
Promovendo Aprendizagens: A Avaliação Formativa no Cotidiano da Escola de Anos Finais

*Simone Moura Gonçalves de Lima**

RESUMO

Neste artigo, procuramos responder as seguintes questões: por que os estudantes que chegam aos anos finais do ensino fundamental começam a apresentar maiores dificuldades para manterem seus percursos escolares constantes e regulares? O que pode ser realizado na organização pedagógica desta escola para mudar este quadro? Como a concepção avaliativa formativa pode atuar nestas dificuldades de modo a favorecer as aprendizagens de todos os estudantes? Com isso, procuramos discutir sobre as especificidades da organização pedagógica da escola de anos finais, os desafios e as possibilidades de concretização das práticas avaliativas numa perspectiva formativa. Apresentamos os preceitos formativos há anos já garantidos pela legislação vigente e esboçamos qual a realidade vivenciada pelas escolas. Analisamos a avaliação em seus três níveis. Defendemos o espaço/tempo da coordenação pedagógica como uma instância capaz de promover a avaliação formativa, ao ser devidamente voltada para o estudo e reflexão dos avanços e fragilidades pedagógicas vivenciadas pelo grupo. Por fim, apontamos a necessidade de construção de um compromisso coletivo para se buscar os caminhos possíveis para garantir a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Avaliação formativa; anos finais; coordenação pedagógica.

* *Simone Moura Gonçalves de Lima é professora de História da SEEDF, especialista em Ensino de História e em Coordenação Pedagógica pela UnB, e mestranda em Educação pela UnB.*

INTRODUÇÃO

Uma das promessas da escola pública é a melhora das condições de vida dos filhos das classes populares. A universalização do acesso à educação básica, no Brasil, deveria ter representado a concretização deste sonho, entretanto muitos estudantes não conseguem permanecer na escola aprendendo. A reprovação e o abandono continuam deixando os índices de rendimento escolar abaixo das expectativas dos que pensam as políticas públicas, assim como, daqueles que atuam dentro da escola como educadores, especialmente, quando nos referimos aos anos finais do ensino fundamental.

Dados do Censo Escolar de 2014¹, apontam que dos 285.077 estudantes de ensino fundamental (diurno e noturno) foram reprovados 35.550 (12,47%) e abandonaram 6.017 (2,11%). Mesmo considerando questões externas à escola - referentes às desigualdades do contexto social do nosso país como explicativas de parte dessa realidade -, outras questões, internas à escola, especialmente, as que se relacionam a concepções e práticas docentes, precisam ser consideradas para compreender porque tantos dos nossos estudantes ainda não alcançam os conhecimentos necessários para o avanço de sua trajetória escolar. Tal fato tem indicado a permanência das desigualdades sociais através das desigualdades de aprendizagens dentro do ambiente escolar.

É preciso compreender a organização pedagógica das escolas que atendem aos anos finais do ensino fundamental para identificar os desafios e as possibilidades de enfrentamento desta realidade. Partindo do pressuposto de que a avaliação

em seus três níveis (das aprendizagens, institucional e de larga escala) ocupa a centralidade dessa organização pedagógica, é possível verificar que as concepções de avaliação existentes no ambiente escolar podem reforçar a lógica da exclusão e classificação entre os estudantes ou, ao contrário, promover as aprendizagens de todos.

Há, na rede pública de ensino do Distrito Federal, muitos estudantes que permanecem na escola sem que suas aprendizagens se concretizem plenamente, alguns dos quais - após anos de reprovação - acabam abandonando a escola certos de que são incapazes de aprender; como indicam os próprios dados do Censo Escolar mencionados anteriormente.

Este é um estudo de cunho bibliográfico que se propõe a discutir a relação entre a concepção avaliativa existente na legislação vigente na rede pública de ensino do Distrito Federal e as práticas pedagógicas docentes. Além disso, este trabalho aponta para a importância do entendimento das especificidades dos anos finais do ensino fundamental no planejamento das intervenções pedagógicas necessárias às aprendizagens. Por fim, ele defende a formação continuada no espaço escolar como possibilidade para se concretizar os esforços de garantia das aprendizagens.

A CONCEPÇÃO AVALIATIVA NA LEGISLAÇÃO VIGENTE E A REALIDADE ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96 - estabelece em seu artigo 24, inciso V, alínea “a” que o desempe-

¹ *Dados completos do Censo Escolar DF 2014 podem ser acessados em <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv.html>.*

nho dos alunos será verificado através de uma “avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, o que indica a necessária aplicação dos preceitos da avaliação formativa nas práticas pedagógicas.

Da mesma forma, no Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a avaliação formativa se apresenta como orientação para a organização do trabalho pedagógico. Em seu artigo 176, a função formativa da avaliação é declarada como princípio das práticas avaliativas das escolas públicas do DF. Também verifica-se a articulação entre os três níveis da avaliação defendida no artigo 179. Além disso, o artigo 183 do referido regimento explica a importância do diagnóstico contínuo das aprendizagens tanto para identificar aspectos exitosos e como para apontar aqueles que precisavam ser melhorados para promover as aprendizagens dos alunos.

As Diretrizes de Avaliação Educacional confirmam a avaliação formativa como concepção avaliativa para as escolas da rede, colocando em foco o desafio de trazer para a prática educativa a concepção defendida no campo normativo. Ainda se verifica, porém, a existência do distanciamento entre o discurso de alguns educadores e suas práticas pedagógicas. Afinal, ao defendermos a qualidade da educação pública e a garantia de aprendizagem para os estudantes precisamos compreender em que medida nossas práticas estão apoiando esse discurso.

A escola precisa estar organizada pedagogicamente para atender às necessidades de aprendizagens dos estudantes. Isso requer que todos os seus profissionais e sua comunidade escolar estejam envolvidos em um processo educativo que promova a avaliação formativa. Esta é uma concepção que realiza o enfrentamento

do fracasso escolar a partir de ações planejadas para o acompanhamento e continuidade do percurso educativo de todos os estudantes.

Foi com o objetivo de concretizar a prática da avaliação formativa nas escolas públicas da rede de ensino do DF que as Diretrizes de Avaliação Educacional foram elaboradas. Além de apresentar e discutir procedimentos e instrumentos avaliativos que podem ser desenvolvidos em cada etapa da educação básica, as Diretrizes indicam a possibilidade de se articular os três níveis da avaliação (aprendizagens, institucional e de larga escala) de modo que se garanta as aprendizagens de todos dentro da escola. O que, sem dúvida, transforma esse documento numa referência para a organização do trabalho pedagógico de cada unidade escolar da rede. Essas diretrizes promovem o diálogo com cada educador. Desse modo, elas devem ser discutidas nas coordenações pedagógicas, nas reuniões do Conselho Escolar, com as famílias e, especialmente, no encontro cotidiano com os estudantes, corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

Este é um documento que inova em aspectos importantes, entre os quais se destaca a inclusão de orientações sobre como as famílias podem ser incluídas no processo avaliativo na perspectiva formativa, estando envolvidas nos aspectos pedagógicos da organização da escola e não apenas presentes em datas festivas. Em relação ao dever de casa discute-se como pode ser utilizado em benefício das aprendizagens dos estudantes, como um recurso pedagógico que estimule a reflexão, a criatividade, levando em conta o nível de cada um.

Em tópicos específicos do documento são analisados o potencial formativo da prova, da autoavaliação, do Conselho de Classe e da avaliação informal. Sobre a prova - ainda o

instrumento avaliativo mais utilizado, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio -, vale considerar que não deve ser utilizada como único recurso avaliativo. Em destaque, são considerados outros recursos que merecem consideração das equipes pedagógicas e dos docentes por estimularem o desenvolvimento de outras habilidades necessárias aos estudantes. Esses recursos podem ser a avaliação por pares, o portfólio e os registros reflexivos.

Em relação à autoavaliação, o documento destaca o valor de seu uso como recurso que contribuirá para valorizar o que pensam os estudantes, envolvendo-os ativamente com seus processos individuais de aprendizagem. Sobre a avaliação informal, tão presente no cotidiano escolar, somos alertados de que sem reflexão, seu uso pode comprometer a construção de práticas avaliativas formativas, quando são emitidos juízos de valor que classificam, rebaixam e comparam negativamente estudantes entre si. Sendo assim, aponta-se a possibilidade do uso da avaliação informal para identificar fragilidades e potencialidades de cada um, sem comparações com outros, para favorecer as aprendizagens.

No mesmo sentido, é apresentado o Conselho de Classe, que mostra a sua utilidade formativa ao se constituir em um espaço de planejamento e de avaliação de todo o trabalho pedagógico. Ele também se revela útil na retomada do projeto político-pedagógico da unidade escolar, seguindo o intuito de construir coletivamente as estratégias de intervenção para resolver as dificuldades dos estudantes.

Além de discutir aspectos específicos da avaliação das aprendizagens, o documento aumenta sua relevância quando aborda a avaliação institucional e a avaliação em larga escala.

A avaliação institucional pode promover a mediação entre os três níveis da avaliação. Para tanto, a coordenação pedagógica e o conselho de classe se constituem em espaços legítimos para analisar e reorganizar os dados emanados das avaliações externas, bem como, dos resultados das avaliações realizadas em sala de aula. Compreende-se que a realização da avaliação institucional depende do envolvimento e da participação de todos os profissionais que atuam na escola, além dos próprios alunos e de suas famílias.

Em relação à avaliação em larga escala, a SEEDF dispõe do Sistema Permanente de Avaliação Educacional - SIPAEDF. Esse sistema é elaborado para a rede pública do DF, e propõe o acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes para reorientar políticas públicas e subsidiar cada escola na avaliação de seu trabalho pedagógico com vistas a melhorar a qualidade do trabalho docente.

O estudo de Freitas (2012, p. 144) contribui para a discussão sobre o tema quando afirma que: “[...]o exame da avaliação permite desvelar os objetivos reais da escola e não somente os proclamados”. É necessário refletir sobre qual é a função social da escola e qual modelo de educação que se pretende defender, assumindo um fazer pedagógico para a reprodução ou para a superação das desigualdades sociais.

Villas Boas (2008) discute a permanência da avaliação classificatória, seletiva e excludente nos fazeres pedagógicos de muitos educadores e propõe a mudança de paradigmas no cotidiano escolar através da avaliação formativa. Propondo que se vire a escola do avesso por meio da avaliação, a autora descreve os elementos capazes de modificar a organização do trabalho pedagógico de modo a promover

rem mudanças estruturais na escola. Entre estes elementos está a avaliação, que deve ser colocada “[...] a serviço da aprendizagem do aluno, formando-o para ser protagonista do processo de aprendizagem” (Idem, 2008, p. 136).

Em contraposição a um sistema educativo e avaliativo que promova a fragmentação do conhecimento e a passividade do estudante, a avaliação formativa se apresenta como recurso pedagógico com condições de promover aprendizagens significativas e de instrumentalizar o aluno para que construa seu próprio conhecimento, sob a mediação do professor. O trabalho docente é planejado e realizado com a intenção de promover as aprendizagens. Essa concepção avaliativa contribui para o fortalecimento de uma educação pública verdadeiramente emancipadora, porque coloca professores e alunos como protagonistas do processo educativo.

Para Hoffmann, as práticas avaliativas podem ser vistas como um ato político, mesmo quando não haja tal pretensão por parte do professor. “Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais” (HOFFMANN, 2011, p. 91). A autora destaca que a avaliação formativa (ou mediadora) deve ser uma prática coletiva e exige um posicionamento crítico. Portanto, deixar de refletir sobre seu fazer pedagógico, poderá conduzir o professor a práticas de seleção, de classificação e de exclusão dentro da sala de aula. Quando o processo de ensino alcança apenas uma parte dos estudantes, deixando os demais à margem e submetidos a uma avaliação informal negativa - sendo rotulados de preguiçosos e indolentes ou sem orientação familiar - o que se obtém é o reforço de práticas excludentes.

Portanto, um desafio a ser enfrentado é transformar os preceitos da avaliação formativa

- já consolidados na legislação vigente - em práticas comuns e abrangentes dentro do ambiente escolar. Conhecer algumas especificidades da organização da escola de anos finais também contribui para o entendimento da perpetuação deste descompasso entre saber e fazer no que diz respeito à avaliação formativa.

AS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DE ANOS FINAIS

A organização do trabalho pedagógico que contemple a avaliação formativa na escola de anos finais requer que sejam consideradas as especificidades dessa etapa de ensino na organização da escola e nas muitas transições pelas quais passam os estudantes na condição de pré-adolescentes e adolescentes.

A vivência escolar passa por importantes mudanças quando os estudantes chegam aos anos finais do ensino fundamental. Eles passam a conviver com muitos professores, cada qual com sua própria metodologia de ensino. Os tempos e espaços escolares se diversificam e eles experimentam maior liberdade e menor controle no desenvolvimento das atividades escolares. A autonomia e a organização esperadas pelos professores não são vivenciadas espontaneamente pelos estudantes. Por isso, são necessárias estratégias e intervenções avaliativas que estimulem o desenvolvimento das habilidades necessárias para seu melhor desenvolvimento.

Além disso, há outras mudanças significativas relacionadas a transformações físicas, emocionais e cognitivas que afetam diretamente o processo de aprendizagem destes estudantes. Por exemplo, a puberdade traz as alterações biológicas que, junto com a efervescência de novas emoções, vão estruturando a construção de suas identidades. Por isso, se tiverem suas vivências e descobertas valorizadas no ambiente

escolar, os estudantes se perceberão como sujeitos no processo de aprendizagem, encontrando novos sentidos para a escola. Assim, a avaliação formativa promoverá a “[...] aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos” (VILLAS BOAS, 2009, p. 33). A autoavaliação pode ser uma escolha eficaz, porque dá voz aos estudantes, colocando-os como responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Além disso, favorece o diálogo e valoriza as relações afetivas com professores e colegas - importantes também neste período do desenvolvimento humano.

Os estudos de Davis, Nunes e Nunes (2005) e Ferreira (2004) são importantes porque ampliam nosso entendimento a respeito de mudanças cognitivas ocorridas na adolescência. O estudante alcança o raciocínio abstrato, podendo agora refletir sobre ideias mais complexas. A metacognição (capacidade de pensar sobre o próprio pensamento) se acentua e isso vai permitindo ao aprendiz maior autoconsciência e introspecção.

Hoffmann defende que o professor favoreça “[...] a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder, construindo novos saberes junto com os alunos” (2009, p. 63). É preciso superar a visão da aprendizagem como um fenômeno centrado apenas na figura do professor que transmite informações, sem incentivar os estudantes a desenvolverem sua capacidade argumentativa e analítica.

É também 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 (Cf. VILLAS BOAS, 2009, p. 139). Todos os sujeitos que participam da organiza-

ção do trabalho pedagógico precisam revelar pelas suas práticas a intencionalidade de promover a avaliação formativa. Este é, sem dúvida, outro desafio importante a ser enfrentado na escola de anos finais para a concretização das práticas formativas.

De fato, para que o trabalho pedagógico voltado à formação global dos estudantes se efetive no ambiente escolar e se traduza em aprendizagens significativas, a avaliação precisa ser parte de um projeto coletivo. Lima (2012, p. 57) declara que “[...] a avaliação formativa não pode ser um projeto solitário de um professor; ela irá requerer certa orquestração com o projeto político-pedagógico da escola para esse fim”. Mudar o paradigma avaliativo, portanto, requer envolvimento e disposição do grupo docente, dos coordenadores, dos orientadores educacionais e dos gestores para refletir e rever conceitos e concepções.

Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 11) defendem que a escola seja um espaço com possibilidades de “significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem”. A avaliação precisa ocupar papel central nesse contexto, uma vez que possibilita acompanhar este processo de ensino e aprendizagem. A avaliação diagnóstica aponta as necessidades de aprendizagens e deve orientar os projetos interdisciplinares constantes da Parte Diversificada das Matrizes Curriculares. Articulado a esta ação, o acompanhamento pedagógico regular das turmas orientará os professores para o que já foi aprendido e o que precisa ser retomado para o avanço das aprendizagens. As avaliações regulares dos resultados junto com o planejamento coletivo encaminharão os esforços de todos para o objetivo central do trabalho pedagógico da escola: garantir que as aprendizagens dos nossos estudantes aconteçam.

Além da avaliação para as aprendizagens que se desenvolve no espaço da sala de aula (Cf. VILLAS BOAS, 2014), é preciso promover a avaliação institucional numa perspectiva formativa na escola de anos finais. Isso pode acontecer quando o Conselho de Classe se constituir em espaço de avaliação dos resultados do trabalho pedagógico desenvolvido, contando com a participação dos alunos e suas famílias. Já é tempo de superar o modelo de Conselho de Classe focado apenas no aluno, reduzido a relação das notas do bimestre e da avaliação informal negativa, que apenas expõe os alunos e seus familiares. Todas as intervenções necessárias devem ser pensadas coletivamente e o acompanhamento individualizado dos estudantes realizado com o apoio da equipe gestora e do serviço de orientação educacional, num trabalho ético e comprometido (Cf. LIMA, 2012).

Além do Conselho de Classe, pode-se apontar a Coordenação Pedagógica como outro espaço/tempo privilegiado para a realização da avaliação institucional. Lima (2012) enfatiza que a avaliação institucional deve se articular com o projeto político-pedagógico e se concretizar em espaços como o da coordenação pedagógica. Já é tempo de superar a cultura da avaliação centrada apenas no estudante. A Coordenação Pedagógica pode apoiar o planejamento das ações pensadas no espaço do Conselho de Classe, informando os dados de rendimentos dos alunos e dos projetos individuais e interdisciplinares desenvolvidos em cada bimestre. Por outro lado, pode ser um espaço para efetivar as intervenções pensadas para os estudantes, no mesmo movimento de planejamento e acompanhamento das aprendizagens. O grupo precisa avaliar os processos e os resultados. Assim, a escola garante sua autonomia, valoriza o trabalho dos educadores e trabalha em prol do objetivo maior deste esforço coletivo, que é a aprendizagem dos estudantes.

Quando a equipe pedagógica da escola, incluindo seus gestores, assume o compromisso de acompanhar de modo permanente as aprendizagens dos estudantes, os projetos interventivos são elaborados coletivamente a partir dos diagnósticos realizados no início e no decorrer do ano letivo. Num processo avaliativo constante, os ajustes são feitos para que se alcance os resultados esperados. Esta é uma tarefa coletiva, sendo preciso, portanto, que se supere a tendência de falta de articulação coletiva na organização pedagógica da escola de anos finais. A formação inicial dos professores em suas áreas específicas ainda reforça essa tendência de isolamento e de trabalho individualizado, sendo necessário, portanto, o esforço consciente do grupo em buscar caminhos para o exercício de um projeto de trabalho pensado e executado por muitos com um objetivo comum.

Em relação às avaliações externas, Lima (2012) também demonstra que ainda prevalece em algumas escolas o desconhecimento geral do que se deve fazer com os números, índices e percentuais. Por não se identificar com os dados, a escola acaba construindo sua análise baseada na competição e no ranqueamento, equívocos que precisam ser superados quando o objetivo é mudar a cultura avaliativa. Na perspectiva formativa, os dados serão relacionados com os resultados das avaliações feitas em sala de aula e os do Conselho de Classe, sem comparações com outras escolas, para o replanejamento dos projetos e das ações de intervenção para as aprendizagens.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A reflexão sobre a prática pedagógica é um exercício importante para que o professor e a escola identifiquem as fragilidades e potencialidades do seu trabalho, assim como as possibilidades para imprimir maior qualidade ao seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Villas Boas declara que “[...] um dos indicadores que exercem grande influência sobre a organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa é a formação do professor” (2009, p. 34).

A formação continuada docente precisa ser compreendida enquanto processo contínuo, progressivo e permanente, conforme defendido por Veiga e Quixadá Viana (2010). A formação está relacionada com a história de vida, a identidade pessoal e profissional, assim como com o contexto social no qual este sujeito se formou e onde ele atua como educador. O sentido dessa formação humana precisa se articular com a prática pedagógica. A reflexão sobre a prática pedagógica se torna um exercício importante para que os docentes identifiquem fragilidades e potencialidades do seu trabalho, assim como as possibilidades para imprimir maior qualidade ao seu fazer pedagógico. Esta é a dimensão individual da formação docente.

A dimensão coletiva da formação docente pode se materializar dentro da escola, no espaço/tempo da coordenação pedagógica. “É preciso fortalecer o desenvolvimento de atitudes de colaboração, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes

e valores próprios”, assim defendem Veiga e Quixadá Viana (2010). Quando o coletivo se fortalece, a realidade educativa é compreendida e discutida com a seriedade que isso requer. Os encaminhamentos orientam a organização do trabalho pedagógico, estando o processo de aprendizagem como foco permanente dos debates. A escola precisa ser um local onde todos os seus profissionais possam usufruir de momentos específicos para a reflexão compartilhada e a discussão. As práticas educativas eficazes se desenvolvem na troca de saberes, na busca por um referencial teórico e metodológico consistente e contextualizado.

O espaço/tempo da coordenação pedagógica, garantido na jornada de trabalho dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1996, foi uma conquista de muitos anos de luta dos trabalhadores em educação. Suas orientações são normatizadas anualmente pela Secretaria de Educação². São quinze horas semanais para o planejamento individual, para a elaboração de projetos interdisciplinares e para reuniões de estudo e planejamento coletivo das atividades educativas. Cada profissional precisa valorizar este espaço formativo e zelar para que ele seja cumprido e respeitado como instrumento indispensável para seu fazer pedagógico.

Assim, outro grande desafio da escola de anos finais consiste em qualificar este espaço/tempo, destinando-o prioritariamente para a formação continuada dos educadores. As necessárias mudanças de concepções e práticas educativas ocorrerão a partir de reflexões coletivas, dentro do contexto de cada escola e em meio ao grupo que se esforça no sentido de

² Portaria Nº 284 da Secretaria de Estado de Educação, publicada no DODF de 31/12/2014.

encontrar respostas para os constantes desafios pedagógicos vivenciados, garantindo que as coordenações pedagógicas sejam momentos de estudo e reflexão compartilhada. Isso acolhe o grupo, dá-lhe força e favorece a superação do isolamento pedagógico para a construção de projetos coletivos.

A postura profissional frente à coordenação pedagógica precisa ser de corresponsabilidade e compromisso com o que for decidido e acordado coletivamente. Seu planejamento não pode ser visto apenas como responsabilidade de um coordenador ou supervisor, ou da equipe gestora, mas todos precisam se envolver na busca de material de estudo, na troca de saberes e experiências pedagógicas, nos projetos construídos a partir dos direcionamentos indicados pelo projeto político-pedagógico. É necessário abrir mão de parte do tempo das demandas pedagógicas individuais para pensar no que é preciso fazer para que todos trabalhem em prol da superação das dificuldades dos estudantes.

CONCLUSÕES

Ainda se fazem presentes na escola de anos finais do ensino fundamental práticas avaliativas classificatórias que permanecem excluindo muitos de seus estudantes do processo educativo. A sobrecarga de trabalho dos professores e as condições físicas inadequadas de muitas escolas são certamente fatores que contribuem para o agravamento dos problemas na escola, assim como para a ausência de reflexão sobre as práticas - o que evidencia um processo progressivo de alienação docente. Contudo, há educadores que conseguem romper e trabalhar em sentido contrário a essa lógica, procurando favorecer as aprendizagens de todos os estudantes. Não podemos desistir! Práticas individualizadas ainda impedem a reversão de uma realidade que continua produzindo um expressivo

contingente de crianças e adolescentes que reprovam na escola ou que a abandonam. Nosso trabalho se fortalecerá se desenvolvermos ações coletivas e colaborativas no espaço escolar.

É preciso que o grupo docente, a partir de sua realidade, discuta permanentemente o que fazer para garantir as aprendizagens de todos. Os estudantes e suas famílias precisam ser incluídos neste debate. A avaliação precisa estar no foco desta reflexão. Os desafios precisam ser enfrentados. As concepções e práticas precisam ser repensadas. Teorias e métodos de trabalho, revistos. A luta pela educação pública de qualidade social também inclui olhar para seu interior. A escola não é a redentora da humanidade e seus professores não precisam carregar o peso do mundo para desenvolver seu trabalho. No entanto, o compromisso deve ser o de assumir a função de promover conhecimentos, construir relações humanas mais saudáveis e éticas, e confiar que as pessoas com as quais convivemos farão as suas escolhas e poderão estar junto conosco na decisão de reinventar nossa sociedade.

A educação pode ser um caminho de emancipação para seus profissionais e seus estudantes, quando pautada nas relações sociais horizontais, na promoção do trabalho colaborativo, e no fortalecimento da coletividade e das ações educativas que alcancem todos os estudantes.

Para que a escola de anos finais se constitua em *locus* de aprendizagem para todos, faz-se necessário uma nova organização pedagógica, pensada para que os professores compreendam que suas práticas são inacabadas, podendo ser revistas, investigadas, debatidas e estruturadas para que - a partir de uma postura reflexiva - seus profissionais encontrem no espaço/tempo da coordenação pedagógica sentido para o seu fazer pedagógico. Assim a escola de anos finais pode se constituir em um lugar onde o coletivo prevaleça, superando as ações individualizadas

em prol de um projeto construído a partir do envolvimento de todos os que fazem parte de sua comunidade. Enfim, pode ela efetivamente ser uma escola que saiba acolher seus estudantes, valorizando-os e promovendo as aprendizagens de todos os que a ela recorrerem, porque dela fazem parte por direito.

A educação formal não será a responsável por si só, por exemplo, pela superação do sistema capitalista - visto que este papel pertence idealmente à

classe trabalhadora em suas lutas sociais por justiça e igualdade. Contudo, a importância da educação está justamente em fornecer a mediação necessária para se aprofundar o debate em torno da necessidade de uma nova sociabilidade, capaz de superar as limitações nas condições atuais da humanidade. Dessa forma, apenas com uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade para todos será possível realizar as transformações que nossa sociedade tanto necessita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394/1996.** Brasília - DF, 20 de dezembro de 1996.

DAVIS, Claudia L.; NUNES, Marina Muniz R.; NUNES, Cesar A. **A. Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática.** In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 125, São Paulo/Campinas: FCC, Autores Associados. p. 205-230, maio/ago., 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Diário Oficial do Distrito Federal, n. 21, de 24 de janeiro de 2014.** Portaria n. 12, Anexo I, Capítulo I, p.11.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e de Larga Escala.** Brasília, DF - 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília-DF, 2014.

FERREIRA, Loriane de Fátima. **Estratégias de aprendizagem do aluno de 5ª série na resolução de situação-problema.** 2004. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica,Paraná, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2009. 11. ed.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticas na escola.** Brasília: Editora Kiron, 2012.

SILVA, Jansen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

VEIGA, Ilma P. A.; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. F. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras.** In: VEIGA, Ilma, P. A.; SILVA, Edileuza F. (Orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

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

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