos conseguido atingir a função social da escola.

Na Educação Especial, a avaliação para as aprendizagens deve ser considerada, observando as especificidades de cada estudante (público-alvo) dessa modalidade de atendimento, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, no artigo 58, a saber: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Fundamentado no paradigma da inclusão educacional, o Distrito Federal, por meio da Lei nº 3.218/2003, estabeleceu que todas as escolas da rede pública de ensino são inclusivas, assegurando, portanto, que as políticas públicas em educação, bem como os desdobramentos empíricos advindos das mesmas possam alcançar a população que requer atendimento especializado. Nesta direção, o currículo, a avaliação, os métodos e as técnicas de ensino devem ser aplicados também à educação especial, com o objetivo precípuo de garantir o direito à educação. Assegurar esse direito implica ampliar a discussão acerca de limites e possibilidades da escolarização

desses estudantes em escolas comuns, entendendo que neste momento histórico ainda se configura a necessidade de escolas especializadas.

A avaliação formativa apresenta-se como uma possibilidade real para o direcionamento do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, por ser mecanismo promotor de ações inclusivas que devem estar presentes em todos os espaços da instituição educacional, desde o primeiro acesso do estudante a esse contexto. O processo avaliativo contínuo, permanente, flexível e global implicará o planejamento para orientar e auxiliar os educadores no olhar sobre seu fazer pedagógico, permitindo que sejam encontrados os melhores resultados, identificadas as necessidades e tomadas as decisões adequadas para a aprendizagem significativa dos estudantes atendidos na modalidade educação especial. Desta forma, a inclusão se configura quando a escola se prepara para receber o estudante e o auxilia para que progrida, avance e aprenda. Isso se traduz em ações afirmativas por parte de professores, da direção, dos servidores e dos responsáveis na garantia de condições reais de acesso, permanência e sucesso educacional inclusivo, no qual a avaliação deve ser considerada sempre como um momento do processo ensino/aprendizagem para atender as especificidades de cada estudante.

Nessa linha de pensamento, não se pode esquecer a adequação curricular. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), as adaptações curriculares definem a adequação como uma possibilidade de tornar o currículo apropriado ao estudante com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Tomando como base o Currículo, as adequações curriculares devem ser organizadas em um documento no qual esteja previsto o conteúdo a ser desenvolvido, bem como o

processo de avaliação para a aprendizagem do discente. A adequação curricular só poderá ser concebida se ancorada em uma avaliação diagnóstica, mas também processual, com instrumentos efetivos aliados a um planejamento coletivo, onde a equipe pedagógica da escola, o atendimento educacional especializado e o professor regente busquem alternativas para promover as aprendizagens dos estudantes. A avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais é elemento basilar no assessoramento e no acompanhamento da escolarização nas classes comuns, para a garantia da competência curricular desse estudante, tendo como referência a proposta curricular do ano escolar em que está matriculado. Realizar tal avaliação se tem caracterizado como um processo complexo devido às especificidades dos grupos de estudantes atendidos nessa modalidade. Definir diretrizes para a avaliação da aprendizagem considerando as diversidades desses grupos e de suas nuances intergrupos requer apropriação do currículo em curso, habilidade em desenvolver propostas de adequações curriculares, compromisso e conhecimentos pedagógicos para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

A realização da avaliação diagnóstica, atualmente, é condição imprescindível para o ingresso do estudante do ensino especial no processo de escolarização. Embora contribua para o acesso do estudante à educação, respeitando suas especificidades e indicando as diretrizes para o atendimento educacional especializado, essa avaliação não tem sido suficiente para orientar a organização pedagógica de caráter qualitativo, no atendimento a esse público. Ou seja, a avaliação diagnóstica em si não é capaz de sustentar um ideário de inclusão e coesão social, onde todas as pessoas aprendam. Portanto, faz-se necessário reconhecer as limitações dessas avaliações

diagnósticas e fortalecer a avaliação para a aprendizagem processual e formativa, garantindo-se, assim, a possibilidade de efetivar uma avaliação para a inclusão. Avaliar as condições de aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, numa perspectiva inclusiva, significa apoiar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes no projeto político-pedagógico da escola. Deste modo, pretende-se garantir a intencionalidade no processo de ensinar e aprender, empreendida para além das necessidades educacionais especiais evidenciadas. É necessário, portanto, que se consiga antever para planejar as situações de oferta e garantia das aprendizagens. Isso diz respeito ao processo formativo da avaliação.

A avaliação formativa na educação especial, em articulação com a educação regular, apresenta especificidades que devem ser preservadas, uma vez que são próprias das condições exibidas pelo estudante e que orientarão a maneira pela qual será feito o acesso ao currículo e ao processo avaliativo. Esse processo deverá estabelecer a condição de aprendizagem do estudante, reconhecer suas necessidades educacionais especiais, definir os serviços educacionais que estarão presentes na educação e mobilizar o planejamento da aprendizagem, analisar o desempenho escolar e curricular do estudante por meio de instrumentos de avaliação consistentes, planos personalizados de ensino-aprendizagem, registros do desenvolvimento escolar e pessoal do estudante. De modo geral, o caráter diversificado dessa clientela balizará o processo avaliativo em si, que poderá acontecer nas classes comuns inclusivas, nas classes especiais, na EJA Interventiva, nas unidades especiais, nas classes de educação bilíngue e também nos Centros de Ensino Especial.

A avaliação deve levar em conta as necessidades

apresentadas por estudantes com deficiências. Afinal, não é possível estabelecer formas de avaliação única ou igual a todos os grupos, uma vez que as especificidades e os níveis de desenvolvimento e aprendizagem são amplamente diversos e associados à deficiência sensorial, intelectual e física. Assim, os critérios e estratégias que caracterizam o processo de avaliação utilizado para subsidiar o trabalho pedagógico e as decisões sobre a trajetória escolar do estudante com deficiência devem ser minuciosamente planejados para assegurar o currículo adaptado, o currículo funcional e a avaliação condizente. Os aspectos dos estudantes considerados com deficiência são bastante variados, uma vez que são avaliados os conteúdos escolares ou saberes acumulados, os aspectos pessoais, as necessidades educacionais específicas relacionadas à deficiência, os aspectos socioemocionais e afetivos, a preparação para o mundo do trabalho e a competência curricular. As alternativas para avaliar as condições de desenvolvimento dos estudantes com deficiência, demonstrando a importância e a possibilidade de um processo avaliativo que forneça elementos para um planejamento pedagógico diretivo que responda às necessidades e possibilidades de cada aluno são várias. Além das listadas no quadro constante no início do documento, são bem-vindos todos os instrumentos e procedimentos desde que avaliem para incluir e incluam para aprender. Neste sentido, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) se constitui em um importante instrumento de avaliação no contexto das deficiências. A CIF foi desenvolvida e aprovada em 2001 pela Organização Mundial de Saúde e apresenta um novo olhar sobre a deficiência, com ênfase na funcionalidade, nos aspectos positivos, priorizando uma abordagem biopsicossocial, corroborando o paradigma da avaliação formativa que possibilita ao aluno ser visto na totalidade de seus aspectos biológico,

social e psicológico.

A avaliação dos progressos educacionais dos estudantes com TGD deverá constituir-se na sistematização de todos os elementos que favorecerem o acesso ao contexto educativo e social, ao currículo escolar e ao currículo funcional, de acordo com a etapa de escolarização do estudante, incluídos o apoio de que necessitam e as adequações ofertadas. Deste modo, os eixos de análise da avaliação para a aprendizagem ampliam-se para além do rendimento escolar, entendido como o que o estudante aprendeu na escola. Especificamente, na avaliação do estudante TGD, torna-se essencial averiguar se o conteúdo da avaliação corresponde ao conteúdo escolar, observando não só os resultados em avaliações formais ou exames, mas, sobretudo, o que o estudante demonstra no dia a dia, por meio de seu comportamento e suas produções cognitivas. A aprendizagem de pessoas com TGD ocorre segundo uma abordagem vivencial; portanto, a avaliação deverá acompanhar essa prerrogativa do processo de desenvolvimento escolar do estudante, no qual sempre haverá um conjunto de possibilidades de aprendizagem dentro de uma rotina estruturada inerente às necessidades do estudante. O registro diário torna-se um aliado importante, pois conterá as ações desenvolvidas, as intervenções propostas e as respostas dadas pelo estudante ao processo ensino-aprendizagem, sejam elas com mediação ou sem. A sistematização do registro descritivo em todos esses aspectos, ao longo da escolarização, possibilita subsidiar o planejamento ano a ano e ou ciclo a ciclo. A avaliação informal torna-se bastante presente nessas ocasiões. Se bem conduzida, pode apresentar as evidências necessárias aos ajustes que devem ocorrer para que o estudante aprenda mais e melhor, sempre levando em consideração que a avaliação que se diz formativa

é, sobretudo, encorajadora.

A avaliação para a aprendizagem do estudante com altas habilidades/superdotação deve ser utilizada como mecanismo passível de romper com as principais barreiras ao desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para os estudantes com potencial superior. A avaliação formativa evidencia a importância de maior atenção frente ao processo de identificação e a relevância desta para a real inclusão desses estudantes no contexto educacional. Não sendo identificados, podem não estar recebendo a orientação necessária para se conhecerem e desenvolverem seu potencial; portanto, deverá envolver uma avaliação abrangente e multidimensional que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações que, no contexto da aprendizagem demonstrada em sala de aula comum, propiciem não só a identificação de suas habilidades, mas a possibilidade de desenvolvimento do potencial revelado. A avaliação para a aprendizagem é aquela que acompanha as estratégias de promoção do potencial do aluno superdotado, de acordo com a escolarização e segundo as adequações curriculares e estratégias de aceleração de série/ano, aceleração de conteúdo ou enriquecimento curricular, com atendimento das necessidades educacionais especiais desses estudantes. Do mesmo modo, o processo de avaliação formativa é aquele que atende o estilo de aprendizagem e o núcleo de interesse que esses estudantes possam apresentar em função de suas habilidades. O registro de seu desenvolvimento, a exemplo da organização do portfólio, é um referencial para o processo de avaliação para a aprendizagem, tanto em sala de aula comum, quanto no atendimento educacional especializado.

Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a avaliação escolar, em seus diferentes processos e espaços, não deve reiterar as

exclusões a que esse público foi submetido ao longo dos tempos. Portanto, destaca-se que a avaliação formativa é aquela que encoraja, orienta, informa e conduz os sujeitos sociais (jovens, adultos e idosos) dessa etapa em uma perspectiva contínua que estimule a autorregulação de suas aprendizagens. Para tanto, são utilizados instrumentos e procedimentos avaliativos que compreendam e reconheçam os saberes adquiridos a partir das trajetórias de vida dos estudantes e de suas relações com o mundo do trabalho. A maneira como se articulam os novos conhecimentos construídos na escola com aqueles trazidos pelos estudantes sinaliza a importante utilização da avaliação diagnóstica, elemento da avaliação formativa, que pode romper com a lógica autoritária da avaliação classificatória. A construção de memorial analítico-reflexivo, que pode ser incorporado ao portfólio ou a outro instrumento que o docente desejar, constitui-se como importante para a construção da autoestima positiva e o desenvolvimento do estudante da EJA, por meio da compreensão da própria história de vida.

De igual maneira, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o objeto da avaliação assenta-se sobre os conhecimentos e habilidades adquiridos tanto nos cursos de educação profissional e tecnológica, bem como naqueles saberes oriundos das práticas laborais dos estudantes trabalhadores. Ao realizar essa avaliação e considerar seu produto, a escola visa ao reconhecimento das aprendizagens e à certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. As estratégias pedagógicas passíveis de avaliação são estudos de caso, pesquisas, visitas de campo, demonstrações, exposições, simulações entre outras. Aquelas compreendidas como práticas laborais são estágios, visitas/excursões técnicas, experimentos, atividades específicas em ambientes especiais, projetos de exercício profissional efetivo,

intervenções sociais, etc.

A avaliação formativa na Educação a Distância apoia-se nos mesmos sentidos e exigências requeridos dos professores e dos estudantes na modalidade presencial. Nessa modalidade, a avaliação ocorre no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), bem como em momentos e atividades realizadas presencialmente. Os planos de curso incluem os objetivos esperados dos estudantes e as habilidades que desenvolverão para que, por meio deles, realizem a autoavaliação e a autorregulação. Aprendizagens colaborativas que considerem as lógicas espaciais, temporais e os contextos sociopolíticos e culturais dos estudantes tornam-se mais evidentes quando avaliadas na perspectiva formativa. O diálogo constante, especialmente representado pelo uso do feedback, tende a transformar o processo avaliativo em um espaço-tempo de entendimentos enriquecedores pelos quais aprendem todos os envolvidos com a escola e com seu projeto. Os movimentos de ir, vir, fazer, refazer, construir e desconstruir dinamizam e fortalecem os princípios formativos da avaliação que visam garantir, de fato, as aprendizagens.

As Escolas Parque desenvolvem trabalho integrado às escolas de origem de seus estudantes. Sendo assim, o Projeto Político-Pedagógico das duas unidades escolares, incluída a avaliação, deve considerar que ambas trabalham com os mesmos estudantes ao mesmo tempo; logo, o processo avaliativo da Escola Parque deve articular-se ao das escolas de origem. Estratégias serão elaboradas pela Escola Parque e pelas escolas de origem para que a avaliação formativa seja praticada. Não basta que a Escola Parque envie às escolas de origem resultados da avaliação da aprendizagem dos estudantes. O corpo docente dessas unidades escolares deve promover encontros para a

organização do trabalho pedagógico no qual se incluem os princípios da avaliação formativa. Os registros avaliativos produzidos pela Escola Parque precisam estar articulados ao que determina o Regimento Escolar da SEEDF. Tais relatórios, fichas ou formulários serão encaminhados bimestralmente para a escola de origem dos estudantes a fim de que sejam incorporados (antes do fechamento dos resultados) aos demais processos avaliativos produzidos pela escola na qual o estudante cursa a Educação Básica ou alguma de suas modalidades. A incorporação do que produziu deverá ser apresentada e considerada na reunião do Conselho de Classe. Certamente, não se trata de uma tarefa fácil porque há de constar no PPP de ambas as escolas tal anuência, incorporar e em que componente curricular incluir tal produção e resultados decorrentes da análise curricular feita pelas instituições para que cada estudante e sua família (quando se tratar de estudante menor de idade) sejam informados de como ocorrerá tal processo. Participarão dessa análise para incorporação um representante do corpo diretivo, o Orientador Educacional, a equipe de Coordenação Pedagógica, o Corpo Docente e, quando necessário, o Conselho Escolar.

No caso de a escola utilizar notas, além do relatório nominal dos estudantes com tais resultados, a EP subsidiará a instituição com relatório individual Registro de Avaliação – RAV (anos iniciais) ou Registro Formativo de Avaliação – RFA (anos finais e ensino médio), quando forem solicitados pela escola de origem. As escolas de origem, ao realizarem tal solicitação, devem envidar esforços para utilizar bom senso e ponderação quanto aos prazos, uma vez que a EP possui uma relação quantitativa entre docentes e discentes, em sua maioria, maior que a das escolas de origem.

O RAV ou RFA elaborados pela Escola Parque contarão

com as mesmas orientações previstas nas Diretrizes de Avaliação (SEEDF, 2014) para elaboração desses documentos. Contudo, devem realizar a escrita dos mesmos na EP aqueles docentes e ou profissionais que atenderam o estudante por meio de atividades sistematizadas, ao longo do período em que ele esteve vinculado à EP. O Serviço de Orientação Educacional fará, em conjunto com a coordenação pedagógica local e intermediária, a devida articulação e comunicação entre a escola de origem e a Escola Parque.

Considerando o teor subjetivo e, muitas vezes, informal com que nos pautamos para registrar percepções avaliativas sobre os estudantes, convém reafirmar nossa intencionalidade democrática e ética no sentido de que garantamos registros pontuais, ancorados no Currículo em Movimento da SEEDF (2014) e, sobretudo, que sejam encorajadores para que o estudante se sinta motivado para continuar.

O Centro Interescolar de Línguas, ao avaliar a produção escrita e a produção oral, terá como parâmetro os objetivos de aprendizagem contidos no Currículo em Movimento da Educação Básica; deles devem emergir os critérios avaliativos. A função formativa da avaliação se materializa muito além do tratamento metalinguístico utilizado para apreciar as aprendizagens dos estudantes. Elementos como o encorajamento, o estímulo e a criação de um contexto propício para que os estudantes aprendam sobre as culturas e seus diferentes contornos, os povos e os países que fazem uso da referida língua aproximam as práticas pedagógicas organizadas pelo CIL, de maneira que se fortalece a função social dessa importante organização. Ao avaliar desse modo, a instituição oportuniza a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Envolver os estudantes em palestras, seminários, visitas acompanhadas a museus,

teatros, cinemas, embaixadas e outros espaços nos quais a aprendizagem de idiomas se fizer necessária representa não apenas uma metodologia, mas a concepção de que aprender idioma é participar ativamente dos elementos culturais que sustentam a língua e a linguagem como objetos de estudo. Os estudantes do CIL precisam construir desde sua entrada no curso o portfólio que contenha seus feitos, produções, viagens e outros materiais que se fizerem necessários. Aqueles que já ingressaram podem ser envolvidos nessa produção sem que haja prejuízo para o processo avaliativo. Acompanhar a si mesmo durante sua passagem pelo CIL é de maneira inequívoca atender a função formativa da avaliação por meio do automonitoramento e da autoavaliação. O estudante é corresponsável com sua família pelo processo educacional. A forma como cada portfólio será avaliado dependerá da maneira como o coletivo da escola venha estabelecer em seu projeto político-pedagógico, observando os princípios e práticas da avaliação formativa.

A seguir, apresenta-se quadro de instrumentos/procedimentos que podem potencializar as práticas de avaliação formativa em todas as etapas/modalidades da Educação Básica, o que não desconsidera outros adotados pela unidade escolar. As demais escolas, como: Conveniada, Centro Interescolar de Línguas (CIL), Centro Interescolar de Educação Física (CIEF), Escola Parque, Centro de Ensino Especial, de Natureza Especial seguem as mesmas orientações deste documento. Contudo, reitera-se: não é o instrumento avaliativo que define o caráter formativo, mas a intenção do avaliador

Quadro 1 – Instrumentos/procedimentos que potencializam práticas de avaliação formativa

Avaliação por pares ou colegas	<p>Pode ser realizada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Consiste em colocar os estudantes avaliando uns aos outros ou realizando atividades em duplas ou em grupos.</p> <p>Pode ser acompanhada de registros escritos. Qualifica o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas. Potencializa a autoavaliação.</p>
Provas	<p>Devem incluir itens/questões contextuais e instigantes. Requerem análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência, raciocínio lógico. Os enunciados devem ser elaborados com precisão de sentido no contexto e, quando for o caso, incluem imagem/figura, gráfico, tabela, texto, etc.</p> <p>Suas questões apresentam conteúdos e informações que promovem aprendizagens também durante sua resolução.</p> <p>Devem ser elaboradas, levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que se encontram os estudantes. Enquanto são elaboradas, definem-se os critérios de avaliação que, devem ser sempre comunicados aos estudantes ou, sempre que possível, escritos com sua participação.</p>
Portfólio na educação presencial (na EaD webfólio ou portfólio virtual)	<p>Pasta, caderno ou arquivo que serve para o estudante reunir ou dispor a coleção de suas produções, as quais apresentam evidências da aprendizagem.</p> <p>O portfólio é um procedimento que permite ao aluno realizar a autoavaliação para a aprendizagem. Deve ser acrescido de comentários ou reflexões sobre o que aprende, como aprende e por que aprende, além de favorecer o diálogo com o docente, possibilitando a realização de feedback constante.</p>

Registros reflexivos	<p>São anotações diárias ou em dias combinados com a turma, relacionadas às aprendizagens conquistadas.</p> <p>Os registros reflexivos permitem aos docentes e discentes o acompanhamento das evoluções nas narrativas, bem como na autoavaliação de cada um que produz o registro. O retorno que cada professor apresentar para o estudante não significa que ele deva refazer o registro reflexivo apresentado. Contudo, precisa incorporar as novas orientações na produção do próximo registro. Podem compor o portfólio, a critério do avaliador e dos avaliados.</p>
Seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos	<p>Todas as etapas do trabalho devem ser orientadas pelo docente e avaliadas por ele e pelos estudantes.</p> <p>A avaliação por pares ou colegas e a autoavaliação oferecem grande contribuição ao processo.</p> <p>Cada etapa realizada e as diferentes habilidades dos estudantes são valorizadas.</p> <p>Os critérios de avaliação são construídos juntamente com os estudantes.</p>
Autoavaliação	<p>Processo que oportuniza ao estudante analisar seu desempenho e perceber-se como corresponsável pela aprendizagem.</p> <p>Pode ser registrada de forma escrita ou ser feita oralmente. Requer orientação do professor, a partir dos objetivos de aprendizagem e do reconhecimento dos princípios éticos.</p> <p>Não se destina à atribuição de nota, à punição nem ao oferecimento ou retirada de “pontos”.</p> <p>Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, sempre em consonância com os objetivos de trabalho.</p>

Fontes: VILLAS BOAS, (2008); LIMA (2013).

Observação geral: os docentes que trabalham com várias turmas podem usar alternadamente portfólios e registros reflexivos. O uso de múltiplos procedimentos/instrumentos avaliativos possibilita aos estudantes o desenvolvimento de diferentes habilidades. A adoção exclusiva de provas retira dos sujeitos essa oportunidade, além de se constituir dificultador para o processo de reflexão e para a tomada de decisões sobre a própria aprendizagem. A escola pode organizar, inclusive, rodízio de instrumentos e procedimentos por área, série/ano, turma, grupo de docentes, bimestre ou semestre para que possibilite sua diversificação. A ideia é a de que não sejam sobrecarregados os profissionais e os estudantes para que não se comprometa a qualidade do processo de avaliação e, por consequência, a aprendizagem.

2.2 A Família: compromisso de todos com a avaliação formativa

A concepção de avaliação formativa, adotada pela SEEDF, pressupõe o diálogo entre os sujeitos envolvidos na ação educativa, na perspectiva da gestão democrática. Nesse sentido, incluir as famílias no processo avaliativo amplia as possibilidades de compreensão dos percursos vivenciados pelos estudantes e, conseqüentemente, de suas aprendizagens, uma vez que a participação desse segmento é importante e sedimenta a relação dialógica entre família e escola. Mesmo que exista quem defenda o contrário, alegando que as famílias padecem das mais variadas fragilidades que dificultam o desempenho escolar dos filhos na escola, faz-se necessário caminhar na contramão dessas afirmações porque o caráter público e democrático da escola não pode alinhar-se a práticas que ignoram as contribuições que as famílias podem dar ao processo educativo que se desenvolve na unidade escolar.

Ao compreendermos que a gestão democrática não acontece de forma espontânea, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, é preciso oportunizar mecanismos institucionais que não somente viabilizem, mas também incentivem práticas participativas efetivas das famílias, a partir da escuta sensível desses sujeitos, tornando-os corresponsáveis pela aprendizagem dos filhos/estudantes.

No entanto, é preciso que os profissionais da unidade escolar conheçam o perfil das famílias que compõem a comunidade escolar, suas expectativas e anseios em relação ao trabalho realizado, utilizando, para isso, procedimentos e instrumentos construídos e discutidos coletivamente.

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

Nessa perspectiva, é imprescindível que o discurso da participação efetiva da família se transforme em ação firmada no Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo em vista, além da valorização dos saberes, ações substanciais de sua inclusão no processo educativo. Garantir a presença no Conselho de Classe Participativo, conforme prevê a legislação vigente, no tocante à gestão democrática (Lei nº 4.751/2012) nas escolas públicas do Distrito Federal, pode gerar o protagonismo das famílias dos estudantes.

Vale destacar que a participação e o envolvimento efetivo

das famílias podem ser assegurados pela escola com ações pontuais, como: apresentar, discutir e avaliar com as famílias o Projeto Político-Pedagógico da escola, no início e ao longo do ano letivo ou quando se fizer necessário; esclarecer a organização do trabalho pedagógico e a sistemática de avaliação adotada (seriação, ciclos, semestralidade, entre outras lógicas de organização do ensino); possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, bem como de sua rotina escolar, observando seus avanços e necessidades específicas de aprendizagem; promover reuniões que incentivem a participação das famílias tanto nas atividades festivas como naquelas que se referem aos processos pedagógicos. O envolvimento das famílias inicia-se no planejamento, passando pela execução e avaliação num processo cíclico.

Outro aspecto contributivo para que as famílias estejam comprometidas com o processo educativo dos estudantes é estabelecer e aprimorar canais/mecanismos de comunicação entre elas e a escola. Valorizar suas percepções, expectativas e anseios acerca do processo avaliativo da escola e da sala de aula, esclarecendo e discutindo desde as primeiras reuniões realizadas durante o ano letivo os objetivos dos trabalhos, dos deveres de casa e das atividades em sala de aula propostos aos filhos/estudantes, são formas de diminuir o distanciamento e as tensões existentes entre as duas instituições, potencializando ações de natureza inclusiva (OLIVEIRA, 2011).

As famílias devem ser também inseridas no processo avaliativo do trabalho da escola (avaliação institucional). Precisam saber sobre os índices de desempenho e exames em larga escala para que não fiquem apenas com a informação veiculada por agentes jornalísticos que visibilizam, por meio de ranking, somente o aspecto quantitativo dessas avaliações. As famílias têm o direito

de compreender o que significam os registros avaliativos (boletins, relatórios, escalas e símbolos utilizados) a fim de que possam dialogar com a unidade escolar e os profissionais que dela fazem parte, bem como compreender a situação de aprendizagem em que se encontram seus filhos/estudantes.

É preciso ousar e avançar. Elaborar ações que consolidem formas efetivas de participação e envolvimento das famílias no âmbito escolar, para que se tornem de fato colaboradoras em potencial para a qualidade do ensino e para o sucesso do processo avaliativo dos estudantes, pois saberes e não saberes são constitutivos do processo de aprendizagem (ESTEBAN e SAMPAIO, 2012) de todos, inclusive de pais, mães e ou responsáveis.

Outro aspecto relevante no compromisso de todos com a avaliação formativa é a pouca presença ou mesmo a ausência das famílias na escola. À medida que os filhos avançam nas etapas da Educação Básica, essa constatação se assevera. Por vezes influenciemos esse afastamento quando, por meio de gestos, olhares, discursos ou sinais, a família é exposta diante dos estudantes como mecanismo de ameaça ou tentativa de controle. Esse fato influi no desenvolvimento escolar dos estudantes, pois a ausência da família nem sempre equivale à autonomia do estudante, mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Da mesma forma, a presença de muitos pais, mães ou responsáveis em nossas reuniões não significa que estejam mais próximos de nós. Na verdade, muitos familiares gostariam de ser ouvidos em suas angústias e reivindicações e tê-las atendidas. Se ficarmos mais atentos às famílias, reduziremos a ideia de presença como sinônimo de participação (LIMA, 2012).

As famílias e ou responsáveis pelos estudantes devem ser

incluídos na articulação dos três níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e redes). Isso ocorrerá por meio da participação no Conselho de Classe, na avaliação institucional ou na avaliação do trabalho da escola e mediante a compreensão dos dados emanados dos exames internos e externos. O resultado poderá ser o de trazer parte da comunidade escolar, tanto para o nível da informação quanto para o entendimento da complexidade que sustenta todo o processo de avaliação educacional.

2.3 O Dever de Casa: uso formativo

Quando o tema em pauta é a avaliação escolar, o Dever de Casa merece especial atenção por tratar-se de uma prática bastante natural no âmbito das escolas e avaliada continuamente por todos os envolvidos: professores, estudantes e seus familiares.

Diferentes argumentos costumam ser explicitados por esses atores em defesa do uso do dever de casa, assim como diversas também são as formas utilizadas para avaliá-los em casa ou na escola, o que pode ser definidor do potencial dessa atividade para o avanço das aprendizagens dos estudantes.

A avaliação informal, fortemente presente na escola, estende-se aos lares por meio do Dever de Casa. A preocupação quanto aos cuidados com essa maneira de avaliar se amplia nesse caso, uma vez que os estudantes ficam à mercê de juízos sobre suas aprendizagens provenientes dos diferentes sujeitos que os acompanham na realização do Dever de Casa.

Quando o Dever de Casa é adotado pela escola de modo irrefletido, deixando a critério de cada professor definir os objetivos e a forma como será utilizado e avaliado, a unidade escolar evidencia não ter um rumo a seguir, deixando familiares

e estudantes inseguros ao tentar supor o que cada professor espera deles (VILLAS BOAS; SOARES, 2013). Dependendo da maneira como é encaminhado, condiciona familiares e estudantes a comportamentos que, mesmo que satisfaçam pelo cumprimento da tarefa, nem sempre resultam em conquista ou consolidação de aprendizagens.

A inserção do Dever de Casa em um processo avaliativo formativo implica a necessidade de ser discutido pelos diferentes segmentos e incluído no Projeto Político-Pedagógico da escola, assegurando sua utilização em benefício das aprendizagens dos estudantes (idem). Diversas estratégias podem ser adotadas nesse sentido: utilização de atividades significativas, criativas, em doses razoáveis e distintas, de acordo com o nível de desempenho de cada estudante; diálogo permanente com as famílias, evitando que o acompanhamento dessa atividade signifique o próprio ensino do conteúdo; análise das tarefas em parceria com os estudantes, entre outras. Assim, é necessário que o Dever de Casa seja uma atividade extensiva do trabalho feito em sala de aula e que o estudante tenha condições de realizá-lo de forma a construir uma postura autônoma e emancipada.

O Dever de Casa está presente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, podendo ser representado por tarefas ou atividades constantes dos livros didáticos ou outros, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, entrevistas, observações de fenômenos, elaboração de textos, hipertextos, revistas, jornais, montagem de maquetes, peças teatrais, paródias, análise de imagens e até testagem de hipóteses que servirão para aprofundar o conhecimento. Seja qual for a idade do estudante ou o período escolar em que se encontra, a apresentação prévia de roteiro que organiza tal trabalho é fundamental. Dever de Casa sem indicação bibliográfica ou de

sites próprios da internet e também sem a devida orientação de como realizá-lo pode ter reflexo negativo na relação do estudante com seus familiares, com a escola e, principalmente, com o docente avaliador. A falta de clareza dos critérios e dos objetivos banaliza esse recurso pedagógico, enfraquece seu potencial formador e contribui, também, para a avaliação informal de caráter negativo.

Bem situado no trabalho pedagógico e bem compreendido por todos na escola, incluindo-se as famílias e os estudantes, o Dever de Casa pode ser prazeroso e produtivo, contribuindo para a ampliação das aprendizagens e constituindo um facilitador da inclusão escolar.

2.4 Recuperação Contínua

A “recuperação de estudos” é prevista na Lei nº 9.394/96, em seu artigo 12, inciso V, para “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. Assim concebida, destina-se à obtenção de nota que possibilite ao estudante ser promovido de um ano/série a outro/a. Um longo caminho precisa ser percorrido para que a recuperação de estudos se associe à avaliação formativa. Para que se inicie a construção desse entendimento e a prática correspondente, recomenda-se a realização de intervenções pedagógicas contínuas com todos os estudantes, sempre que suas necessidades de aprendizagem forem evidenciadas. Desse modo, o avanço das aprendizagens ocorrerá de forma tranquila, sem lacunas, sem tropeços e sem aligeiramento, de acordo com as condições de aprendizagem de cada estudante. Este é o papel da escola democrática, comprometida com as aprendizagens de todos. Orienta-se a escola para que utilize a avaliação diagnóstica permanentemente a fim de constatar as necessidades de cada estudante e que organize os meios de mantê-lo em dia com suas

aprendizagens. A autoavaliação pelos estudantes é importante aliada nesse processo.

O registro da intervenção processual (recuperação) deverá ser feito nos diários em que constarão as necessidades apresentadas pelos estudantes e os relatos das atividades realizadas para a promoção de seu avanço. A intervenção poderá ser conduzida por meio de atividades diversificadas, no horário das aulas ou no contraturno, assim como por meio de reagrupamentos, projetos interventivos e outros recursos criados pela escola, sempre considerando a etapa/modalidade e as condições de aprendizagem em que o estudante se encontra. A nota ou conceito deve resultar do que foi aprendido ao longo do percurso. Reitera-se: não se deve esperar pelo término de uma semana, de um bimestre, semestre ou ano letivo para as intervenções necessárias; estas devem ocorrer desde o primeiro dia de aula, de forma contínua. Nada fica para depois.

2.5 Elaboração e publicação dos instrumentos/procedimentos de avaliação

Todos os procedimentos/instrumentos de avaliação devem ser elaborados em articulação com a coordenação pedagógica da unidade escolar. A ideia é a de que a equipe coordenadora possa apreciar, colaborar e acompanhar essa elaboração para que seja garantida coerência interna com o projeto da escola. Os estudantes devem ser avaliados por meio de procedimentos/instrumentos bem planejados e bem escritos. Entregues aos estudantes, passam a ser públicos; não se pode esquecer de que eles revelam a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola. Os critérios de avaliação devem constar do Plano de Ensino dos docentes, organizado em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e em conformidade com

o Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Após divulgação dos resultados, mesmo que parciais, como aqueles que ocorrem ao final de cada bimestre, os estudantes, por meio de seus responsáveis, poderão solicitar revisão por escrito em até 72 horas. Caberá ao Conselho de Classe decisão sobre o recurso no âmbito da escola, após parecer do docente responsável pelo componente curricular.

2.6 Regime de Progressão Parcial com Dependência

A Progressão Parcial com Dependência deve ser ofertada nos termos do artigo 138 da Resolução nº 01/2012 – CEDF. É assegurado ao aluno o prosseguimento de estudos para a 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de oito anos, para o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de nove anos e para o 2º e 3º anos do Ensino Médio, quando seu aproveitamento na série ou ano anterior for insatisfatório em até dois componentes curriculares e desde que tenha concluído todo o processo de avaliação da aprendizagem. No caso da organização escolar em ciclos para as aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental, a dependência ou progressão parcial será concedida nos mesmos moldes, na transição entre o primeiro e o segundo blocos, ou seja, do 7º para o 8º ano. Contudo, o estudante retido na série/ano em razão de frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas não tem direito ao regime de dependência, seja na organização seriada ou em ciclos. Não se aplica tal procedimento às turmas de Correção de Distorção Idade/Série.

Para que não se torne elemento de pseudoaprovação, ou pior, de pseudoaprendizagem, a progressão parcial com dependência merece atenção redobrada (LIMA, 2012). É orientada

pelo Parecer n.º 24/CEB-CNE, publicado no Diário Oficial da União de 30/09/2003, Seção 1, p. 14 e homologado pelo CNE. Esse documento estabelece que, no Regime de Dependência, não há necessidade de cumprir integralmente a mesma carga horária anual do componente curricular desenvolvido no ano anterior. O trabalho com pesquisas devidamente orientado pelo docente responsável pelo regime, supervisionado e com apresentação de resultados para a escola, poderá dar suporte à avaliação formativa desse processo. O estudante, quando menor, e seu responsável legal assinarão termo de compromisso em relação ao acompanhamento desse trabalho. Os docentes responsáveis pelo trabalho devem fazer constar em seus planos de ensino as estratégias, procedimentos e intervenções que serão realizadas no decorrer do processo. É importante ressaltar o que assevera a Resolução n.º 7/2010 da CEB/CNE: em seu art. 32, inciso VI, reitera que devemos assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos estudantes com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

3. AVALIAÇÃO FORMAL E INFORMAL: uso formativo

Os elementos formais que compõem a avaliação são os mais conhecidos por serem os que têm visibilidade. São considerados procedimentos/instrumentos formais de avaliação os que deixam claro para os estudantes e seus familiares que, por meio deles, a avaliação está acontecendo: testes, provas, listas de exercícios, deveres de casa, formulários, relatórios e outros. De modo geral, a escola dá mais ênfase aos procedimentos formais. Contudo, os que compõem a avaliação informal merecem nossa reflexão por exercerem forte influência sobre os resultados do processo avaliativo. São constituídos pelos juízos que professores fazem sobre os estudantes e vice-versa. Estudos recentes apontam

que a avaliação informal pode ser utilizada a favor do estudante, do docente e das aprendizagens ou, ao contrário, contra todos eles. Diz-se que seu uso formativo e, portanto, recomendável, ocorre quando identificamos as fragilidades e as potencialidades desses atores e as utilizamos em favor deles, sem compará-los com outros. O ponto de partida e de chegada é fruto da avaliação diagnóstica, que deve ser permanente. Alertamos que seu uso negativo e, portanto, contraproducente ocorre quando a avaliação informal gera rótulos como mau aluno, lento, preguiçoso, entre outros, que nada contribuem para a melhoria do processo nem para o desenvolvimento do estudante. Mesmo quando elogiamos publicamente um estudante, isso nem sempre é válido porque pode cumprir uma agenda subliminar para comparar e intimidar os demais que não se encontram no nível esperado ou desejado por quem elogia. Da mesma maneira, recomendamos aos que se posicionam como avaliadores que, ao apreciarem instrumentos avaliativos para fins de notação¹ ou registro de conceitos, procurem desfazer-se de alguns rótulos ou sentimentos que porventura tenham marcado sua relação com aquele estudante que, agora, tem seu trabalho apreciado. A intenção é que, ao realizar esse filtro ético, o processo e o produto dessa avaliação não sejam minados por elementos negativos oriundos da avaliação informal.

Mesmo quando não proferidos verbalmente, os elementos da avaliação informal demarcam fortemente a relação diária dos docentes com os estudantes e, em consequência, influenciam os processos de ensino e de aprendizagem que daí decorrem. Os estudantes que têm tempo maior de convivência escolar com seus professores estão mais sujeitos às consequências negativas da avaliação informal. O que revelará o propósito formativo da

1 - Atribuição de notas.

avaliação é a maneira como serão utilizadas tais informações urdidas nessa convivência. As reuniões dos Conselhos de Classe são momentos propícios à ocorrência de avaliação informal. É preciso que se reflita sobre seus benefícios, de modo que se possa tirar proveito delas e não usá-las para desvalorizar a imagem dos estudantes frente a todos os presentes. A avaliação informal deve ser sempre encorajadora e jamais servir para constranger e punir o estudante. Afinal de contas, o papel da escola é contribuir para a formação do cidadão capaz de inserção social crítica, o que somente será obtido se a avaliação estiver a serviço das aprendizagens de todos.

3.1 O Conselho de Classe e seu uso formativo

O Conselho de Classe planejado e executado na perspectiva da avaliação formativa é — ao mesmo tempo — espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do Projeto Político-Pedagógico da escola. É a instância em que se encontram e podem entrelaçar-se os três níveis da avaliação: aprendizagens, institucional e redes ou em larga escala, sendo um momento privilegiado para autoavaliação da escola (LIMA, 2012). Quando o Conselho de Classe consegue refletir sobre os índices de desempenho, sobre o espaço da coordenação pedagógica, sobre os projetos e demais atividades realizadas no âmbito da escola e das salas de aula, sobretudo com vistas às aprendizagens de todos, potencializa sua caminhada na direção da avaliação aqui defendida e consegue promover a desejada autoavaliação da escola. Para Dalben (2004), o Conselho de Classe insere-se como um Colegiado potencializador da gestão pedagógica da escola.

O Conselho de Classe é desenvolvido no sentido de identificar, analisar e propor elementos e ações para serem

articuladas pela e na escola. Essa instância cumpre papel relevante quando consegue identificar o que os estudantes aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que deve ser feito por todos para que as aprendizagens aconteçam. Orientamos que sejam envolvidas as famílias, outros profissionais da escola e os próprios estudantes para auxiliarem nas reflexões e nas proposições de projetos interventivos e demais atos que possam colaborar para que sejam garantidas as aprendizagens de todos na escola. Alertamos para que essa instância não se torne um espaço hostil em que prevaleça o uso da avaliação informal de maneira negativa para expor, rotular, punir e excluir avaliados e ou avaliadores.

Os eventos ou momentos em que se realiza o Conselho de Classe devem ter objetivos bem definidos. Entende-se que todos os encontros devem incluir análises voltadas ao diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes, bem como à proposição de intervenções que favoreçam seu progresso. Mesmo que o professor utilize informações obtidas por meio da avaliação somativa (avaliação da aprendizagem), seus resultados devem ser analisados de forma integrada à avaliação formativa. Notas ou conceitos podem conviver com a avaliação formativa, desde que não tenham fim em si, isto é, não sejam o elemento central, nem os estudantes incentivados a estudar com vistas apenas a sua obtenção.

No Distrito Federal, a Lei nº 4.751/2012 reserva ao Conselho de Classe o status de Colegiado que comporá com outros os mecanismos de garantia da participação democrática dentro da escola. Diz o artigo 35 dessa legislação:

O Conselho de Classe é órgão colegiado integrante da gestão democrática e se destina a acompanhar e avaliar o

processo de educação, de ensino e de aprendizagem, havendo tantos conselhos de classe quantas forem as turmas existentes na escola.

§ 1º O Conselho de Classe será composto por:

I – todos os docentes de cada turma e representante da equipe gestora, na condição de conselheiros natos;

II – representante dos especialistas em educação;

III – representante da carreira Assistência à Educação;

IV – representante dos pais ou responsáveis;

V – representante dos alunos a partir do 6º ano ou primeiro segmento da educação de jovens e adultos, escolhido por seus pares, sendo garantida a representatividade dos alunos de cada uma das turmas;

VI – representantes dos serviços de apoio especializado, em caso de turmas inclusivas.

§ 2º O Conselho de Classe se reunirá ordinariamente uma vez a cada bimestre e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por solicitação do diretor da escola ou de um terço dos membros desse colegiado.

§ 3º Cada escola elaborará as normas de funcionamento do Conselho de Classe em conformidade com as diretrizes da SEDF.

A organização ou dinâmica das reuniões do Conselho de Classe é de autonomia da escola, observadas estas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014). Todas as unidades escolares, incluindo as Escolas de Natureza Especial, devem realizar, conforme organização proposta em seu Projeto Político-Pedagógico, o Conselho de Classe durante o ano letivo e nos períodos que forem necessários para condução e avaliação dos estudantes e do processo de ensino. É conveniente a existência de momentos anteriores ao Conselho de Classe² para que os grupos ou segmentos possam, com seus pares, dialogar e autoavaliar-se antes da reunião ordinária. Os registros dessas análises e das reuniões ordinárias do Conselho de Classe devem ser realizados em formulários específicos elaborados e disponibilizados pela SEEDF.

Como já foi dito, o Conselho de Classe bem conduzido favorecerá a articulação dos três níveis da avaliação (aprendizagem, institucional, redes ou em larga escala). Ao passo que apresenta e analisa os resultados ou desempenhos dos estudantes, servirá para que a escola se avalie e promova ações que reorientem seu trabalho pedagógico. Ao trazer para o Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos (Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, a unidade escolar promoverá a reflexão sobre seu Projeto Político-Pedagógico, abrindo espaços para o crescimento de todo o coletivo e reorganização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Não se trata de usar esses momentos para fazer prevalecer tão somente o negativo ou o que foi frágil. Isso vale para os estudantes e também para os professores e demais profissionais da escola. Entrelaçar ou articular as avaliações praticadas na

2 - Momentos denominados de pré-conselhos.

escola aos exames externos é considerar o processo pedagógico como democrático e dinâmico. O clima organizacional que aqui se defende não pode ser conduzido para premiação ou punição dos envolvidos com o processo. A avaliação formativa é aquela que se insere na perspectiva das aprendizagens e, não por acaso, de todos. A avaliação praticada nas escolas não fechará os olhos às fragilidades existentes; porém, a que não aponta progressos ou elementos positivos se torna perigosa e desencorajadora (HOFFMAN, 2005).

3.2 O Registro de Avaliação

A elaboração do Registro de Avaliação é de responsabilidade do docente que responde pela turma e ou por um determinado componente curricular. A colaboração de outros profissionais serve para qualificar o que se procura registrar. É requerido para quaisquer séries/etapas/anos/modalidades da Educação Básica. Não substitui o diário de classe, complementa-o, é obrigatório na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, é representado pelo Relatório Descritivo Individual do Aluno – RDIA; nos anos iniciais do Ensino Fundamental denomina-se Registro de Avaliação – RAv. Nos Anos Finais, no Ensino Médio, na Educação Profissional e demais unidades escolares denomina-se Registro Formativo de Avaliação – RFA. O RFA será solicitado apenas nos casos em que o diário de classe não consiga apresentar todas as evidências necessárias para caracterizar a vida do estudante, seja por causa da mudança de regime (seriado/ciclos ou ciclos/seriado), nas demandas judiciais, nas ocorrências médicas, psicopedagógicas, terapêuticas e outras que o Conselho de Classe julgar necessárias.

Para elaboração do registro de avaliação (RAv, RDIA,

RFA), é preciso que o mesmo contenha elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e ou pelo Conselho de Classe: as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas devem ser descritas na primeira parte do documento. Em seguida, devem-se apresentar as estratégias utilizadas ou as intervenções conduzidas para sanar tais dificuldades, bem como os resultados das intervenções e outras orientações que se fizerem necessárias para que o registro de avaliação cumpra sua função formativa. Não se indica o uso de rótulos, expressões constrangedoras e outras referentes à avaliação informal, quando conduzido com intenção de exclusão ou punição nos registros de avaliação realizados pelos profissionais da educação. Alerta-se para que não ocorram relatos ou termos desabonadores destinados às famílias, às condições sociais e a outras situações que não sirvam para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. O registro avaliativo deve ser útil para uso profissional e técnico do docente que o elabora e para as demais instâncias/colegiados que necessitem utilizar essas informações. Assinam o registro de avaliação (RAV, RDIA, RFA) o docente responsável pelo componente curricular ou turma, o coordenador pedagógico da escola ou de área e o diretor da escola.

3.3 A Prova ou Teste e o uso de notas

A prova merece um tópico específico nestas Diretrizes por ser historicamente o instrumento avaliativo mais conhecido e utilizado no contexto educacional. Para que se insira na avaliação formativa, duas considerações tornam-se necessárias. A primeira delas refere-se a seu uso não exclusivo, pelo fato de que não consegue revelar todas as evidências de aprendizagem do estudante. Assim, seus resultados devem ser analisados em articulação aos oferecidos por outros procedimentos/instrumentos. A segunda consideração aponta a inconveniência

de adoção da semana de provas. Cabe refletir: qual a justificativa para tal prática? A quem ela beneficia? O trabalho pedagógico seria realizado de forma padronizada em todas as turmas de modo a se aplicar uma mesma prova no mesmo dia e horário para todos os estudantes? Contudo, entende-se que a mudança dessa prática para outra que potencialize o sentido formativo da avaliação pode ser lenta; o entendimento que emana das escolas que a adotam é o de que serve para organização dos tempos para cumprimento dos prazos e fechamento de “notas”. De igual maneira, desafiamos todos para refletirem se o caso não seria, tão somente, de trabalhar com o cumprimento do prazo de término dos períodos, como bimestres ou semestres, para que os profissionais apresentem esses resultados. Ao formalizar e institucionalizar a semana de provas, a escola não fere as Diretrizes e o Regimento que não obrigam a utilização desse instrumento? A prova é uma das possibilidades, não é a única.

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

O uso de provas multidisciplinares, interdisciplinares, simulados com questões de vestibulares pode constituir-se em práticas edificantes, desde que as aulas e estratégias de ensino sejam realizadas com vistas às aprendizagens de todos os estudantes. As provas ou testes integrados (multidisciplinares ou interdisciplinares) só terão sentido se as aulas e atividades que os antecedem se inserirem na mesma perspectiva. Não faz sentido aplicar prova multidisciplinar ou interdisciplinar se o trabalho pedagógico (entre os professores e estes com os estudantes) não for assim desenvolvido.

No momento em que o sistema de ensino do DF se movimenta para a construção da avaliação formativa, entende-se que o uso de notas não impossibilita o alcance de tal propósito, desde que seja um indicativo a mais das condições de aprendizagem dos estudantes. As notas, associadas a outros elementos, evidenciam o desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e são representadas pelos valores de 0 (zero) a 10 (dez). Conforme Regimento Escolar da SEEDF, a aprovação dos estudantes decorre da obtenção, ao final do ano (organização seriada), de nota igual ou superior a 5 (cinco) e frequência mínima de 75% do total de horas letivas. A pontuação de provas, quando adotadas pela escola, corresponderá, no máximo, à metade do valor total da nota do bimestre. Isto significa que a escola terá de adotar procedimentos/instrumentos de avaliação variados, levando em conta a natureza e a especificidade do componente curricular. Os estudantes que não obtiverem a nota mínima para aprovação terão sua situação analisada pelo Conselho de Classe, que decidirá sobre sua aprovação ou reprovação, levando em consideração a avaliação contínua e cumulativa de seu desempenho com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 24, V, a). As médias (sejam elas bimestrais, semestrais ou finais) para aprovação, os arredondamentos, bem como os critérios para promoção, reprovação, classificação, reclassificação, avanço de estudos, vivência, certificação, progressão continuada, recuperação, progressão parcial com dependência, aproveitamento, adaptação de estudos devem seguir o prescrito no Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Cumpra lembrar que a nota, isoladamente, pouco diz ou informa. O que se anseia é que ela consiga evidenciar o percurso, a caminhada e as diferentes estratégias utilizadas para que se chegue ao símbolo numérico. As notas, quando não justificadas por diferentes estratégias ou procedimentos, podem revelar mais fragilidades do avaliador do que no desempenho do avaliado.

3.4 A autoavaliação

A autoavaliação merece destaque neste documento pelo fato de ser um componente essencial da avaliação formativa, por contribuir para a conquista da autonomia intelectual dos estudantes e por aplicar-se a todas as etapas e modalidades de ensino. Como a prova tem tido uso preponderante e várias capacidades têm sido exigidas dos estudantes, torna-se fundamental que a escola de Educação Básica invista em recursos que ampliem as aprendizagens de todos em suas várias dimensões. A autoavaliação pelo estudante é um desses meios.

A autoavaliação é o processo pelo qual o próprio estudante analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções, sentimentos e

identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e dificultadores de seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada pelo estudante, novos objetivos podem emergir. A autoavaliação não visa à atribuição de notas pelo estudante; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo de sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar essa prática continuamente e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, usando as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2014, p. 72).

A autoavaliação é mais ligada à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem, pelo fato de buscar seu desenvolvimento. Inclui a formulação de julgamentos do mérito do trabalho pelo estudante, o que usualmente tem sido tarefa do professor. A valorização do que os estudantes pensam sobre a qualidade de seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar (VILLAS BOAS, 2014, p. 73).

As crianças da Educação Infantil poderão fazer autoavaliação enquanto desenvolvem as várias atividades, oralmente e por outros meios, como, por exemplo, utilizando desenhos. Como são naturalmente espontâneas, costumam manifestar com desenvoltura seus sentimentos. Os professores estarão atentos para registrar essas manifestações que, acrescidas às informações obtidas por meio das observações, comporão excelente material de análise do progresso infantil.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outras formas de

registro da autoavaliação podem ser criadas, mas é importante ressaltar que o estudante se autoavalia sempre. Cabe à escola criar possibilidades para que o aluno se reconheça nesse processo e possa fazer seus registros, sabendo que não receberá nota nem será punido. Os registros da autoavaliação podem ser realizados por escrito, por meio de desenhos, em meio a entrevistas, em pequenos grupos ou mesmo por meio de cartas ou bilhetes cujo leitor pode ser o docente ou mesmo um colega escolhido pelo aluno. A ideia é tornar esses momentos uma forma de qualificar as aprendizagens em seu processo, sem riscos ou traumas de que sejam utilizados contra aquele que, de maneira sincera, admitiu o que aprendeu e o que ainda não aprendeu. Não é obrigatório tornar público o que foi produzido, ou seja, a autoavaliação. Servirá especialmente para que o indivíduo tenha consciência sistemática de como estão suas aprendizagens.

Nas outras etapas e modalidades de ensino, a autoavaliação poderá assumir formas mais elaboradas, sempre construídas com os estudantes e levando em conta o contexto educacional e social. Uma das atividades de autoavaliação que poderá oferecer oportunidade de os estudantes pensarem sobre seu processo de aprendizagem é a elaboração de memorial, sempre de acordo com a etapa/modalidade em que se encontram e por meio da orientação do professor. Ética e autoavaliação andam de mãos dadas.

3.5 Ética e Avaliação

A avaliação precisa ser conduzida com ética, o que significa levar em conta o processo de aprendizagem dos estudantes em consonância com os seguintes aspectos: respeito às produções dos estudantes (elas lhes pertencem); avaliação desvinculada de comparação (compara-se o progresso do estudante com suas

próprias capacidades e não com as dos colegas); avaliação informal encorajadora (desvinculada de ameaças, constrangimentos e punições); uso dos resultados da avaliação voltados somente para os propósitos de conhecimento do estudante (sem serem incluídos em nenhuma forma de ranqueamento).

Os resultados da avaliação são entregues apenas aos estudantes e ao representante legal da família. Essas diretrizes éticas se aplicam a todas as etapas/modalidades. Devem ser considerados o cuidado, o zelo e a discrição ao avaliar informal ou formalmente cada estudante. A transmissão dos resultados da avaliação para as famílias, para outros estudantes ou mesmo para outros profissionais da escola ou fora dela não pode ocorrer de maneira depreciativa ou desencorajadora. As informações pessoais ou mesmo as dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos docentes avaliadores carecem de tratamento ético e responsável, conduzido com parâmetro nos objetivos de aprendizagens contidos no Currículo em Movimento da SEDF. Embora seja matéria do item próprio do Conselho de Classe, reiteramos o cuidado para que essas reuniões sejam conduzidas e realizadas com observância da ética. Dados da vida pessoal e ou de familiares de estudantes precisam ser protegidos e tratados com cautela. Afinal, nem todo elemento familiar ou pessoal pode ser utilizado como justificativa para que as aprendizagens não aconteçam.

Também é ético considerar que o processo avaliativo não resolve, por si só, outros elementos que dizem respeito ao planejamento, à formação continuada e ao amadurecimento do coletivo de profissionais que têm como objetivo a escola pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais.

4. AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA POR ELA MESMA: Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional, aqui denominada Avaliação do Trabalho da Escola, destina-se a analisar a implementação de seu Projeto Político-Pedagógico para identificar suas potencialidades e fragilidades e orientar sua revisão com vistas à garantia da qualidade social do trabalho escolar. A reflexão coletiva é imprescindível para que novas ações sejam estabelecidas em função da realidade e das necessidades de seus atores, de forma a promover as aprendizagens dos estudantes e dos profissionais que ali atuam. Trata-se de uma autoavaliação pela escola. Sua articulação com os outros dois níveis (aprendizagem em larga escala ou redes) faz-se, inclusive, quando traz para o centro da discussão os processos e procedimentos utilizados para realização dos trabalhos no interior da escola. A avaliação institucional aqui defendida analisa, retoma, reorganiza os processos utilizados na avaliação para as aprendizagens. Procura instruir e melhorar as concepções e práticas que se materializaram na avaliação que ocorreu no cotidiano da sala de aula. Ao trazer para o espaço da Coordenação Pedagógica e do Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos, a avaliação institucional abre agenda para análises e reflexões mais amplas. É nesse momento que se entende onde se localiza a mediação capaz de ser realizada por meio da avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e avaliação de redes ou em larga escala.

Figura 1 - O projeto político-pedagógico como integrador dos processos da escola



É importante que a avaliação do trabalho da escola não seja voltada para a avaliação de pessoas, com vistas à exclusão, punição ou premiação (SORDI, 2009). Uma avaliação eficaz pode representar uma maneira ética de convidar os atores internos da escola a um diálogo entre si e com a comunidade, promovendo o sentido da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004). Avaliar todas as instâncias que compõem a organização escolar é pauta constante desse nível da avaliação com o intuito de colocar quaisquer ações a serviço das aprendizagens. Por isso, avalia-se o trabalho desenvolvido na biblioteca, na sala de leitura, nos laboratórios, na coordenação pedagógica, na sala de apoio, na sala de recursos, no serviço de orientação educacional, nos projetos didáticos e ou interventivos, no atendimento ao público. Avalia-se também a qualidade da estrutura física e organizacional da escola.

A autoavaliação pela escola realiza-se ao longo do ano letivo, tendo como referência seu Projeto Político-Pedagógico, por meio de procedimentos/instrumentos por ela construídos, tais

como: fichas, questionários, reuniões, assembleias, plenárias, entre outros. Essa avaliação não é isolada nem burocrática, pois a transparência de seus objetivos e procedimentos precisa tornar evidente o caráter formativo que deve assumir. Não pode pressupor hierarquias demarcadas e solidificadas, pois todos avaliam e são avaliados. A avaliação institucional ou avaliação do trabalho da escola é realizada na escola, pela escola, em função dela e por seus próprios atores (LIMA, 2012). Nessa avaliação, deve-se contemplar a análise do trabalho escolar nas dimensões da:

- **Gestão Pedagógica.** Abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola.
- **Gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais.** Centra-se, sobretudo, na análise e acompanhamento dos processos e práticas de gestão para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e em decorrência de seus resultados, tendo sempre como foco as aprendizagens.
- **Gestão Participativa.** Abrange processos e práticas que respondam ao princípio da gestão democrática do ensino público. Envolve a atuação de órgãos colegiados – conselhos escolares, APM, grêmios estudantis; o estabelecimento de articulações e parcerias; a utilização de canais de comunicação com a comunidade escolar.
- **Gestão de Pessoas.** Abrange processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso das pessoas (professores e demais profissionais, pais, mães e estudantes) com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Envolve a integração dos

profissionais da escola, pais, mães, responsáveis e estudantes; o desenvolvimento profissional contínuo; o clima organizacional; a avaliação do desempenho; a observância dos direitos e deveres; a valorização e o reconhecimento do trabalho escolar.

- **Gestão Financeira.** Abrange os processos de planejamento, aplicação e prestação de contas dos recursos públicos oriundos de diferentes fontes para garantir a implementação de políticas e programas educacionais, de forma participativa e transparente.
- **Gestão Administrativa.** Abrange os processos de gestão de materiais, da estrutura física, do patrimônio, entre outros.

A avaliação do trabalho da escola ou sua autoavaliação é interna e permanente. Deve ocorrer com envolvimento de todos os segmentos: famílias, estudantes, gestores, professores e demais profissionais da educação. Existem diversos momentos propícios para a autoavaliação que devem ocorrer durante todo o ano letivo, como nos dias da avaliação pedagógica previstos em calendário escolar, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família, assembleia escolar e diversas outras reuniões. Não podem ser momentos estanques de autoavaliação, mas propiciadores de discussão e reflexão coletiva. Lima (2012) lembra que o Conselho de Classe participativo é um dos momentos especiais para essa autoavaliação por oportunizar o encontro e o entrelaçamento dos três níveis da avaliação. É importante registrar as contribuições surgidas nesses espaços para que não se percam elementos significativos para a reorganização do trabalho da escola. Os setores administrativos, as ações pedagógicas, os elementos da comunicação oral e escrita e todos os procedimentos que são demandados da escola ou que ela demande devem ser alvo desse olhar avaliativo.

Como a avaliação para as aprendizagens tem ocupado grande parte de nossas reflexões, para que ela seja revitalizada e a escola tenha sua atuação reconhecida pela sociedade, torna-se necessária a construção da prática da avaliação do trabalho da escola por ela mesma como um processo contínuo, que conte com a participação de todos os que estão nele envolvidos.

5. SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional - SUPLAV, planeja, executa e avalia as políticas públicas educacionais demandadas pelo Governo do Distrito Federal. Por esta razão, a Coordenação de Avaliação Educacional, subordinada à SUPLAV, criou o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do DF, gestado nesta rede e para esta rede, que tem como proposta o Acompanhamento do Desempenho Escolar dos Estudantes (ADEE) com a finalidade precípua de subsidiar a implementação e ou reorientação de políticas públicas, bem como oferecer à escola e aos professores informações que promovam a melhoria de seu trabalho.

Para tanto, esse sistema de avaliação terá como eixo condutor a análise, pela escola, dos dados levantados por seu intermédio, associando-os à avaliação realizada pelos professores em sala de aula (avaliação da aprendizagem) e à análise do trabalho realizado por toda a escola (avaliação institucional). Aqui se insere a avaliação institucional auxiliando na reflexão sobre os dados emanados da escola e aqueles do exame próprio da SEEDF e ou outros testes e exames.

O Acompanhamento do Desempenho Escolar do Estudante por meio do Sistema Permanente de Avaliação do DF contribui, portanto, para que a avaliação se constitua em um processo

contínuo, participativo e com perspectiva formativa, cuja análise das informações favoreça a reflexão e o redirecionamento do trabalho pedagógico, uma vez que permite ao professor, em tempo hábil, diagnosticar a aprendizagem do estudante e seu ritmo, bem como intervir sobre as dificuldades encontradas. Além disso, pode oportunizar o processo de autonomia e de protagonismo dos estudantes, pois subsidiará a autoavaliação ao tomar consciência do próprio aprendizado (MORALES, 2003).

Esse processo avaliativo necessitará da participação ativa dos docentes desde sua concepção, elaboração de itens, bem como na discussão dos resultados, o que possibilitará o repensar de práticas pedagógicas, garantindo no processo avaliativo a característica colaborativa e integradora dos professores. O Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) oferece os elementos para elaboração dos instrumentos e será o ponto de partida e de chegada para esse sistema avaliativo. Assim, o encontro entre o contexto, a avaliação, seus resultados e uma nova condução para o efetivo processo de aprendizagem tornará concreto e plausível o trabalho para o alcance dos direitos à educação pública de qualidade. Na busca contínua de uma educação para a sustentabilidade e de agilidade no retorno dos resultados, os testes para o Acompanhamento do Desempenho Escolar dos Estudantes serão realizados em dois períodos distintos, de maneira informatizada, gerando, neste caso e em tempo real, o retorno para o estudante, para os docentes e toda a equipe de gestão que precisam reorientar ou ratificar suas práticas a partir do que poderá proporcionar a análise dos resultados decorrentes dessa avaliação.

Por sua vez, a Avaliação Institucional é o nível de avaliação que pode promover a articulação e discussão entre os resultados das avaliações do ADEE e das avaliações realizadas pelos professores em sala de aula, considerando ainda outros fatores que

influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e de toda a escola, com a finalidade de fomentar reflexões sobre o trabalho pedagógico escolar, assegurando sua organização com vistas à melhoria da qualidade social da educação.

Assim, o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal pretende apresentar aos gestores da SEEDF e à comunidade escolar os resultados evidenciados nos exames para que, a partir deles, sejam realizadas análises das aprendizagens individuais, considerando os fatores associados ao processo educativo que podem contribuir ou interferir no trabalho escolar, tais como: infraestrutura da unidade escolar, aspectos socioeconômicos dos estudantes, desigualdade social e regional, contextos culturais, qualificação dos profissionais da educação, Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e gestão democrática, entre outros, bem como o planejamento de intervenções que possam promover a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Todas as unidades escolares da rede pública do DF serão avaliadas, assim como os estudantes, docentes, gestores e conselheiros escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, como qualquer área do conhecimento, possui conceitos, teorias e práticas que exigem formação para o desenvolvimento de suas funções e dos sentidos por ela traduzidos, que são temporais e históricos. Atribuir a ela tão somente o caráter transformador e de resolução de todos os males ou problemas da educação é tão ingênuo quanto acreditar que negá-la resolveria por completo a situação que se anuncia. A avaliação formativa implica a compreensão e o desejo de mediar o ensino com as aprendizagens, fortalecendo os vínculos entre avaliadores e avaliados, porque se revezam em diferentes momentos ou situações.

Os instrumentos/procedimentos e estratégias apresentados não se esgotam nem devem ter um fim em si. Precisam do olhar sensível e atento do avaliador que não deixará de utilizar a subjetividade que lhe é inerente. Não se deseja nem se prega a necessidade de tal eliminação; ao contrário, a formação cumprirá o filtro ético necessário para que se conduza a avaliação por meio de intencionalidades inclusivas e democráticas. O olhar avaliativo está presente em todos os tempos e momentos do convívio humano; talvez não registremos todos eles, mas acontecem. Não é à toa que se diz o quanto a avaliação revela ser um ato permeado pelo poder. Acontece que seu uso desordenado, sem cientificidade ou baseado apenas no senso comum cria mais problemas que soluções para a organização do trabalho pedagógico, seja na avaliação para as aprendizagens, seja na avaliação institucional ou na avaliação de redes, também conhecida como em larga escala.

A avaliação, na condição de uma das categorias da organização do trabalho pedagógico na escola e da escola, deve ser contemplada com capítulo próprio no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar. Para que tal assertiva não se torne apenas texto fora de um contexto, a própria avaliação precisa ser avaliada, o que se denomina meta-avaliação³. Estas Diretrizes têm como princípio, como meio e como fim a avaliação formativa, que se afina com o compromisso desta Secretaria de Estado de Educação em promover o avanço dos estudantes por meio das aprendizagens. Nessa perspectiva, reiteramos que a avaliação formativa é, sobretudo, a avaliação para as aprendizagens e reflete o compromisso de todos com a construção de uma Escola verdadeiramente democrática, pública e de qualidade social.

3 - Consiste em avaliar a avaliação realizada com vistas à qualificação de seu processo e validação dos resultados.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Ana. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)* / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. *Fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*. DODF, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.*

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília-DF, 1998.

BRÁSÍLIA/GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Lei da Gestão Democrática, Lei n.4.751/2012*. DODF, Brasília-DF, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil*, Brasília-DF, 2014.

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

_____. *Lei n.3.218, de 5/11/2003*. Publicado no DODF de 10/11/2003. Dispõe sobre Universalização da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas do Distrito Federal. Brasília-DF, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza e SAMPAIO, Carmen Sanches. *Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *O Jogo do Contrário em Avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIMA, Erisevelton Silva. *O Diretor e as Avaliações Praticadas na Escola*. Brasília-DF: Kiron, 2012.

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

_____. *Avaliação Institucional em uma escola pública de anos finais do Ensino Fundamental*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

MORALES, Pedro. *Avaliação Escolar: o que é, como se faz?* São Paulo: Editora Loyola, 2003.

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

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação institucional participativa em Escolas de Ensino Fundamental: Lições de um processo apoiado por pesquisadores da Universidade. In: SORDI, M. R. L. de.; SOUZA, E. da S. (Orgs.). *A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública.* A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas – SP, Millennium, 2009.

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

_____. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. *Cadernos de Educação.* CNTE, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

_____. SOARES, Enilvia R. Morato. *Dever de Casa e Avaliação.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.





Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal