

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**JÚLIO CESAR VILLAR DOS SANTOS**

**AS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL  
(EMEF) AMORIM LIMA**



Rio Claro - SP  
2022

JÚLIO CESAR VILLAR DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF) AMORIM LIMA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Raquel Fontes Borghi

Rio Claro - SP  
2022

S237p

Santos, Júlio Cesar Villar dos

As práticas da avaliação da aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental (EMEF) Amorim Lima / Júlio Cesar Villar dos Santos.

-- Rio Claro, 2022

45 p. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio  
Claro

Orientadora: Borghi Raquel Fontes

1. Avaliação Escolar. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. EMEF  
Desembargador Amorim Lima. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JÚLIO CESAR VILLAR DOS SANTOS

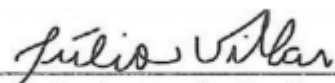
**AS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA  
DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF) AMORIM LIMA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Joyce Mary Adam  
Profa. Dra. Regiane Elena Bertagna  
Prof. Dra. Raquel Fontes Borghi

Aprovado em: 11 de janeiro de 2022

  
\_\_\_\_\_  
(assinatura do aluno)

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora  
Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

## DEDICATÓRIA

O quanto o silêncio ao seu lado é confortável

E sempre foi assim

Já vivi silêncios que parecem anilhas em meu peito

Mas com você é simples: penso e não falo, ou falo sem pensar

Canto e grito

Dedico a essa sua boca cheia de dentes, de riso fácil e gargalhada profunda

Que me ensinou a entrar e sair de qualquer ambiente

Dedico a esses seus olhos de xícaras de chá gigantes

Que me ensinaram a observar

E ser observado

## **AGRADECIMENTOS**

De maneira bagunçada e real, agradeço a você que lê este trabalho mesmo sem me conhecer, por curiosidade, burocracia ou formalidade.

Agradeço as fábricas e distribuidoras de café mais em conta da região, pois esses sim, me deram força e ânimo para concluir esta etapa.

Para aquelas pessoas que me ajudaram neste processo agradeço, em excesso, olhando-as nos olhos mas sem dizer uma única palavra.

A Deus agradeço em minhas orações pois Ele, não leria este trabalho nem se dedicaria a estudar o que estudei. Ele está ocupado demais não deixando aviões caírem.

Queria que este documento fosse de alguma importância para alguém pois, para mim, foi menos do que deveria ser. Ainda assim me sinto vivo e grato por todo processo aqui registrado.

Saiba você, que me avalia, que este caminho foi doloroso para uma pessoa que, desde criança, sofria por se manter quieto na cadeira escolar. Como medir todomeu empenho que vocês nem viram e nem verão? Qual prática avaliativa vocês usarão para me classificar? Gostaria que lembrassem que isto aqui é uma prova/avaliação de conclusão de curso e sairei, ao final, com uma nota de 0 a 10, a qual, se assim julgar, será digna de postar nas minhas redes sociais, como grande superação do homem branco hétero em sua bolha universitária.

Por último, mas não menos importante, sou grato à Moradia Estudantil da UNESP de Rio Claro, minha segunda graduação!

## RESUMO

Considerando a avaliação como elemento integrante no processo de ensino-aprendizagem, propõe-se um levantamento no presente trabalho, a fim de considerar sobre possíveis métodos de avaliação da aprendizagem, que se distinguem do modelo tradicional podendo então contribuir para a efetiva aprendizagem de alunos, assim como, para uma constatação, por parte da gestão escolar, das dificuldades a serem superadas nas práticas pedagógicas vigentes. Sabendo do escasso número de escolas que adotam em suas ações uma concreta gestão democrática, o levantamento a seguir apresentado opta por um recorte, em que procura investigar como se dão as práticas de avaliação da aprendizagem empregadas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, localizada na cidade de São Paulo. Dessa maneira, esta pesquisa tem por objetivo compreender e analisar as práticas avaliativas da referida escola, destacada por ter uma organização do trabalho pedagógico diferenciada e democrática, bem como pela prática de uma gestão democrática social e política. Para tanto, o estudo se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica e análise do PPP da escola Amorim Lima, a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados evidenciam que a escola tem como avaliação práticas não convencionais, como entrega de trabalhos e roteiros de pesquisa, a correção das mesmas não classifica os estudantes nem lhes atribui um numeral como nota. Desta maneira, a instituição foge às práticas avaliativas tradicionais.

**Palavras-chave:** Avaliação Escolar. Ensino-Aprendizagem. EMEF Desembargador Amorim Lima

## ABSTRACT

### ABSTRACT

Considering the assessment as an integral element in the teaching-learning process, a survey is proposed in this work, in order to consider possible methods of learning assessment, which differ from the traditional model and can then contribute to the effective learning of students, as well as, for an observation, by the school management, of the difficulties to be overcome in the current pedagogical practices. Knowing the small number of schools that adopt concrete democratic management in their actions, the survey presented below opts for a cut view, in which it seeks to investigate how the learning assessment practices employed by the Municipal Elementary School (EMEF) occur. Amorim Lima, located in the city of São Paulo. Thus, this research aims to understand and analyze the evaluative practices of that school, highlighted by having a differentiated and democratic organization of pedagogical work, as well as the practice of a democratic social and political management. Therefore, the study was developed through a bibliographical review and analysis of Amorim Lima school's PPP from a qualitative approach. The results demonstrate that the school has non-conventional practices as assessment, such as the delivery of paperwork and research scripts. It's correction does not classify the students or assign them a numeral grade. In this way, the institution escapes traditional assessment practices.

**Keywords:** School Assessment. Teaching-Learning. EMEF Desembargador Amorim Lima



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Clipe de Another Brick in the Wall.....	16
<b>Figura 2:</b> Clipe de Another Brick in the Wall.....	16

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados .....	35
------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade do Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
IFSP	Instituto Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1	OBJETIVOS .....	14
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	14
1.3	METODOLOGIA.....	14
<b>2</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>AMORIM LIMA – COMPREENDENDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>28</b>
3.1	ANÁLISE DA AVALIAÇÃO (PPP) .....	31
<b>4</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>35</b>
4.1	BANCO DE DADOS .....	35
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>41</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem no Brasil reproduz aspectos de uma pedagogia dominante, que tem se solidificado a partir de modelos sociais conservadores, decorrentes dos empreendimentos da Revolução Francesa (LUCKESI, 2005).

Os princípios que orientavam as ações da revolução da burguesia à época, conservaram-se, de modo que, nos dias atuais, demarcam firmemente a sociedade (LUCKESI, 2005). Desse modo, as pedagogias predominantes encontram-se à serviço desse modelo social que conduz pouco a pouco para que as práticas de avaliação da aprendizagem sejam operadas a partir dos mesmos fundamentos, da mesma maneira que a sociedade (LUCKESI, 2005).

Segundo o modelo tradicional de avaliação, sua principal função é rigorosamente a de classificar os indivíduos. Como consequência, estabelece-se um julgamento de valor que classifica os indivíduos com base em um padrão já pré-estabelecido (LEITE; KAGER, 2009).

A respeito dos processos avaliativos tradicionais, o aluno:

[...] poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos alunos (LEITE; KAGER, 2009, p. 111).

Um dos exemplos de como a avaliação se constitui como instrumento autoritário, está na sua utilização de instrumento psicológico, como a ameaça na obtenção de resultados e poder. (LEITE; KAGER, 2009). Ou seja, a avaliação é marcada por um papel que lhe foi atribuído conforme o modelo social liberal conservador: um papel disciplinar (LUCKESI, 1984).

A avaliação tradicional, por seus métodos serem sobretudo comodamente mais escolhido dentro de um sistema já desgastado e desgastante, no que se refere por exemplo, a exaustiva jornada dupla entre docentes, fazendo com que a escolha por determinado método de avaliação demonstre suas influências sociais, políticas e teóricas construídas ao longo de anos.

Os processos de avaliação mais conhecidos são basicamente conduzidos pelos professores, envolvendo: testes padronizados; provas feitas pelo próprio professor; e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a

textos, provas informais de domínio da aprendizagem, feedback, entre outros. Mas estas não são as únicas práticas de avaliação (FREITAS, 2009, p. 24)

Métodos de avaliação têm sido pensados como oposição às tradicionais práticas avaliativas. São alguns dos focos dos estudos destas outras práticas do avaliar: o avanço cognitivo, aproximação dos alunos ao objeto de estudo, afetividade, fortalecimento da relação ensino aprendizagem de uma maneira mais saudável e aprimoramento das condições de ensino com base no que fora coletado nas provas e avaliações. Como é o caso da Avaliação Diagnóstica que torna a experiência coletiva e constitui-se como uma alternativa viável, visto que, a ação de avaliar é posta a favor do aluno (LEITE; KAGER, 2009).

Nesse formato de avaliação, procura-se a presença ou ausência de “habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos” (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014). Além disso, a avaliação diagnóstica, utiliza de seus métodos como instrumentos para criar possibilidades de reflexão do aluno e de seu contexto, sabendo que as condições de ensino e o processo de absorção de conhecimento pelo aluno são seu essencial papel e não o contrário. Se esta é pautada no aluno, que está em constante movimento de aprendizagem, esta deve ser também resistente a avaliações conservadoras e autoritárias, mas revolucionárias e autônomas. (LEITE; KAGER, 2009).

A concepção de educação democrática, postulada aqui à Amorim Lima, não tem a intenção de restringir-se apenas à ideia de uma democratização do acesso à escola pelas massas ou às condições de permanência dos alunos nesse espaço, mas também de incluir como um de seus significados, a qualificação dos serviços oferecidos por ela. (AQUINO; SAYÃO, 2004).

De acordo com Paro (2000), a educação para a democracia não pode ter rasa preocupação na formação dos cidadãos, convertendo-os a meros consumidores de direitos, construindo um imaginário egoico e estereotipado no que se refere a cidadãos na vida pública, mas antes, o autor faz um convite a reflexão para uma democracia, caracterizada pela participação efetiva dos cidadãos, para que não apenas desfrutem de direitos, mas que antes sejam capazes de criar os seus próprios.

[...] dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a

escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 8)

Nota-se então que, uma das principais falhas da escola tem a ver com sua dimensão social e, suas omissões no compromisso em educar para a democracia tornam a sociedade menos consciente de sua própria humanidade e, mais distante de um efetivo espaço de bem-estar coletivo, ou seja, educandos, professores, funcionários e comunidade ao seu entorno, já que, para o autor, é durante esse trabalho coletivo que a formação democrática efetivamente ocorre. (PARO, 2000).

[...] considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. (PARO, 2000, p. 3)

Para tanto, fazem-se necessárias a participação ativa dos alunos na trajetória escolar, assim como, do corpo docente que deve estar alinhado ao modo de vida democrático (AQUINO; SAYÃO, 2004).

Desse modo, o presente trabalho tem a intenção de identificar e compreender, na bibliografia temática, quais as práticas de avaliação de aprendizagem empregadas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Para atender à proposta, serão consultados materiais e dados bibliográficos relacionados à temática, além da análise de PPP e histórico da escola no site institucional, que se fazem necessários ao desenvolvimento da pesquisa e que possibilitem o avanço da ciência, pesquisa e educação pelo país de forma democrática e transformadora.

Assim, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, o primeiro está destinado a introdução, o segundo será um estudo das concepções de avaliação da aprendizagem em seu histórico e correntes, o terceiro se destina a uma análise do PPP para caracterizar a escola em sua proposta pedagógica e, em subtópico, suas práticas de avaliação, o quarto se concentra uma busca nas bases de dados para identificar o que, de teor científico, tem se produzido acerca da avaliação na Amorim

Lima. Por último, as considerações finais, onde ressaltaremos os pontos mais relevantes desta pesquisa em síntese e conclusão do estudo.

### 1.1 OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo identificar e compreender as práticas de avaliação de aprendizagem adotadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, de modo a perceber se os métodos de avaliação empregados pela mesma fogem às práticas tradicionais predominantes nopaís.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Trata-se dos objetivos específicos:

- a) Identificar e compreender concepções de avaliação elaboradas e discutidas nos estudos de natureza científica;
- b) Caracterizar e descrever a proposta pedagógica da Escola Municipal Amorin Lima;
- c) Identificar e compreender as práticas de avaliação de aprendizagem empregadas pela Escola Municipal Amorim de Lima, a partir de revisão da produção científica.

### 1.3 METODOLOGIA

Para consecução deste trabalho pretende-se realizar uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Dessa forma, serão identificados e analisados documentos relacionados à temática, como: Plano Político Pedagógico da instituição de ensino Amorim Lima, Roteiro de Estudos, bem como levantamento e análise bibliográfica de pesquisas que estudem o tema da avaliação na referida escola, dos anos de 2000 à 2020.

Iniciou-se as buscas por referências bibliográficas a partir de palavras-chave que se referem ao tema central deste trabalho de conclusão de curso. Tais palavras utilizadas foram: EMEF Desembargador Amorim Lima; Escola Amorim Lima; Avaliação; Processos Avaliativos; Métodos de Avaliação.

Após definir as palavras-chave, a busca foi realizada em acervos digitais, incluindo bancos de dados como Scielo, Revistas Científicas, acervos da USP, UNESP, UNICAMP, IFSP.



## 2 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na primeira fase da Modernidade, o progresso foi delineado pelo crescimento de fábricas, funcionários e produção, demandando “uma organização administrativa tanto para controle da produção quanto para o controle da massa operária” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 163), de maneira a verificar e fixar mecanismos para o controle. Por conseguinte, dentro desse contexto, a escola incorporou condutas semelhantes relacionadas à disciplina e ao controle.

A influência do controle e organização do meio fabril na educação foi inclusive retratada em um dos videoclipes da banda inglesa Pink Floyd. No clipe de *Another Brick in the Wall, I* o grupo retrata o autoritarismo presente na prática docente e na organização escolar. Destaca-se no clipe, a intenção em deixar óbvia a similaridade do ambiente escolar com o ambiente de uma fábrica. Nesse contexto, observa-se elementos característicos e presentes em ambos os espaços como, por exemplo, o toque do sinal perfeitamente cronometrado que assinala o que deve ser feito em um determinado momento. Ainda, a música e o clipe trazem severas críticas a respeito da uniformidade que a escola produz em seus alunos que, após entrarem no espaço escolar, saem dele servos, obedientes, uniformes e sem resquícios de individualidade. Esses elementos são observados em trechos do vídeo, nos quais, os alunos entram numa máquina, enfileirados e saem dela quietos, sentados em suas carteiras e com máscaras de um mesmo rosto (figuras 1 e 2).

No trecho abaixo, pertencente à parte 2 da canção, o compositor Roger Waters representa as falas dos estudantes diante do autoritarismo escolar:

Nós não precisamos de nenhuma educação; Nós não precisamos de nenhum controle mental; Sem sarcasmo ácido na sala de aula; Professores, deixem as crianças em paz; Ei! Professores! Deixem as crianças em paz!; No fim das contas, é só mais um tijolo no muro; No fim das contas, você é só mais um tijolo no muro. (PINK FLOYD, 1979, tradução nossa).

**Figura 1:** Clipe de Another Brick in the Wall



**Fonte:** <http://www.thewallanalysis.com/another-brick-in-the-wall-part-2/>

**Figura 2:** Clipe de Another Brick in the Wall



**Fonte:** <http://www.thewallanalysis.com/another-brick-in-the-wall-part-2/>

Segundo Carminatti e Borges (2012), o controle tornou-se intrínseco à prática pedagógica. Sendo que, seu percurso dentro da educação teve severa influência nos processos avaliativos, desde então até os dias de hoje.

O controle dentro da educação usou e usa das ferramentas de avaliação, não só para o manejo, mas também para normalização, qualificação e classificação dos indivíduos que sofrem com este processo.

Foucault traz à luz essa discussão acerca do exame:

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso

que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. (FOUCAULT, 1999, p. 209).

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1999), coloca o exame como sinônimo de prova, faz referência às práticas avaliativas das instituições educacionais da época. Não por descuido, que usa o mesmo termo para análises de pacientes de hospitais e manicômios, numa perspectiva de vigilância e de normalização dos pacientes, que por sua vez sofrem a ação ao serem analisados.

Para o autor, aos que sofrem o poderio da disciplina no processo de exame se sofre uma objetificação sobre seus corpos ao serem dominados e organizados sob um poder exercido, sob um olhar hierárquico. Ou seja, se vira produto e objeto da disciplina no exame.

Já a disciplina tem seu próprio tipo de cerimônia. Não é o triunfo, é a revista, é a “parada” forma faustosa do exame. Os “súditos” são aí oferecidos como “objeto” à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar. Não recebem diretamente a imagem do poder soberano; apenas mostram seus efeitos - e por assim dizer em baixo relevo - sobre seus corpos tornados exatamente legíveis e dóceis. (FOUCAULT, 1999, p. 212).

Assim, a disciplina tem como objetivo não só a aquisição de conhecimento ou a otimização do tempo e das genéticas; ela tem por foco a própria exibição dela sobre os corpos, agora, disciplinados e objetificados pelo exame. Corpos estes, que se fazem legíveis e dóceis, passíveis de comparação e punição.

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 216).

Neste sentido, para o autor, o objetivo da instituição educativa, para formação do indivíduo, tem como cerne ensinar e, de mesma intensidade ou até com mais afinco, aplicar sobre os corpos dos alunos a disciplina do exame e suas implicações. Corpos estes que, em processo de passividade e obediência, se medem e sancionam-se, cada vez mais em uma “comparação perpétua” de um com todos.

Vitor Henrique Paro, em 2010, fez a ponte para nossa contemporaneidade nesse mecanismo de disciplina, ao discorrer sobre a reprovação escolar no sistema de educação seriada. Para ele, esta ferramenta de separação é usada como objetivo

principal da escola ao classificar e separar os que podem prosseguir para a série seguinte ou não.

O sistema seriado de ensino mostra sua procedência antidemocrática na medida em que serve a uma concepção tradicional de escola fundamental, preocupada não em ensinar, mas em separar os alunos que podem prosseguir, passando de série, dos que não podem. É um sistema tributário de uma pedagogia baseada no prêmio e no castigo como motivações para o estudo, esquecendo-se da característica básica do bom ensino que é a de ser intrinsecamente desejável pelo educando que, assim, estuda porque quer, fazendo-se sujeito, que é a marca da verdadeira relação democrática. (PARO, 2011, p.697-698)

Para sua concepção, perde-se a característica básica da educação que seria cativar os alunos a procurarem conhecimento por vontade de estudar e aprender. Como observado anteriormente, os objetivos da educação ainda não evoluíram ao passo de conseguirem acompanhar a evolução do pensamento humano, a maneira conservadora de avaliar insiste em ter por objetivo e foco a separação, comparação, normatização e todas as implicações já vistas sobre os indivíduos que sofrem com este mecanismo em seus corpos.

Como avaliação tradicional estamos compreendendo o modelo de avaliação classificatório e excludente. Para Leite e Kager (2009), é importante salientar que “o modelo de avaliação classificatória utilizado em larga escala nas escolas contribui para o aumento dos indicadores de fracasso escolar que, por sua parte, compreende a evasão, a repetência e a exclusão do aluno”. Sendo assim, pode-se afirmar que na avaliação tradicional:

[...] o ato de avaliar não constitui um momento para repensar a prática pedagógica, mas, sim, um meio de julgar o aluno, mantendo-se as condições de ensino inalteradas. Com a função classificatória, a avaliação não possibilita o avanço e o crescimento do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que, com a função diagnóstica, ela pode ser direcionada para esta finalidade, educacionalmente mais relevante. (LEITE; KAGER, 2009, p. 129).

Ademais, as autoras destacam um ponto importante que resulta da avaliação tradicional: o impacto negativo na autoestima do aluno.

A este respeito, o olhar de Freitas (2007) para a avaliação formal e informal nos auxilia. Para o autor, a avaliação se divide em dois âmbitos, a avaliação no âmbito formal que estão as técnicas, procedimentos palpáveis de avaliação como provas e trabalhos que conduzem uma nota; e o âmbito da avaliação informal que

são, basicamente, juízos de valores invisíveis que são construídos por professores e alunos na escola e que acabam por influenciar representações de uns sobre outros.

A nota é uma das facetas da avaliação realizada na escola, representa especialmente, a avaliação formal, mas na constituição da nota final a avaliação informal se faz presente. A avaliação informal ajuda a compor as notas dos alunos, e sua presença se manifesta em especial relacionada ao comportamento ou ao tipo de comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas. (BERTAGNA, 2002, p. 253)

De acordo com Freitas (2007), a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza justamente na avaliação informal que regula as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações constrói imagens e auto-imagens que terminam interagindo nas decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula; os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles e isto acabando influenciando, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno.

Freitas (2007) ressalta que o problema não está na existência do juízo em si, mas como ele afeta o relacionamento com o aluno e como o professor lida e altera a situação do aluno em seu trabalho pedagógico. Bertagna, em seu estudo, afirma que:

[...] a avaliação informal tende a ultrapassar os limites da sala de aula e da escola, impregnando a vida do aluno, ao mesmo tempo em que vai se constituindo no próprio aluno, já que o aluno passa a assumir os julgamentos, os conceitos que as outras pessoas inferem a respeito dele. (BERTAGNA, 2002, p.254)

A partir disso, é possível dizer que avaliar com a intenção de classificar alunos é uma prática anti-educativa e anti-democrática, já que, não contribui para o desenvolvimento das capacidades do aluno, muito menos para aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido, Leite e Kager (2009), destacam quatro efeitos decorrentes das práticas de avaliação tradicionais: a deterioração da relação sujeito-objeto, a produção de estigmas, o instrumento de poder nas mãos do professor e o processo de ensino em função do vestibular.

De acordo com Leite e Kager (2009), os efeitos da deterioração da relação de sujeito-objeto se dão na maneira em que os alunos que vivenciaram experiências negativas nas avaliações, acaba por desenvolver aversão à mesma disciplina em

que se experienciou tal prática avaliativa. Ou seja, acontece um desenvolvimento de profunda aversão do sujeito pelo objeto de conhecimento. No estudo, os autores mencionam as disciplinas de Geometria, Física, Química e Inglês como exemplos reais em alunos sofreram com isso. Esta deterioração da relação sujeito-objeto parece ser de médio a longo prazo, em outras palavras, são efeitos que podem permanecer posteriormente.

Como as avaliações tinham ausência de feedback, os autores evidenciaram que a finalidade das provas estava em si mesmas, e, conseqüentemente, os resultados das avaliações eram ignorados no que diz respeito de rever e alterar as práticas de ensino, elas não eram usadas a favor do aluno que as faziam.

Desta maneira, o mesmo estudo mostra que a produção de estigmas se dá quando a avaliação classificatória produz conseqüências negativas no aluno (preconceito é uma delas), evidenciando que a função das práticas avaliativas era, em seu cerne, classificar e, por conseqüência, estigmatizar.

Assim, o sentimento de incapacidade, exclusão e frustração também se apontam quando as provas afetam a autoestima dos alunos. Leite e Kager (2009), evidenciam que esses sentimentos não foram efêmeros, pelo contrário, os dados mostram que acompanharam e marcaram a vida escolar dos alunos até aquele momento.

Sobre o processo avaliativo, foi notório que o comportamento do professor é determinante para a manutenção dos estigmas dos alunos:

Relataram-se situações de negligência e implicância, por parte dos docentes. O mau relacionamento entre professor e aluno pode gerar sentimentos de raiva, ódio e as sensações de desprezo e humilhação, por parte dos alunos, como sugerem os relatos. (LEITE; KAGER, 2009)

Ainda se pautando em Leite e Kager (2009), nota-se que as práticas tradicionais relatadas podem desempenhar papel disciplinador nas mãos do professor, com ocorrência de autoritarismo, às vezes, exacerbado.

As provas podem ter aspectos de armadilha quando o professor, na proporção em que exige de conteúdo, seleciona intencionalmente, conhecimentos mais complexos que, muitas vezes, não se relacionam com as práticas desenvolvidas em sala. Esse aspecto de prova punitiva também se evidencia

enquanto a classe se prejudicava com provas surpresas feitas com o objetivo apenas de punir a classe.

Outro uso autoritário da avaliação, segundo os autores, está na transformação de tal como mecanismo disciplinador de condutas sociais, usadas em seu veredicto para ameaçar os alunos. Seja em seu feedback na devolução das provas, em caráter punitivo frente toda a classe que os invade, humilha e constrange; ou seja, pelo instrumento de avaliação transformado em ameaça em sala de aula.

É evidente, ainda por Leite e Kager (2009), que a avaliação no modelo tradicional provoca, enquanto prática, intensos sentimentos de medo, ansiedade e outros em relação à avaliação e, por extensão a própria disciplina, a ponto de prejudicar a qualidade de vida dos alunos.

Segundo Leite e Kager (2009), o processo de ensino pautado no vestibular é o quarto e último grande aspecto nocivo na prática avaliativa. Nele, devido à grande carga de conteúdo cobrados em um espaço tempo predeterminado, restrito e limitado; os alunos, que se sentem limitados e pressionados, potencializam a aversão às provas e aos objetos de conhecimento.

A sobrecarga de conteúdos com foco no vestibular em “ritmo alucinante”, é mais um fator que prejudica o desempenho dos alunos, fortalece a aversão às situações da escola e gera a eles medo e ansiedade, mais uma vez.

Posto assim, Luckesi (2005), disserta que os exames escolares como conhecemos e empregamos atualmente, foram estruturados ao longo dos séculos XVI e XVII com o surgimento da modernidade. Sendo que, a escola, como compreendemos na atualidade, é resultante desse processo histórico constituindo-se como uma escola da modernidade.

Desta maneira, “o arranjo dos exames, que ainda são praticados nos dias de hoje, foi formulado há cerca de quinhentos anos atrás” (LUCKESI, 2005). Enquanto a avaliação da aprendizagem só passou a ser discutida e proposta a partir da década de 30, após o uso dessa expressão pelo educador Ralph Tyler.

Nesse contexto, Calderón e Borges (2013) criaram uma linha do tempo com base na temática da avaliação educacional dividida em quatro períodos distintos, sendo três deles mais interessantes de serem mencionados.

Segundo Calderón e Borges (2013), na década de 70, a avaliação, por influência teórica de autores estadunidenses, tinha uma visão mais tecnicista, focada

no desempenho escolar e instrumentos de medidas, como testes e provas. “Centrava-se nas questões relacionadas à avaliação de currículos e programas educacionais, com forte influência da literatura norte-americana”. Neste mesmo período, as produções acadêmicas evidenciam grande preocupação com o rigor conceitual e metodológico na abordagem ou modelo de avaliação em foco.

Já na década de 80, adquiriu-se um caráter político, a partir do momento em que a avaliação de cunho tecnicista passou a ser refutada junto aos seus pensadores estadunidenses. Os trabalhos científicos neste período:

[...] apontam que as pesquisas publicadas na década de 80, conferem ênfase a metodologias qualitativas para a avaliação, o predomínio da tendência dialético transformadora, bem como à presença da afirmação da dimensão política da avaliação, afastando-se da influência norte-americana de avaliação, até então predominante nas discussões a respeito da temática avaliativa. (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 174)

Mas ainda com esta ênfase às metodologias qualitativas, Calderon e Borges (2013) destacam o grande viés tecnicista que orienta esta grande quantidade de escritos sobre avaliação institucional. Ou seja, este viés não se apaga por completo nas produções da época.

Na tendência dialética transformadora, ainda de acordo com o estudo feito pelos autores, observa-se a avaliação como uma mediação no processo de ensino-aprendizagem, entendida como um ato dinâmico, que favorece a qualificação do projeto educativo. A tendência dialética transformadora evidencia também os processos de avaliação como instrumento de alienação, autoritarismo e reprodutivismo.

Esta mesma revisão, feita por Calderón e Borges (2013), afirma que as produções a partir de 1980 apresentam ciência de que as dimensões valorativas e políticas são inerentes ao fenômeno educacional e, conseqüentemente, à avaliação educacional. Isso corrobora, sobretudo, para uma ligação das reflexões de política da avaliação.

Nos anos 90, a avaliação da educação passou a ser introduzida na agenda pública, a partir do estabelecimento de sistemas e instrumentos de avaliação em larga escala.

[...] com a instalação de um Estado forte, a avaliação surge como instrumento de controle, por atender a duas posições: por



um lado, estabelece controle do currículo por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, por outro, opera a aplicação de exames nacionais, que resultam em competição e classificação das instituições. (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 175).

Com obrigatoriedade do processo avaliativo no Brasil e uma padronização nos exames em larga escala e, conseqüentemente, nos currículos, o controle sobre as instituições também acaba por atravessar os alunos. De acordo com o estudo de Calderón e Borges (2013), ganha-se força a avaliação de monitoramento, entendida por avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos. No Brasil, integra-se esse mecanismo ao sistema nacional de aferição.

Os anos 90 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação - em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala. (FREITAS, 2009, p. 10)

Neste mecanismo de avaliação por aferição e monitoramento, as práticas vêm, a partir de 1990, como classificação das instituições em parâmetros para se medir e comparar as escolas e instituições entre si, e seus alunos testados e medidos por consequência.

No que se refere a avaliação como medida, mesmo que seja adotada em larga escala, é bastante confusa, inclusive para as crianças, como mostra Hoffman (2005, p. 40) em seu livro. Por meio de sua lógica infantil e experiência de vida, ao ser questionada sobre o assunto, Elisa, com oito anos, tentou definir os termos: “**Medir é régua e testar é ver se funciona**” (grifo nosso).

Em complemento a isso, cabe dizer que, no sentido literal, mede-se algo que tenha volume, ou extensão, ou quantidade. Ou seja, “não podemos medir o que não tem rigor numérico” (HOFFMANN, 2005). Como explica a autora, ao dizer que não é possível medir sentimentos humanos, enquanto, no ambiente escolar, é possível medir a frequência escolar, o número de tarefas entregues ou livros lidos.

Conforme Carminatti e Borges (2012), esse tipo de avaliação classificatória permitiu o estabelecimento de hierarquias não só nos processos avaliativos, como também na organização escolar. Pode-se citar, como exemplo, a divisão entre “alunos bons” e “alunos ruins” e o arranjo de classes e lugares. Nessa perspectiva:

[...] Ao exercer uma avaliação como função estritamente classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de

descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, ou seja, de parcelarização do conhecimento (CARMINATTI E BORGES, 2012, p. 170-171).

Indo além, Almeida e Silva (2019) destacam que o momento avaliativo passa a ser temível por ser um tipo de definição “se houve ou não aprendizagem”, fazendo assim, o educando estudar apenas para obter uma “nota” aprobatória.

Independente desses aspectos, nem mesmo os próprios docentes utilizam o termo medida como deveriam. Sendo assim, eles acabam conferindo números aos alunos em diferentes áreas, de maneira indiscriminada. Segundo Hoffmann (2005, p. 41), a partir “desse equívoco, a distribuição de notas a aspectos atitudinais dos estudantes”, como participação e comprometimento, ou a “tarefas que não admitem escores precisos”, como desenhos e redações.

Por fim, sobre isso, pode se afirmar que, no Brasil, mesmo com a criação de leis educacionais específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a prática da educação ainda tem grande influência do modelo jesuíta. Ou seja, se constitui como “uma prática disciplinadora, coercitiva e classificatória”. (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 154).

Posta essas barreiras e dificuldades no processo avaliativo, escapar a esse esquema taxativo e classificatório do modelo tradicional, onde se rotula os alunos como aprovados e reprovados e se exige que o professor também o faça de maneira numérica, é uma tarefa complicada, Almeida e Silva (2019). Entretanto, ainda para os autores, é possível oferecer novas formas de abordagens no que se diz respeito à metodologia avaliativa humanizada, na qual utiliza diferentes instrumentos avaliativos e valoriza formas variadas de aprender.

O aluno, nesse sentido, deixa a antiga posição de passividade verificada na escola tradicional e torna-se agente do seu processo de aprendizagem para, assim, poder assumir de forma crítica e independente seu papel de educando. Ao professor caberia, para tanto, comprometer-se de maneira consciente com a mudança, entendendo o ato de ensinar e aprender como transformador da própria realidade dentro e fora da sala de aula. (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 155).

Neste ponto, Leite e Kager (2009, p. 112) também ressaltam sobre esse comprometimento do professor para com um novo caminho na prática educacional. Mas, para isso, ressalta a importância de ser feito em coletivo por todo grupo de educadores de uma instituição escolar. Por conseguinte:

O primeiro passo seria um posicionamento claro e explícito sobre o tipo de sociedade e de cidadão que se pretende formar. Um segundo ponto seria a conversão/conscientização de cada educador para novos rumos da prática educacional. No entanto, essa conscientização deve ser traduzida em práticas pedagógicas assumidas pelo coletivo dos educadores da escola. (LEITE; KAGER, p. 112).

Depois de delinear o tipo de cidadão que se quer formar e o tipo de “terreno” que precisamos, no que se diz respeito a conscientização do coletivo de educadores, Leite e Kager (2009) propõem uma mudança no processo avaliativo com o resgate de uma avaliação de função diagnóstica:

O último aspecto a ser considerado refere-se ao resgate da avaliação em sua função diagnóstica: mesmo numa sociedade produtora de exclusão social, é possível rever e alterar os rumos das práticas tradicionais de avaliação. Para isso, o professor deve estar comprometido com uma escola inclusiva, que esteja preocupada com o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos. (LEITE; KAGER, p. 112)

Avaliação esta que, de acordo com os autores, deve ser uma importante alternativa diante de uma situação de práticas tradicionais e exclusão social, pois, supõe que o ato de avaliar implica em ações para favorecer o aluno, seja utilizando seus resultados para alterar as condições em que o professor possa alterar e rever as condições de ensino, seja para o aprimoramento do processo de apropriação de conhecimento por parte do aluno. (LEITE E KAGER, p. 133)

Em continuação do raciocínio, os autores, em necessidade de se explicar o termo, se debruçam a definir sobre a avaliação de função diagnóstica:

A avaliação diagnóstica pode representar uma alternativa viável visto que, nesta perspectiva, o ato de avaliar implica decisões sempre a favor do aluno: deve representar um momento de reflexão, sendo os seus resultados utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Para isso, a escola deve ser um espaço constante de confronto de ideias, resistindo ao contexto de uma sociedade conservadora e de uma pedagogia autoritária. (LEITE; KAGER, p. 112)

Neste momento de reflexão e neste espaço de confronto de ideias, é importante que isto seja articulado junto ao conjunto de educadores da escola, para assim buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas proporcionar condições afetivas que contribuam para o estabelecimento positivo entre os alunos e os

conteúdos escolares. Nesta função diagnóstica do avaliar, “pode-se auxiliar o progresso e crescimento do aluno, através das melhorias nas condições de ensino”. (LEITE E KAGER, p. 133).

Hoffmann (2009) dá mais corpo a esta discussão quando teoriza a ideia de avaliação mediadora no que se diz respeito à avaliação de aprendizagem. Ela surge como estratégia de acompanhamento da ação avaliativa, ao assistir e mediar ideias e argumentos de cada estudante e do grupo em sala, para que, de maneira conjunta, o professor possa discutir e enriquecer cada linha de raciocínio e ponto de vista. Assim:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 2009, p.16)

A autora, neste mesmo livro, traz a perspectiva de avaliação mediadora como uma análise teórica das manifestações, sejam elas verbais ou escritas, dos alunos que estão nesta situação de aprendizagem, para assim, acompanhar as hipóteses que vêm formulando sobre determinados assuntos, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de soluções ou reformulações destas hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento que busca o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, por consequência, sua promoção nos graus de ensino.

Na perspectiva de uma avaliação mediadora, é possível desenvolver uma proximidade e intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem, transformando a ação avaliativa:

Em um momento de ação da aprendizagem e ainda em um momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções no que diz respeito ao currículo e seus desdobramentos no projeto político pedagógico de um curso. (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 174-175).

Sendo assim:

[...] a avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino. Ao se inclinar o olhar de uma forma mais abrangente, verifica-se que a avaliação faz parte da atividade humana de reflexão (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 163).

Sabendo que a avaliação faz parte da atividade humana de reflexão e que ela pode acontecer de muitas outras maneiras antagônicas às tradicionais, é necessário ressaltar a importância de pensar formas alternativas de avaliar, que sejam contra hegemônicas à perspectiva de avaliação classificatória. Analisaremos, nos próximos capítulos, a proposta política e pedagógica de uma escola, localizada em São Paulo, que se propõe a fazer de maneira diferente seu trabalho pedagógico e, concomitantemente, suas práticas avaliativas.

### 3 AMORIM LIMA – COMPREENDENDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Após estudarmos melhor sobre avaliação em seu contexto histórico e correntes de pensamentos acerca do tema, cabe aqui, neste capítulo, caracterizar a escola Amorim Lima e sua concepção pedagógica para com as avaliações e seu trabalho pedagógico como um todo.

É muito importante, antes de falarmos sobre as bases conceituais ou a maneira como é feito o trabalho pedagógico, seja no ensino ou na forma como se dão as avaliações dentro da escola, sem antes situar o contexto social em que a mesma está inserida. Muito importante saber o perfil, principalmente socioeconômicos dos alunos, família e comunidade escolar, pois, foi pensando desta maneira que se aplicou um Projeto Político Pedagógico (PPP).

Da mesma maneira que não há viabilidade de mudar a avaliação de uma escola sem antes questionar os objetivos do trabalho pedagógico ali empenhado,

Falar de uma avaliação "transformadora, continua, comprometida com o desenvolvimento do aluno" sem questionar os objetivos da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem e que - se desconhecidos - continuam a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista a incorporação das desigualdades sociais como princípios de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdades existentes na sociedade. (FREITAS, 2009, p. 20).

No Brasil, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, situada na cidade de São Paulo, desde 1956, é uma escola cujo projeto atual foi baseado no modelo da Escola da Ponte, localizada em Portugal.

O Projeto tem por base conceitual, as contribuições de Jean Piaget, quanto à formação dos conhecimentos e na construção das autonomias moral e intelectual, as contribuições conceituais de Paulo Freire, como fonte de referência de pedagogia libertária e os avanços nos parâmetros normativos da educação brasileira, sem os quais o projeto da escola teria muito mais dificuldades de existir e em ser posto a prática.

A Amorim Lima constitui-se como escola democrática a partir de esforços empregados pela, então, diretora Ana Elisa Siqueira em conjunto com os professores e a comunidade, a partir de dados preocupantes, nos quais, "um

expressivo número de alunos expulsos havia morrido em razão do envolvimento com o tráfico de drogas” (AQUINO; SAYÃO, 2004). A alta taxa de evasão, os alambrados e a falta de confiança foram o ponto de partida para que transformações concretas e definitivas ocorressem. A escola então dá passos sutis, derrubando as grades de circulação, se torna aberta à comunidade, incluindo aos finais de semana e amplia em diálogo, respeito e convivência.

De acordo com o site<sup>2</sup> da unidade de ensino, a escola era o único vínculo social concreto desses jovens que evadiram, por isso a tentativa que pareceu mais assertiva era fazer com que os estudantes passassem maior tempo possível dentro da instituição, o que motivou a Amorim Lima a caminhar para abertura à circulação e à comunidade. Concomitantemente, houve uma mudança em um dos lugares mais simbólicos de poder e afastamentos do corpo estudantil, a sala da direção, durante esse período ela perdeu a conotação comum das escolas de modelos tradicionais; o que antes era ameaça, agora, oportunidade de um diálogo, portas abertas; presenciase o epicentro da transformação radical na escola. Notando-se assim, maior presença e participação dos alunos mais velhos fora do período de aula, que agora atuavam como ajudantes e monitores em atividades variadas. Neste processo de abertura, a escola viu a necessidade de salientar a participação das famílias em festas da instituição e grupos de teatro, projetos culturais, atividades esportivas e aliança com grupos externos como institutos sociais e patrocinadores. Caminhando pela consolidação.

Tendo recém visitado a Escola da Ponte, e notando o entusiasmo da comunidade da Amorim Lima pelo Projeto Fazer a Ponte, a psicóloga Rosely Sayão, a pedido do Conselho de Escola, formulou e apresentou, em setembro de 2003, uma proposta de assessoria para a implantação do projeto aqui. A assessoria foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação e realizou-se na escola de janeiro de 2004 a maio de 2005. (ESCOLA..., 2021)

Segundo o histórico da instituição<sup>3</sup>, os alunos da Amorim Lima têm a oportunidade de uma formação e educação que segue parâmetros de um Projeto Pedagógico bastante diferente do que se conhece nas escolas públicas tradicionais do país. A unidade de ensino, passa a ser referência, atendendo alunos de diferentes classes sociais. (AQUINO; SAYÃO, 2004).

Uma escola internacional que fundamenta suas ações em práticas democráticas é a Escola da Ponte, uma escola pública, de referência mundial,

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/> . Acessado em: 24 out. 2021

localizada em Portugal. O projeto educativo da Escola da Ponte propõe:

[...] a gestão democrática que supera o registro formal em todos os níveis (alunos, professores, pais); a busca da autonomia do aluno em sua relação com o conhecimento e com seu processo de desenvolvimento; o progresso pessoal no âmbito coletivo; a inclusão de todo tipo de aluno e, acima de tudo, a presença incontestada dos professores na condução do processo (AQUINO; SAYÃO, 2004).

Comparativamente, o projeto pedagógico da EMEF Amorim Lima tem como pressupostos:

a) o estabelecimento de relações diretas entre alunos e professores, que não recaíssem no infantilismo, tampouco no autoritarismo; exercício de sua função; b) o tratamento transparente dos conflitos e das contradições vividas no processo; c) a nítida diferenciação das responsabilidades de professores e pais; d) a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica na fundamentação dos trabalhos, a fim de evitar o academicismo tanto quanto o ativismo; e) a busca de oportunidade para todos, ou seja, a crença de que todos os alunos podem aprender e de que a diferença entre eles não deve ser julgada ou moralizada; f) a formação de uma equipe docente comprometida eticamente com sua função e disposta a superar o corporativismo reinante para responsabilizar-se, de modo solidário e cooperativo, com o um espaço público democrático; g) a construção, entre todos os segmentos escolares, de relações coletivas justas. (AQUINO; SAYÃO, 2004).

De acordo com o PPP, com intuito de ampliar o comprometimento dos alunos no processo de aprendizagem, melhor favorecer o desenvolvimento de sua autonomia e adequar o currículo de objetivo aos ritmos e predisposições individuais, o Projeto da escola privilegia o trabalho de pesquisa. Neste sentido, a escola, em respeito às diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras diversidades ou marcação social, opta por diminuir o acesso aos conteúdos de maneira expositiva, para se fazer por forma de pesquisa, conduzida pelos Roteiros Temáticos, orientada pelos educadores.

De acordo com Pires e Bertagna (2017), é possível perceber, através dessas práticas avaliativas, uma tentativa de induzir uma forma de organização escolar em que o aluno participe mais nos rumos dos seus desenvolvimentos, com maiores discussões e negociações sobre sua aprendizagem, com os professores, com a escola, e, ainda, com os pais. Nesse processo de contexto investigativo, a autoavaliação é considerada como elemento importante para a formação do aluno.

Nos Roteiros Temáticos de Pesquisa, a escola usa de embasamento a teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin; são apoiados, ainda que de maneira



não sequencial, nos livros didáticos e paradidáticos, em um contexto predominante grupal, e reconhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como base prática conceitual e prática. A aula expositiva deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente:

Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, preferencialmente durante todo o período de formação escolar, pode orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se numa cada vez mais aprofundada auto-avaliação, caberá ao espaço da tutoria auxiliar os professores a implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas capacidades e de suas dificuldades. (AMORIM..., 2005).

Na pesquisa feita por Pires e Bertagna (2017), fica evidente que a avaliação foi tomada por alunos e professores como parte do processo pedagógico. A partir do roteiro de pesquisa, os alunos e professores, entendiam o portfólio e ficha de finalização como etapa da atividade, como construção do saber.

Ou seja, a valorização do processo faz parte da formação dos educandos a serem avaliados e autoavaliados. Questões referentes às notas e à classificação, por exemplo, ficaram menos evidentes nos dados analisados, embora estivessem presentes. (PIRES; BERTAGNA, 2017, p.50)

### 3.1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO (PPP)

Identificamos após a análise do projeto escolar expressões de oposição aos métodos tradicionais de gestão e ensino, por isso faz-se necessário compreender se, os métodos de avaliação de aprendizagem adotados pela mesma são verdadeiramente distintos dos convencionais, tal como suas efetividades no ensino-aprendizagem do aluno.

Para Paro (2011), toda atividade humana é suscetível à avaliação, bem como elemento necessário de sua constituição.

A princípio faremos essa análise através do Projeto Político Pedagógico.

Na Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. E, uma vez por semana, o tutor tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos. Nos demais dias, se o

tutorando tiver problemas pode procurar o seu tutor. E, de maneira geral, eles também se encontram no “Salão”, que você conhece abaixo. (AMORIM..., 2005).

A partir deste pequeno trecho do Projeto Político Pedagógico, é possível verificar uma avaliação de processo em que educandos são tutorados por um docente durante a pesquisa e aquisição de conhecimento.

Um dos pontos marcantes da tutoria também é a comunicação com os pais dos educandos, ocasião em que o tutor tem caminho aberto para falar com eles sobre os problemas e sobre os avanços das crianças ao longo do ano. Bilhetes, ligações por telefone e reuniões pessoais fazem parte das formas mais comuns de contato. (PIRES; BERTAGNA, 2017 p. 38).

Esta relação mais próxima dos educadores da escola com as famílias dos educandos também fortalece em grande medida o acompanhamento da avaliação de processo, tornando a família mais curiosa e por dentro do progresso do aluno.

A avaliação de processo se resume em acompanhar ininterruptamente as atividades da realização de um projeto para que seja percorrido um caminho onde se chegará a um fim desejado. Neste sentido, “a avaliação como processo sempre inacabado e, em contraposição, esclarece que a avaliação de produto, onde se analisa o final do processo ‘pronto’, não se aplica à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos” (PARO, 2011).

Quando o produto é um objeto (um não-sujeito), sua avaliação pode ocorrer com total ou quase total independência em relação ao processo de produção, mas, se o objetivo da educação escolar é a constituição da personalidade humano-histórica do estudante, este tipo de avaliação de produto não consegue ponderar as relatividades de saberes ou os diferentes pontos de vista de quem julga as respostas e até mesmo seria “impossível saber se este conhecimento permanecerá após ser apresentado no exame” (PARO, 2011).

Ao consultar Freitas (2009), garantimos que se nossa concepção de organização do trabalho pedagógico for esta, dificilmente conseguiremos convencer os professores que a avaliação se trata de um processo com o objetivo focado no desenvolvimento do aluno. Ela está o tempo todo presente e orienta nossa prática na escola e em sala de aula.

[...]não se trata apenas de garantir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, cabendo posteriormente à avaliação “refletir” esta unidade e verificar a aprendizagem. Concebida dessa forma, a

posição da avaliação emerge subordinada e colocada ao final do processo. (FREITAS, p. 15, 2009).

Neste sentido, a avaliação na Amorim Lima, de acordo com o PPP da escola, acontece em vários momentos, começa no momento da pesquisa dos alunos com o conteúdo em foco:

Cada aluno recebe ao longo do ano apostilas com roteiros de pesquisa. Cada roteiro tem cerca de 18 objetivos, ou seja, perguntas ou tarefas que devem ser respondidas ou desenvolvidas pelo estudante. Repare que os roteiros e seus objetivos são desenvolvidos a partir dos livros didáticos recebidos pelo estudante, e as perguntas que o estudante deve responder exigem que eles pesquisem em vários livros ao mesmo tempo (de português, de ciências, de geografia, de história...). (AMORIM..., 2005).

Sendo assim, os professores circulam pelos salões (onde os alunos fazem as pesquisas sentados em mesas grandes com mais colegas de idades e roteiros diversos) e ficam de prontidão para ajudar os estudantes em suas pesquisas, tiram dúvidas e explicam conceitos se assim for necessário.

Cada estudante da mesa e do grupo escolhe por qual roteiro ou ordem começar seu estudo do dia e do período letivo, desta maneira, cada um segue seu tempo, necessidade e vontade de estudo. Em uma mesma mesa pode ter alunos estudando Biografia e Corpo Humano, por exemplo.

Quando acaba de preencher o seu roteiro, o aluno escreve um portfólio, com tudo que aprendeu com aquele roteiro e entrega para o tutor, que avalia se ele pode receber a apostila seguinte, com os demais roteiros. Não há provas. O progresso do conhecimento é avaliado pela qualidade dos portfólios e pela participação do aluno na escola. (AMORIM..., 2005).

No trecho que se refere a ausência de provas, pretende-se destacar a falta de provas escritas da maneira tradicional com todos seus rituais como as mencionadas por Leite e Kager (2009). Os autores nos permitem observar, o controle dos corpos dos alunos por parte dos professores em todo o ritual avaliativo, onde estabelece-se então, um dia completamente regado a ansiedade, preocupação e nervosismo, onde ocorrem até transformações nas funções físicas no local antes de estudo e acolhimento, pois os locais de prova podem mudar, variar e até os lugares onde cada aluno se senta podem não ser preservados. A rotina deste ritual desgastante e ameaçador contava com extremo silêncio no ambiente, pessoas circulando na sala

para fazer observação, análises e até presença do diretor durante o tempo de avaliação como figura ameaçadora e posição hierárquica de poder.

Leite e Kager (2009) descrevem um fato que, aparentemente, vemos diferente na escola Amorim Lima. Cada aluno cumpre o seu ciclo, não há necessidade de um ensino em função de um calendário de provas. Não há necessidade do “dia X”, de provas marcadas de biologia sobre corpo humano, ou qualquer outra área do conhecimento, pois nem todo aluno daquela faixa etária estudará o mesmo projeto, ou se orientará pelo mesmo roteiro de estudo.

Através do trecho do PPP acima citado, se torna evidente, que os portfólios exercem um papel avaliativo, pois quando os alunos descrevem detalhadamente o que aprenderam, o produto final desta escrita pode ser analisado pelo tutor- educador encarregado pelo aluno, fazendo com que se torne consciência do aluno e educador seu processo, suas dificuldades e avanços de forma conjunta, integrada e individual:

A avaliação foi tomada pelos professores e estudantes como parte do processo pedagógico. A unidade didática da escola era o roteiro de pesquisa; a partir dele, tanto aluno quanto professor já entendia o portfólio e a ficha de finalização como etapa da atividade, como construção do saber. Ou seja, a valorização do processo faz parte da formação dos educandos a serem avaliados e autoavaliados. Questões referentes às notas e à classificação, por exemplo, ficaram menos evidentes nos dados analisados, embora estivessem presentes. (PIRES; BERTAGNA, 2017).

Assim, após analisarmos a avaliação da escola de acordo com PPP, para buscar melhor aparato científico, é necessário fazer uma revisão bibliográfica para saber o que as contribuições à ciência têm descrito e analisado sobre o tema.

## 4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Após caracterizar a escola e sua proposta pedagógica, analisar seu PPP sobre o que diz respeito, principalmente, à avaliação, optamos por buscar nas bases de dados, artigos científicos que nos ajude a melhor entender como acontece às práticas e métodos avaliativos na Amorim Lima.

Assim, iniciou-se as buscas por referências bibliográficas a partir de palavras-chave que se referem ao tema central deste trabalho de conclusão de curso. Tais palavras utilizadas foram: EMEF Desembargador Amorim Lima; Escola Amorim Lima; Avaliação; Processos Avaliativos; Métodos de Avaliação.

Depois de definir as palavras-chave começamos a buscar nos acervos digitais, incluindo grandes bancos de dados como Scielo, Revistas Científicas, acervos da USP, UNESP, UNICAMP, IFSP. No começo das pesquisas não foi possível encontrar artigos e dissertações utilizando duas ou mais palavras principais, portanto, decidimos optar pela busca a partir do nome da escola. Ao obter os resultados, passamos a filtrar os trabalhos com o intuito de selecionar aqueles que mencionam o processo avaliativo adotado pela instituição de ensino Amorim Lima.

Realizou-se a leitura de cada trabalho científico encontrado. O objetivo principal era encontrar e obter dados que leve a compreender com profundidade todo o trabalho desenvolvido na escola em questão. Dentre eles o processo avaliativo adotado, bem como a forma com que “vê” os seus alunos diante do processo de ensino e aprendizagem. Dos trabalhos selecionados, poucos abordam com complexidade o tema em que se destaca esta pesquisa, assim utilizou-se o que fora disponível, criando diálogos entre os textos e todos os demais dados e estudos no qual realizamos para discorrer este trabalho de conclusão de curso.

### 4.1 BANCO DE DADOS

**Tabela 1:** Dados

ANO	FONTE	TÍTULO	LINK	
2015	PUCRS	Gestão Escolar - para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF. Desembargador Amorim Lima	<a href="https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8083/1/000478168-Texto%2BCompleto-0.pdf">https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8083/1/000478168-Texto%2BCompleto-0.pdf</a>	
2017	EDUCERE	As práticas curriculares	<a href="https://educere.bruc.com.br/arquivo">https://educere.bruc.com.br/arquivo</a>	

		democráticas apresentadas pela EMEF Desembargador Amorim Lima	/pdf2017/23842_11793.pdf	
2005	Universidad e Anhembi Morumbi	Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte	<a href="https://www.mprj.mp.br/documents/20184/57474/IMPLE_DE_UMA_ME_T_DE_ENSINO_BASE_NOS_PRINCIPIOS_DA_ESC_DA_PONTE.pdf">https://www.mprj.mp.br/documents/20184/57474/IMPLE_DE_UMA_ME_T_DE_ENSINO_BASE_NOS_PRINCIPIOS_DA_ESC_DA_PONTE.pdf</a>	
2004	Revista Científica Uninove	Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima	*Arquivo na pasta	
2012	UNESP	Intervenção artística na escola pública: Reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima	<a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86886/silva_ml_me_ia.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86886/silva_ml_me_ia.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	
2015	IFSP	Sem gaiolas, só asas: Uma forma livre de ensinar e aprender	<a href="https://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/303494/mod_resource/content/0/Renata%20Rappoli%20Garanado%20Santos.pdf">https://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/303494/mod_resource/content/0/Renata%20Rappoli%20Garanado%20Santos.pdf</a>	

Aquino (2004), Nogueira & Mazon (2005), Santos (2015) e Scholochuski (2017), destacam o diferenciado processo avaliativo da EMEF Desembargador Amorim Lima. Como bem descrevem os autores, cada aluno ao iniciar o ano letivo recebe uma apostila conhecida como Roteiro de Pesquisa. Cada Roteiro de Pesquisa possui entre 11 e 28 objetivos, que se dividem entre perguntas e tarefas a serem resolvidas ao longo do ano letivo.

Ao final, quando os educandos terminam de realizar o roteiro, eles precisam elaborar um portfólio, contendo tudo o que aprenderam durante a elaboração das pesquisas e dos trabalhos. Esse portfólio precisa ser entregue ao tutor, que irá avaliar e definir se o aluno poderá receber a apostila seguinte. “Nesse planejamento proposto e aplicado não há provas. O progresso do conhecimento é avaliado pela qualidade dos portfólios e pela participação do aluno na escola” (MALDONADO, 2015, p. 72).

Para Maldonado (2015), constata-se que a escola foge da lógica de aferição de conhecimento tradicional. O aluno na Amorim, pesquisa e convida o professor a uma outra posição em relação ao conhecimento, não mais se apresenta como único dono do saber, único expositor do conteúdo. Assim, cada estudante é avaliado de

acordo com seus relatórios, podendo assim, de forma autônoma, tirar dúvidas a todo momento com seus tutores durante a pesquisa.

A escola aqui referida atua numa dinâmica de avaliação ampla, o processo não passa exclusivamente através de provas classificatórias, mas, pelo desenvolvimento do indivíduo no cotidiano da escola. Passa pelo desempenho crítico do sujeito que atua no ambiente escolar. Passa pelo aprendizado respeitando os limites de cada um. (MALDONADO, 2015, p. 85).

Ao realizarem os seus trabalhos, espera-se dos alunos uma maior conexão e protagonismo com o seu processo de ensino e aprendizagem, justamente por eles serem os responsáveis por alavancar o seu desempenho acadêmico, uma vez que, segundo Silva (2012), essa metodologia é contrária a que normalmente nota-se nas escolas, na qual os docentes são exclusivamente os detentores do conhecimento, devendo exercer o seu papel de transmissor, anulando em alguns casos, a participação efetiva dos alunos durante esses ciclos.

Esta outra metodologia da escola Amorim, relatada nos trechos de Maldonado (2015), conversa bem com a metodologia avaliativa humanizada que apresenta Almeida e Silva (2019). Nesta, onde se utiliza diferentes instrumentos avaliativos, o aluno deixa a antiga posição de passividade na escola tradicional para ser agente do seu processo de aprendizagem, desta forma, ele assume criticamente seu papel de educando. O professor, por sua vez, possibilita e se compromete com a mudança, compreendendo o ato de ensinar e aprender como transformador da realidade dentro e fora da sala de aula.

Um dos destaques que a escola Amorim Lima recebe, diz respeito ao fato da instituição conter um olhar diferenciado voltado para o sistema avaliativo, elencando pontos importantes e reflexivos para o aprimoramento gradativo desse aspecto. Esse processo avaliativo não está relacionado apenas a questões de aprovação ou reprovação, mas sim encontra-se inteiramente ligado ao desenvolvimento do educando, como ele se vê diante de seu processo de aprendizagem, valorizando a participação integral do aluno no decorrer de sua trajetória na etapa de ensino. “A escola aqui referida atua numa dinâmica de avaliação ampla[...] passa pelo desempenho crítico do sujeito que atua no ambiente escolar, pelo aprendizado respeitando os limites de cada um” (MALDONADO, 2015, p. 85).

Outro elemento marcante do sistema educacional brasileiro é a presença de notas sobre o desempenho/rendimento dos alunos. Na

escola estudada não há notas, mas uma avaliação, sobretudo, em perspectiva de fez/não fez, de se o estudante que executa as atividades ou não executa. Foi possível notar também que os estudantes sabem que não terão uma nota ao final da atividade realizada, mas uma avaliação que lhes dirá se está bem feito ou não. Caso não esteja, eles devem refazer. (PIRES, BERTAGNA, 2017).

De acordo com Freitas (2009) o conhecimento deixa de ter seu valor de uso quando o objetivo de todo estudo se concentra na permuta por uma nota, ou seja, o aluno mostra que sabe determinada matéria e, em troca, o professor lhe dá uma nota; assim o conhecimento vira mais uma mercadoria e acaba por transformar-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de “mercadorias”.

Desta maneira, esta lógica de permuta se rompe numa escola em que se propõe extinguir as notas de 0 a 10 e avalia o processo como forma a beneficiar o progresso do aluno na escola, se apresenta como uma alternativa às avaliações taxativas e classificatórias. A avaliação aqui, ao contrário das avaliações excludentes, se empenha em incluir o aluno ao objeto de conhecimento e saberes da escola.

No estudo de Pires e Bertagna (2017), a escola, como formalização e instrumento avaliativo da escola, possui um relatório final de desenvolvimento escolar. Este relatório serve como se fosse o boletim escolar e contém espaço para um relatório individual, onde há uma descrição qualitativa sobre as competências e domínios do aluno. Nele há espaço apenas para três “categorias” de pareceres: Não Satisfatório, Satisfatório e Plenamente Satisfatório.

Ainda, depois de concluído o trabalho, a avaliação de processo se mostra ativa quando o aluno tem oportunidade de refazer o trabalho e corrigir seus erros no processo pedagógico. Depois que o trabalho é revisado pelo tutor, “os dados mostram que os estudantes têm ciência de que se não fizerem as atividades corretamente, terão que refazer, ou seja, se o tutor corrigir e achar que não ficou bom, ele pede para que o estudante refaça” (PIRES; BERTAGNA, 2017, p. 44). Essa revisão ou reforma também pode ser pedida caso o trabalho possa ser explorado de maneira mais plena, ou então, caso haja confusão de conceitos e termos.

Através dos dados coletados por Pires e Bertagna (2017) nota-se que o projeto estudado, na prática, contém alguns pontos a serem alinhados, como a formação docente e sincronia no trabalho pedagógico. Ainda que a escola se dedique a prosseguir numa proposta diferenciada que abranja todos os funcionários



da escola e comunidade escolar, há diversidades nos olhares dos professores e alunos sobre avaliação e trabalho pedagógico.

Percebemos, através da análise de dados da entrevista efetuada por Pires e Bertagna (2017), feita com educadores e estudantes, que a avaliação, quando não exige tanto quanto outras escolas, não é vista como motivadora ou honra de mérito por alguns entrevistados. Deste dado, destaca-se um senso comum acerca dos conceitos de avaliação, como se a avaliação fosse aplicada com qualidade apenas quando, única e exclusivamente, fosse feita nos moldes das práticas de avaliações tradicionais, como se a competição na sala de aula ou a pressão exercida sobre os alunos fosse, de alguma maneira, boa para aquisição de conhecimento.

Dentre esses desencontros ressaltados no trabalho de Pires e Bertagna (2017), estão falas com apontamentos no que se refere a profundidade da prática avaliativa, como se a avaliação deveria cobrar mais dos estudantes e ser mais exigente, a fim de gerar maior qualidade no trabalho pedagógico. Estas falas indicam “falhas” no ato de avaliar e dificuldade de aplicação da avaliação.

Observando os dados coletados no estudo de Pires e Bertagna (2017), é compreensível entender o quanto a escola sofre críticas por não ser competitiva ou “motivadora” o suficiente. Mais uma vez nota-se que se centraliza nas avaliações, funções que não lhe são intrínsecas, jogam a vontade e motivação do aprendiz que partiria do aluno em troca da vontade/pressão de ir bem no exame e tirar uma “nota boa”. Aqui, a avaliação perde seu objetivo principal de tratar o erro como produtivo, como possibilidade melhorar no que ainda não lhe é satisfatório em um foco de conhecimento específico.

Além disso, neste ponto de vista dos entrevistados da pesquisa de Pires e Bertagna (2017), a escola perde espaço, mais uma vez, em sua característica formativa, para se dedicar apenas à instrução de conhecimentos específicos de maior valor social.

De acordo com Freitas (2009), quando a escola se limita, de forma desigual, à apropriação da instrução a formação é feita de maneira tácita e informal, através da vivência de situações no cotidiano da escola, as quais, confirmam valores já conhecidos no que tange a sociedade (individualismo, competição etc.).

Numa sociedade onde a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma vantagem competitiva, assim, o domínio deste passa a ser o foco da escola para que seus alunos possam vir a ser bem-sucedidos. “Não é sem razão que os

processos de avaliação de sistemas centram-se na aferição do conhecimento obtido em Português e Matemática” (FREITAS, 2009, p. 21).

Neste sentido, de acordo com Pires e Bertagna (2017), não se pode considerar que a escola estivesse isenta de influência e políticas externas, pois ela não é uma ilha. Algumas contradições transpassam a esfera educacional e ficou evidente no trabalho dos autores citados, a avaliação formativa, que se revela para os alunos e professores, diversas vezes, como caráter de falta de rigor e qualidade menor ao do processo pedagógico da escola, pois este trabalho não preza por rankings nem reprovação por provas escritas.

Isso, na sociedade da meritocracia e competição, é algo que causa aversão às pessoas. “Pensar que o mais importante da escola é o conhecimento que se constrói em seu interior e não os resultados, as comparações entre as pessoas e a exclusão, parece muito distante da vivência dos indivíduos.” (PIRES; BERTAGNA, 2007, p. 51).

Leite e Kager (2009), aponta que para uma avaliação de mudança numa sociedade produtora de exclusão social, deve se fazer um resgate da avaliação de função diagnóstica onde, para isso deve haver, em concomitância, conscientização do coletivo de educadores, pois, para isso, o professor deve estar comprometido com uma escola inclusiva e procurado com o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a avaliação de função diagnóstica implica em ações para favorecer o aluno, alterando e revendo as condições de ensino, com a função de aprimorar o processo de apropriação de conhecimento por parte do aluno.

Neste sentido, uma escola que preza pelo conhecimento da pesquisa e pelo interesse de descoberta, foge a lógica da competição onde o foco é a exclusão de todos que não são os primeiros classificados. Não há competição se não houver classificação entre os participantes assim como não é possível medir conhecimentos nem os hierarquizar se cada indivíduo souber algo que diferente e que se complementa.

Posto isto, a Amorim Lima, como escola que possui certa organização diferenciada, mostra caminhos para repensar as práticas avaliativas tradicionais e excludentes. Caminho este, que precisa ser trilhado com urgência em nossas escolas e em nossos cursos de formação de professores

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, concluiu-se que as práticas tradicionais de avaliação são nocivas para quem sofre com seus processos e rituais. Isto lhes causa medo, ansiedade e uma série de sensações negativas que perduram até depois da finalização dos exames. Exame este, que se articula de forma a centralizar toda escola em si, acaba por orientar os objetivos de estudos e aplicar nele grande parte da disciplina e hierarquia da escola.

Fica evidente que pensar outras formas de avaliar é imprescindível para mudar a maneira como a avaliação vem sendo tratada nas escolas tradicionais. Assim, foi feito um estudo das alternativas que escapam a esta forma tradicional de avaliar.

Através de experiências reais, escolas pelo mundo se dedicaram a fazer todos os processos escolares de maneira diferente, a Escola da Ponte e Amorim Lima são exemplos. O objetivo foi estudar a Amorim por se mostrar diferenciada nos âmbitos de avaliação tradicionais, nesta escola pública, da cidade de São Paulo, os alunos protagonizam sua busca por conhecimento, através de pesquisas individuais e grupais, onde educadores auxiliam nas dúvidas e checam o material produzido na intenção de conduzir o trilhar do conhecimento de maneira não taxativa.

A partir desta pesquisa ficou evidente que para a escola Amorim mudar os métodos e práticas avaliativas, foi essencial repensar toda organização do trabalho pedagógico anteriormente e, para isso, a escola se articulou coletivamente nos âmbitos familiares e de toda comunidade escolar.

Após estudar a instituição e pesquisar outras formas avaliativas, pode-se olhar a avaliação como prática de grande ferramenta de sondagem no diálogo com a prática docente. No momento avaliativo, é importante considerar o trajeto individual e de grupo sem objetivo de comparação nem normatização das individualidades. Avaliação esta, que no ato de educar, se faz para mudança de realidades dentro e fora de sala, com objetivo na aquisição de conhecimento, onde o erro é algo valioso, tanto para pesquisa do estudante no trajeto pelo conhecimento quanto nas práticas docentes e trabalho pedagógico como um todo.

Ainda, com ênfase em seu grande diferencial a favor dos estudantes e comunidade escolar, notou-se que a escola recebe críticas vindas de estudantes e professores. Percebe-se que estas críticas se dedicaram a reproduzir senso comum inculcado na sociedade como competitividade e outras ideologias hegemônicas; além

disso, atribuíram à avaliação valores que não lhes diz respeito, como interesse e motivação pelo estudo.

Nota-se que a escola faz um trabalho de grande valor e que se diferencia ao se falar de práticas avaliativas e trabalho pedagógico. A busca da instituição é constante, tudo é feito em prol dos que estão envolvidos no processo, para uma escola que, além de instruir, também forme cidadãos ativos, curiosos e autônomos.

O que se observa é que a escola está em um processo de busca e construção do seu trabalho numa perspectiva de formar melhor seus educandos. Se tomarmos como baliza a ideia de que todos são diferentes e que a realidade é dinâmica e complexa, sempre haverá novos conflitos e novas proposições/soluções. O que não pode ser negligenciado é o objetivo a que se destina a escola, a concepção assumida por ela, prezando pelo esclarecimento à comunidade escolar de que escola é essa, quais suas funções, qual seu alcance e suas possibilidades. (PIRES; BERTAGNA, 2017, p. 51).

Diante de todo material coletado a respeito da escola Amorim Lima, percebe-se que faltam pesquisas debruçadas a entender sua organização do trabalho pedagógico e suas práticas avaliativas mais a fundo. São poucos os materiais publicados e é necessário maior número para um bom debate acerca do tema.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kilaricy Oliveira de; SILVA, Dulcilene Melo da. Diálogos sobre o processo avaliativo na prática docente: uma breve análise a partir da perspectiva histórica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 8, p. 148-156, 2019.

AQUINO, Júlio Groppa; SAYÃO, Rosely. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. **EccoS–Revista Científica**, v. 6, n. 2, p. 15- 38, 2004.

BERTAGNA, Regiane Helena. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 231-255.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 1, p. 167-183.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assisde. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan. 2014

HOFFMANN, Jussara. **Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35 ed. Porto Alegre: Medição, 2005. 104 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Medição, 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan. 2009

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2005. Cap. 2.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MALDONADO, Luciene. Gestão Escolar – para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMER. Desembargador Amorim Lima. Dissertação de mestrado. **Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2015.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CICLOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS: A REALIDADE DE UMA ESCOLA. Cuiabá: **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 61, jan. 2017.

PARO, VICTOR HENRIQUE. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ano 2011, v. 16, n. 48, p. 695-815, set-dez. 2021. Disponível em: site. Acesso em: 6 out. 2021.

PINK FLOYD. **The Wall**. United Kingdom: Harvest Records, 1979. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-traducao.html>.

PIRES, R. M.; BERTAGNA, R. H. **Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 26, n. 61, p. 31-53, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i61.1909. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1909>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. São Paulo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, [2004]. Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 29 out. 2021

SILVA, Marose Leila. Intervenção artística na escola pública: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima. Dissertação de Mestrado. **Universidade Estadual Paulista**. São Paulo, 2012