



# **DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Brasília – 2008



**Governador do Distrito Federal**

José Roberto Arruda

**Secretário de Estado de Educação**

José Luiz da Silva Valente

**Secretária-Adjunta**

Eunice de Oliveira Ferreira Santos

**Subsecretária de Educação Básica**

Ana Carmina Pinto Dantas Santana

### **Comissão de Elaboração**

Michelle Abreu Furtado (Coordenadora)

Acyline Bastos Carneiro Campos (Relatora)

Júlia Mara Borges Fidalgo de Araújo

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo

Leda Regina Bitencourt da Silva

Luciene Matta dos Anjos

Maria Aparecida Borelli de Almeida

Maria Cristina Costa Sanromã

Maria Jeanette Pereira de Amorim Martins Ribeiro

Patrícia Nunes de Kaiser

Rogéria Adriana de Bastos Antunes

Tânia Andréia Gentil Goulart Ferreira

### **Colaboradoras**

Carmyra Oliveira Batista

Maísa Brandão Ferreira

Elisângela Teixeira Gomes Dias

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
1 TRAJETÓRIA DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NO SISTEMA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL	11
2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	17
3 SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	21
4 ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS	25
5 REGISTROS AVALIATIVOS	29
5.1 Educação Infantil e Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais	29
5.2 Ensino Fundamental – Séries/Anos Finais e Ensino Médio	31
5.3 Educação de Jovens e Adultos	32
5.4 Educação Especial	34
5.4.1 Serviço de Educação Especial	34
5.4.1.1 Centro de Ensino Especial	34
5.4.1.2 Classes Especiais	35
5.4.1.3 Classes Comuns do Ensino Regular	36
6 CONSELHO DE CLASSE	37
7 CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS	41



# APRESENTAÇÃO

Avaliar, no âmbito escolar, é a possibilidade de se organizar o trabalho pedagógico de maneira que a instituição educacional, os professores e os alunos consigam efetivar aprendizagens embasadas em objetivos educacionais.

Pensando na aprendizagem como elemento primordial e essencial dos processos educativos, a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) propõe que as formas e os procedimentos avaliativos, que ora se apresentam no âmbito do planejamento e da organização do trabalho pedagógico, sejam revistos na perspectiva de que as modalidades e as etapas da Educação Básica estejam articuladas entre si, mantendo as especificidades próprias de cada uma.

Nesse aspecto, busca-se alargar o horizonte da ação avaliativa, por meio de processos que promovam a formação do aluno em sua plenitude. Assim, a avaliação, numa perspectiva formativa, concretiza-se em face dos processos contínuos e articulados de métodos e procedimentos pedagógicos acolhidos para esse fim. Somente dessa forma poderá ser efetivada uma avaliação que considere situações de aprendizagem centradas no sucesso coletivo do ensinar e do aprender como partes inerentes do mesmo processo.

Com a intenção de fazer da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem um procedimento de crescimento e de avanço individual e coletivo para o aluno e a comunidade escolar, buscamos promover uma articulação maior entre os processos avaliativos que ocorrem na Educação Básica.

JOSÉ LUIZ DA SILVA VALENTE



# TRAJETÓRIA DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NO SISTEMA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

11

1

No intuito de situar no contexto histórico brasileiro a trajetória da avaliação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), descrevemos o processo de avaliação educacional nos últimos 50 anos, tendo em vista que data de 1960 a inauguração da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal.

Ressalte-se que, na década de 1930, já havia uma preocupação em evidenciar a avaliação do desempenho escolar. Isaías Alves, citado por Sousa (1998), defendia os testes pedagógicos, enfatizando que sua objetividade era mais conveniente do que as avaliações subjetivas até então realizadas.

Em busca de uma avaliação mais sistematizada, Tyler (1949), Bloom (1971) e outros citados por Sousa (1998) desenvolveram estudos buscando aperfeiçoar os paradigmas avaliativos. Até a década de 70, sob uma concepção positivista, avaliar consistia em:

Comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano. Para realizar uma boa avaliação, era preciso definir, em primeiro lugar, os objetivos em termos comportamentais e determinar, além disso, em que situação seria possível observá-los. Só poderia ser avaliado o que fosse observável, ou através de provas ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida (SOUSA, 1998. p. 162).

A avaliação, nesse contexto, tinha como premissa que o aluno só poderia ser promovido para a próxima série após o alcance dos objetivos educacionais, ou seja, dos critérios mínimos estabelecidos previamente.

Segundo Sousa (1998), o conceito de avaliação somativa e formativa foi introduzido por Scriven (1967), exercendo forte influência sobre estudiosos em avaliação no Brasil. Para a autora, a avaliação, numa perspectiva formativa, deveria subsidiar o professor de modo que pudesse intervir no processo educativo, e não somente analisar resultados quantitativamente, de forma somativa. Observe-se que Stake (1967) e Stufflebeam (1971), também citados por Sousa (1998), ampliam a concepção de avaliação formativa, incluindo na avaliação dos alunos a participação dos vários sujeitos que compõem a rotina escolar (pais, comunidade, professores, psicólogos).

A avaliação concebida como um processo de construção contribuirá para desvelar a concepção de escola, de homem e sociedade. Seus marcos são as idéias de Tyler a respeito da avaliação por objetivo, as idéias de Scriven, com destaque para as funções da avaliação em formativa e somativa, e o modelo de Stufflebeam, voltado para a tomada de decisões (GURGEL, 1998, p. 10).

No início dos anos de 1980, os estudiosos, dentre eles Gramsci (1978), Snyders (1977) e Saviani (1980), citados por Sousa (1998), tomados pelas reflexões dos professores europeus acerca das desigualdades sociais presentes no interior da escola, desenvolveram estudos relevantes no intuito de compreender o porquê das taxas de evasão e de repetência nos sistemas de ensino, de forma a abranger, em sua grande maioria, alunos das classes sociais menos favorecidas e buscar soluções objetivando a elevação do nível cultural das referidas classes.

Nesse contexto, a função política da avaliação era construir uma nova teoria que pudesse produzir transformações nas práticas pedagógicas, a fim de superar no cotidiano escolar as indignidades já exaustivamente denunciadas.

Assim, embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno. A decisão de reprovação deveria ser tomada coletivamente por todos os profissionais da escola, sendo que neste contexto a avaliação teria função apenas subsidiária, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem sua aprendizagem (SOUSA, 1998, p. 166).

A década de 1990 é marcada por discussões de superação entre a dicotomia avaliação qualitativa e avaliação quantitativa, não como processos contrários, mas complementares, que permeiam, até hoje, o cenário nacional.

Teóricos contemporâneos citados por Gurgel (1998), como Luckesi (1998), Hadji (2001), Hoffmann (2001) e Depresbiteris (2002), inovam as concepções de avaliação e contribuem para a evolução do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno deve apropriar-se criticamente de competências e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dessa sociedade. Consequentemente, o professor deve conscientizar-se de que a avaliação é um processo que subsidia a identificação das dificuldades e das possibilidades de aprendizagem dos alunos, de modo a tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele (aluno) possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Outro marco ocorrido na década de 1990 foi a publicação da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seus Art. 24, inciso V, e Art. 31, estabelece as regras comuns a serem cumpridas pelos estabelecimentos de ensino no que se refere ao processo avaliativo:

**Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

**Art. 31.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Como pode ser observada, a avaliação, em nossa prática educativa, está imbuída de um grande desafio, que é o de apropriar-se da concepção formativa acerca da avaliação escolar e proporcionar educação de qualidade que não somente leve a termo a análise de rendimento escolar, mas que considere, igualmente, alternativas de superação das desigualdades sociais.

A trajetória da avaliação no Distrito Federal demonstra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, mas é determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere.

Segundo estudos em andamento realizados por Batista (2008), a avaliação educacional, nas décadas de 60 e 70, no Distrito Federal, estava relacionada ao sistema de notas, com o estabelecimento de critérios mínimos de aprovação e reprovação, numa visão de prontidão, referendando o preconizado por Tyler (1949) e Bloom (1971), citados por Sousa (1998).

Nos anos de 1980, a política educacional adotada pelo Distrito Federal para as séries iniciais do Ensino Fundamental era o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujos objetivos avaliativos eram: identificar progressos e dificuldades do aluno, possibilitar ao professor a adoção de procedimentos adequados às características dos alunos e subsidiar a reestruturação da programação de “o que”, “quando” e “como” trabalhar os conteúdos curriculares. Nesse contexto, o aluno deveria ser avaliado tendo por base seu próprio desenvolvimento, bem como as considerações elencadas pelo corpo docente em Conselhos de Classe, confirmando as discussões acerca da avaliação formativa.

Nos anos de 1990, no Distrito Federal, foi implantada, de forma parcial, a Escola Candanga, cuja avaliação estava alicerçada num processo dialógico, no qual professor e aluno reorientavam, a todo o momento, o seu “fazer pedagógico”. A avaliação, portanto, era considerada um “instrumento da ação pedagógica que prevê o ‘salto’ qualitativo que se pretende com o aluno, com a escola e com a realidade exterior”, reiterando as tendências dos teóricos contemporâneos.

A avaliação do desenvolvimento-aprendizagem é realizada pelo coletivo de profissionais que atuam na Fase de Formação, utilizando diferentes códigos, observações sistemáticas, toda a produção do aluno, a auto-avaliação do aluno, a síntese da avaliação da família, a avaliação e auto-avaliação do grupo de profissionais da Escola e outros instrumentos elaborados pelo coletivo da Fase (DISTRITO FEDERAL, 1998).

Nesse período foi instituído, como registro para subsidiar a avaliação, o Relatório de Turma para os alunos da Educação Infantil e para os das séries iniciais do Ensino Fundamental, em substituição a notas e conceitos, que continuaram a ser utilizados pelas demais etapas e modalidades da Educação Básica.

A partir do ano 2000, os preceitos estabelecidos pela LDB de 1996 repercutiram sobre a avaliação, principalmente com a publicação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, das Diretrizes de Avaliação e do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Nessa perspectiva curricular, a avaliação deveria: ser estruturada em função dos objetivos definidos no plano de ensino do professor; ir além do julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno; ser inicial (diagnóstica) e contínua; fornecer indicadores para reorientação da prática educacional; ser utilizada como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas; e ser norteadas por critérios previamente estabelecidos. Os instrumentos de avaliação, elaborados em função da aprendizagem significativa, e as menções, conceitos

ou notas deveriam possibilitar a análise qualitativa dos resultados em termos de competências, habilidades, atitudes e valores requeridos.

Uma proposta avaliativa, nesse contexto, seria processual, contínua e sistemática, acontecendo não em momentos isolados, mas ao longo de todo o processo em que se desenvolve a aprendizagem, de forma a reorientar a prática educacional.

O Regimento Escolar<sup>1</sup>, referendando o explicitado pela LDB, dispõe que, na Educação Infantil, a avaliação deve ser realizada por meio da observação e do acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, sendo que o seu resultado é registrado em relatório individual e apresentado, semestralmente ou quando necessário, ao responsável pelo aluno. Ressalte-se que, na Educação Infantil, não há promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, conforme o Art. 31 da LDB.

Para os Ensinos Fundamental e Médio, a verificação de rendimento compreende a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, que objetiva diagnosticar a situação de cada aluno nesse processo, bem como o trabalho realizado pelo professor.

O Regimento Escolar, nesse sentido, normatiza a operacionalização dos critérios avaliativos previstos no Art. 24 da LDB: avaliação formativa, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno; aceleração de estudos para aluno com defasagem idade-série; avanço de estudos e progressão parcial com dependência, exceto para alunos inseridos nas Classes de Aceleração da Aprendizagem; recuperação paralela e contínua para alunos de baixo rendimento escolar; e aproveitamento de estudos concluídos com êxito e frequência mínima de 75% do total de horas letivas estabelecido para o ano ou o semestre letivo.

Como se observa, o Distrito Federal vem acompanhando os estudos mais recentes sobre avaliação e, nessa perspectiva, com o intuito de crescer e avançar, as presentes diretrizes foram elaboradas.



## 2

## A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Sob uma perspectiva histórica, observa-se que a prática da avaliação, no fazer pedagógico, estava ligada à aferição de saber, sendo utilizada como meio de medir a aprendizagem dos alunos e atribuir aos resultados negativos uma “sentença”: ou o aluno não quis aprender ou o professor não soube ensinar. O resultado assumia, nesse contexto, um fim em si mesmo. E agora? Como a avaliação, no contexto atual, vem sendo discutida e configurada, no espaço-tempo da instituição educacional?

Para Hoffmann (2003, p.52-53), “a avaliação deve significar a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente”. Sendo assim, deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação ao processo de ensino e de aprendizagem e transformando-a em um procedimento pedagógico que contribua para o desenvolvimento do aluno. Indissociável do ensino, a avaliação da aprendizagem envolve responsabilidades mútuas e não visa identificar o insucesso do aluno, mas sim objetiva organizar todo o trabalho pedagógico para promover a aprendizagem dos professores, dos alunos e da instituição educacional.

Para tanto, a instituição educacional necessita compreender o processo avaliativo, desvinculando-o do estigma classificatório, excludente e limitado à concepção de exame, e de instrumentalizar, de forma pertinente, seu fazer pedagógico.

Dessa forma, a avaliação está intrinsecamente ligada à organização do trabalho pedagógico e, por isso, faz-se necessária uma retomada do processo de ensino e de aprendizagem de modo a transformar a uma cultura arraigada de conceitos e preconceitos na hora de submeter a aprendizagem ao processo avaliativo. Segundo Hoffmann,

(...) conceber e nomear o ‘fazer testes’, o ‘dar notas’, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (2000, p.53).

Isso significa dizer que a avaliação alinhada à dinâmica da práxis pedagógica implica, necessariamente, um processo de reflexão-ação-reflexão, sempre focada numa perspectiva de articulação do pensar e do fazer que transcenda simples procedimentos técnicos.

Nessa perspectiva, Luckesi (1999) encontra o valor da avaliação no fato de o aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiá-lo a superá-las e prosseguir seus estudos. Essa ação implica uma metodologia centrada numa perspectiva dialética, em que o homem é compreendido como um ser ativo e de relações e o conhecimento é construído por sua relação com o mundo e com os outros, por meio de uma prática pedagógica docente que estabelece o exercício entre o ato de ensinar e o ato de aprender. A base de uma concepção de avaliação centrada no aluno deve, portanto, considerar não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também os aspectos relacionados ao letramento das práticas sociais<sup>1</sup>.

Além disso, Leal *et alli* (2006) reforçam que as práticas do trabalho docente devem ser diferenciadas em suas formas e abordagens para criar oportunidades exitosas de aprendizagem, permitindo, assim, um constante avaliar do processo de ensino e de aprendizagem. Com esse foco, não apenas o aluno é avaliado, mas também o trabalho do professor e a instituição educacional. Partindo desse olhar, os autores destacam, ainda, que:

A responsabilidade, então, de tomar as decisões para a melhoria do ensino passa a ser de toda a comunidade. Ou seja, o baixo rendimento do estudante deve ser analisado e as estratégias para que ele aprenda devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação pedagógica e a família (2006, p. 100 e 101).

Avaliar torna-se, nessa perspectiva, um procedimento essencial no cotidiano de qualquer instituição educacional, no qual todos devem assumir uma postura reflexiva para um redirecionamento do fazer pedagógico. Dessa forma, pressupõe-se uma mudança dinâmica nos processos avaliativos, na práxis pedagógica e na gestão escolar, de modo a tornar coerentes as metas que se planeja, o que se ensina e o que se avalia.

Valorizar a interlocução dos diferentes saberes, por meio de um diálogo permanente, leva a uma concepção de educação para todos na perspectiva da diversidade associada à totalidade do conhecimento socialmente produzido.

---

<sup>1</sup> O conceito de letramento aqui entendido diz respeito ao “desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimento, atitudes) de uso efetivo da língua em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 90).

Esforços de vários sujeitos e de diversas ordens são necessários para contribuir na construção de alternativas que venham produzir mudanças estruturais na instituição educacional e na organização do trabalho pedagógico.

Para que a aprendizagem do aluno favoreça a formação da sua cidadania e autonomia, os processos avaliativos devem ser sensíveis às diferenças que permeiam a sala de aula e o contexto socioeducacional, devendo a prática avaliativa facilitar o diálogo e a mediação entre as várias histórias de vida que a instituição educacional acolhe.

Os conteúdos trabalhados na instituição educacional precisam ser abordados de forma que todos aprendam, cabendo aos professores a tarefa de viabilizar aprendizagens significativas, incluindo-se o desenvolvimento das habilidades, valores e atitudes. Conseqüentemente, a forma de ensinar e de avaliar os conteúdos permitirá ao aluno uma visão ampliada das diversas relações estabelecidas entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento, e da função que elas assumem na sua formação. Espera-se, portanto, que o processo de avaliação desvele ao aluno o que ele aprende e como ele aprende, para que o mesmo desenvolva a confiança em sua forma de pensar, de analisar e de enfrentar novas situações.

Avaliar implica observar, analisar, descrever e explicar o processo de ensino e de aprendizagem, visando aconselhar, informar e indicar mudanças, funcionando em uma lógica cooperativa que faz do diálogo uma prática e da reflexão uma constante. Em síntese, para professores, é visão cada vez mais detalhada sobre o processo de ensinar e aprender e constitui-se num elemento articulador que acompanha a prática pedagógica e os seus resultados.

Com base nos pressupostos apontados, pode-se concluir, dessa forma, que a avaliação deve realizar-se numa perspectiva formativa que transforma o espaço educativo em um ambiente de desafios pedagógicos e de construção de conhecimentos e de competências.



## 3

## SIGNIFICADOS E PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Para Ferreira (2005), diferentes são os conceitos utilizados para definir a avaliação formativa, destacando-se: mediadora por Hoffmann (1993), emancipatória por Saul (1994), dialógica por Freire (1996), diagnóstica por Luckesi (1999) e dialético-libertadora por Vasconcellos (2000). Tais concepções servem tanto para definir a avaliação formativa como para ampliar o campo da avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem envolve valores e princípios e pressupõe uma proposta pedagógica construída pela comunidade escolar. Sob esse aspecto, os alunos não devem memorizar conhecimentos, mas sim desenvolver habilidades de pensar criticamente, considerando a aquisição de aprendizagens nos diversos campos do saber. Nesse sentido, cabe à instituição educacional oferecer atividades que promovam a participação dos alunos em sua resolução, observando-se que as competências e habilidades não podem ser isoladas no tempo e no espaço e devem contemplar os aspectos cognitivo, afetivo e psicossocial.

A avaliação deve favorecer a socialização integrando o grupo, mas também salientar as diferenças individuais que preparam os alunos, segundo suas competências particulares, para atividades específicas e gerais da vida.

Desse modo, nas instituições educacionais, “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (HOFFMANN, 2003, p. 19). Dentre as funções que aí desempenha, destaca-se a identificação de conhecimentos e habilidades do aluno, bem como as potencialidades e necessidades de sua aprendizagem, de modo que o professor organize seu trabalho pedagógico. Nesse contexto, a autoavaliação deve ser, igualmente, explorada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, visando criar no aluno o hábito de refletir e agir conscientemente sobre a sua trajetória de aprendizagem.

O processo avaliativo transcende a ação de “dar nota para o aluno”, uma vez que pressupõe uma tomada de decisão do professor e demais membros da comunidade escolar quanto à maneira de se ver a instituição

educacional e a educação. É preciso avaliar todos os aspectos envolvidos no processo, sendo fundamental a participação de alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade.

A avaliação formativa indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos propostos, visto que informa ao professor e ao aluno sobre o resultado do processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo a consciência de ambos acerca do trabalho que vêm realizando, bem como indica, ao professor e à instituição educacional, as melhorias que precisam ser efetuadas no trabalho pedagógico para atender as demandas dos alunos.

Nessa perspectiva, tudo e todos são avaliados, uma vez que a avaliação formativa promove a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, do professor e da instituição educacional.

Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência (UnB, p. 79, 2006).

Adotando-se a avaliação formativa, os alunos passam, então, a desenvolver estratégias para aprender, a participar do processo de ensino e de aprendizagem, a construir habilidades de autoavaliação e de avaliação pelos colegas, e a entender a sua própria aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que o professor compreenda e utilize as dimensões, formal e informal, da avaliação. A avaliação informal não é prevista, não se respalda em instrumentos ou registros e os avaliados não têm consciência de que estão sendo avaliados – acontece a todo o momento. Visto que a avaliação deve ajudar o aluno a se desenvolver e a avançar, o uso de rótulos e apelidos que o desvalorizem ou o humilhem não devem ser aceitos. Por essa razão, para promover a aprendizagem, “a avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade” (UnB, 2006, p. 159).

O professor, interessado na aprendizagem de seu aluno e atento à realidade pedagógica, deve usar as informações advindas da avaliação informal para cruzá-las com os resultados da avaliação formal, o que resultará na compreensão sobre o desenvolvimento do aluno.

Na avaliação formal são utilizados os instrumentos de avaliação que se tornam documentos de evidências de aprendizagem como: relatórios, exercícios, provas, produção de texto, além dos registros de avaliação, como o relatório descritivo e notas.

No processo avaliativo deve haver transparência nos critérios e procedimentos adotados. O registro é recurso importante para o professor, visto que serve para identificar as necessidades do aluno e para buscar estratégias de superação. Nesse sentido, “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI *apud* HOFFMANN, 2003, p. 15).

Para Villas Boas (2001), “a Avaliação Formativa inclui o *feedback* e o automonitoramento”, e o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para o automonitoramento, o que favorece o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno nos contextos educacionais, em especial os dedicados à formação de professores.

Para Sadler *apud* Villas Boas (2001), o *feedback* é elemento-chave na avaliação formativa, uma vez que fornece as informações a serem usadas para reorganizar o trabalho pedagógico. Seu compromisso é com a aprendizagem do aluno, e não com notas. É usado pelo professor para tomar decisões programáticas referentes ao redimensionamento de seu trabalho pedagógico, bem como pelo aluno, para acompanhar as potencialidades e dificuldades no seu desempenho, a fim de que compreenda sua trajetória de aprendizagem e aja de maneira reflexiva para a sua melhoria, tornando-se corresponsável pela avaliação da qual participa.

Esse autor também explica que, quando o próprio aluno gera a informação necessária ao prosseguimento de sua aprendizagem, tem-se o automonitoramento e, quando a fonte de informação é externa ao aluno, tem-se o *feedback*. Assim, busca-se eliminar a distância entre o nível de desempenho atual e o de referência.

Segundo Sadler (1989, p.142), para os alunos aprenderem é preciso que saibam como estão progredindo, e seus trabalhos não podem ser avaliados apenas como corretos ou incorretos, necessitando que a qualidade dos trabalhos seja determinada por julgamento qualitativo. Sob esse aspecto, o *feedback* mostra-se necessário, mas não suficiente. O professor deve orientar o aluno e esse deve seguir a orientação conforme as habilidades desenvolvidas para avaliar a qualidade do seu trabalho. A transição do *feedback* professor-aluno para o automonitoramento pelo aluno não é automático e deve ser construída por ambos, como um processo de formação humana que busca a autonomia solidária e respeitosa.

A autoavaliação, além de ponto de partida para o automonitoramento, é componente importante da avaliação formativa, pois considera o que o aluno já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência o aluno em formação, os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação.

A valorização do que o aluno pensa sobre a qualidade do seu trabalho é um desafio à rotina escolar. Como acontece com a avaliação informal, o uso dessas informações deve ser feito com ética, uma vez que elas só podem servir aos propósitos conhecidos do aluno.

Ademais, é sabido que um clima de confiança em sala de aula é decisivo para o aluno, uma vez que a ausência do medo de ser punido pelo professor ou criticado pelos colegas favorece a exposição de suas dúvidas e do seu raciocínio, permitindo a interação. Dessa forma, é fundamental que o aluno acredite em suas potencialidades e que o professor acredite em sua capacidade de ensinar (VASCONCELLOS, 1998).

Em síntese, o professor engajado no processo de avaliação deve comprometer-se com a efetiva aprendizagem de todos os alunos e com a efetiva democratização do ensino, e romper com a ideologia e as práticas de rotulação e de exclusão, devendo, definitivamente, abrir mão da avaliação classificatória como alternativa pedagógica.

Além disso, a seleção e a elaboração dos procedimentos de avaliação têm início ainda no planejamento, quando o professor se questiona: o que ensino? Por que ensino? Como meus alunos aprendem? Meus alunos podem aprender isso? Qual a finalidade desse conteúdo? Tais questionamentos apontam a necessidade de direcionar o olhar para o acompanhamento da efetividade das ações didáticas a fim de que o aluno aprenda.

A efetividade de um determinado modo de avaliar depende do contexto de sua ocorrência, dos objetivos almejados e dos sujeitos envolvidos no processo. Por esse motivo, a escolha, a utilização e a elaboração dos instrumentos e procedimentos é um aspecto importante.

## ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS

A complexidade das relações sociais presente no dia-a-dia da instituição educacional tem levado os sujeitos envolvidos com os processos formais de educação a repensar os procedimentos utilizados para avaliar e inferir sobre resultados da aprendizagem.

Vive-se em uma época de intensas mudanças, rupturas de paradigmas, debates e formulação de novas propostas teórico-metodológicas para orientar o processo de ensino e de aprendizagem, cujas orientações e formulações assentam-se em marcos legais fundamentados na pluralidade e diversidade que caracterizam a educação brasileira.

Os professores se perguntam: como implementar um processo avaliativo que não seja terminal, punitivo, classificatório, seletivo, excludente e não tenha a centralidade da nota? Como fazer da avaliação um processo de acompanhamento, mediação, diálogo e intervenção mútua entre o ensino e as aprendizagens? Como usar o processo avaliativo para reorientar a prática docente e para informar os alunos sobre seu percurso de aprendizagem? Até que ponto as áreas específicas do currículo interagem numa prática avaliativa diferenciada e coparticipativa? Como avaliar os alunos em suas diferentes potencialidades? Essas e outras perguntas revelam que os professores possuem a vontade de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade e, também, deixa evidente a necessidade de se repensar a sua formação inicial e continuada de modo a atender aos novos imperativos do fazer docente.

Por esse motivo, faz-se necessário que a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntas. Ou seja, precisamos nos perguntar sobre a possibilidade de produzir instrumentos que contemplem o que efetivamente se faz e se considera importante nas salas de aula, não a partir apenas da listagem de conteúdos presentes em livros didáticos, em planejamento de aula e de curso ou em propostas oficiais (ESTEBAN, 2003, p. 125-126).

Nesse sentido, a avaliação passa a ser compreendida como aprendizagem. Isso faz com que os diversos instrumentos e procedimentos utilizados sejam organizados em torno de atividades que tenham sentido e relevância para o processo de aprendizagem dos alunos em detrimento de exercícios mecânicos e artificiais.

Em suma, os instrumentos e procedimentos avaliativos devem compor um conjunto de informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem que possibilitem ao professor:

- Planejar o trabalho pedagógico para promover aprendizagem;
- interpretar os indícios visando compreender e intervir respeitosamente e de maneira efetiva nas dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar e ressaltar seus avanços;
- rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras metodologias de ensino, gerando novas aprendizagens;
- situar o aluno no processo de ensino e de aprendizagem a partir do diálogo, fazendo-o compreender sua trajetória de aprendizagem; e
- construir formas de comunicação efetiva para que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – professores, alunos, familiares e gestores – participem do processo avaliativo.

É importante ter em mente que a prática avaliativa que valoriza as múltiplas linguagens pressupõe um processo dinâmico e relevante do ponto de vista reflexivo e dialógico entre os vários saberes. Isso significa que a avaliação formativa não se limita a um procedimento de avaliação que preze somente a escrita, mas compreende a utilização de instrumentos variados para coletar de forma mais ampla as evidências de aprendizagens dos alunos, seja pela escrita em suas variedades, seja pela oralidade ou por desenhos.

Por fim, na amplitude e na variedade de informações produzidas via avaliação, os fatos sobre o ensino e a aprendizagem não estão em sua forma final, sendo necessário buscar, nas informações obtidas pelos instrumentos, a construção de um cenário para a interpretação da história de cada participante sob o olhar único de seu professor e do próprio aluno.

Com isso, a diversidade de procedimentos enriquece os processos formativos de avaliação, bem como permite propósitos mais coerentes e responsáveis por parte do professor em relação ao trabalho docente.

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza em maior número a variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é um primeiro passo para saber como intervir a ajudá-los a se aproximar dos conceitos que devem ser apropriados por eles (LEAL, 2006, p. 103).

Com o intuito de promoverem sentidos e perspectivas diferenciadas de avaliação, parte-se do pressuposto de que os instrumentos e procedimentos não se esgotam em si mesmos, mas vão além de simples técnicas e conceitos inferidos ao longo dos processos educativos para verificar o avanço escolar dos alunos. Pensando assim, faz-se necessário desvelar os efeitos que a avaliação da aprendizagem, quando não orientada segundo os critérios objetivados no interior do currículo, corre sério risco de fazer da educação um instrumento de exclusão social, e não de humanização do homem e, por consequência, do mundo.

Isso significa dizer que toda e qualquer forma de avaliação remete a uma postura ético-reflexiva em face dos objetivos pretendidos. A dimensão desse propósito diz respeito aos desafios que os professores têm perante a centralidade que o ato de aprender continuamente adquiriu nos tempos de mundialização da cultura. Nessa perspectiva, professor e aluno, protagonistas dos processos escolares de ensino e de aprendizagem, vão aos poucos reelaborando e, ao mesmo tempo, ampliando o sentido da avaliação na vida de quem avalia e de quem é avaliado.

É nesse momento de ressignificação dos critérios e objetivos da avaliação que devem, cuidadosamente, ser pensadas as opções procedimentais definidas pelo professor para verificar os indicadores de aprendizagem. Não obstante, implica dizer que a escolha dos procedimentos não é estanque, mas continuamente articulada a um processo investigativo de aprendizagem que promova a democratização do conhecimento escolar. Por isso, cabe ao professor, no íntimo do seu fazer pedagógico, buscar, sempre que necessário, procedimentos avaliativos capazes de banir dos assentos escolares processos excludentes de avaliação.

Para assegurar a efetividade da aprendizagem faz-se necessário observar que, num processo inclusivo, é preciso possibilitar a implementação das adaptações curriculares. Segundo o Art. 41 da Resolução nº 1/2005 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), podem ser feitas adaptações e flexibilizações, quando necessário, de objetivos e conteúdos de metodologia de temporalidade e de avaliação. Nesse sentido, é importante observar que, nos casos de alunos que apresentem altas habilidades ou superdotação, deve-se favorecer a suplementação do currículo.

Outro aspecto de igual importância refere-se às possibilidades metodológicas de verificação da aprendizagem. Em verdade, “o momento não é apenas de reafirmação das opções teórico-metodológicas que orientaram nossas análises, mas sobretudo de um diálogo aberto com essas opções” (ARROYO, 1999, p. 14). Trata-se, aqui, do modo como são determinados os procedimentos que possibilitam as evidências da aprendizagem. Nesse caso, tem-se nítida a posição ocupada pelo professor diante da avaliação, isto é, de como ele aborda e

investiga o objeto de avaliação, que é a aprendizagem. Em relação ao saber, tal posicionamento aponta para aquilo que o aluno espera da escola:

Sabendo que o fundamental da escola é promover a sua aprendizagem, o aluno se sente mais seguro e passa a entender a educação como prática social transformadora e democrática e o professor a reconhecer a importância de trabalhar na direção da ampliação dos conhecimentos, vinculando procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva (TURRA e VIESSER, 2002, p. 64).

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem constitui-se em um conjunto de atitudes e sentidos pautados em valores éticos substantivados no conhecimento socialmente construído. Consequentemente, o ensinar e o aprender, no espaço da sala de aula, correlacionam-se dialeticamente em torno de processos dinâmicos e procedimentos diversificados de avaliação. Para tanto, os procedimentos avaliativos, na perspectiva da avaliação formativa, promovem a reflexão-ação-reflexão na organização do trabalho pedagógico do qual participa a comunidade escolar.

## REGISTROS AVALIATIVOS

### 5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES E ANOS INICIAIS

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais, a avaliação baseia-se na observação e no acompanhamento das atividades individuais e coletivas.

A concepção da avaliação formativa permite a constatação dos avanços obtidos pelo aluno e o replanejamento docente, considerando as dificuldades enfrentadas no processo e a busca de soluções.

Por essa razão, o registro constitui elemento essencial do processo avaliativo e cabe ao adulto que convive com a criança proceder às anotações e demais formas de registro sistematicamente, e não somente ao final de um período, bimestre ou semestre.

Na avaliação formativa é essencial observar e registrar. Assim, o professor deve fazer registros diários ou com a maior frequência possível, refletindo todas as situações relevantes com relação ao desenvolvimento do aluno e de sua intervenção pedagógica. Para tanto, pode-se contar com diversos suportes, tais como: ficha individual, portfólio ou dossiê, contendo registros sobre as produções (trabalhos, produções individuais ou grupais) do aluno e as observações do professor. O resultado do desempenho do aluno é constituído a partir desses registros e de outros documentos que poderão ser analisados na trajetória do aluno na instituição educacional.

É importante destacar que para essa análise o professor deverá observar os pontos fortes do aluno (aprendizado e habilidades); a qualidade das interações estabelecidas com os seus pares; o que o aluno apresenta em processo de desenvolvimento; as intervenções propostas e as respostas dadas pelos alunos diante das novas intervenções; e os avanços dos alunos em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é fundamental que os alunos se envolvam com o processo. Esse envolvimento possibilitará que os mesmos reconheçam suas conquistas, suas potencialidades e suas necessidades, tornando-se parceiros dessa atividade.

A busca de objetivos não alcançados ou aprendizagens ainda não efetivadas deve ser objeto de planejamento da organização do trabalho pedagógico do professor e do coletivo da escola, de maneira a atender aos alunos, individualmente ou em grupo, ocorrendo de forma paralela ao desenvolvimento curricular, por meio de atividades diversificadas e outras estratégias oportunas em cada caso. Para os alunos do Bloco Inicial de Alfabetização do Ensino Fundamental (BIA), utilizam-se, também, projetos interventivos e reagrupamentos.

A retenção para os alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos e das duas primeiras séries do Ensino Fundamental de 8 anos, estratégia metodológica Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, dar-se-á somente no 3º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos e na 2ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, caso haja evidências fundamentadas, argumentadas e devidamente registradas pelo Conselho de Classe, à exceção daqueles que não alcançarem 75% de frequência (LDB, art. 24, VI).

No caso dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEE, a adaptação na temporalidade no Ensino Fundamental de 9 anos só poderá ser feita a partir do 2º ano. Ressalta-se que a adaptação na temporalidade que incida na permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no 2º ano, somente poderá ocorrer após estudo de caso realizado com a Diretoria de Ensino Especial – DEE e mediante registro consubstanciado das condições individuais do aluno em relatório. Ao analisar o desempenho dos ANEE, deverão ser observadas as adaptações curriculares elaboradas em conjunto com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

O processo avaliativo deve fazer um caminho de mão dupla: ao mesmo tempo em que observa, registra e identifica, aponta orientações para uma retomada de caminho, de planejamento, de objetivos e/ou de conteúdos; enfim, ele contribui para reflexões significativas sobre as condições de aprendizagem e sobre todo o processo didático-pedagógico do trabalho escolar.

## **5.2 ENSINO FUNDAMENTAL - SÉRIES E ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO**

A avaliação formativa busca evidências de aprendizagens por meio de instrumentos e procedimentos variados, não sendo aceita uma única forma como critério de aprovação ou reprovação. Pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações, dentre outros, são exemplos de instrumentos/procedimentos que, inter-relacionados, caracterizam a avaliação formativa.

Compete à instituição educacional, em sua Proposta Pedagógica, desenvolver a avaliação formativa, envolvendo as suas dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social no processo avaliativo do aluno.

Cabe ressaltar que a avaliação por notas utilizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não invalida a concepção de avaliação formativa, desde que se fortaleça entre professores e alunos o princípio da corresponsabilidade avaliativa embasada no diálogo e na seleção dos objetivos de formação.

Sendo assim, as informações obtidas por meio dos diversos instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelo professor sintetizam-se, bimestralmente, em notas de 0 a 10. **No caso de serem adotados testes ou provas como instrumento de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre.**

É de fundamental importância que professores e demais participantes da comunidade escolar compreendam que a caracterização da avaliação formativa não se dá pelos instrumentos utilizados para se evidenciar as aprendizagens por si só, mas sim pelos procedimentos, isto é, pelo diálogo e pela ação humana do professor, do Conselho de Classe e dos alunos perante esses instrumentos.

A promoção dos alunos do Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais e Ensino Médio dar-se-á, regularmente, ao final do ano ou do semestre letivo, conforme o caso, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada componente curricular e alcance a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas trabalhadas no ano/série.

Os Projetos Interdisciplinares e o Ensino Religioso constantes da Parte Diversificada das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais e do Ensino Médio não podem reprovar os alunos.

A Progressão Parcial com Dependência deve ser ofertada nos termos da Lei nº 2.686, de 19 de janeiro de 2001, bem como da Portaria nº 483, de 20 de novembro de 2001, observando, ainda, a Resolução nº 01/2005 – CEDF, de 2 de agosto de 2005. É assegurado ao aluno o prosseguimento de estudos para as 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos e, por equivalência, para os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de 9 anos e para os 2º e 3º anos do Ensino Médio, quando seu aproveitamento na série anterior for insatisfatório em até dois componentes curriculares, e desde que tenha concluído todo o processo de avaliação da aprendizagem. O aluno 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.

### 5.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A avaliação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser orientada pelas habilidades, valores e competências, estabelecidos no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, de acordo com as características dos jovens e adultos e com o seu contexto socioeconômico e cultural. É de fundamental importância a participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem.

Acompanhar a aprendizagem do jovem e do adulto e realizar atividades específicas de avaliação garante que as situações de aprendizagem estejam mais próximas da vida real do aluno, além de deixar evidente o que se pretende avaliar. A autoavaliação é inserida como forma de incentivar a autonomia intelectual do aluno e como meio de cotejar diferentes pontos de vista tanto dele quanto do professor.

No processo avaliativo, o professor, que se assume como elemento de integração entre a aprendizagem e o ensino, deve evidenciar e enfatizar para os alunos os conhecimentos por estes construídos e basear-se, na avaliação final, em aprendizagens significativas.

No 1º Segmento o aluno é aprovado no conjunto dos componentes curriculares; nos 2º e 3º Segmentos, o valor atribuído a testes ou provas, como instrumentos de avaliação, não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final; os outros 50% (cinquenta por cento) devem ser distribuídos entre diversos instrumentos e procedimentos avaliativos, elaborados à luz do currículo, centrados nas competências e nas habilidades trabalhadas.

O aluno será considerado apto quando obtiver, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) do valor previsto do total das atividades avaliativas realizadas pelo professor; no 1º Segmento do conjunto de todos os componentes curriculares e nos 2º e 3º Segmentos, por componente curricular, bem como frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas trabalhadas no semestre.

O resultado final na Educação de Jovens e Adultos é expresso por meio dos conceitos A (Apto), NA (Não Apto) e ABA (Abandono) ao final de cada semestre.

Nos cursos presenciais, para os alunos do 2º e do 3º Segmentos que não concluíram determinado componente curricular no decorrer do semestre, é atribuído o conceito EP (Em Processo). Ao final do semestre letivo, será registrado ABA (Abandono) no caso dos alunos evadidos.

No que se refere à EJA via Curso a Distância, 2º e 3º Segmentos, o processo avaliativo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é contínuo. Nesse ambiente, percebem-se impressões sobre leituras, colocações de cunho teórico, debates, questionamentos, dúvidas e proposições, numa metodologia que promove a interatividade e a aprendizagem colaborativa e participativa.

No processo de avaliação, o professor-tutor faz intervenções direcionando ações com o objetivo de orientar o processo de aprendizagem, percebendo os erros de caráter mais geral e divulgando as colaborações enriquecedoras de cada aluno ou grupo, fazendo com que os alunos participem cada vez mais ativamente do processo.

Na EJA a Distância, o processo de avaliação estrutura-se em duas etapas:

- Participação no AVA: a avaliação far-se-á por meio do acompanhamento do desempenho do aluno em fóruns e chats. Para aprovação, nessa etapa, será exigida pontuação mínima de 50% (cinquenta por cento) do valor previsto do total das atividades avaliativas, realizadas pelo professor-tutor.
- Realização de prova presencial: só participarão desta etapa os alunos aprovados na etapa anterior (AVA). Para aprovação nesta etapa será exigida pontuação mínima de 50% (cinquenta por cento) do valor previsto do total das atividades avaliativas, realizadas pelo professor-tutor.

Na EJA a distância, o resultado final das avaliações é expresso por meio dos conceitos A (Apto), NA (Não Apto) e ABA (Abandono).

Dessa forma, a avaliação de EJA a Distância dá-se num processo que proporciona ao aluno o desenvolvimento e a conquista da sua autonomia em suas próprias participações e aprendizagens.

## 5.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Avaliação tem sido um ponto de interrogação quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais. Avaliar o quê? Como avaliar se os alunos apresentam características e funcionalidades específicas?

Nesse sentido, não pode ser compreendida como um ato estanque e isolado do processo de ensino e de aprendizagem, com objetivo apenas aferir resultados e medir conhecimentos. Avaliar é identificar as competências e as habilidades desenvolvidas pelo aluno, para que o professor possa replanejar suas atividades pedagógicas na busca do aprendizado pelo aluno, utilizando metodologias diferenciadas.

Pensar a avaliação, na perspectiva de inclusão educacional, é mudar o olhar para a relação existente entre ensinar – aprender e, conseqüentemente, para a prática educativa que se materializa na sala de aula. O professor, nesse contexto, precisa reconstruir uma práxis pedagógica, que propicie aos alunos a construção de conhecimentos significativos, que sejam úteis no seu cotidiano e que favoreçam a sua integração e a sua participação na vida em sociedade.

O princípio da inclusão orienta que o processo avaliativo deve ser participativo e contínuo: professor e alunos são co-responsáveis. O objetivo inicial e final da avaliação é acompanhar a performance de cada estudante individualmente, visando eliminar barreiras ao sucesso escolar. Na sala de aula a avaliação ganha uma dimensão colaborativa. Tal abordagem permite obter informações sobre os alunos que antes não eram consideradas relevantes, como as habilidades de cada um e o que realmente sabem fazer. O docente obtém esses dados mediante um processo avaliativo sistemático durante a aula, à medida que as crianças: participam das atividades propostas em seus grupos; falam umas com as outras ou respondem a questões; trocam idéias com os colegas; resolvem problemas; elaboram registros de acordo com seus estilos de aprendizagem; colaboram para a construção do seu saber e do de seus colegas. (FERREIRA & MARTINS, 2007 p. 75)

Dessa forma, a avaliação torna-se instrumento de inclusão, pois permite identificar e responder às necessidades educacionais dos alunos e de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional na busca de soluções alternativas que removam as barreiras de aprendizagem.

O processo de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve, assim, considerar, além das características individuais, o tipo de atendimento educacional especializado, respeitadas as especificidades de cada caso, em relação à necessidade de apoio, recursos e equipamentos para a avaliação do seu desempenho escolar.

O enfoque da proposta de inclusão educacional possibilita a compreensão do aluno na sua totalidade, considerando os diferentes contextos em que está inserido, como sujeito ativo na sua trajetória de construção de conhecimento. O aluno deve ser co-responsável no processo de avaliação para que possa reconhecer suas potencialidades e suas limitações e para que possa agir, utilizando os conhecimentos socialmente construídos diante de situações desafiadoras.

Dessa forma, a avaliação exige ação conjunta e articulada entre professores de classes comuns, equipe pedagógica e professores especializados da sala de recursos para definição de adequações curriculares que respondam às necessidades dos alunos em todos os elementos do currículo.

A identificação e a avaliação das necessidades educacionais dos alunos, nessa perspectiva, ocorrem no cotidiano escolar, onde o espaço e o tempo devem ser organizados com vistas a otimizar o potencial dos alunos, possibilitando-lhes a expressão do saber nas suas múltiplas formas. É neste contexto que o desenvolvimento de competências e de habilidades para a aquisição dos conhecimentos socialmente construídos serão estimuladas. Portanto, o professor ao avaliar deve observar o desempenho escolar do aluno e respectivo crescimento em relação aos aspectos cognitivo, afetivo e social.

A avaliação do aluno com necessidade educacional especial, nos diferentes contextos de oferta de Educação Especial, deve ser realizada de forma processual, observando o desenvolvimento biopsicossocial do aluno, sua funcionalidade, características individuais, interesses, possibilidades e respostas pedagógicas alcançadas, com base no currículo adotado.

Assim sendo quando se utiliza currículo adaptado, a avaliação dos alunos com necessidades especiais será a mesma adotada para os demais alunos da turma, observadas as adequações curriculares necessárias.

No caso de alunos surdos, deve-se considerar, no momento da avaliação de produção escrita, a utilização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua. Desse modo os professores devem:

- evitar a supervalorizar dos erros de Língua Portuguesa (ausência de artigo, verbo no infinitivo, ausência de verbo de ligação);
- observar a seqüência lógica de pensamento e a coerência no raciocínio;
- adotar critérios compatíveis com as características inerentes aos alunos;
- cuidar para que a forma da linguagem (nível morfossintático) seja avaliada com flexibilidade, valorizando os termos da oração: essenciais, complementares e acessórios.

No caso do currículo funcional, nos Centros de Ensino Especial, sugere-se como instrumento para a avaliação dos alunos o portfólio, por ser um recurso que favorece a auto-avaliação e o registro sistematizado do desempenho alcançado pelo aluno ao longo do processo educacional.



## CONSELHO DE CLASSE

Avaliar é uma constante no cotidiano da instituição educacional. O Conselho de Classe aparece, nesse contexto, como um dos momentos em que a reflexão coletiva do processo de ensino e de aprendizagem se faz presente e assume o objetivo primordial de acompanhar e avaliar o processo de educação e o fazer pedagógico.

De acordo com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o Conselho de Classe é um colegiado composto por professores de um mesmo grupo de alunos, ou, no caso do Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais, por professores de uma mesma série ou ano, o diretor (ou seu representante), o orientador educacional, o coordenador pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso. Podem participar, ainda, todos os alunos e os professores de uma mesma turma, bem como pais e responsáveis, quando o Conselho for participativo.

Posto isto, pode-se afirmar que o Conselho de Classe é, por excelência, o espaço aglutinador dos processos escolares de construção coletiva de aprendizagens.

O Conselho de Classe guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar (DALBEN, 1996, p.16)

Nesse sentido, o Conselho de Classe, no processo da gestão compartilhada da instituição educacional, por meio de seu eixo central, que é a avaliação escolar, deve ser considerado na organização da proposta pedagógica de cada unidade escolar.

A participação direta dos profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem com seus diferentes olhares, pautados nas experiências cotidianas vividas, nas informações obtidas por instrumentos e procedimentos avaliativos, permite uma organização interdisciplinar que favorece uma reflexão sobre as metas planejadas, sobre o que foi ensinado e sobre o que foi avaliado, focando o trabalho na avaliação escolar.

Além disso, o referido Conselho possibilita a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas, além de favorecer a integração e sequência das competências, habilidades e conteúdos curriculares de cada série/ano e orientar o processo de gestão do ensino.

Assim, por meio da ação coletiva, reavaliam-se, dinamizam-se, fortalecem-se os processos escolares e, sobretudo, promove-se o avanço dos atos de ensinar e aprender, aqui compreendidos como processos inerentes e indissociáveis da produção do saber humano.

Marco e Maurício (2007, p. 86) destacam a importância do Conselho de Classe como “um espaço democrático e de construção de alternativas, e não uma mera reunião que determina deixando para o orientador uma lista de alunos e pais a serem chamados”.

O Conselho de Classe deve se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre e ao final do semestre ou do ano letivo, ou, extraordinariamente, quando convocado pelo diretor da instituição educacional. O registro da reunião, de acordo com o Regimento Escolar, dar-se-á por ata, em livro próprio. No entanto, no Conselho de Classe final, quando houver aprovação de aluno, em discordância com o parecer do professor regente de determinado componente curricular, deve-se registrar o resultado dessa reunião de Conselho de Classe, também, no Diário de Classe do professor regente, no campo Informações Complementares, “preservando-se, nesse documento (diário de classe), o registro anteriormente efetuado pelo professor”.

Via dupla de ações e atitudes intencionadas, o Conselho de Classe deve permanentemente analisar, discutir e refletir sobre os propósitos apontados pela proposta pedagógica da instituição educacional, como espaço de reflexão, que possibilita a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico, favorecendo mudanças para estratégias mais adequadas, com vistas à melhoria na educação.

## CONCLUSÃO

A elaboração das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica do Distrito Federal levou em consideração a trajetória das concepções de avaliação existentes no sistema de ensino e suas recentes transformações e exigências de mudanças. Tem como foco o papel que a comunidade escolar exerce na construção de valores e princípios e na elaboração de uma proposta pedagógica que leve em consideração o desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente. Concluímos que a avaliação deve favorecer a socialização, integrando o grupo, mas também salientar as diferenças individuais que preparam os alunos, segundo suas competências particulares, para atividades específicas e gerais da vida.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C.M.M. **Relações Interpessoais professor-aluno: Uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 1995.
- ARROYO, G. Miguel. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador.** In: FERRETI, J. Celso, JR. João dos Reis Silva & OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. **Os caminhos da avaliação na Rede Pública do Distrito Federal.** Apresentação a Comissão de Diretrizes de Avaliação. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** 1996.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCN.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** 4.ed. Campinas: Papirus, 1996 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. **Escola Candanga: Diretrizes Operacionais.** Caderno 4. 1998, p. 22.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 4.ed. 2006.
- FERREIRA, Windyz B. & MARTINS, Regina Coeli B. De docente para docente – Práticas de Ensino e Diversidade para a Educação Básica. São Paulo: Summus, 2007

GURGEL, Carmesina Ribeiro. **Avaliação do desempenho docente: o caso do centro de ciências da educação – UFPI.** Dissertação de mestrado, Fortaleza, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 32ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2003.

JARDIM, Maria Inês Affonseca & BLANCH, Maria Avancini. **Avaliação no Contexto do Ensino Médio.** In: **Prática Docente: um olhar a partir do paradigma das competências.** Campo Grande: Uniderp, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de & MORAIS, Artur Gomes de. **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica com eixo da reflexão.** In MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, 2006.

MACIEL, Diva Maria A. & RAPOSO, Mirian B. Tavares. **Avaliação da aprendizagem no ensino médio.** Módulo 4. Brasília: UnB, 2008.

MARCO, Regina Maria Soares & MAURÍCIO, Wanderléa Pereira Damásio. **O Conselho de Classe: momento de reflexão para as estratégias pedagógicas e a aprendizagem do estudante.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 10 – jan-jun; 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação educacional.** Revista Idéias nº 22. São Paulo: FDE, n. 22, p. 61-68, 1994.

SILVA, Jansen Felipe da. **Do ensino às aprendizagens significativas – Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva reguladora.** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/aas/aastxt1.htm>.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

SOUSA, Clarilza Prado. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional.** Revista Ideias n. 30. São Paulo: FDE, p.161-174, 1998.

TURRA, Vânia da Fonseca & VIESSER, João Antônio. **Educação e aprendizagem – uma proposta alternativa.** Brasília: Plano Editora, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio.** In: Revista da Faculdade de Educação: Linhas Críticas – UnB – Volume 12 – Número 22 – Jan-jun. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad – v. 3.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad v. 6.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** S. Paulo: Martins Fontes, 1988.



# DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO FEDERAL

PÁGINA 6 - Nº 240, quarta-feira, 3 de dezembro de 2008

PORTARIA Nº 247, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2008.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso XIV do artigo 81 do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e, tendo em vista o disposto no artigo 10, inciso V e parágrafo único da Lei nº 9.394/1996, e no artigo 127 da Resolução nº 01/2005 do Conselho de Educação do Distrito Federal, resolve:

Art. 1º - Estabelecer as Diretrizes de Avaliação para o Processo de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, para o ano letivo de 2009.

Art. 2º - Determinar que a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será disciplinada pelas instituições educacionais, respeitados os critérios estabelecidos na legislação vigente e normas complementares.

Art. 3º - Determinar que não haja reprovação do aluno no componente curricular Ensino Religioso e no Projeto Interdisciplinar, constantes na Parte Diversificada das Matrizes Curriculares.

Art. 4º - Atribuir à instituição educacional, na Proposta Pedagógica, competência para estabelecer o critério para o registro da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem do componente curricular Ensino Religioso e do Projeto Interdisciplinar, constantes na Parte Diversificada das Matrizes Curriculares.

Art. 5º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ LUIZ DA SILVA VALENTE





Secretaria  
de Estado de Educação



**GDF**  
Governo do Distrito Federal