



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

**A AVALIAÇÃO NO 3º CICLO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO
FEDERAL**

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Brasília/DF
Julho - 2019

**A AVALIAÇÃO NO 3º CICLO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO
FEDERAL**

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Doutora Edileuza Fernandes Silva.

Brasília/DF

Julho – 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F683a Leite dos Santos Fontenele, Gilcéia
A AVALIAÇÃO NO 3º CICLO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO
FEDERAL / Gilcéia Leite dos Santos Fontenele; orientador
Edileuza Fernandes Silva. -- Brasília, 2019.
180 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Ensino Fundamental . 2. Terceiro Ciclo. 3. Avaliação
da Aprendizagem. 4. Trabalho Pedagógico. I. Fernandes
Silva, Edileuza , orient. II. Título.

GILCÉIA LEITE DOS SANTOS FONTENELE

**A AVALIAÇÃO NO 3º CICLO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO
FEDERAL**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva
Orientadora
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Ivan Amaro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Enílvia Rocha Morato Soares
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Brasília/DF
Junho – 2019

DEDICATÓRIA

À minha mãe querida (*in memoriam*) Izaura, mulher guerreira... que, com jeito simples, fazia da vida um eterno poema. Saudades eternas...

Ao meu querido pai, Sebastião, que me ensinou desde cedo que estudar era importante e sempre me incentivou nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos, Gilmar, Gilberto e Geiza com os quais vivi os meus primeiros anos de vida e me ensinaram que o amor é o mais nobre dos sentimentos.

Ao meu esposo Antônio William, companheiro inseparável, um ouvido atento e solidário para as horas mais difíceis. Obrigada, querido, vivemos este mestrado juntos... Para você meu carinho e amor.

À minha princesa linda, Ana Carolina, que sempre acreditou em mim e dizia: “vai mamãe, você consegue”. Filha, você é meu exemplo de ternura, amor, solidariedade... Meu presente de Deus, o anjo da minha vida.

Aos gestores, professores, funcionários e estudantes da escola, onde realizei a pesquisa. Agradeço por tudo: acolhida, ajuda, companheirismo e dedicação.

Aos professores, funcionários e alunos, da Escola Classe 03 do Núcleo Bandeirante, onde fiz um “milhão de amigos” e passei a maior parte da minha vida profissional. Queridos, vocês moram no meu coração.

Às crianças, aos jovens e a todos que foram e estão sendo excluídos do direito à educação, porque acredito que a escola inclusiva, democrática e de qualidade é um sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelos dons da vida e da inteligência e pela saúde. Obrigada, Deus maravilhoso, que me deu o privilégio de estar na Universidade de Brasília para realizar esse sonho antigo.

Ao meu pai, que, na sua simplicidade, sempre esteve presente ensinando-me que estudar era uma maneira de conseguir uma vida melhor no futuro. Hoje estou aqui, pai, na condição de mestranda da UnB. O senhor tinha razão... A educação, realmente, me fez muito, muito melhor... Obrigada.

À minha sábia mãe, com seu jeito singelo... Ela me mostrou que, apesar da dureza da vida, podemos viver melhor se respeitamos e amamos os outros. Ao lado dela vivi os momentos mais inesquecíveis e eternos, escrevendo aqui agora, me recordo dela penteando os meus cabelos e dando, de certa maneira, vida aos meus sonhos de menina... Saudade, minha mãe querida... Não interessa onde a senhora está, o importante é que está viva no meu coração...

Ao meu esposo Antonio William, meu amado William... Meu companheiro de todas as horas, que acredita em mim sempre e que me incentiva a fazer o que mais gosto, estudar. Obrigada, querido, por tudo!

À minha querida filha, Ana Carolina, a menina dos meus olhos... Minha princesa, que ama ballet e música clássica; quem deu sentido à minha vida por meio do desejo de viver cada dia mais. Com esse seu jeito carinhoso e cativante, sempre me ensinou que a família era mais importante do que tudo nesse mundo... Obrigada, filha, por compreender as minhas necessidades de ausências. Lembre-se sempre: “você vale minha vida inteira e mais meia vida...” Você me ensinou que o amor de mãe não tem fronteiras, obstáculos...

Aos meus irmãos Gilberto e Gilmar, à minha irmã/filha Geiza e ao meu tio Jorge Leite, que sempre acreditaram no meu potencial e me deram força nos momentos difíceis, mesmo que fosse só ouvindo suas vozes... Nem sempre podemos estar juntos...

Aos professores que passaram pela minha vida, acreditam em mim e me ajudaram ser o que sou hoje. Minha eterna gratidão: professora. Dr.^a Liliane Campos Machado, professora Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges, professora Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, professora Dr.^a Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas e professor Dr. José Vieira de Sousa. Outros professores que, também colaboraram com o meu crescimento pessoal e acadêmico por meio de leituras e encontros nos grupos de pesquisa: professora Dr.^a

Ilma Passos Veiga, professora Rosana César de Arruda Fernandes, professor Dr. Roberto Aparecido Algarte, professora Noah Mury Netto Coelho, Professor Juliano Rezende, Sílvia Taraleskof e professora Zeni Rocha.

À minha querida e elegante orientadora, a professora Dr.^a Edileuza Fernandes Silva, com a qual descobri a pesquisa e um jeito melhor de escrever. Professora, que me deu o prazer de ser sua primeira orientanda no mestrado, foi uma honra ter sido sua aluna. Gratidão eterna...

À banca maravilhosa que colaborou imensamente na minha qualificação, composta pelo querido professor Dr. Ivan Amaro; pela memorável professora Dr.^a Shirleide, com seu lindo e inesquecível sotaque pernambucano; e pela querida professora Dr.^a Enílvia, colega de profissão, com os quais aprendi tanto. Grata a todos.

Aos meus amigos que acreditaram em mim e me apoiaram nesse sonho, agora em realização: Geraldo, Maysa, Cláudia, Socorro Brito, Shirley, Socorro Lima, Tânia, Eliane, Sheila, Nilza, Adriana Alves e outros mais... Aos colegas do grupo de estudo Prodocência: Henrique, Guilherme, Débora, Karla, Adna, Adállyda, Amanda, Claudimary, Lucas, Rosimary, Danielle, os quais me enriqueceram com discussões e reflexões acerca do conhecimento e da pesquisa.

À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) e à Secretaria de Educação do Distrito Federal que me concederam os dois anos de afastamento remunerado para estudo. Gratidão...

À escola, às professoras e aos professores que me receberam e acolheram para desenvolver a pesquisa.

Obrigada a todos!

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar a avaliação da aprendizagem em uma unidade escolar pública do Distrito Federal e suas implicações na organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental – anos finais. O campo de pesquisa foi um Centro de Ensino Fundamental vinculado à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante – DF. A organização escolar em ciclo pressupõe progressão continuada das aprendizagens, sendo a avaliação formativa orientadora do professor nas decisões pedagógicas, a fim de favorecer condições para que as aprendizagens ocorram de maneira democrática. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso se embasou nos pressupostos metodológicos referenciados em Gamboa (2006) com base em três categorias: epistemológica, gnosiológica e ontológica, articulando teoria e prática, considerando a perspectiva crítico-dialética e as relações entre as concepções de homem, história e realidade. Para a construção dos dados foram realizadas: análise do Projeto Político-Pedagógico da escola (2018), das Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do DF (2014d), das Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b), do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015) e do Currículo em Movimento da SEEDF (2014a); e entrevista semiestruturada com professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Língua Inglesa, Artes, Educação Física e Ciências, duas coordenadoras pedagógicas, dois grupos focais com estudantes do 7º e do 9º ano e observações nas reuniões, nas coordenações pedagógicas e em sala de aula. A análise revelou que a avaliação ainda se desenvolve de maneira conservadora, centrando-se mais no professor, que enfatiza o seu caráter formal ligado a testes, provas e exercícios para atribuir notas. Observei, porém, que há tentativas de reversão dessa realidade. Quando os docentes e a escola procuram uma avaliação mais subjetiva e humanizada, utilizam instrumentos e procedimentos diversificados para avaliar e procuram considerar o estudante como sujeito de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Terceiro Ciclo. Avaliação da Aprendizagem. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the evaluation of learning in a public school unit of the Distrito Federal and its implications in the organization of pedagogical work in the 3rd cycle of elementary school - final years. The field of research was a Center for Elementary Education linked to the Regional Coordination of Teaching of the Núcleo Bandeirante - DF. The school organization in the cycle presupposes a continuous progression of learning, and the formative assessment of the teacher in the pedagogical decisions in order to favor conditions for learning to occur in a democratic way. The research of qualitative approach of the case study type was based on the methodological assumptions referenced in Gamboa (2006) based on three categories: epistemological, gnosiological and ontological, articulating theory and practice, considering the critical-dialectical perspective and the relations between the conceptions of man, history and reality. For the construction of the data were carried out: analysis of the School's Political-Pedagogical Project (2018), the Diretrizes de Avaliação Educacional of the Secretaria de Educação of the DF (2014d), of the Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b), of the Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal(2015) and of the Currículo em Movimento da SEEDF (2014a); semi-structured interview with teachers of the curricular components of Portuguese Language, Mathematics, Geography, History, English Language, Arts, Physical Education and Sciences and with two pedagogical coordinators, two focus groups with 7th and 9th grade students and observations in the meetings, in the pedagogical coordinations and in the classroom. The analysis revealed that assessment still develops in a conservative way, focusing more on the teacher, who emphasizes his formal character bound in tests, tests and exercises to assign grades. I have observed, however, that there are attempts to reverse this reality, when teachers and the school seek a more subjective and humanized evaluation, use diverse instruments and procedures to evaluate and seek to consider the student as subject of their learning.

Keywords: Elementary Education. Third Cycle. Learning Assessment. Pedagogical work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Ideb da escola pesquisada – série de 2005 a 2017.....	33
Quadro 2	- Caracterização dos professores e das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.....	35
Quadro 3	- Características dos estudantes participantes do grupo focal 1 (alunos do 7º ano “A”.....	41
Quadro 4	- Características dos estudantes participantes do grupo focal 2 (alunos do 9º ano “B”.....	42
Quadro 5	- Dissertação relacionada à avaliação e ao trabalho pedagógico publicada no <i>site</i> da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), organizado por ano de publicação, instituição, título, autor, área e em que consiste a pesquisa.....	47
Quadro 6	- Trabalhos relacionados à avaliação e ao trabalho pedagógico nos ciclos publicados no <i>site</i> da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), organizados por ano de publicação, instituição, título, autor, área.....	48
Quadro 7	- Núcleos de significações constituídas pelas coordenadoras pedagógicas sobre a avaliação e do trabalho pedagógico no 3º ciclo.....	89
Quadro 8	- Núcleos de significações constituídas por 15 estudantes sobre a avaliação e do trabalho pedagógico no 3º ciclo.....	90
Quadro 9	- Núcleos de significações constituídas pelos professores sobre a avaliação e do trabalho pedagógico no 3º ciclo.....	91
Quadro 10	- Relações internúcleos: significações constituídas pelas coordenadoras pedagógicas, pelos professores e pelos estudantes sobre a avaliação e do trabalho pedagógico no 3º ciclo.....	93
Quadro 11	- Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Relação sujeito/objeto.....	29
Figura 2	-	Percurso metodológico da pesquisa.....	43
Figura 3	-	Organização da escola em ciclos no Distrito Federal.....	71
Figura 4	-	Articulação dialética entre linguagem e pensamento.....	86
Figura 5	-	Construção dos núcleos de significação.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1

Ideb dos anos iniciais..... 59

Gráfico 2

Ideb dos anos finais..... 59

LISTA DE SIGLAS

ADE	-	Área de Desenvolvimento Econômico
AEUDF	-	Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal
Anped	-	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Aneb	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIA	-	Bloco Inicial de Alfabetização
CAIC	-	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CBA	-	Ciclo Básico de Alfabetização
Cebrap	-	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CED	-	Centro Educacional
CEDF	-	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF	-	Centro de Ensino Fundamental
CEI	-	Centro de Educação Infantil
CEM	-	Centro de Ensino Médio
Codeplan	-	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	-	Coordenação Regional de Ensino
CRE-NB	-	Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
DA		Deficiente Auditivo
DF	-	Distrito Federal
DODF	-	Diário Oficial do Distrito Federal
EC	-	Escola Classe
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FE	-	Faculdade de Educação
GEREAD	-	Gerência de Readaptados
IES	-	Instituto de Educação Superior
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
Ideb	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	-	Instituto Educacional Anísio Teixeira
JI	-	Jardim de Infância
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
PAAE	-	Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares

PDAF	- Programa de Descentralização Econômico, Administrativo e Financeiro
PDE	- Plano Distrital de Educação
PDE-DF	- Plano Distrital de Educação do Distrito Federal
PGDF	- Procuradoria-Geral do Distrito Federal
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PUC-GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	- Região Administrativa
RADIA	- Relatório Descritivo Individual do Aluno
RAV	- Registro de Avaliação
RJ	- Rio de Janeiro
SAA	- Serviço de Apoio à Aprendizagem
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
Scielo	- Scientific Electronic Library On-line
SCIA	- Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SEAA	- Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDUC-GO	- Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEDF	- Secretaria de Educação do Distrito Federal
SIA	- Setor de Indústria e Abastecimento
SP	- São Paulo
SUBEB	- Subsecretaria de Educação Básica
SUPLAV	- Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TR	- Turma de Reintegração
UCB	- Universidade Católica de Brasília
UF	- Unidade da Federação
UnB	- Universidade de Brasília
UNESP	- Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE - Universidade Nove de Julho
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1 DA AURORA DA MINHA VIDA AOS VÍNCULOS COM O OBJETO DE PESQUISA.....	20
1.1 A problematização do tema da pesquisa.....	25
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	28
2.1 Histórico e caracterização da comunidade escolar.....	30
2.2 Interlocutores da pesquisa.....	33
2.3 Procedimentos e instrumentos para a imersão no campo empírico.....	36
2.3.1 Análise documental.....	37
2.3.2 Observações de aulas e outras atividades.....	37
2.3.3 Entrevistas semiestruturadas.....	39
2.3.4 Grupo focal com os estudantes.....	39
3 LEVANTAMENTO DE TRABALHOS RELACIONADOS AO CAMPO DE PESQUISA: AVALIAÇÃO, TRABALHO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS.....	44
4 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLO.....	56
4.1 A escola capitalista organizada em ciclos.....	60
4.2 A organização escolar em ciclos como alternativa à escola seriada.....	64
4.3 A organização da escola em ciclos no Distrito Federal.....	67
4.4 Os Princípios, fundamentos e elementos constitutivos da organização escolar do 3º ciclo no Distrito Federal.....	71
4.5 O trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: ações e relações.....	76
5 A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO.....	84
5.1 Análise das entrevistas: Núcleos de Significação.....	84
5.2 O que é avaliar para as coordenadoras pedagógicas, os estudantes e os Professores.....	95

5.3 A avaliação da aprendizagem na escola pesquisada: entre a lógica classificatória quantitativa e a formativa.....	99
5.3.1 Os caminhos que levam à avaliação formativa.....	113
5.4 A relação da avaliação e do trabalho pedagógico no 3º ciclo: a importância do <i>feedback</i>	118
5.4.1 A Avaliação orientando as estratégias do ciclo.....	128
5.5 Os desafios da escola em ciclos para avaliar os estudantes na perspectiva formativa.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	167
Apêndice A – Termo de consentimento livre esclarecido.....	168
Apêndice B – Termo de consentimento livre esclarecido para gravação de áudio.....	169
Apêndice C – Roteiro para análise documental.....	170
Apêndice D – Questionário perfil para professores e coordenadores pedagógicos.....	171
Apêndice E – Protocolo de registro de observação.....	173
Apêndice F – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores.....	174
Apêndice G – Roteiro de entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos.....	175
Apêndice H – Roteiro para a realização da técnica do grupo focal com estudantes....	176
Apêndice I – Bilhete de convocação de pais/mães ou responsáveis para a assinatura de autorização para a participação dos estudantes no grupo focal.....	177
Apêndice J – Termo de consentimento livre esclarecido para participação dos estudantes em grupo focal.....	178
Apêndice K – Termo de consentimento livre esclarecido para pais/mães ou responsáveis dos estudantes participantes do grupo focal.....	179
Apêndice L – Questionário Perfil para os estudantes participantes do grupo focal.....	180

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico *stricto sensu* na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a liderança da orientadora da pesquisa.

O mundo passa por transformações que envolvem o surgimento de mercados comuns, as tecnologias em constante evolução e uma intensa competitividade; características da sociedade capitalista que afetam a vida das pessoas e as relações sociais. Essas reflexões remetem a Silva, E. (2007, p. 131), ao salientar que, no contexto mundial, o modelo globalizado, por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tem ditado as normas de organização das instituições dos países periféricos, inclusive na área educacional.

Nesse cenário, a escola não fica imune às mudanças, pois está inserida nesse contexto e por essas transformações é influenciada. Essas mudanças reverberam no trabalho pedagógico e exigem dos dirigentes escolares e dos professores uma nova postura e formação profissional, “para que se construa, a partir da educação, um projeto que atenda aos anseios da sociedade, não prescindindo de transformá-la” (idem). Nessa perspectiva há a necessidade de uma reflexão acerca da atividade educativa, de mudanças nas práticas pedagógicas e de um novo olhar sobre o trabalho realizado na escola.

A partir das inquietações suscitadas por esse contexto e das minhas experiências pessoais e profissionais, apresento este estudo que expressa o compromisso de compreender a avaliação da aprendizagem realizada no 3º ciclo (anos finais)¹ e sua influência no trabalho pedagógico desenvolvido por coordenadores pedagógicos, professores e estudantes, no dia a

¹ A escola pública no Distrito Federal está organizada em ciclos para as aprendizagens:

- 1º Ciclo - corresponde à educação infantil;

- 2º Ciclo - compreende os anos iniciais do ensino fundamental e é formado pelo 1º bloco de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e 2º bloco (4º e 5º anos);

- 3º Ciclo - anos finais do ensino fundamental, composto pelo 1º bloco (6º e 7º anos) e 2º bloco (8º e 9º anos).

Admite-se a retenção do estudante ao final de cada bloco, ou seja, 3º, 5º, 7º e 9º anos. (DISTRITO FEDERAL, s. d.).

dia de um Centro de Ensino Fundamental, do sistema público de ensino do Distrito Federal (DF).

O foco na avaliação justifica-se por ser uma prática da vida cotidiana e, na escola pode colaborar com o trabalho pedagógico e ser entendida como processo que apresenta diversas funções: diagnosticar as aprendizagens, acompanhar o desempenho dos estudantes, identificar as necessidades e as potencialidades dos alunos, analisar o desempenho das instituições (no caso da avaliação institucional) e atribuir nota (função somativa), entre outras finalidades.

A dissertação apresenta a seguinte estrutura: no primeiro capítulo demonstro o meu caminho pessoal-acadêmico-profissional e resalto o interesse pelo objeto de estudo.

No capítulo dois, apresento a trajetória metodológica, os procedimentos e os instrumentos utilizados para levantamento de dados e caracterizo a comunidade pesquisada, os interlocutores e o campo de pesquisa.

No capítulo três, apresento o estado do conhecimento levantado em bancos de dados para embasamento teórico e identificação de aspectos relativos ao tema estudado.

No capítulo quatro, situo a escola na sociedade capitalista e procuro mostrar que ela precisa ser estudada, repensada, reestruturada, para que os estudantes se desenvolvam e aprendam efetivamente. Em seguida, a partir de dados do Censo 2017 e 2018 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), justifico as necessidades e a relevância da pesquisa. Abordo as origens da escola ciclada e historicizo a escola em ciclos no Brasil e no Distrito Federal, seus princípios, fundamentos e elementos constitutivos. Apresento, ainda, a fundamentação teórica acerca das categorias trabalho, trabalho escolar, trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem, procurando compreender a relação entre elas.

No capítulo cinco, *A avaliação da aprendizagem e suas implicações no trabalho pedagógico no 3º ciclo*, faço a análise das narrativas dos professores, das coordenadoras pedagógicas e de estudantes, por meio dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006), articulando os dados empíricos, as observações, a análise documental e a teoria estudada.

Nas considerações finais, faço uma reflexão a respeito da avaliação e do trabalho pedagógico desenvolvido na escola em ciclos e dos seus desafios e suas possibilidades. Diante disso, aponto possíveis caminhos que poderão favorecer as práticas da avaliação e o trabalho pedagógico na escola ciclada.

1 DA AURORA DA MINHA VIDA AOS VÍNCULOS COM O OBJETO DE PESQUISA

“Oh! Que saudades que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!”
 (Casimiro de Abreu)

Início meus escritos com as palavras de Casimiro de Abreu, por serem inspiradoras para rememorar a minha infância e mostrar a relação com a docência, profissão que escolhi. Relembro a escola em que estudei, os meus professores, o meu tempo de criança. Penso que os caminhos seguidos e as experiências vividas fizeram de mim a educadora que sou hoje. “Oh! Que saudade que tenho da aurora da minha vida [...]”, esses versos do poema são inspiração, fazem-me recordar as experiências na escola e buscar, na essência da minha vida, o desejo do ser, do querer e do transformar, de ser professora em um processo de construção, de inacabamento, de busca constante. Inacabamento que me faz recorrer a Cruz (2017), para quem a identidade profissional do docente é construída ao longo de uma trajetória social, nos diversos espaços de socialização, inclusive na escolarização básica como aluno, até quando o professor adentra a escola, ambiente onde pretende exercer a sua profissão.

Sou filha de pais que não tiveram a oportunidade de estudar, mas sempre fizeram questão de levar os filhos para a escola, apesar de entenderem pouco do que se desenvolvia lá. Eles compreendiam que necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. (FREIRE 1996, p. 96).

É a partir da minha realidade de criança que volto meu olhar para os silenciados no interior da escola. Minha vida foi como a de milhares de crianças e jovens, excluídos pelo sistema educacional, pela sociedade e pelo sistema capitalista que exerce a opressão psicológica, física e econômica e exige a produção para o capital, gerando, assim, uma competição acirrada, muitas vezes pela sobrevivência. Analisando a situação de muitos jovens hoje, Mészáros (2005) salienta que o processo de exclusão educacional não se dá mais na questão do acesso à escola, mas, sim, dentro dessa própria instituição, quando é negado ao estudante o direito de aprender e desenvolver a sua humanidade, a sua condição de ser e estar no mundo.

Recordo-me das experiências avaliativas vividas, algumas delas positivas e outras negativas. Diante da maneira de avaliar dos meus professores, às vezes eu observava que alguns alunos não conseguiam corresponder ao que era proposto. Estes estudantes demandavam uma avaliação com outros procedimentos e instrumentos avaliativos, com outras intenções, o que não acontecia com a prova padronizada e classificatória que reinava absoluta.

Na escola por mim vivenciada, o professor era o centro, era ele quem transmitia os conhecimentos por meio de exposições orais, explicava os exercícios. Os alunos ouviam atentamente e realizavam as tarefas com disciplina, assimilando o que lhes era transmitido, para reproduzirem quase sempre nas provas.

As aulas que experienciei eram geralmente expositivas, os alunos recebiam as explicações e deveriam reproduzi-las, tanto os que aprendiam mais rápido quanto aqueles que tinham dificuldades de aprendizagem. Os atendimentos individualizados às necessidades dos alunos quase não existiam. Nos dias de prova, havia um ritual que incluía a disposição dos alunos em fileiras, como estratégia para impedir contatos e, diante de qualquer tentativa de conversa ou olhares suspeitos, a prova era retirada do aluno.

Ao “recordar” esse tempo de aluna, percebo a influência das experiências de estudante na minha profissionalidade, como explicita Freire “[...] a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou estou tendo agora” (FREIRE 1998, p. 100). No meu caso, a vivência de aluna ditou aquilo que eu não deveria fazer, principalmente, no que diz respeito à avaliação.

Nesse sentido, recupero acontecimentos da minha vida escolar, especialmente as que têm relação com a avaliação. Hoje, com o olhar de professora e pesquisadora, percebo o peso que a avaliação desempenha na vida de cada estudante, a qual pode servir de mecanismo que favorece o fracasso, o abandono da escola, ou o sucesso com a aprendizagem.

A vida seguiu, eu continuei estudando na mesma escola e lá terminei o Curso Normal², que era o único curso na modalidade de ensino médio de Paraíso do Tobias, segundo Distrito de Miracema, Rio de Janeiro. Esse curso tinha sido criado no ano de 1983, exclusivamente, para que minha turma, de oitava série, tivesse como continuar estudando, pois, na minha

² O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, estabelecia, em seu artigo 1º, que o Ensino Normal, ramo de ensino do segundo grau, teria as seguintes finalidades: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e as técnicas relativas à educação da infância. O Curso Normal foi praticamente extinto na maior parte das Unidades da Federação, com a LDBEN nº 9394/96, a partir da data de sua publicação em 20 de dezembro de 1996. Entretanto, em algumas cidades, ainda existe o Curso Normal, como é o caso de Miracema – RJ, a partir de prerrogativas do artigo 62 dessa legislação, que ainda admite a formação mínima em nível médio na modalidade Normal para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

cidadezinha, não havia o segundo grau³, como era chamado o ensino médio antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96.

Inicialmente, fui realizar o Curso Normal por falta de opção, pois não tinha como estudar nas escolas da cidade vizinha, como muitos dos meus colegas. Depois de iniciado o curso, comecei a me encantar pela docência. Nesse curso, a avaliação funcionava como instrumento de medida e refletia a racionalidade técnica, concepção alinhada aos pressupostos teóricos do momento sob a égide da LDBEN 5692/71, que vigorou até dezembro de 1996, quando foi promulgada a LDBEN 9394/96.

Concluído o Curso Normal, em 1986, continuei morando na minha cidadezinha, com poucas oportunidades. Lá, não pude exercer a profissão que tanto sonhava, ser professora do ensino fundamental, nem continuar os estudos, mas nunca deixei de acreditar na minha formação. Nesses anos de estudo, ficava imaginando uma turma de alunos, onde eu pudesse exercer a docência e desenvolver tudo que tinha aprendido na Escola Normal, contribuir para uma educação cujas práticas avaliativas não seriam usadas para punir, mas para promover as aprendizagens dos alunos.

De ponto em ponto, ia tecendo, fio a fio, os ramos e a paisagem da minha vida, dando forma e significado ao que desejava: vivenciar a docência. Após anos de espera, surgiu a oportunidade de trabalhar como catequista. Era Deus cuidando do risco do bordado. (DOURADO, 1981).

A oportunidade, enfim, havia chegado, talvez porque eu nunca tivesse deixado de acreditar. “Deus agindo, riscando mais um bordado na minha vida...” Vim morar no Distrito Federal. Inicialmente, a vida foi difícil, adaptação, mas consegui um emprego para manter minha vida, embora ainda não fosse o que sempre sonhei: ser professora.

Eu era consciente de todos os obstáculos vividos, mas, ao mesmo tempo, reconhecia em mim um ser inacabado, como dizia Paulo Freire (1998, p. 61) “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca [...]”. Percebendo-me inacabada, buscava os meus sonhos. Continuei estudando e acreditando. Fiz vestibular no ano de 1995 para cursar Pedagogia na antiga Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF). Depois, com uma bolsa de estudos na Universidade Católica de Brasília (UCB), concluí meu curso de Pedagogia, em 1999. Ano ímpar para mim, porque acreditar que valeu a pena. Durante o

³ Segundo o Art. 21 da Lei 5692/71, o ensino de 2º grau destinava-se à formação integral do adolescente. O artigo Art. 30, dessa mesma lei, estabelecia que a formação mínima para o exercício do magistério deveria ocorrer no 2º grau.

curso, fiquei pensando nas habilitações que escolheria, pois tínhamos duas possibilidades. Foi, então, que escolhi Orientação Educacional e, como segunda opção, Administração Escolar, pois essas áreas eram atreladas e quem cursasse uma, necessariamente, faria a outra. Escolhi Orientação Educacional para melhor compreender meu aluno, como ele pensava e aprendia. Com o curso de Pedagogia, senti-me mais preparada para lidar com as diferenças. Nesse curso, a avaliação passou a ganhar um novo formato, os trabalhos em grupo já eram realizados e a prova não era o único instrumento utilizado para avaliar.

Relembrando os meus passos iniciais, a minha carreira profissional, em 1996, fiz o concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para as séries iniciais do ensino fundamental e assumi a vaga de professora no início do ano de 1997, na área rural do Núcleo Bandeirante, onde vivi as primeiras experiências de professora no DF, em uma turma de Reintegração da Escola Candanga⁴. Nesse espaço, comecei a desenvolver a alfabetização dos alunos com muita seriedade e compromisso. Procurava, também, fazê-los acreditar que eram capazes de aprender e os “erros” faziam parte do processo de aprendizagem. Desenvolvia uma avaliação comprometida com o fazer pedagógico em sala de aula, sempre tentando entender como os estudantes aprendiam e o que faltava para que eles chegassem a determinado conhecimento. Para isso, observava os estudantes de perto, conversava com eles, ouvia suas queixas, seus sonhos, procurando entendê-los em suas necessidades e potencialidades. Em pouco tempo, vi o resultado daquele trabalho diferenciado, pois muitos alunos começaram a ler e a escrever rapidamente. Fiquei nessa turma quatro meses e deixei a maior parte dos alunos sabendo ler e escrever. Nessa fase, percebi a importância da avaliação no trabalho pedagógico do professor e na vida escolar dos alunos.

Depois disso, trabalhei com outras turmas de alfabetização em uma escola do Núcleo Bandeirante e sempre atenta à avaliação como orientadora da organização do trabalho pedagógico e de como permeia toda a prática do professor em sala de aula. Percebi que a avaliação é algo subjetivo e que “[...] mexe com a vida das pessoas” (FREITAS, *et al.* 2014, p. 7), então, perguntava-me: Será que as oportunidades de aprendizagem eram igualitárias,

⁴ Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania – instituiu que os estudantes fossem agrupados em fases de formação, de acordo com a idade e o desenvolvimento global: 1ª fase (6,7 e 8 anos - infância); 2ª fase (9, 10 e 11 anos – pré-adolescência) e 3ª fase (12, 13 e 14 anos – adolescência). Os alunos com dois ou mais anos de defasagem passariam a integrar as Turmas de Reintegração (TR). O projeto Escola Candanga foi implantado no Governo Democrático e Popular – no mandato do governador Cristovam Buarque, o qual governou de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. Era uma proposta de organização em ciclos de formação com semelhanças à atual organização escolar em ciclos de aprendizagem e implicava mudanças na organização da escola e no trabalho pedagógico. (BRASÍLIA, 1997).

contemplavam todas as crianças? O que posso fazer para que o *ensinoaprendizagem*⁵ se dê em um ambiente o mais democrático possível?

Hoje, tenho clareza de que as desigualdades sociais podem ser determinantes nas vidas dos estudantes oriundos de grupos sociais mais pobres, pois podem interferir no seu percurso formativo. Nessa linha, Mészáros (2005) propõe uma educação para além do capital, que pode favorecer a luta por uma transformação radical do modelo econômico e político hegemônico, uma educação para a emancipação humana. Foi nessa direção que continuei a minha caminhada.

No ano de 2000, o grupo de professores da escola onde trabalhava sugeriu que eu me candidatasse à função de coordenadora pedagógica, aceitei e fui eleita por anos consecutivos. Durante esse tempo em que desenvolvi as atividades de coordenadora, percebi, mais forte ainda, os efeitos da avaliação, tanto a praticada em sala de aula pelo professor quanto as externas ou de redes, sobre do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Nos últimos anos como coordenadora, procurei desenvolver a formação continuada com os professores no espaço/tempo da coordenação pedagógica⁶, a qual

[...] constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao projeto político-pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 49).

Como coordenadora pedagógica, eu ressaltava, sempre, a importância do ato avaliativo para o desenvolvimento do *ensinoaprendizagem*, do aluno e do professor. Procurava despertar nos professores um novo olhar sobre o estudante, defendia que o processo avaliativo não poderia ocorrer somente por meio de uma prova ou um teste, pois esses instrumentos eram insuficientes para acompanhar o desempenho dos estudantes. Defendia, ainda, “a coordenação pedagógica da escola como espaço/tempo de reflexão, organização e ação coletiva do trabalho pedagógico.” (ARAÚJO, 2000, p. 115).

Eu procurava conhecer cada estudante pelo nome, participar de reuniões para conhecer suas famílias, compreender a sua realidade, saber como aprendia e por que não aprendia. Incomodada com a situação de muitos deles, desenvolvi um projeto de alfabetização para os

⁵ Assumo esta forma de escrita por acreditar que contribui para expressar que o “ensinaraprender” ocorre em reciprocidade, porém, a escrita “ensino-aprendizagem”, utilizando o hífen, é conservada, quando faço referência a outros autores.

⁶ A coordenação pedagógica é um espaço/tempo dentro da escola determinado oficialmente, resultante de lutas e reivindicações históricas dos professores no DF. Até o ano de 1994, os professores trabalhavam em duas turmas em regime de 40 horas semanais, sendo 32 horas destinadas à regência de classe e oito horas à coordenação. Com a implantação da Escola Candanga, em 1995, o número de horas da coordenação pedagógica foi alterado, sendo 25 horas destinadas à regência de classe e quinze horas fixadas para a coordenação pedagógica, que inclui: formação, planejamento coletivo e organização do trabalho pedagógico. (ARAÚJO, 2000, 117).

alunos que apresentavam dificuldade de leitura e escrita, o qual envolvia atividades pedagógicas diferenciadas e lúdicas, com um número menor de alunos. Nesse processo, a avaliação era de fundamental importância, no sentido de diagnosticar o que o aluno sabia e o que ele precisava saber de acordo com o seu ano de escolaridade. Percebi, então, que trabalho pedagógico e avaliação caminham juntos, assim como os objetivos/avaliação e conteúdo/método, pares dialéticos (FREITAS, *et al.*, 2014), que se articulam e são mediados na e pela relação professor/aluno.

A experiência como professora da rede pública de ensino do DF há 21 anos, principalmente no período em que atuei como coordenadora, despertou em mim o interesse em estudar e pesquisar a avaliação da aprendizagem, por entender que o ato de avaliar orienta a atuação do professor na escola e na sala de aula, (idem, 2014), inicia, acompanha e finaliza o processo educativo.

Assim, com esta pesquisa, procurei compreender a avaliação da aprendizagem no terceiro ciclo do ensino fundamental, em uma escola pública do DF, ouvindo estudantes, professores e coordenadores pedagógicos, e, ao mesmo tempo, procurando contribuir para o debate acerca da avaliação comprometida com a prática dialética do *ensinoaprendizagem*.

Cabe salientar que a escolha do terceiro ciclo, neste estudo, se justifica porque é nos anos finais onde estão os maiores índices de defasagem idade/série no ensino fundamental, como demonstraram os dados que apresentarei posteriormente.

Na seção seguinte, problematizo o tema avaliação da aprendizagem, objeto em torno do qual a pesquisa se desenvolveu.

1.1 A problematização do tema da pesquisa

A avaliação ocorre em todos os âmbitos da vida humana e na escola, principalmente, se faz necessária, para informar ao corpo docente e discente acerca do que é ensinado e o que é aprendido, porém, nem sempre tem servido de orientação para o planejamento e o redimensionamento do trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que o mais importante na avaliação é a clareza por parte de quem avalia, do que será avaliado, o porquê e o para que o educando será submetido ao processo avaliativo. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos: Pretende-se avaliar o todo ou as partes desse todo? Qual o objetivo da avaliação? Avalia-se para planejar, replanejar o trabalho pedagógico e/ou para intervir em situações pontuais do processo *ensinaraprender*?

No ambiente escolar, avalia-se com diferentes intenções: para medir, classificar, diagnosticar e informar, entre outras. Sendo assim, o olhar contínuo e atento do professor para o estudante, acompanhando, constantemente, o que aprendeu e o que ainda não aprendeu, se faz necessário, para que a avaliação tenha o propósito de orientar o professor na tomada de decisões pedagógicas com vistas a criar as condições favoráveis aos alunos, o que significa colocar a avaliação a serviço das aprendizagens. Como anuncia Villas Boas (2008, p. 30), “[...] estar a serviço da aprendizagem é compromisso da avaliação com todos os alunos, sem exceção, por meio de práticas formais e informais que os prepare para a inclusão social crítica.” Para isso, compreender concepções e práticas avaliativas no âmbito escolar é parte dos compromissos político e pedagógico dos professores com a inclusão e com a permanência e com a aprendizagem desses/as alunos/as na escola.

Este estudo procurou analisar práticas avaliativas desenvolvidas em um Centro de Ensino Fundamental, que implantou o 3º ciclo de aprendizagem no ano de 2017, forma de organização escolar que visa à superação de práticas de ensinar, aprender e avaliar, predominantes na organização escolar seriada, historicamente orientada pela classificação e pela exclusão.

Apresento, agora, a questão central da pesquisa: *Como se desenvolve a avaliação das aprendizagens (sala de aula) em uma escola pública do Distrito Federal que implementa o 3º ciclo nos anos finais do ensino fundamental?*

Para melhor definição dos caminhos durante o processo de pesquisa, essa questão central desdobrou-se nos seguintes questionamentos:

- quais os fundamentos teórico-metodológicos que embasam as práticas de avaliação das aprendizagens expressos nos documentos orientadores da SEEDF, da CRE e da escola pesquisada?
- quais as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos acerca da avaliação das aprendizagens e da organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo?
- como se desenvolvem as práticas avaliativas de professores do 3º ciclo?

O objetivo geral do estudo foi: *analisar como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens (sala de aula) em uma escola pública do Distrito Federal que implementa o 3º ciclo nos anos finais do ensino fundamental e suas implicações no trabalho pedagógico.*

Para melhor análise e delimitação do percurso da pesquisa, foram definidos como objetivos específicos:

- discutir os fundamentos teórico-metodológicos que embasam as práticas de avaliação das aprendizagens expressas nos documentos orientadores da SEEDF, da CRE e da escola pesquisada;
- compreender as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos acerca da avaliação das aprendizagens e do trabalho pedagógico no 3º ciclo; e
- compreender como se desenvolvem as práticas avaliativas de professores do 3º ciclo.

Esses objetivos guiaram o processo de pesquisa e delimitaram o percurso teórico-metodológico, no sentido da busca da essência da realidade pesquisada. Nessa direção, Netto (2011), fundamentando-se em Marx, salienta que a distinção entre aparência e essência é primordial. A essência do objeto permite ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, então, partindo da aparência, procurei chegar à essência do objeto, da avaliação da aprendizagem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa que teve como objetivo geral: analisar a avaliação desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal e suas implicações na organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo. Apresento, também, os procedimentos e os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados: observações, entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

Para desenvolver esta pesquisa, foi utilizada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, que possibilitou a investigação no ambiente natural/real (a escola), com os seus diferentes atores, protagonistas de uma realidade e fonte direta de informações e dados. (LÜDKE e ANDRÉ 1986).

A opção foi pela pesquisa do tipo estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p. 17- 21), seja ele simples ou específico, complexo ou abstrato, destaca-se por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Nesse sentido, quando estudamos algo singular e que tenha um valor em si mesmo, o estudo de caso é uma opção coerente. Dentre as suas características destaco: a descoberta, a interpretação em contexto, o retrato da realidade de forma completa e profunda, o uso de uma variedade de fontes de informação.

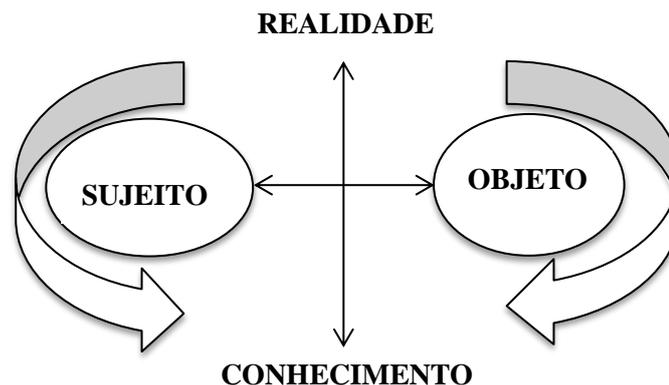
Os pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa se referenciam em Gamboa (2006), contemplando três categorias: epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas. Os pressupostos epistemológicos, como um todo lógico, se articulam com os diversos fatores, que lhe dão unidade de sentido, compondo uma inter-relação entre o lógico e o histórico (Gamboa, 2006). Nesta direção, desenvolvi a base epistemológica histórico-crítica em que a relação sujeito/objeto se deu articulando teoria/prática e realidade.

Nos pressupostos gnosiológicos, foi considerada a perspectiva crítico-dialética, em que tanto o sujeito quanto o objeto são considerados ativos no processo de construção do saber, apresentando uma inter-relação dinâmica, colaborando com a manutenção de uma relação diacrônica de construção e reconstrução do conhecimento. Na busca do conhecimento, a realidade foi questionada, objetivando uma transformação, unindo, no ato de conhecer, a teoria e a prática (práxis) que, na perspectiva de Kosik (1969, p. 202), “é a atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.”

Os pressupostos ontológicos, também foram considerados na pesquisa, pois foram levadas em conta as concepções de homem, história e realidade (GAMBOA, 2006). Diante disso, o histórico da instituição, a história dos indivíduos, assim como, o contexto (comunidade/realidade), onde se desenvolveu o fenômeno, os processos e as práticas de avaliação da aprendizagem foram considerados nos momentos de levantamento de dados e de análise.

A partir desses pressupostos, o centro da pesquisa, são os sujeitos, seres ativos e transformadores da realidade e partícipes de todo o processo histórico da instituição em estudo. Portanto, responder os objetivos, só foi possível por meio do entendimento de que “o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido” (GAMBOA, 2006, p. 24), como se observa na representação da figura a seguir:

Figura 1: Relação sujeito/objeto



Fonte: figura construída pela autora a partir de Gamboa (2006).

A partir de Gamboa (2006), é possível compreender que os sujeitos, nesta investigação, foram a pesquisadora, os professores, as coordenadoras pedagógicas, os estudantes e as demais pessoas que formam o corpo docente e discente da escola e o objeto, a avaliação da aprendizagem. Assim, “o sujeito que conhece o mundo, e para qual o mundo existe [...] é sempre um sujeito social; e a atividade que conhece a realidade natural e humano-social é atividade do sujeito social.” (KOSIK, 1969, p. 43).

Nesse sentido, Kosik (1969) reforça a ideia de que, para compreender a realidade social, é necessário reconhecer a importância primordial do homem como sujeito, e, compreendendo os sujeitos, é possível conhecer a própria realidade historicamente construída.

2.1 Histórico e caracterização da comunidade escolar

A pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Fundamental (CEF) vinculado à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (CRE – NB) – Distrito Federal. Para a escolha da escola, adotei como critérios a indicação da (CRE – NB) porque essa unidade pública de ensino vem destacando-se, positivamente, na organização do trabalho pedagógico e nas práticas avaliativas. O segundo critério foi ter trabalhado nessa Coordenação Regional, o que facilitou o estudo, devido à familiaridade com o campo de pesquisa.

O CEF está situado no Riacho Fundo I, Bairro Telebrasília, nome que tem origem na antiga comunidade formada por ex-moradores do “Acampamento da Telebrasília”, invasão surgida em 1956, no Setor de Clubes Esportivos Sul. O bairro assentou-se no lugar atual, devido a um parecer da Procuradoria-Geral do Distrito Federal (PGDF), que se manifestou contrário à fixação desse acampamento no seu lugar original, às margens do Lago Paranoá⁷, em 1990. A partir do parecer emitido pela PGDF, iniciou-se uma disputa judicial para a remoção dos moradores desse lugar. Em 1993, teve início a retirada dos moradores das margens do Paranoá. Nessa época, foram cadastrados 801 (oitocentos e um) lotes no Riacho fundo I e, no final de 1994, 664 (seiscentas e sessenta e quatro) famílias foram removidas para o Bairro Telebrasília, criado nas proximidades do Riacho Fundo I.

O CEF foi inaugurado em caráter provisório, em agosto de 1994, pelo governador do DF Joaquim Domingos Roriz. A escola tinha dez salas de aula construídas com material de lata e outras quatro em alvenaria. A instituição funcionou em caráter provisório até 2007, quando o governador José Roberto Arruda autorizou a sua reconstrução e, a partir desse ano, o CEF passou a funcionar provisoriamente nas instalações de outra escola, no Núcleo Bandeirante.

A entrega da nova escola ocorreu em 19 de julho de 2008. Em 2013, foi realizada uma reforma demandada pela comunidade escolar que contemplou pintura, reestruturação de ferragens e instalação de câmeras de segurança com o objetivo de controlar a entrada e a saída dos alunos, aplicando-se recursos do Programa de Descentralização Administrativa e

⁷ O Lago Paranoá é um lago artificial formado pelas águas represadas do Rio Paranoá, localizado na cidade de Brasília – DF, capital do Brasil. Foi pensado em 1894 pela Missão Cruis (Comissão Exploradora do Planalto Central - 1892 a 1896, que fez o estudo e a demarcação da área de 14.400 Km, onde seria construída Brasília) e concretizado com a construção da cidade, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek em 1960.

Financeira (PDAF)⁸. Outras obras foram realizadas em janeiro/fevereiro de 2016, tendo como recurso o próprio PDAF.

O prédio da instituição pesquisada foi inaugurado em 2008, tem 2 andares, 41 dependências, sendo 22 destinadas às salas de aula. O espaço escolar é preparado para a acessibilidade. A escola tem, também, 2 quadras, sendo uma coberta, um espaço enorme na entrada, usado para atividades diversas com alunos e um estacionamento para os funcionários. Não há refeitório, os lanches são servidos nas salas de aula, pelo professor. Todas as salas de aula têm 3 janelas grandes com vista para a área externa e uma porta, que facilitam a ventilação, em cada turma estudam entre 30 a 36 alunos.

Na escola havia, no ano de 2018, o atendimento ao ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e apresentava uma organização escolar de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006⁹. Na escola, também, havia três classes de aceleração/distorção idade/ano¹⁰. Na verdade, no espaço funcionavam, praticamente, duas escolas: no turno matutino, os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que corresponde ao 2º ciclo e, no turno vespertino, os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), correspondendo ao 3º ciclo.

Em 2018, ano de início do levantamento de dados da pesquisa, a escola atendia a 1.240 alunos, assim distribuídos: 530 estudantes dos anos iniciais no turno matutino e 710 estudantes dos anos finais no turno vespertino, sendo 3 turmas de 1º ano; 4 turmas de 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano; 6 turmas de 6º ano; 8 turmas de 7º ano; 6 turmas de 8º anos e 2 turmas de 9º ano. A escola atende a estudantes do Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE)¹¹, correspondendo três turmas, uma de cada ano: 6º, 7º e 8º.

⁸ O PDAF foi criado pelo Decreto nº 29.200, de 25 de junho de 2008, e alterado pelo decreto nº 32.973, de 08 de junho de 2011, para gerar autonomia financeira nas unidades escolares e nas coordenações regionais de ensino (CREs), nos termos do Projeto Político-Pedagógico e planos de trabalho de cada escola, que repassa recursos diretamente para as escolas públicas do DF. (SILVA, A. 2016)

⁹ Lei que alterou a redação dos Artigos: 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental e matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

¹⁰ Aceleração/distorção idade-ano: são turmas formadas com estudantes que têm 2 (dois) anos ou mais de defasagem de série/ano em relação à idade.

¹¹ É um Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE) da SEEDF, com vigência de 2016 a 2018, aprovado pelo Conselho de Educação do DF, por meio do Parecer nº 43/2016-CEDF e da Portaria nº 69/2016 - SEEDF, de 14 de março de 2016, que orienta e normatiza as ações pedagógicas das turmas de estudantes com defasagem idade/série.

A escola contava, em 2018, com 138 funcionários: uma diretora; um vice-diretor (eleitos pela comunidade escolar); dois supervisores pedagógicos com funções de apoio; um chefe de secretaria; quatro coordenadoras pedagógicas, sendo uma readaptada¹²; um apoio de coordenação (professora com restrição de atividades¹³); 16 professores readaptados ou em restrição, desenvolvendo projetos; 49 professores efetivos (regentes); 15 professores de contrato temporário; um especialista em educação (Orientadora Educacional); um pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA); um pedagogo do Serviço de Apoio à aprendizagem (SAA); um professor da sala de recursos; 11 auxiliares de educação (carreira assistência à educação¹⁴); dois professores na sala de leitura (readaptados); dois professores no laboratório de informática (readaptados); um professor controlador de frequência; quatro professores de apoio à direção (em restrição e readaptados); oito funcionários terceirizados para serviços gerais; quatro funcionários terceirizados para a vigilância e a segurança; e seis funcionários terceirizados que trabalham como auxiliar de copa e cozinha.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a comunidade local é considerada de classe média baixa, mas atende a outras comunidades, como: Vila Areal, Colônia Agrícola Sucupira, Colônia Agrícola Kanegae, Arniqueiras, Área de desenvolvimento Econômico (ADE) e alunos de várias Regiões Administrativas (Gama, Samambaia, Ceilândia, Recanto das Emas e Riacho Fundo), além de alunos do Valparaíso (município do estado de Goiás), que fica no Entorno do Distrito Federal. A escola atende a alunos das diferentes Regiões Administrativas (RAs) do DF e estudantes do Entorno, uma realidade sócio-econômica-cultural bastante rica, porém, observei que, ao mesmo tempo, que essa diversidade favorecia o contato e o intercâmbio cultural, também se apresentava como

¹² “É a redução da capacidade laborativa (capacidade física e/ou mental para o exercício de atividade produtiva) sofrida pelo servidor, de caráter permanente, em função de adoecimento ou acidente. A readaptação é um benefício concedido ao servidor que sofre com um adoecimento crônico.” DISTRITO FEDERAL, 10 Passos para compreender a readaptação funcional na SEDF. Gerência de Readaptados – GEREAD/Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação/SEEDF.

¹³ Restrição de atividades é a recomendação para a não realização de uma ou mais atribuições do cargo, da função ou do emprego, cuja continuidade do exercício possa acarretar agravamento da doença do servidor ou risco a terceiro.

¹⁴ Segundo a Lei 5.106 de 03/05/2013, Artigo 1º, a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal, criada pela Lei nº 83, de 29 de dezembro de 1989, de suporte técnico-administrativo ou pedagógico e é composta pelos seguintes cargos: analista de gestão educacional, técnico de gestão educacional, monitor de gestão educacional e agente de gestão educacional. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

um desafio para essa instituição, no sentido de respeitar os valores e os costumes das diferentes realidades e colaborar com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola apresentava uma característica peculiar, a movimentação de alunos durante o ano letivo. No Projeto Político-Pedagógico da escola, existe a afirmação de que geralmente eles apresentam falta de “pré-requisitos” e defasagem idade/série, o que dificulta o trabalho pedagógico e repercute nos índices. (PPP, 2018).

No quadro 1, observam-se os indicadores de desempenho (Ideb¹⁵) da escola.

Quadro 1 – Ideb da escola pesquisada – série de 2005 a 2017

Ano	Anos iniciais	Anos finais
2005	4,5	----
2007	3,8	4,0
2009	5,5	3,5
2011	5,5	3,8
2013	5,6	4,6
2015	6,2	5,2
2017	6,5	5,6

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola baseado nos dados do Inep. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8794898>> Acesso em: 10 maio 2018.

Os dados revelam que a escola, no decorrer dos anos, vem apresentando elevação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e, no ano de 2017 apresentou indicadores além da meta do Brasil: nos anos iniciais, o indicador 6,5 (meta 5,5) e, nos anos finais, um indicador de 5,6 (meta 5,0). Cabe salientar que, de acordo com o quadro 1, até o ano de 2015, a escola pesquisada estava organizada em séries e, a partir de 2017, passou a se organizar em ciclos, o que pode ter favorecido, do ponto de vista do Ideb, pequeno avanço na melhoria do desempenho dos estudantes.

2.2 Interlocutores da pesquisa

Inicialmente, eu tinha a pretensão de entrevistar apenas professores do quadro permanente, o que não se confirmou porque, dos 30 professores que atuavam em 2018 no ensino fundamental II na escola pesquisada, 8 docentes trabalhavam em regime de contrato temporário e destes, 6 atuavam nas turmas de 7º e 9º anos. Esses professores substituíam

¹⁵O Ideb da escola é resultado das médias de desempenho em avaliações externas (Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb) que subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

outros que estavam em licenças gestantes e tratamento de saúde, além de aposentadorias ocorridas ao longo do ano letivo, entre outros motivos.

Como observei as práticas avaliativas em duas turmas (7º ano “A” e 9º ano “B”) que não tinham professores em comuns de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, optei por entrevistar dois docentes desses componentes curriculares, um que lecionava no 7º ano e outro no 9º ano, isto é, um professor de Ciências do 7º ano “A” e outro do 9º ano “B” e, assim, sucessivamente. Nos componentes curriculares de Educação Física, Geografia, História, Artes e Língua Inglesa, entrevistei, apenas, um docente, perfazendo um total de 11 entrevistas com professores e duas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas. No total foram 13 entrevistas, conforme demonstra o quadro 2 de caracterização dos entrevistados.

A escola contava com duas coordenadoras pedagógicas na época da pesquisa, uma coordenava os professores de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Inglês, História e Geografia e a outra, coordenava os docentes de Matemática e Ciências, conforme a formação que elas tinham realizado na graduação. Diante disso, houve a necessidade de entrevistar duas coordenadoras pedagógicas e não uma como havia definido no projeto qualificado.

As entrevistas ocorreram ao longo do 3º e do 4º bimestre letivo de 2018, agendadas e realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e gravadas mediante assinatura de termo de consentimento livre esclarecido (Apêndices A e B). Outro aspecto relevante foi o planejamento, a flexibilidade na condução das entrevistas, assim como, a adequação das perguntas aos entrevistados e a concessão de tempo necessário para que pudessem pensar e se expressar livremente. Além disso, as entrevistas, ao lado das observações de aulas, evidenciaram-se como efetivos procedimentos de levantamento de dados, porque permitiram correções, esclarecimentos e adaptações, o que facilitou a obtenção de dados importantes para a pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), os quais, na observação e na leitura dos documentos, não foram possíveis esclarecer.

As entrevistas com os docentes (Apêndice F) foram do tipo semiestruturadas, se desenvolveram a partir de um esquema básico, não aplicado rigidamente, mas com adaptações de acordo com cada participante (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Educação Física e Artes), perfazendo um de total de quatro horas de entrevistas com professores, uma média de 25 minutos com cada docente. As entrevistas feitas com as duas coordenadoras pedagógicas (apêndice G) tiveram a duração de 40 minutos e 20 minutos.

Segundo as informações apresentadas pelos professores, em um questionário perfil (Apêndice D) aplicado, antes das entrevistas, pude caracterizá-los no quadro 2:

Quadro 2: Caracterização dos professores e das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa

Identificação dos (as) professores (as) /coordenadoras pedagógicas ¹⁶	Idade	Componente curricular	Última formação/ Instituição de ensino superior (IES)/ área	Tempo de magistério na escola pública	Tempo de magistério na escola particular	Tempo que leciona na escola pesquisada	Regime de trabalho
Alexandre	24	Língua Inglesa	Mestrado/ IES Pública/ Literatura	2 anos	3 anos	2 anos	Contrato temporário
Ana	40	Coordenadora pedagógica	Especialização/ IES Privada/ Psicopedagogia	8 anos	-	8 anos	Efetivo
Eduarda	53	História	Especialização/ IES Privada/ História do Brasil	23 anos	6 anos	10 anos	Efetivo
Elisa	24	Língua Portuguesa	Graduação/ IES Privada/ Letras-Português	2 anos	2 anos	2 anos	Contrato temporário
João	32	Língua Portuguesa	Graduação/ IES Pública/ Letras-Português	2 anos	1 ano	6 meses	Contrato temporário
Júlia	30	Artes	Mestrado/ IES Pública/ Artes visuais	4 anos	-	1 ano	Efetivo
Lucas	61	Geografia	Graduação/ IES Privada/ Geografia	20 anos	-	1 ano	Efetivo
Lívia ¹⁷	-	Matemática	Especialização/ IES Privada/ Matemática	25 anos	-	5 anos	Efetivo
Marcos ¹⁸	60	Matemática	Especialização/ IES Privada/ Educação	35 anos	12 anos	6 meses	Contrato temporário
Marta	45	Coordenadora pedagógica	Doutorado/ IES Pública/ Educação	23 anos	9 anos	3 anos	Efetivo
Natália	26	Ciências	Graduação/ IES Pública/ Ciências Biológicas	2 anos	1 ano	2 anos	Contrato temporário

¹⁶ Os verdadeiros nomes dos professores não serão divulgados, por isso, utilizo pseudônimos para preservar as identidades dos participantes da pesquisa.

¹⁷ A professora Lívia preferiu não informar a idade.

¹⁸ O professor Marcos foi professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por 35 anos, se aposentou em 2018 e resolveu permanecer lecionando matemática como contrato temporário.

Rafaela	46	Ciências	Especialização IES Privada/ Psicopedagogia	20 anos	-	2 anos	Efetivo
Silvia	52	Educação Física	Especialização/ IES Privada/ Educação precoce	2 anos	10 anos	6 meses	Contrato temporário

Fonte: quadro construído pela autora.

Os critérios para a escolha dos professores foram: a) ser professor regente, prioritariamente, do quadro permanente da carreira do magistério público do DF; b) acolher a proposta dos ciclos; c) disponibilidade para participar da pesquisa de forma voluntária.

A participação das duas coordenadoras pedagógicas na pesquisa se justificou por serem as profissionais responsáveis por articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o PPP da escola, com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola. Ao coordenador cabe, também, criar mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões; ouvir os professores para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que os auxiliem na reflexão do trabalho pedagógico, entre outras funções (DISTRITO FEDERAL, 2014e). Cabe, ainda, ao coordenador acompanhar os docentes na implantação do terceiro ciclo na escola.

Os professores e as coordenadoras foram interlocutores fundamentais para a pesquisa, porque, por meio deles, foi possível apreender como o processo avaliativo tem ocorrido na escola que implementa os ciclos e como isso tem influenciado a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula.

Também participaram da pesquisa 15 estudantes, sendo: 7 alunos do 7º ano “A” e 8 do 9º ano “B”, os quais serão caracterizados nos quadros 3 e 4 deste capítulo. A escolha se deu pela disponibilidade para integrar a pesquisa. Os alunos, também, desempenharam importante papel para a compreensão da temática estudada, entendendo-se que a avaliação envolve todos, docentes e discentes.

Apresentados os participantes da pesquisa, serão discutidos a seguir, os meios para a imersão no campo empírico.

2.3 Procedimentos e instrumentos para a imersão no campo empírico

A escolha dos procedimentos e dos instrumentos para o levantamento de informações no campo empírico considerou os objetivos específicos da pesquisa:

- discutir os fundamentos teórico-metodológicos que embasam as práticas da avaliação da aprendizagem expressas nos documentos orientadores da SEEDF, da CRE e da escola pesquisada;
- compreender as significações constituídas por professores, estudantes e dois coordenadores pedagógicos acerca da avaliação da aprendizagem e do trabalho pedagógico do 3º ciclo;
- compreender como se desenvolvem as práticas avaliativas de professores do 3º ciclo.

2.3.1 Análise documental

Para analisar os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem foi feita a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (2018) em articulação com o Currículo em Movimento da SEEDF (2014a); com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b); as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d); e o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2015) e demais documentos orientadores da avaliação nos ciclos.

Nessa linha, Lüdke e André (1986), explicitam que a análise documental é um procedimento valioso de abordagem de dados qualitativos, tanto para complementar as informações obtidas por outras técnicas quanto para desvelar novos aspectos acerca do objeto em estudo, podendo-se os documentos representar uma “fonte natural” de informação de determinado contexto. Nesta pesquisa, a leitura e a releitura dos documentos ocorreram processualmente com o intuito de detectar temas relacionados à avaliação em articulação com a organização do trabalho pedagógico (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

2.3.2 Observações de aulas e outras atividades

No processo de apreensão da realidade, foram realizadas observações na escola, com a expectativa de compreender as práticas avaliativas vivenciadas e suas implicações no trabalho pedagógico. Compreendendo a observação como um instrumento válido de investigação científica, quando bem planejada, envolve a preparação do pesquisador para o que deseja observar e para a definição do foco de investigação, evidenciando quais os aspectos do problema serão cobertos com a observação e qual a melhor forma de captá-los. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, o procedimento da observação foi um recurso vantajoso nesta pesquisa, porque permitiu o acompanhamento *in loco* das experiências dos sujeitos, o que facilitou a compreensão do significado atribuído à realidade da avaliação escolar e às ações dos sujeitos e favoreceu a descoberta de novos aspectos do problema ainda não visualizados por meio de outros procedimentos e instrumentos. (idem).

No início do ano letivo de 2018, voltei à escola para participar da semana pedagógica, conheci o corpo docente que iria trabalhar na instituição naquele ano e participei da discussão do calendário escolar e da elaboração das atividades para receber os alunos.

A participação nessa semana inicial foi de suma importância para a realização da pesquisa, e favoreceu o contato e a aproximação que foi tornando-se mais intensa a cada bimestre. Em uma reunião coletiva, a equipe gestora me apresentou para o corpo docente e pediu que eu falasse a respeito da pesquisa. A partir de então, as minhas relações com os professores foram consolidando-se e estreitando-se, o que favoreceu a confiança para a realização das entrevistas.

Já no primeiro semestre de 2018, comecei a participar das reuniões de pais e conselhos de classe. No segundo semestre, participei, também, das coordenações pedagógicas e comecei a realizar as observações nas salas de aula (atividades avaliativas/diárias) no final dos blocos (7º ano “A” e 9º ano “B”), classes definidas para pesquisar, porque nestas turmas admitem-se as retenções e que se supõe que a avaliação tenha um maior peso por envolver a aprovação e reprovação dos estudantes, diferente do 6º ano e 8º ano, em que há a promoção para as aprendizagens.

Compreendendo a avaliação como “contínua e processual” (FREITAS *et al.* 2014, p. 17), procurei observar os diferentes espaços e tempos escolares para melhor captar o real existente, a prática de avaliação da aprendizagem e suas implicações no trabalho pedagógico.

No total, foram realizadas 130 horas de observação, sendo 9 horas na semana pedagógica de 2018, 15 horas em reuniões de pais, 18 horas nas coordenações coletivas, 21 horas nos conselhos de classe, 32 horas na sala do 9º ano “B” e 35 horas no 7º ano “A”.

O tempo destinado às observações se justifica pela necessidade de olhar e saber ver, ir em busca de um olhar sensível para realmente captar o que interessava à pesquisa (VIANNA, 2007). É importante destacar que as observações favoreceram o “contato estreito com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26), o que possibilitou a proximidade da “perspectiva dos sujeitos” participantes (idem) e um melhor entendimento das narrativas dos sujeitos.

Todos os professores participantes da pesquisa foram receptivos, concordaram que suas aulas fossem observadas e fossem feitas anotações durante o período em que eu permaneci nas salas de aula. Alguns docentes ficavam curiosos e pediam para ler as observações e sempre com o intuito de ajudar na pesquisa, às vezes, sugeriam que eu escrevesse alguns pontos que tinham passado despercebidos.

As observações das aulas aconteceram sem agendamento, pois, nas coordenações pedagógicas, comentava com os professores que precisava observar as suas aulas e eles, prontamente, deram a liberdade para que eu assistisse às aulas sempre que precisasse, sem marcar data e horário.

2.3.3 Entrevistas semiestruturadas

Com o objetivo de analisar as significações constituídas pelos professores de todos os componentes curriculares e, também, pelas coordenadoras pedagógicas acerca da avaliação da aprendizagem no 3º ciclo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Essa escolha foi feita partindo-se do entendimento de que a entrevista é um procedimento que exige a presença do pesquisador para que se obtenha dos sujeitos informações importantes para responder as questões e os objetivos de pesquisa. (MOROZ e GIANFALDONI, 2006).

As entrevistas garantiram a interação pesquisador/sujeito/objeto de pesquisa e favoreceram o esclarecimento de pontos que mereciam maior explicação no decorrer da pesquisa. Elas foram acompanhadas de um roteiro, que facilitou o meu trabalho, enquanto pesquisadora, pois com as perguntas planejadas pude ficar atenta, também nos indicadores não verbais, com o intuito de completar e combinar discursos e ações, para o alcance dos objetivos desta pesquisa. (AGUIAR e OZELLA, 2013).

2.3.4 Grupo focal com os estudantes

O objetivo desta seção é apresentar como foram realizados os dois grupos focais com as turmas participantes da pesquisa (7º ano “A” e 9º ano “B”) e as características dos entrevistados, além de outros aspectos relevantes. Os grupos focais favoreceram o entendimento dos processos avaliativos desenvolvidos na escola. Por meio desta técnica de pesquisa, eu procurei compreender a prática cotidiana, as ações, as reações, os comportamentos e as atitudes dos sujeitos ligados ao *ensinaraprender* e avaliar. (GATTI, 2012).

Os alunos geralmente são esquecidos nas pesquisas em educação e reconhecendo que a escola existe em função deles, assim como, o *ensinaraprender* e avaliar, nada mais justo do que ouvir esses sujeitos ativos do processo educativo, entender os sentidos e as significações constituídas sobre a avaliação da aprendizagem.

Ao convidar alguns alunos a participarem do grupo focal, o chamado gerou um sentimento de surpresa e, ao mesmo tempo, euforia. Quando falei que eu iria realizar uma entrevista em grupo com eles, que discutiriam e comentariam aspectos da avaliação realizada em sala de aula, a partir das suas experiências (POWELL E SINGLE, 1996), ficaram surpresos e uma das alunas do grupo disse: “como assim? Nunca fomos ouvidos por ninguém!” O prazer de serem ouvidos foi tanto, que nos dois grupos focais, os estudantes foram muito participativos. Nesse sentido, o meu papel como moderadora do grupo foi fundamental para manter o foco nos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, permitir a livre expressão, mantendo uma discussão produtiva, garantindo que todos expusessem suas ideias e impedindo a dispersão. (GATTI, 2012).

Cabe informar que os dois grupos focais (apêndice H) foram realizados no 4º bimestre letivo de 2018, depois de um tempo de convivência com os alunos das turmas observadas, o que oportunizou o estabelecimento de uma relação de confiança e levou os alunos a ficarem mais tranquilos e seguros para explorarem suas ideias no momento de realização da técnica. Dos dois grupos focais, um foi desenvolvido com 7 estudantes do 7º ano “A” e o outro com 8 alunos do 9º ano “B”, sendo realizados no horário de aula, o que facilitou o encontro dos participantes. A técnica foi desenvolvida com o 7º ano “A” no horário da aula de projeto (último horário) e com o 9º ano “B” nos dois últimos tempos de aula em um dia em que uma professora não pôde comparecer.

Para realizar os grupos focais com os alunos, eu precisava da autorização dos pais/mães, porque eles eram menores de idade, então, comecei com o 7º ano, enviando bilhetes para 12 alunos (Apêndice I), marcando um encontro com os responsáveis, em um dia de reunião na escola. Nesse encontro, pretendia explicar a respeito da pesquisa e recolher as assinaturas nas autorizações de participação dos estudantes no grupo focal e uso dos depoimentos na pesquisa e gravação de áudio (Apêndices J e K), mas isso não foi possível, porque apenas dois pais compareceram. Então, para conseguir as autorizações, fui à sala de aula do 7º ano “A”, onde estava acontecendo a reunião das famílias, expliquei acerca da pesquisa aos responsáveis presentes e recolhi as assinaturas necessárias. Consegui a autorização para a participação de 8 alunos, mas apenas 7 estudantes compareceram no dia da

realização do grupo focal, portanto, não foi possível a efetivação da técnica com 10 alunos como planejado.

As autorizações para a participação do grupo focal com o 9º ano “B” foram enviadas pelos próprios alunos (Apêndice J e K) e devolvidas depois das assinaturas dos/das pais/mães. Entreguei 12 autorizações, mas, apenas 8, foram devolvidas. Cabe informar que foram várias as tentativas para conseguir as assinaturas dos pais dos estudantes do 9º ano “B”. Diante disso, resolvi, realizar o grupo focal com os 8 alunos que entregaram os documentos assinados e não com 10 alunos como previsto no projeto.

Antes de realizar os grupos focais com os estudantes, pedi que eles preenchessem uma ficha perfil (Apêndice L), para levantar dados pessoais e acadêmicos, o que ajudou na caracterização deles. A partir das informações dos próprios participantes do grupo focal 1 (alunos do 7º ano “A”), foi possível compor o quadro a seguir, com as características dos estudantes:

Quadro 3 – Características dos estudantes participantes do grupo focal 1 (alunos do 7º ano “A”)

Alunos	Gênero	Idade	Cursa o 7º ano	Necessita de ajuda nas atividades escolares	Região Administrativa em que reside	Participa de algum projeto da escola	Tempo de escola
Clara	Feminino	13 anos	1ª vez	Não	Águas Claras	Reagrupamento	5 anos
Dudu	Masculino	12 anos	1ª vez	Não	Riacho Fundo I	Reagrupamento	3 anos
Henry	Masculino	13 anos	2ª vez	Não	Riacho Fundo I	Não	1 ano
Leo	Masculino	12 anos	1ª vez	A mãe	Águas Claras	Reagrupamento	4 anos
Maria	Feminino	13 anos	1ª vez	Os pais	Riacho Fundo I	Não	7 anos
Rafael	Masculino	12 anos	1ª vez	Não	Riacho Fundo I	Não	7 anos
Vinícius	Masculino	14 anos	1ª vez	A mãe	Águas Claras	Não	4 anos

Fonte: construção da própria autora a partir das informações da ficha perfil preenchida pelos alunos do 7º ano “A”.

O quadro a seguir apresenta as características dos estudantes do 9º ano “B”, composto a partir das informações da ficha perfil.

Quadro 4 – Características dos estudantes participantes do grupo focal 2 (alunos do 9º ano “B”)

Alunos	Gênero	Idade	Cursa o 9º ano	Necessita de ajuda nas atividades escolares	Região Administrativa em que reside	Participa de algum projeto da escola	Tempo de escola
Fred	Masculino	15 anos	1ª vez	Não	Riacho Fundo I	Não	5 anos
Isa	Feminino	17 anos	1ª vez	Não	Riacho Fundo I	Reagrupamento	3 anos
Jean	Masculino	16 anos	1ª vez	Um amigo	Águas Claras	Não	12 anos
João	Masculino	15 anos	1ª vez	Não	Riacho Fundo I	Não	10 anos
José	Masculino	15 anos	1ª vez	Um amigo	Riacho Fundo I	Não	4 anos
Nanda	Feminino	14 anos	1ª vez	Não	Riacho Fundo I	Não	6 anos
Pedro	Masculino	14 anos	1ª vez	Não	Riacho Fundo I	Não	8 anos
Vivi	Feminino	14 anos	1ª vez	A mãe	Riacho Fundo I	Não	1 ano

Fonte: construção da própria autora a partir das informações da ficha perfil preenchida pelos alunos do 9º ano “B”

A aplicação do grupo focal foi muito importante, porque, a partir dele, emergiram pontos de vista e significações difíceis de serem manifestados por meio de outros procedimentos/instrumentos de pesquisa (GATTI, 2012). Essa técnica favoreceu, portanto, o complemento de ideias e questões captadas nas observações e nas entrevistas.

Um ponto importante para o desenvolvimento do grupo focal foram os momentos de observação das aulas, a partir desse convívio, foi possível conhecer os estudantes pelo nome, saber seus interesses, suas preferências, etc. e criar confiança. Então, as discussões a respeito dos eixos da pesquisa: trabalho pedagógico e avaliação fluíram em um clima de companheirismo e cumplicidade. Saliento que o convívio com os alunos, ajudou, também, a identificar de quem eram as vozes no momento da transcrição dos áudios gravados.

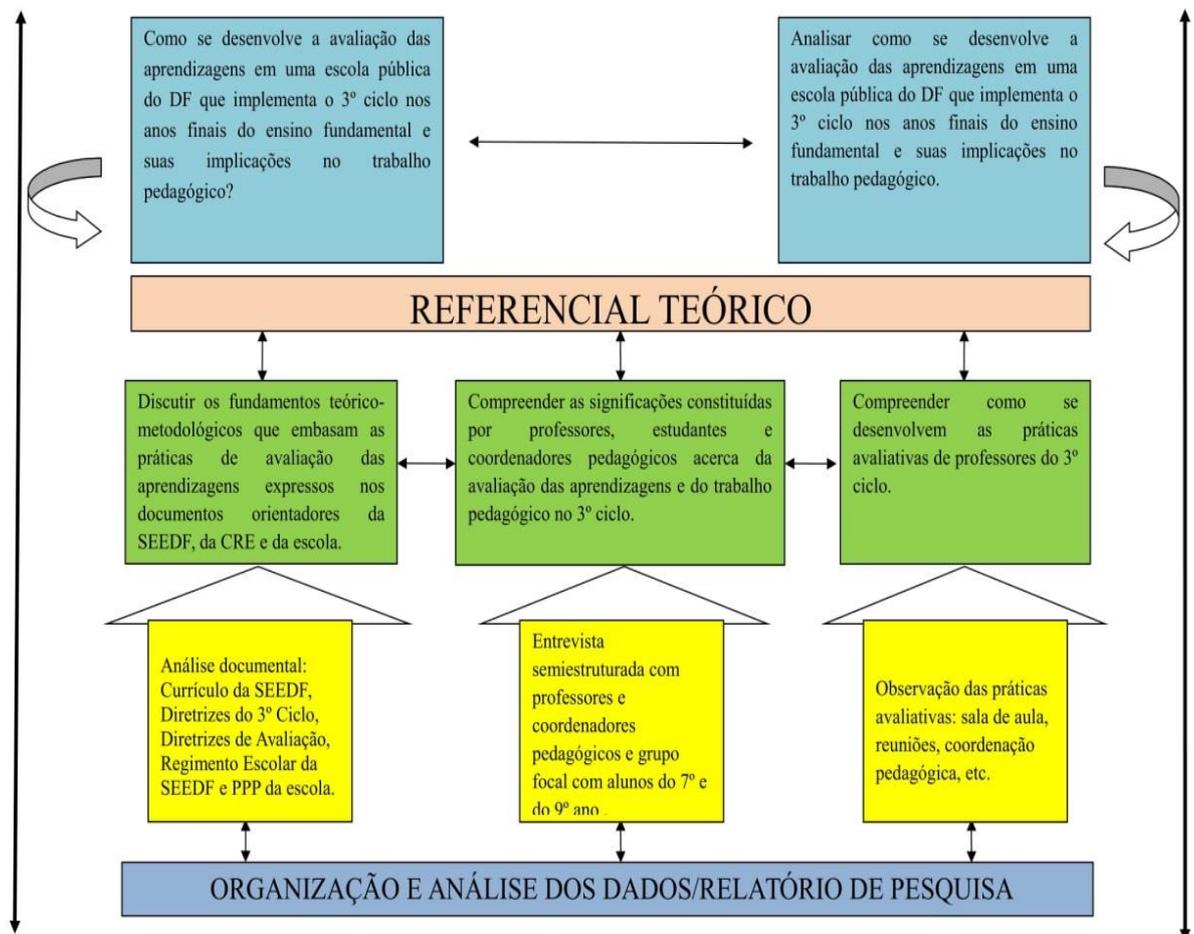
Outra questão que merece destaque foi o pedido aos estudantes da autorização para gravar o áudio e anotar o que considerasse pertinente para a pesquisa (GATTI, 2012), embora os pais tivessem assinado e enviado os documentos, percebi que isso era muito importante para eles, porque se sentiam valorizados e respeitados.

Os grupos focais foram realizados a partir de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice H), elaborado com muito cuidado, dentro dos propósitos da pesquisa, mas nada que impedisse a flexibilidade na condução da técnica com o grupo. (GATTI, 2012).

Para analisar as narrativas das entrevistas com os participantes caracterizados neste capítulo, a opção foi pelos Núcleos de Significação sistematizada por Aguiar e Ozella (2015), a partir da teoria baseada nos estudos de Lev S. Vygotsky (1991, 1999, 2001, 2004 e 2010) que será discutida no Capítulo de 5 – análise dos dados.

Para melhor compreensão dos caminhos da pesquisa, a seguir apresento a figura 2 demonstrativa do percurso metodológico desenvolvido para o levantamento e a construção dos dados, em um movimento analítico, que levou à apreensão da avaliação da aprendizagem em relação ao trabalho pedagógico.

Figura 2: Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Construção da autora.

3 LEVANTAMENTO DE TRABALHOS RELACIONADOS AO CAMPO DE PESQUISA: AVALIAÇÃO, TRABALHO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS

Parto do entendimento de que a pesquisa bibliográfica não é só ponto de partida para um estudo a ser realizado, mas também, fonte de análise, a qual possibilita captar o que já foi estudado a respeito dos três eixos que norteiam este estudo: avaliação, trabalho pedagógico e organização escolar em ciclos. A partir da análise dos estudos localizados nos bancos de dados, foi possível identificar as produções científicas acerca da avaliação da aprendizagem e definir avanços nesse campo proposto.

Antes de abordar as pesquisas encontradas nos bancos de dados, esclareço alguns termos, considerados de fundamental importância para a compreensão do movimento realizado na busca das informações. O primeiro dos termos refere-se à *pesquisa bibliográfica*, que é entendida como aquela a ser realizada a partir do material já elaborado e que é constituída, principalmente, de livros. (GIL, 2008). Mas, além dos livros, existem outras fontes de informação para a realização deste tipo de pesquisa, como: teses, dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos, dentre outros (idem).

Outros dois termos importantes para o entendimento do estudo realizado é a compreensão do que é o “*estado do conhecimento*” e “*estado da arte*”. Esses termos dizem respeito a dois tipos de pesquisas bibliográficas, o estado do conhecimento “aborda só um setor das publicações sobre um tema em estudo” (ROMANOWSKI e ENS 2006, p. 40), e o estado da arte objetiva uma pesquisa mais ampla, envolvendo uma sistematização das produções de toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram a produção, sendo, portanto, uma pesquisa mais abrangente a respeito de determinado tema (idem, p. 39). Romanowski e Ens (2006) explicam que, ao realizar o estado da arte sobre determinado tema, não basta estudar os resumos de dissertações e teses, é preciso realizar um estudo mais amplo, que envolve a análise das produções em congressos, periódicos, entre outros.

Neste estudo, optei pelo estado do conhecimento e procurei buscar publicações relacionadas aos temas: avaliação, trabalho pedagógico e organização escolar em ciclos, uma vez que o objetivo central desta análise foi delinear como o processo avaliativo está articulado à organização do trabalho pedagógico no contexto da organização escolar em ciclos, em âmbito nacional, buscando compreender como as práticas avaliativas realizadas em sala de

aula aparecem associadas à organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental.

É importante salientar que as questões que orientaram as análises dos trabalhos foram: qual a área do conhecimento a que a pesquisa se refere? Qual o objeto do estudo realizado? Quais seus objetivos? Como a categoria avaliação é abordada nestes trabalhos? A pesquisa se refere à avaliação e ao trabalho pedagógico desenvolvido nos ciclos?

Com o objetivo de delimitar o objeto a ser estudado, assim como identificar pesquisas que se relacionavam à avaliação e ao trabalho pedagógico, realizei uma busca minuciosa no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Abro parênteses para salientar que essa biblioteca digital está sob a coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e tem uma parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, o que possibilita que a Comunidade Brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda as teses e dissertações produzidas no país e no exterior, objetivando dar mais visibilidade à produção científica realizada no Brasil. Destaco, também, que a BDTD permite a busca em bibliotecas brasileiras digitais de teses e dissertações em mais de noventa instituições de ensino e pesquisa.

A partir do acesso à BDTD, comecei a pesquisa realizando o levantamento de dados por meio de uma consulta, inserindo os descritores “avaliação e trabalho pedagógico”, no campo de pesquisa *online* do Banco de dados da BDTD, por meio da “busca básica”, objetivando encontrar o maior número possível de trabalhos relacionados aos eixos da minha pesquisa. Inicialmente, a busca no *site* foi realizada obedecendo-se aos critérios: trabalhos publicados nos últimos onze anos (2007 a 2018), pesquisas realizadas em âmbito nacional e destinadas ao estudo da avaliação e do trabalho pedagógico.

A busca dos trabalhos foi realizada no período de junho a outubro de 2018, por meio três triagens, a primeira, teve o objetivo de localizar o maior número possível de trabalhos acerca dos temas avaliação e trabalho pedagógico, então, encontrei 130 trabalhos, sendo 102 dissertações e 28 teses. Como o número de trabalhos era significativo, resolvi fazer a relação dessas pesquisas por Região Geográfica do Brasil, conforme publicação. Por meio dessa análise, observei que a Região Sudeste foi a que mais apresentou publicações, com um total de 95 (73%) dos trabalhos, oriundos das universidades paulistas, sendo que dentre as universidades que mais publicaram trabalhos está a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), cujas ofertas indicam cursos de mestrado e doutorado na área da educação, sendo uma das melhores universidades do Brasil, ocupando o sexto lugar no país. Essa instituição foi criada em 1976 a partir de institutos isolados de ensino superior, que existiam em várias

regiões do estado de São Paulo, hoje, tem 34 unidades em 24 cidades paulistas. Uma das suas metas é promover a formação profissional compromissada com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social e os direitos humanos e a participação democrática¹⁹.

Por intermédio da leitura e da análise das publicações encontradas, no primeiro momento, observei que os estudos tratavam da *educação de uma maneira geral*, incluindo diferentes assuntos relacionados, como: métodos educacionais, educação a distância, aprendizagem, ensino, entre outros. Nesses estudos, observei, que apenas *seis trabalhos estavam relacionados à avaliação* e, ao analisá-los, concluí que não se articulavam ao objetivo da minha busca neste banco de dados, porque se referiam aos temas: avaliação externa, avaliação do currículo, avaliação de escrita, indicadores de qualidade, avaliação na educação superior.

Diante disso, procurei refinar ainda mais os dados, então, realizei uma segunda triagem, utilizando os descritores: *avaliação da aprendizagem e trabalho pedagógico*. A partir dessa pesquisa, encontrei 66 publicações, 37 dissertações e 29 teses, sendo o maior número de trabalhos da Universidade de São Paulo (USP), somando 58 trabalhos, seguida da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), com 8 trabalhos publicados. A maior parte de trabalhos encontrados, nesta segunda busca, tratavam de uma perspectiva ampla de avaliação, por isso refinei, ainda mais os dados, colocando nos descritores programas vinculados à “educação”, então encontrei 8 dissertações, todas localizadas no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-GO, sendo três trabalhos relacionados à avaliação institucional, dois referentes à formação de professores, um da avaliação da aprendizagem, um da avaliação na educação superior e uma das avaliações dos cursos tecnológicos oferecido por um Instituto Federal de Goiânia.

Diante disso, estudei com mais profundidade a dissertação referente à **avaliação das aprendizagens** com práticas vigentes na escola pública. Este trabalho está relacionado no quadro 5.

¹⁹ Informações extraídas do site da Unesp. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/perfil/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Quadro 5: Dissertação relacionada à avaliação e ao trabalho pedagógico publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Goiás(PUC-GO).

Nº	Ano/ Instituição	Título	Autor	Área	Em que consiste a pesquisa
D1 ²⁰	2015/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores.	Silvia Reis Fernandes	Educação	Investigação a respeito dos desdobramentos das orientações de organismos internacionais adotadas na política educacional brasileira, na atuação das escolas e dos professores, no que diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem e seu impacto na qualidade de ensino.

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

A pesquisa realizada por Silvia Reis Fernandes tem como objetivos: buscar as relações entre os objetivos e os procedimentos da avaliação da aprendizagem na visão dos professores; identificar as formas de recepção e apropriação das diretrizes das avaliações sistêmicas e das ações por parte dos diretores, dos coordenadores pedagógicos e dos professores; identificar os desdobramentos da recepção e da apropriação por parte dos professores na sala de aula e na aprendizagem dos alunos; as principais estratégias voltadas para o processo avaliativo e o trabalho dos professores, cujas orientações estão presentes na política educacional das escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO). Fazem parte da metodologia desta pesquisa: observações e entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, realizadas no ano de 2014.

Os resultados da pesquisa revelam que as políticas educacionais baseadas em resultados promovem o esvaziamento do currículo escolar e padronizam o ensino-aprendizagem, assim, os objetivos da educação ficam subordinados a critérios econômicos, submetidos a resultados da avaliação em larga escala os professores se tornam executores de orientações externas à escola, o que empobrece o trabalho pedagógico e os alunos têm a formação escolar prejudicada pelo ensino baseado na preparação para os testes padronizados. Nesse sentido, as políticas educacionais negam a formação cultural e científica dos alunos,

²⁰ A letra “D” significa dissertação.

prejudicando o desenvolvimento das capacidades intelectuais, a formação para a cidadania e o desenvolvimento global da personalidade.

Finalmente, realizei uma terceira busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos: “avaliação da aprendizagem/trabalho pedagógico/terceiro ciclo”. Os critérios para a escolha dos trabalhos foram: tratar da avaliação e do trabalho pedagógico na organização escolar em ciclos e realizados em âmbito nacional no período de 2007 a 2018. Então, foram encontradas 22 pesquisas, sendo 12 dissertações e 10 teses. Depois de uma leitura dos resumos desses estudos, observei que havia nove pesquisas que mais se aproximavam do meu objeto de estudo, sendo 8 dissertações e uma tese. Essas pesquisas encontram-se no quadro 6.

Quadro 6: Trabalhos relacionados à avaliação e ao trabalho pedagógico nos ciclos, publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Nº	Ano/Instituição	Título	Autor	Área	Em que consiste a pesquisa
D1 ²¹	2007 Universidade de São Paulo (USP).	Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista.	Daniela Cristina Bruno Sato.	Psicologia	Investigação do ethos e as práticas avaliativas em uma escola organizada em ciclos no estado de São Paulo.
D2	2007 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?	Rosana Prado Biani.	Educação	Análise da seletividade, do fracasso escolar e da exclusão com a implantação da progressão continuada na rede escolar de São Paulo.
D3	2008 Universidade de São Paulo (USP).	Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória?	Afonso Martins Andrade.	Educação	Compreensão da ausência e dos novos métodos, estratégias e instrumentos de avaliação no ensino da matemática.
D4	2008 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).	Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou o sucesso a alunos do ciclo II.	Patrícia Tanganelli Lara.	Educação	Análise da inclusão e da exclusão escolar dos alunos no último ano do II ciclo.
T1 ²²	2009 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	Processos de exclusão intraescolar: os alunos que passam sem saber.	Marisa de Fátima Sirino	Educação	Análise dos processos de exclusão intraescolar no ensino fundamental I, organizado em ciclos.

²¹ A letra “D” significa dissertação, ou seja, D1, quer dizer dissertação um, D2, dissertação dois e assim sucessivamente.

²² A letra “T” foi designada para representar a palavra tese.

D5	2010 Universidade Nove de Julho (Uninove).	A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo.	Clareane Lima Carneiro Brisac.	Educação	Análise da organização escolar em ciclos, no ensino fundamental I na perspectiva da avaliação da gestão escolar.
D6	2010 Universidade de São Paulo (USP).	Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes do ensino fundamental.	Rafael de Almeida Neves.	Economia	Análise da mudança da seriação para a progressão continuada e a proficiência dos alunos a partir da análise do Censo Escolar e dos Saeb's.
D7	2011 Universidade de São Paulo (USP).	Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas.	Juliano Duarte Manhas Ferreira do Vales.	Psicologia	Análise das práticas de avaliação desenvolvidas na sala de aula em três escolas públicas organizadas em ciclos no interior do estado de São Paulo.
D8	2015 Universidade Estadual Paulista (Unesp).	A recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II: uma análise da prática pedagógica do professor de matemática.	Ana Cristina da Silva Ambrósio.	Educação	Descrição e análise das práticas avaliativas dos professores de matemática das classes de recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II.

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

Após a exposição dos trabalhos encontrados, darei ênfase aos que têm relação mais direta com o meu objeto de pesquisa: D1, D2, D3, D4, D7, D8 e T1.

Pesquisa D1 - Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista. (SATO, 2007).

O contexto e o objeto da pesquisa: uma escola da rede pública de ensino fundamental - ciclo I da rede estadual paulista. Os participantes foram professores, equipe pedagógica e funcionários. O objeto desse estudo são as práticas avaliativas escolares nos ciclos.

Os objetivos: investigar junto à equipe pedagógica, aos professores e aos funcionários as concepções e as práticas associadas à organização do ensino em ciclos; indicar quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo da sala de aula; informar que relação é possível identificar entre o ethos escolar e as práticas avaliativas; esclarecer quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas.

Metodologia/Instrumentos: a metodologia apresenta cunho qualitativo, envolvendo observações na fase exploratória, do conselho de classe, de reuniões de pais, de salas de aula, entre outras. Foram realizadas entrevistas com professores, funcionários e equipe pedagógica.

Os achados da pesquisa: concluí que a concepção de ciclos é polissêmica e muitas vezes imprecisa, predominando, na prática, a concepção de oposição ao sistema seriado e à dilatação/flexibilização do tempo; há movimentos de resistência e adaptação à escola não seriada e à não reprovação relacionadas, geralmente, às condições de trabalho, que dificultam a prática efetiva de avaliação processual e formativa.

Pesquisa D2 – A progressão continuada rompeu com os mecanismos de exclusão? (BIANI, 2007).

O contexto e o objeto da pesquisa: acompanhamento, por um ano letivo, em uma escola da Rede Estadual Campinas, em duas turmas de 4^{os} anos, que adotaram a progressão continuada nos ciclos.

O objetivo: analisar a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão após a implantação da Progressão Continuada na Rede Escolar Pública Estadual de São Paulo.

Metodologia/Instrumentos: perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD) de abordagem qualitativa e estudo de caso. Os procedimentos utilizados foram: observações cotidianas (em salas de aula, recreios, sala dos professores) e entrevistas com alunos e professores.

Os achados da pesquisa: a progressão continuada não rompeu com mecanismos e processos de seleção, fracasso e exclusão, levando a escola a manter o seu caráter seletivo e excludente. Nesse contexto, os mecanismos de exclusão estão intimamente ligados aos processos avaliativos e intensificaram a produção das desigualdades dentro da escola, contribuindo para a manutenção das desigualdades existentes na sociedade. Por outro lado, de acordo com a pesquisa realizada, pode-se afirmar que a implementação da proposta da Progressão Continuada criou condições objetivas para as discussões acerca das finalidades da educação, da função social da escola, da organização e da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da qualidade na educação, o que poderá contribuir para repensar a escola seletiva e com a construção de uma escola para todos.

Pesquisa D3 - Avaliação, ciclo e progressão no ensino de Matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória? (ANDRADE, 2008).

O contexto e o objeto da pesquisa: escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo (estadual e municipal), tendo como objeto de estudo o fracasso escolar na disciplina de Matemática.

O objetivo: compreender os métodos, as estratégias e os instrumentos de avaliação, que podem ser vistos como possível fator para a manutenção do baixo desempenho e na iminente possibilidade de fracasso na disciplina de Matemática e a forma como esses assuntos se inter-relacionam.

Metodologia/Instrumentos: a pesquisa foi de natureza qualitativa/quantitativa, com a aplicação de questionários para 20 professores e a realização de entrevistas com 7 professores de Matemática, que iniciaram a carreira do magistério antes da implantação dos ciclos, em São Paulo.

Os achados da pesquisa: a utilização dos instrumentos de avaliação sempre foi vista como capaz de efetuar a mediação entre o desempenho escolar (atribuição de conceitos ou notas) e a capacidade de apropriação de conhecimento por parte do aluno (sucesso ou fracasso na disciplina). Nesse sentido, observou-se, com o estudo realizado, uma ausência de mudanças na estrutura escolar para a efetiva implantação dos ciclos, incluindo o currículo, os critérios, os métodos e os instrumentos de avaliação, que continuam sendo os mesmos da seriação. A pesquisa levou, portanto, à compreensão de que o fracasso em Matemática se deve aos métodos e aos instrumentos avaliativos utilizados.

D4 - Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II. (LARA, 2008).

O contexto e o objeto da pesquisa: turmas de 8ª Série de uma escola pública municipal do Estado de São Paulo. O objeto, o sucesso e o fracasso escolar nos ciclos.

O objetivo da pesquisa: analisar a inclusão e a exclusão escolar, no último ano do ciclo II, verificando quais as razões do sucesso ou do fracasso escolar dos alunos e identificar e caracterizar a inclusão e a exclusão no final do ciclo II e as suas relações com aspectos da organização da escola, especificamente quanto ao desenvolvimento do currículo, por meio do trabalho dos professores e das características sociais e culturais dos agentes da escola.

Metodologia/Instrumentos: a metodologia de pesquisa qualitativa utilizou-se de questionários e entrevistas com alunos e professores, observação nas aulas das turmas de 8ª série em todas as disciplinas e análise do desempenho escolar dos alunos e do desempenho da escola nas avaliações externas.

Os achados da pesquisa: os resultados indicaram que a produção do sucesso e do fracasso escolar é uma questão institucional, seja pelas classificações efetuadas, seja pela manutenção dessa classificação ao longo dos anos, pelos órgãos que decidem a vida dos alunos e pela atuação da equipe dirigente. Observou-se que se faz necessário prover condições para se resolver o problema da exclusão no interior da escola.

D7 - Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas. (VALES, 2011).

O contexto e o objeto da pesquisa: três escolas públicas estaduais paulistas, que adotam os ciclos.

Os objetivos: descrever e analisar como os professores desempenham suas práticas avaliativas em sala de aula; conhecer e analisar como professores, coordenadores e diretores concebem as funções da avaliação da aprendizagem e como as relacionam com sua autoridade profissional; identificar, descrever e analisar dificuldades no âmbito escolar em relação à avaliação da aprendizagem, assim como as respectivas formas de enfrentamento de tais dificuldades.

Metodologia/Instrumentos: cunho qualitativo com estudo de casos cruzados, utilizou como instrumentos: a observação participante, análise documental e entrevista com professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Os achados da pesquisa: a análise preliminar dos dados, referente às implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente, indica grandes divergências entre as concepções e as experiências do corpo docente das escolas pesquisadas, evidenciando, também, que a compreensão ou a adesão ao discurso acadêmico não está diretamente ligada ao fazer pedagógico do cotidiano escolar.

D8 - A recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II: uma análise da prática pedagógica do professor de Matemática. (AMBRÓSIO, 2015).

O contexto e o objeto da pesquisa: turmas de recuperação intensiva²³ dos 7º anos do ensino fundamental em 5 escolas da Rede Pública de Presidente Prudente, ligadas à Rede Estadual de Educação Paulista, que adotaram a organização escolar em ciclos sem reprovação.

O objetivo: descrever e analisar o processo de ensino praticado pelos professores de Matemática das classes de Recuperação Intensiva do ensino fundamental, ciclo II na Rede Estadual de Presidente Prudente, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Metodologia/Instrumentos: a metodologia é qualitativa e teve como procedimento para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com 5 professores de Matemática, observação das aulas desses professores e análise da legislação acerca da recuperação e do reforço nas escolas públicas brasileiras.

Achados da pesquisa: os dados da pesquisa revelam que a recuperação apresenta-se como um mecanismo essencial, que funciona como garantia de que, ao final do ciclo, os alunos alcancem níveis melhores de aprendizado.

T1 - Processos de exclusão intraescolar - os alunos que passam sem saber. (SIRINO, 2009).

O contexto e o objeto da pesquisa: uma escola pública estadual do estado de São Paulo. O objeto de pesquisa é a exclusão escolar, envolvendo os temas, como: o ensino/aprendizagem, a progressão continuada e a avaliação no ciclo I.

O objetivo da pesquisa: identificar, descrever e analisar os atuais processos de exclusão intraescolar, possibilitando: ampliar o conhecimento a respeito do assunto; compreender e apreender como as práticas, as ações, as representações e os fazeres cotidianos têm reforçado e legitimado mecanismos de exclusão; desvelar as novas/velhas formas que o fracasso escolar vem assumindo na escola.

Metodologia/Instrumentos: pesquisa de cunho qualitativo, com o acompanhamento, por um ano letivo, em uma escola organizada em ciclos. Foram realizadas observações em sala de aula, no reforço escolar, em reuniões de conselho de classe, em eventos da escola e em entrevistas com alunos e professores.

Achados da pesquisa: a análise dos dados permitiu a construção de três núcleos de análise - práticas pedagógicas, reforço escolar e conselho de classe, que revelaram a

²³ A Recuperação Intensiva constitui-se de classes para os alunos que demandam mais oportunidades de aprendizagem para a superação de dificuldades. Esse processo ocorre durante um ano, com um número reduzido de alunos, garantindo, ao final, a promoção para a série subsequente a que estavam matriculados. (AMBROSIO, 2015). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149240>>. Acesso em 10 out. 2018.

persistência de mecanismos excludentes no interior da escola. Em relação às práticas pedagógicas, observou-se que as concepções de ensino/aprendizagem e avaliação não sofreram modificações após a adoção da progressão continuada, o que vem favorecendo a continuação do caráter seletivo e excludente. O reforço escolar e o conselho de classe, criados para incluir, vêm constituindo-se como elementos de dupla exclusão, funcionando para reforçar preconceitos em relação aos alunos, revelando problemas no âmbito escolar. O estudo conclui que a escola democratizou o acesso e a permanência, mas é necessário que haja, também, a democratização da aprendizagem e do acesso ao conhecimento.

Diante da análise geral, realizada em todos os estudos encontrados, observei que as temáticas dos trabalhos pesquisados estão ligadas a dois dos eixos desta pesquisa: a avaliação e a organização escolar em ciclos. Cabe considerar, porém, que nestes estudos, os ciclos estão relacionados ao tipo de organização escolar, que adota uma perspectiva diferenciada da realidade pesquisada, o Distrito Federal. A rede pública do estado de São Paulo, por exemplo, adotou a aprovação automática, já no DF optou-se pela progressão continuada das aprendizagens, na qual se admite a reprovação dos estudantes ao final de cada ciclo (no 3º ano e ano 5º ano do 2º ciclo – ensino fundamental I) e (7º ano e 9º ano do 3º ciclo – ensino fundamental II). Nos ciclos para as aprendizagens, se flexibilizou o tempo e o espaço para as aprendizagens.

Observei que a maior parte dos trabalhos se origina de universidades de São Paulo e de pesquisas em escolas paulistas, esse contexto remete a Freitas (2004) quando diz que, nos anos noventa, houve uma supervalorização das avaliações externas, tanto que, “em São Paulo, a aprovação do aluno no final do ciclo chegou a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa” (p.149). Nessa perspectiva, Freitas (2004) salienta que esse tipo de avaliação, se tornou uma verdadeira expropriação do trabalho do professor, que planejava e desenvolvia o *ensinoaprendizagem*, mas não podia avaliar o estudante de acordo com o seu próprio ritmo e a sua evolução, o que determinava a aprovação e a reprovação, era um teste quantitativo e classificatório externo à escola. Essa realidade gerou inquietações na esfera educacional do estado de São Paulo implicando nos dados das pesquisas encontradas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que priorizou, principalmente, o tema avaliação nos ciclos.

Outra questão observada é a própria organização escolar, enquanto em São Paulo, se divide os anos escolares em ciclo I (1ª a 4ª séries) e ciclo II (5ª a 8ª séries), no DF adota-se a seguinte distribuição dos anos escolares: 1º ciclo (educação infantil); 2º ciclo – Ensino Fundamental I, que é composto pelo 1º bloco (1º, 2º, 3º anos – chamado de Bloco Inicial de

Alfabetização - BIA); pelo 2º bloco (4º e 5º anos) e pelo 3º ciclo – Ensino Fundamental II, que compreende o 1º bloco (6º e 7º anos) e o 2º bloco (8º e 9º anos). Esta investigação corresponde ao 3º ciclo do ensino fundamental II.

Esse breve estado do conhecimento teve como objetivo apresentar a discussão, nos últimos dez anos, a respeito da avaliação da aprendizagem nos ciclos. A investigação desenvolvida neste estudo apresenta significativa relevância pedagógica, pois busca compreender como o processo avaliativo vem sendo realizado no 3º ciclo, um tipo de organização escolar prevista em lei, uma política pública, que faz parte do Plano Distrital de Educação do DF (2015-2024).

Destaco, também, que esta pesquisa apresenta, ainda, relevância política, por estudar o ciclo nos anos finais do ensino fundamental, visto que, historicamente, os estudos/pesquisas realizados estão mais voltados para os anos iniciais da educação básica, do que para os anos finais do ensino fundamental. Representa, portanto, a possibilidade de dar visibilidade a uma etapa em que há poucos investimentos do Estado e dos pesquisadores.

No próximo capítulo, apresento a relação entre escola e sociedade, em que as instituições escolares, mesmo não intencionalmente, vêm reproduzindo no trabalho pedagógico, ao longo dos anos, as relações sociais existentes no contexto capitalista.

4 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLO

Este capítulo apresenta uma discussão teórica a respeito da escola no contexto capitalista a partir da compreensão de que o trabalho pedagógico reflete a conjuntura da sociedade em que a escola está inserida ao mesmo tempo que a influencia. A partir desse entendimento e do Censo Escolar²⁴ 2018 - MEC/INEP, busquei fundamento para analisar o objeto investigado, avaliação das aprendizagens em relação com o trabalho pedagógico.

A escola estatal estrutura-se atrelada aos interesses dominantes da sociedade burguesa em ascensão no século XVIII. Segundo Enguita (1989, p. 130), “as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram desenvolvendo-se com eles” e, por outro lado, “o capitalismo foi capaz de dar forma à escolarização” (idem, p. 131). Para isso, a escola organizou-se no que concerne ao currículo, aos tempos e aos espaços, aos seus objetivos, aos métodos e à avaliação para atender à necessidade de preparação de mão de obra demandada pela sociedade capitalista. A expectativa em relação à escola era de que esse espaço serviria de socialização dos futuros trabalhadores a partir da internalização de valores, conceitos, conhecimentos e práticas adequadas às novas relações sociais de trabalho da, então, sociedade industrial emergente do início do século XIX.

Destaca-se que a escola, na transição do modo feudal para o modo capitalista de produção, era vista como meio de preparação para o trabalho assalariado, como analisa Enguita (1989, p. 131):

os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas. (ENGUITA, 1989, p.131).

Essa preparação para o trabalho ainda hoje é tida como uma das funções da escola. Para isso, a sua organização apresenta elementos que se assemelham às empresas, como mecanismos facilitadores da socialização dos estudantes, futuros trabalhadores aos processos; e ritmos, tempos e espaços, rotinas e conceitos do mundo do trabalho.

²⁴ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as Secretarias Estaduais e as Municipais de Educação com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O censo abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos) e educação profissional (cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). **O que é censo escolar**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Nesse sentido, o capitalismo foi dando forma à escolarização devido à sua influência no poder público e, para garantir seus interesses e suas necessidades, então, a escola passou a ser vista como caminho para o treinamento do trabalhador para o trabalho assalariado.

Para Enguita (1989), as escolas, já na fase inicial (princípios do século XIX), davam ênfase à disciplina, assemelhando-se à rotina dos quartéis e aos conventos beneditinos. Nesse período, o ensino e a instrução ficavam em segundo plano, o que importava era a ordem, a pontualidade, a compostura, aptidões relevantes para o trabalho. Hoje, se observa que a escola ainda conserva os rituais e as práticas iniciais, de certa forma, reproduzindo um modelo secular de escola seriada. Hypólito (1991) concorda com essa tese e observa que a escola apresenta muitas características do trabalho fabril e, um exemplo disso, está na própria organização da escola, na divisão de tarefas, na forma de controle, na hierarquização, que são características da escola seriada.

O trabalho do professor também é determinado pelas imposições do capitalismo, o que pode torná-lo desapropriado ou alienado, quando ele não tem a oportunidade de conceber seu trabalho com autonomia e torna-se um mero executor de tarefas e materiais elaborados por outros, reforçando-se a dualidade entre teoria e prática, planejamento e execução do trabalho pedagógico. Isso pode ser comprovado por meio dos pacotes pedagógicos, que já vêm prontos para a execução. Nesse caso, há a separação do produto, a aula e o processo de produção (planejamento); a aula torna-se, então, também alienada e assume as características de qualquer outra mercadoria (HYPÓLITO, 1991). Essas são as características da organização da escola seriada. Na organização da escola em ciclos, existe a expectativa de ressignificação do trabalho pedagógico fragmentado, individual e controlado. É, também, movida por essa expectativa que me propus pesquisar a avaliação das aprendizagens em relação com a organização escolar em ciclos.

Essas reflexões nos reportam a Mészáros (2005) quando ele explicita que, na sociedade capitalista, a própria educação torna-se mercadoria que forma a classe trabalhadora para atender às necessidades do capital. Vale ressaltar que o professor, diferente de muitos trabalhadores, ainda detém boa parte do controle sobre o trabalho que executa na sua sala de aula, além de ele não poder ser facilmente substituído pela máquina (HYPÓLITO, 1991). Isso significa dizer que o professor tem certa autonomia, pois ele pode pensar/planejar seu trabalho, antes de executá-lo, sendo capaz de se apropriar de todo o processo didático, da sua elaboração, da execução e da avaliação. Esses aspectos favorecem a melhoria dos processos de ensinar, aprender e avaliar com vistas à garantia de condições mais favoráveis para que os alunos se desenvolvam.

Isso pressupõe, entre outros determinantes políticos, econômicos e sociais, entender que, no que compete à escola, a organização do trabalho pedagógico assume relevante papel para que a escola possa se constituir como espaço de luta contra-hegemônica.

Para ampliar um pouco mais a discussão acerca dos reflexos da sociedade capitalista e das possibilidades da escola, foi feito um levantamento dos dados do Censo Escolar de 2018²⁵ – MEC/INEP, para mostrar como eles retratam as desigualdades educacional e social.

No DF, Unidade da Federação onde se realizou a pesquisa, a rede pública conta com 518 das escolas que atendem a alunos do ensino fundamental e 88 que atendem a alunos de ensino médio. Os números revelam que grande parte dos alunos que entram no ensino fundamental não conclui o ensino médio, o que gera um afunilamento no processo escolar decorrente de fatores sociais e econômicos, mas que também pode decorrer da própria organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

A CRE do Núcleo Bandeirante, onde se localiza a escola pesquisada, conta com 4 Centros de Educação Infantil, um Jardim de Infância, 13 Escolas Classes, quatro Centros Educacionais, seis Centros de Ensino Fundamental, um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) e três Centros de Ensino Médio²⁶.

Esses dados confirmam que o número de instituições escolares de ensino fundamental é bem maior do que de ensino médio. Isso nos leva a problematizar: para onde foram todos os alunos que ingressaram nos anos iniciais? Mesmo que tenham mudado de endereço, ido para escolas de outras regiões do DF, escolas de outras Unidades da Federação, ou para escolas particulares, a diferença em número de escolas de uma etapa de ensino para outra é bastante

²⁵ Informações do Censo Escolar de 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2018/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

²⁶ De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 6ª Ed. – Brasília (2015, p. 10), Art. 3º: As unidades escolares, de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento, classificam-se em:

I. Centro de Educação Infantil (CEI) – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: Creche e Pré-Escola.

II. Jardim de Infância (JI) – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: Creche e Pré-Escola. [...]

IV. Escola Classe (EC) – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; e os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental [...]

V. Centro de Ensino Fundamental (CEF) – destinado a oferecer o Ensino Fundamental [...] – 6º ao 9º ano.

VI. Centro Educacional (CED) – destinado a oferecer as séries/os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, bem como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos Integrados.

VII. Centro de Ensino Médio (CEM) – destinado a oferecer o Ensino Médio [...]

CAIC – destinado a oferecer a Educação Infantil: Creche e Pré-Escola e o Ensino Fundamental – anos iniciais.

significativa, evidência de que a estrutura física do sistema público de ensino, desde a origem, conta com a exclusão de parcela dos estudantes.

Em relação à evasão e à repetência, o Censo de 2018, revela taxas maiores nos anos finais do ensino fundamental. De um total de 103.130 alunos matriculados em 2017, 41.036 estavam defasados, o que corresponde a 31,53%. Em relação a 2018, de um total de 127.794 estudantes, 38.628 defasados, correspondendo a 30,46%. Comparando esses dados aos anos iniciais do ensino fundamental, constatei um número relativamente menor de defasagem idade/série: de um total de 149.438 alunos matriculados em 2017, 19.597 defasados, percentual de 13,11%. Em 2018, de 149.220 matriculados, 18.347 defasados, o que corresponde a 12,30%.

Esse cenário reforça a necessidade da pesquisa, com foco no 3º ciclo do ensino fundamental, por ser nessa etapa a maior concentração de estudantes com defasagem idade/série, como mostram os dados do Censo Escolar 2017 e 2018 da SEEDF/SUPLAV²⁷. No Núcleo Bandeirante, de um total de 1.393 alunos matriculados em 2017, 431 defasados, percentual de 30,94%. Em 2018, de 1.387 matriculados, 393 defasados, o que corresponde a 28,33%.

A leitura dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁸ (Ideb), dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nos últimos anos, demonstra também diferenças de desempenhos dos estudantes das etapas.

Gráfico 1 – Ideb dos anos iniciais

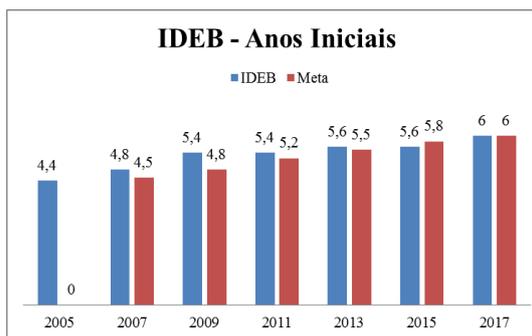
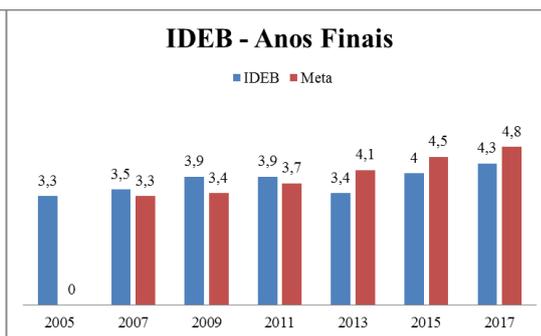


Gráfico 2 – Ideb dos anos finais



Fonte: Inep – 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

De acordo com os dados apresentados, nos anos iniciais do ensino fundamental, as metas foram atingidas em 2007, 2009, 2011, 2013 e 2017, nos anos finais, as metas foram

²⁷ Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional do Distrito Federal.

²⁸ O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho na Prova Brasil.

atingidas em 2007, 2009 e 2011. Observando-se as metas dos anos iniciais e finais para cada ano, constatamos que as projeções para os anos finais são bem menores que dos anos iniciais. Isso revela que as expectativas em relação aos anos finais são menores, o que novamente justifica a necessidade de pesquisas para compreender a relação entre as avaliações das aprendizagens e as avaliações externas com a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Os resultados da Prova Brasil, em geral, como ressalta Jacomini (2009), por exemplo, também, mostram que muitos alunos não estão apropriando-se dos conhecimentos básicos ensinados na escola. Conhecimentos estes voltados para a língua Portuguesa e a Matemática, o que significa que a escola básica, principalmente, nos anos finais, não vem apresentando os resultados esperados. Destaca-se o reconhecimento, por parte da pesquisadora, de que é necessária a análise dos resultados das avaliações externas de forma mais reflexiva, tomando-se como referência cada escola, seus processos, suas práticas, seu Projeto Político-Pedagógico. Não se pode reforçar a lógica de uso dos resultados para expor e ranquear as escolas, no entanto os resultados dessas provas, se analisados articuladamente com os resultados das avaliações praticadas pelos professores em sala de aula, nos momentos de avaliação institucional, podem subsidiar a organização do trabalho pedagógico. Essa articulação é outro aspecto que será discutido neste estudo, tendo em vista que a avaliação tem centralidade na reorganização da escola, com vistas a se pensar e organizar a escola em ciclos. Isso porque essa forma de organização pressupõe progressão continuada das aprendizagens e dos desempenhos dos estudantes, dos professores e, também, da escola, que deveria se assumir como reflexiva.

4.1 A escola capitalista organizada em ciclos

Nesta seção, recupero a origem da organização escolar em ciclos no Brasil e no DF, a sua estruturada e o seu funcionamento, para discuti-la como alternativa à seriação.

Inicialmente, busco historicizar a proposta de escola organizada em ciclos, a partir de fatos históricos que auxiliam na compreensão de que a ideia de flexibilização da escolarização, na sua gênese, relaciona-se à determinação de ordem econômica e de classe social. Para isso, me remeto aos princípios da Revolução Francesa (1789) que marcaram a transição entre o modo de produção feudal para o modo capitalista de produção: liberdade, fraternidade e igualdade. Naquele contexto político e econômico, a escola burguesa defendia a flexibilização do tempo, da instrução com o propósito de formar trabalhadores hábeis para

viabilizar o novo modo de produção que estava sendo instituído (MAINARDES, 2009), o tipo de aprendizagem visava à consolidação da nova ordem vigente.

Essa perspectiva consolidaria uma nova sociedade, com base nos princípios democrático-liberais de oposição ao feudalismo (SILVA, M. 2006 *apud* MAINARDES, 2009). Esses princípios influenciaram o pensamento a respeito da escola, a fim de atender à sociedade emergente. Naquele momento, já se discutia a criação de uma escola democrática, não seletiva, não excludente que oportunizasse a todos os alunos o direito de nela permanecer. (idem).

A ideia de escola organizada em ciclos esteve presente no Plano de Reforma Langevin-Wallon, elaborado em 1946 e 1947 por uma comissão ministerial presidida por Paul Langevin e por Henri Wallon. Segundo Mainardes (2009), esse plano para a escola em ciclos²⁹ foi um modelo que não chegou a ser aplicado. O plano traçava um conjunto de metas voltadas à qualidade de ensino, que incluía a preservação da dignidade, o aperfeiçoamento dos docentes, a gratuidade do ensino em todos os níveis, a ampliação das escolas maternas, a reconstrução de prédios escolares e a redução do número de estudantes nas turmas, entre outras propostas. O plano pautava-se nos princípios da justiça, da democratização do ensino, da valorização das aptidões individuais, do desenvolvimento de uma cultura sólida e do aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador. Vale destacar o princípio da justiça, cuja concretização implicava que “todas as crianças, quaisquer que sejam as suas origens familiares, sociais, étnica, têm igual direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade implica. [...] O ensino deve, portanto, oferecer a todos possibilidades iguais de desenvolvimento, abrir para todos o acesso à cultura.” (WALLON, 1977, p. 178).

No Brasil, o termo ciclo aparece na Reforma Francisco Campos, na década de 1930, e na Reforma Capanema (1942-1946), para indicar o agrupamento dos anos de estudo. Embora a ideia de eliminação da reprovação não seja recente, foi em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo, que o termo ciclo foi utilizado para denominar as políticas de não reprovação (MAINARDES, 2009). É necessário recuperar que, anterior à escola em ciclos, os grupos escolares, cuja criação se deu a partir de 1908 em São Paulo, consolidam o sistema seriado e de promoção dos alunos de uma série para outra de acordo com o nível de desempenho, embora essa ideia estivesse presente desde 1837, no Colégio Pedro II, sendo rapidamente difundida para outros estados brasileiros,

²⁹ Segundo o Plano Langevin-Wallon, o ensino obrigatório seria dividido em três ciclos: 1º ciclo – dos 7 aos 11 anos; 2º ciclo escolar – dos 11 aos 15 anos (ciclo de orientação); e 3º ciclo escolar – dos 15 aos 18 anos (ciclos de determinação). (MAINARDES, 2009, p. 26).

seguindo-se a tendência dos países mais avançados. Nos grupos escolares, o ensino era organizado de forma homogênea, padronizada e uniforme (SOUZA, 1998), modelo de organização diferente do proposto para os ciclos.

Diante da ausência de investimentos na rede física no estado de São Paulo e de altos índices de reprovação nos anos iniciais do ensino primário nas décadas de 1910 e 1920, a “promoção em massa” de todos os alunos no curso primário foi a medida tomada pelas autoridades do campo da educação para “promover, do primeiro para o segundo período, todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (SAMPAIO DÓRIA, 1918, *apud* ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 9). Essa medida sugere que a promoção automática seja estratégia para a correção de fluxo escolar, sem a preocupação com a garantia das aprendizagens dos alunos. Essa ideia de promoção automática ainda hoje está entre os motivos de os professores resistirem aos ciclos.

Cabe salientar que, diferente dos ciclos, que têm a intenção de garantir as aprendizagens, a promoção automática tinha o objetivo de resolver a questão do fluxo escolar. Alguns estados aderiram à promoção automática, como: Rio Grande do Sul – reforma da educação primária (1958); São Paulo/Grupo Escolar Experimental - promoção por rendimento efetivo (1959 -1962); Distrito Federal – organização do ensino em fases e etapas (1963 até o final da década de 60); Pernambuco (1968) e São Paulo/rede estadual (1969 – 1971) – organização em níveis; Santa Catarina – Sistema de avanços progressivos (1970 - 1984); e Rio de Janeiro – Bloco Único (1979 - 1984). Essas experiências tiveram curta duração, com exceção de Santa Catarina, que apresentou maior tempo de vigência, 14 anos. (MAINARDES, 2009).

No contexto de redemocratização do país, a partir de meados da década de 1980, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi uma das políticas implementadas em estados com governos de orientação Social Democrata: São Paulo, Goiás e Pará, entre outros. Nessa época, as políticas educacionais inovadoras previam a ampliação da participação dos professores na elaboração de políticas; maior investimento na formação continuada de professores; e políticas voltadas para a redução da reprovação e da evasão escolar (MAINARDES, 2009). No Distrito Federal, foi implantado o CBA no ano de 1985 com a organização da escolarização dos três primeiros anos do ensino fundamental em CBA iniciando, continuando e concluindo. Vale destacar que no DF a descontinuidade das políticas públicas educacionais dificultou a consolidação de propostas de organização escolar em ciclos, como foi o caso da Escola Candanga em 1997, proposta pedagógica implantada pelo Governo Democrático e

Popular. Esse projeto teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal, entre os anos de 1995-1998. Essa forma de organização escolar adotou como eixos a gestão democrática, a democratização do acesso escolar, a permanência do aluno na escola e a qualidade na educação. (VEIGA & REZENDE, 1998, p. 129).

Em 2005, quando se iniciou a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), proposta de ciclo consolidada que pode ser considerada a origem, no DF, da organização escolar do terceiro ciclo para as aprendizagens nos anos finais do ensino fundamental, forma de organização da escola, que foi pesquisada, como explicarei mais adiante.

Também, na década de 1980, mais precisamente em 1984, o CBA foi implantado em São Paulo na rede estadual e, na fase inicial, reuniu os dois primeiros anos de escolaridade, sendo eliminada a reprovação do 1^a para o 2^o ano, o que ampliou o tempo de aprendizagem, a fim de reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar. Depois dessa experiência nos ciclos, adotando-se medidas diferenciadas e com o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem, resolveu-se implantar o Ciclo Básico em outras redes estaduais: Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná e Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993). Algumas redes municipais também implantaram essa proposta. Cabe ressaltar que a implantação do CBA compreendia a adoção de uma série de medidas, como: estudos adicionais para as crianças com dificuldades de aprendizagem; reestruturação curricular; formação continuada dos professores; melhoria nas condições de trabalho nas escolas e avaliação formativa. (MAINARDES, 2009).

Em relação à avaliação, Mainardes (2009) salienta que as pesquisas e o investimento na formação dos professores dos anos iniciais levaram a mudanças positivas, que reduziram as taxas de reprovação nos primeiros anos de escolaridade. Além disso, o CBA tornou-se uma referência para a concepção de ciclos no Brasil e para a implantação de políticas nos anos 1990, principalmente por ter sido introduzido em larga escala, a exemplo do que ocorreu no DF com o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), implantado gradativamente a partir de 2005, inicialmente na Cidade de Ceilândia, em 52 escolas, universalizando-se, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública de ensino, em 2008 e, nos anos finais, em 2018.

Tendo como base o histórico dos ciclos, é possível perceber que no Brasil esse tipo de organização escolar surgiu desde a década de 1950, quando o país apresentava altos índices de retenção e reprovação escolar, os quais levavam a um significativo aumento do orçamento dos sistemas de ensino (RIBEIRO, 2008). Segundo esta autora, essa realidade autorizou os sistemas de ensino a afirmar que com a matrícula por idade cronológica era possível atender a um maior número de alunos. Além da reprovação, havia, nessa ocasião, a evasão escolar,

situações que levaram o tema promoção na escola primária³⁰ ganhar destaque. Essa temática passou a interessar os governos, pois, desta forma, poderiam atender a um maior número de alunos, o que poderia colaborar com a universalização do acesso à educação, favorecendo o ideário desenvolvimentista, um importante quesito para o avanço tecnológico da época. (RIBEIRO, 2008).

Cabe salientar que as propostas de organização escolar em ciclo, nos períodos indicados, tinham como objetivo a diminuição da evasão, da repetência e do fracasso escolar por meio da garantia do acesso, da permanência e da qualidade na educação escolar, princípios da revolução burguesa, que estão na base da constituição da escola pública estatal. Não se pode, entretanto, desconsiderar que a ideia de flexibilização da escolarização, predominante na constituição dessa escola no século XVIII, ainda hoje prevalece, isso porque, na sociedade capitalista marcadamente desigual e excludente, tem sido recorrente a criação de alternativas que atendam às características da população e sejam adequadas ao momento histórico.

Segundo Cabrera (2006), hoje, as propostas de organização escolar em ciclos apresentam características comuns, entre elas: estrutura curricular que busca romper com a lógica rígida de disciplinas, adotam eixos temáticos; valorizam as experiências dos alunos e o trabalho coletivo; consideram as diferenças entre os estudantes; utilizam a avaliação formativa para fins de diagnóstico das aprendizagens, destituindo-se os fins meramente classificatórios; agrupam os alunos por faixa etária, tendo como base os objetivos das aprendizagens.

Nesse sentido, ressalto que os ciclos para as aprendizagens se fundamentam a partir de uma lógica não excludente e tem como foco a aprendizagem dos alunos, então, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação, eixos deste estudo, ocorrerão em função dessa lógica.

4.2 A organização escolar em ciclos como alternativa à escola seriada

O momento histórico atual, marcado pelas transformações sociais, políticas e econômicas e pelo acesso às tecnologias da comunicação e informação, tem mudado os hábitos de vida, os conceitos e os valores. Essas mudanças ocorridas na sociedade têm gerado questionamentos acerca da organização da escola seriada, da sua estrutura, do funcionamento e da finalidade, principalmente quanto ao seu caráter excludente e seletivo.

³⁰ Escola primária ou educação primária se referia ao período da 1ª a 4ª série. BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

A escola não foi e ainda não pode ser considerada para todos; a sua estrutura não foi fundada para a maioria, mas visando ao atendimento de um público seletivo da sociedade. Na verdade, a escola, como está organizada até hoje, não contempla a realidade atual, seu modelo uniformizado e compartimentado não tem atraído os jovens e vem apresentando sinais de esgotamento, necessitando ser repensada, pois a sociedade mudou e, por consequência, o estudante, sujeito histórico, também. Os altos índices de alunos defasados, apresentados pelo Censo Escolar MEC/INEP 2018, sinalizam as frustrações dos jovens em relação à escola, como se pode observar a partir da informação de que dos 126.794 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, pois, no Distrito Federal, 39.628, ou seja, 30.46% dos estudantes encontram-se defasados.

Nesse contexto, a discussão de alternativas à escola seriada ganha espaço, sendo a escola em ciclos considerada uma alternativa, porque propõe uma organização escolar que supere as práticas e os processos predominantes na escola graduada baseada nos princípios liberais-capitalistas. Ao mesmo tempo, preconiza-se uma transformação do sistema educacional, pensado como um modelo de educação não excludente e não seletivo (MAINARDES, 2009).

A escola em ciclos é, no entanto, uma política complexa e seus fundamentos se baseiam em justificativas filosóficas e políticas (ampliação do direito à educação); psicológicas (aprendizagem como processo, atendimento à diversidade e à heterogeneidade em sala de aula, melhoria da autoestima devido à eliminação da reprovação, aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem); antropológicas (processo de formação humana em diferentes tempos, tempos de vida e tempos escolares, pluralidade e diversidades social e cultural); sociológicos (escola menos seletiva, acolhedora, como modelo integrador das diferenças); e epistemológicas, os quais são os fundamentos de ordem geral. (MAINARDES, 2009).

Com base nessas justificativas, há várias modalidades de organização de escolas em ciclos no Brasil, algumas instituições estruturam-se em ciclos de formação, os quais “se baseiam nas fases do desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) e os alunos são matriculados e promovidos de acordo com os grupos de idade.” (MAINARDES, 2009, p. 62). Outras instituições optam pela organização escolar em ciclos para as aprendizagens, uma modalidade de escola ciclada que tem o foco nas aprendizagens dos alunos e visa “aprimorar constantemente os processos de ensinar e aprender e avaliar, tendo como princípio basilar a garantia das aprendizagens para todos os estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 8).

Além disso, as escolas podem adotar o regime de progressão continuada ou bloco de alfabetização, entre outras modalidades. Na prática, o que irá influenciar na implantação e na implementação dos ciclos são a infraestrutura disponível, as condições objetivas de trabalho dos professores e dos demais profissionais da educação, a formação dos professores, a gestão escolar, as características da comunidade, as concepções dos profissionais da educação e o nível de domínio de conhecimento que a equipe da escola tem a respeito dos ciclos.

A organização escolar em ciclos, conforme indica Mainardes (2009, p. 19-20), se justifica com base nos princípios de:

- garantia da continuidade e da progressão da aprendizagem;
- progressão contínua dos alunos nos anos escolares, em substituição à reprovação e aos graus anuais;
- definição de objetivos a serem atingidos em cada ciclo;
- avaliação contínua e formativa utilizadas para acompanhar as aprendizagens dos alunos e planejar as intervenções necessárias;
- uma pedagogia diferenciada, para o atendimento aos estudantes a partir da avaliação formativa;
- atendimento dos diferentes níveis em uma mesma classe; e
- mudança nos métodos de ensino e no trabalho coletivo.

Assim, não há como atribuir exclusivamente à implantação da política de ciclo a responsabilidade pela melhoria dos processos educativos e dos resultados de desempenho dos estudantes, pois eles são decorrentes de mudanças de concepções e práticas fundamentadas nos princípios apresentados por Mainardes (2009). Ademais, a implantação de outra organização escolar, que busca superar processos conservadores de ensinar, aprender e avaliar, requer investimentos na formação de professores, em infraestrutura e na redução do número de alunos por turma, entre outros. São as condições objetivas materiais para a implementação da escola em ciclo como política educacional que visam às aprendizagens dos estudantes.

Alavarse (2009) alerta para a organização escolar em ciclos como perspectiva para a democratização do ensino, não só no acesso, mas também, como garantia das aprendizagens e da superação da reprovação e do fracasso escolar, comuns na seriação. Nesse sentido, o autor apresenta alguns elementos que necessitam ser potencializados nos ciclos para que haja a superação da seriação. São eles:

- a) **proposta político-pedagógica** ancorada no diagnóstico da situação inicial [...] visão ampla de currículo que transcenda o rol e o encadeamento de conteúdos disciplinares;
- b) **organização do trabalho pedagógico** com destaque para as modalidades de engajamento da equipe de professores [...] no seio de um verdadeiro trabalho coletivo[...];
- c) delimitação de formas e expedientes de acompanhamento das aprendizagens dos alunos [...] realçando a **avaliação formativa e institucional**;
- d) estabelecimento de procedimentos de agrupamentos de alunos na perspectiva de **diferenciação pedagógica** e da individualização de percursos;
- e) **disponibilização de recursos e arranjos materiais**, com ampliação dos espaços de aprendizagem que [...] extrapolam a sala de aula e a escola como ambientes exclusivos de ensino e aprendizagem;
- f) **cotejamento dos indicadores da escola** com aqueles do conjunto das escolas nacionais e regionais, a despeito da singularidade de cada unidade escolar. (ALAVARSE, 2009, p. 44). [Grifos da pesquisadora].

Todos esses elementos foram referenciais para a análise da escola a ser pesquisada, principalmente o confronto dos indicadores de desempenho dos estudantes, da escola em articulação com os indicadores das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, para entender se e como repercutem na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, objeto deste estudo.

Saliento ainda que não é mais possível conviver com o fracasso de milhares de crianças e jovens que têm acesso à escola e não têm garantido o seu direito de aprender. Os indicadores de desempenho escolar dos estudantes do Distrito Federal, discutidos no capítulo 4, mostram que se faz necessário reinventar a escola, seus processos, suas práticas, seus discursos e a organização do trabalho pedagógico como um todo e da sala de aula, especificamente. Nesse sentido, no ano de 2018, os ciclos foram implantados em todas as escolas que ofertavam os anos iniciais e finais do ensino fundamental, a partir de proposições formalizadas no Plano Distrital de Educação do Distrito Federal – PDE/DF (2015-2024), meta 2, estratégia 2.3. Na seção seguinte, discutirei essa organização.

4.3 A organização da escola em ciclos no Distrito Federal

No ano de 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal antecipou-se no cumprimento da Lei nº 11.274, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos. Para isso, os três primeiros anos foram organizados em ciclo, com a proposta denominada Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). O BIA foi implantado gradativamente, inicialmente na Cidade de Ceilândia, sendo universalizado no ano de 2008, respaldada nos artigos 23 e 32 da LDBEN/96, a seguir transcritos.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 17).

[...]

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

1§ É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. (BRASIL, 1996, p. 23)³¹.

No BIA, os três primeiros anos de escolarização passaram a compor um único bloco, o que permite ao aluno progredir continuamente com os estudos sem a retenção entre os anos. A perspectiva é de reorganizar o trabalho pedagógico a partir dos princípios dos ciclos discutidos por Alavarse (2009), envolvendo a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico a partir de um diagnóstico da realidade escolar e dos desempenhos dos estudantes, no que concerne às aprendizagens; à discussão curricular que favoreça a superação do currículo coleção de conteúdos fragmentados e descontextualizados; à organização coletiva e colaborativa do trabalho pedagógico; às práticas de avaliação formativa e institucional; a adoção de pedagogia diferenciada; à ampliação de espaços e tempos de aprendizagem; e à articulação dos três níveis de avaliação educacional (sala de aula, institucional e larga escala), indicada por Freitas *et al.* (2014).

A experiência inicial com o BIA foi referência para se discutir a ampliação dos ciclos, nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, o segundo bloco do segundo ciclo do ensino fundamental, conforme as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º ciclo (2014c) e também para os anos finais (6º ao 9º ano), em conformidade com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º ciclo (2014b), estruturando-o em dois blocos: 6º e 7º anos – 1º bloco; e 8º e 9º anos – 2º bloco. A discussão da extensão do terceiro ciclo ocorreu nas conferências para a elaboração do Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), aprovado em 2015, pela Lei Distrital nº 5.499. Em sua Meta 2, o PDE estabelece:

garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes, a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência desse plano. (PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, META 2).

Para se alcançar a Meta 2, uma das estratégias, a 2.3, propõe que a adoção da organização escolar em ciclo ocorrerá por meio de:

³¹ Redação da Lei nº 11.274 de 2006.

[...] um amplo debate com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em ciclo, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização. (PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, ESTRATÉGIA 2.3).

As informações, a seguir, foram fornecidas pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) em 2018, em uma pesquisa feita *in loco*, porque o 3º ciclo ainda estava em fase de implantação e não encontrei estudos publicados a respeito do histórico do 3º ciclo na época da realização desta pesquisa.

Cabe salientar que, ao tratar do histórico do 3º ciclo, não irei citar os nomes das escolas envolvidas a fim de manter o sigilo delas. Informo, porém, o número de escolas por Coordenação Regional de Ensino (CRE), que aderiram ao 3º ciclo, em cada ano, no Distrito Federal até 2018, ano de sua universalização.

É relevante indicar que a implantação do 3º ciclo, nos anos finais do ensino fundamental, ocorreu, inicialmente, por adesão voluntária de cinco escolas, no ano de 2013, como experiência piloto, sendo: *dois Centros de Ensino Fundamental³² no Guará; um Centro de Ensino Fundamental no Recanto das Emas; um Centro de Ensino Fundamental em Samambaia; e um Centro de Ensino Fundamental em Taguatinga.*

Ao longo do ano de 2013, no entanto, foram realizadas conferências para esclarecer a comunidade a respeito da proposta de organização escolar em ciclos e audiência pública na Câmara Legislativa do Distrito Federal com o objetivo de fomentar um debate referente ao tema com a sociedade.

Então, a partir da experiência das cinco instituições piloto, que tinham aderido aos ciclos em 2013, a proposta para os anos finais foi aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal pelo Parecer 251, de 17/12/2013. Em dezembro de 2013, a Portaria nº 304/SEEDF, publicada no DODF nº 283, de 31/12/2013, página 47, implantou, oficialmente, o 3º Ciclo para as aprendizagens, que visava:

Art. 1º Aprovar o Projeto Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Art. 2º Autorizar a Organização Escolar em Ciclos para a Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na forma que se segue: 3º Ciclo: Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano - 1º Bloco: 6º e 7º anos; - 2º Bloco: 8º e 9º anos.

Art. 3º Aprovar o processo de avaliação formativa, diagnóstica e contínua, comprometida com a aprendizagem, num processo de progressão continuada.

³² No Distrito Federal, os Centros de Ensino Fundamental (CEFs) são destinados a oferecer o ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Art. 4º Aprovar a progressão continuada no 1º bloco, do 6º para o 7º ano, e no 2º bloco, do 8º para o 9º ano, com possibilidade de retenção, por motivo de aprendizagem, no 7º ano do 1º bloco e no 9º ano do 2º bloco, e em qualquer dos anos do 3º Ciclo em caso de exceder o limite de 25% de faltas. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 47).

Nas escolas que aderiram à experiência piloto, foram realizados o monitoramento/acompanhamento, a avaliação e a política de formação de professores, entre outras ações. Segundo as informações da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), cinco escolas aderiram ao 3º ciclo no ano de 2013 (duas no Guará, uma no Recanto das Emas, uma em Samambaia e uma em Taguatinga). Em 2014, o CEF do Recanto das Emas manteve a proposta e mais quatro CEFs aderiram, perfazendo um total de cinco instituições escolares sendo: um CEF Ceilândia, dois CEFs no Recanto das Emas e dois CEFs em São Sebastião.

No ano de 2014, também foram divulgados os documentos norteadores do trabalho escolar, por meio do Parecer nº 159/2014, de 16 de setembro de 2014, o Conselho de Educação do DF aprovou as Diretrizes para o 3º ciclo para as aprendizagens. Em setembro de 2014, foi publicada a Portaria nº 207, de 24/9/2014, no Diário Oficial nº 201, com a aprovação das Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo.

Essas Diretrizes visam subsidiar a organização do trabalho pedagógico nas escolas de 3º ciclo e oferecer suporte teórico-metodológico para o planejamento do trabalho, visando à superação de práticas conservadoras de *ensinaraprender* e de avaliação. As Diretrizes orientam as escolas a considerarem, também, no planejamento curricular, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentam o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014a).

Em 2015, mais duas escolas aderiram ao 3º ciclo: um Centro de Ensino Fundamental – CEF, na Coordenação Regional de Ceilândia e um Centro Educacional – CED³³, na Coordenação Regional de Ensino do Gama.

Em 2016, outras sete escolas aderiram ao 3º ciclo: uma Escola Classe em Brazlândia, um CEF na Candangolândia, um CED no Riacho Fundo I, na Coordenação Regional do Núcleo Bandeirante, dois CEFs no Paranoá e dois CEFs em Santa Maria. No ano de 2017, mais 30 escolas aderiram, contabilizando um total de 43 instituições escolares.

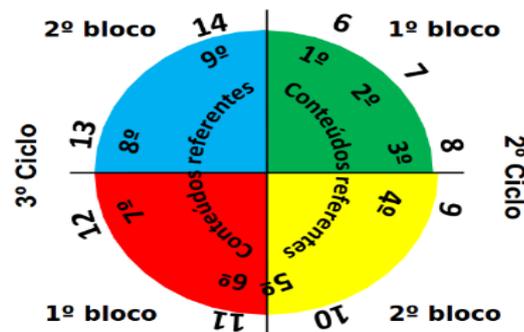
No início do ano letivo de 2018, em atendimento ao disposto no Plano Distrital de Educação (PDE), Meta 2, estratégia 2.3, sob a Lei 5. 499, de 14 de julho de 2015, todas as 202 escolas públicas do DF que ofertavam os anos finais do ensino fundamental foram organizadas em ciclos para as aprendizagens.

³³ No Distrito Federal, os Centros Educacionais (CEDs) são destinados a oferecer os anos finais do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano, o ensino médio e a educação de jovens e adultos).

Como é perceptível, a implantação dos ciclos no Distrito Federal passou por um longo processo de formulação de leis, pareceres, portarias, elaboração de diretrizes. Além disso, deve-se considerar a adesão voluntária inicial, na fase piloto de implantação, até se tornar uma proposta oficial em toda a rede pública do Distrito Federal. A sua institucionalização é um dos elementos que suscitam a necessidade de pesquisas científicas para analisar as implicações de uma política pública para o ensino fundamental, na organização do trabalho pedagógico das escolas, o que reforça a relevância desta pesquisa.

A figura 3, a seguir, demonstra como estão estruturados o 2º e o 3º ciclo de aprendizagens no DF. Destaco que o 1º ciclo corresponde à educação infantil, 4 e 5 anos.

Figura 3 - Organização escolar em ciclos no Distrito Federal



Fonte: Secretaria de Educação do Distrito Federal/SUBEB. (2016).

Na seção seguinte, discutirei os princípios, os fundamentos e os elementos constitutivos dessa forma de organização.

4.4 Princípios, fundamentos e elementos constitutivos da organização escolar do 3º ciclo no Distrito Federal

Como já abordado, há diferentes propostas de ciclo que abrangem dois tipos de organização: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Os ciclos de formação, também chamados de ciclos de formação humana, têm como base as fases do desenvolvimento humano (infância – 6 a 8 anos de idade; pré-adolescência – 9 a 11 anos; e adolescência – 12 a 14 anos); nesses ciclos, os alunos enturmados e promovidos de acordo com os grupos de idades, independentemente de suas aprendizagens. Os ciclos de formação

evidenciam aspectos antropológicos e socioculturais³⁴. Essa modalidade dos ciclos é mais complexa e exige uma reestruturação profunda no sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores. (MAINARDES, 2009).

Os ciclos de aprendizagem, opção do DF, apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais (de dois ou três anos) de duração, em que os estudantes são enturmados de acordo com as aprendizagens adquiridas, havendo possibilidade de retenção ao final do bloco, quando o estudante, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não tenha alcançado os objetivos previstos para o final de cada um dos períodos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Cabe ressaltar que a organização em ciclos de aprendizagens plurianuais permite a continuidade das aprendizagens e uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos e evidencia aspectos psicológicos e pedagógicos, atendimento dos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos estudantes e utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa. (MAINARDES, 2009).

A organização escolar em ciclos, no Distrito Federal, tem como princípio basilar a progressão continuada das aprendizagens. Nesse sentido, o estudante progride nos estudos sem interrupções, que possam impedir a evolução do seu desenvolvimento escolar. Para que esse processo ocorra de maneira satisfatória, é necessário oferecer condições de aprendizagens para todos; romper com a avaliação classificatória, fragmentada e excludente realizada apenas para aprovar ou reprovar; e desenvolver a avaliação formativa, buscando-se aprimorar constantemente o processo de ensino e de aprendizagem em todas as suas dimensões, o que reconfigura os espaços e os tempos em que as aprendizagens acontecem. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A progressão continuada, como medida político-pedagógica, tem o objetivo de romper com o processo de seleção e exclusão, efeito da reprovação. O resultado da progressão continuada ocorre à medida que contribui para a permanência do aluno com maiores oportunidades na escola. Manter o estudante na escola, contudo, não é suficiente para que ele aprenda, faz-se necessário, portanto, um conjunto de medidas pedagógicas fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem, como: tempos e metodologias diferenciadas; reorganização de conteúdos; redução de alunos por sala de aula; atendimento em pequenos

¹⁷ Temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana e os aspectos socioculturais se referem à socialização e à escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar. (MAINARDES, 2009, p. 62).

grupos, fora do horário de aula, para os alunos com atraso ou dificuldades de aprendizagem. (JACOMINI, 2009).

Os ciclos, no DF, fundamentam-se nas concepções de educação integral do estudante e em um trabalho articulado, tendo como eixos integradores a ludicidade e os letramentos; e eixos transversais (educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade), propostos no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nessa perspectiva, a educação integral deverá contemplar as múltiplas dimensões do ser humano e ressignificar os tempos, os espaços e as oportunidades para todos os estudantes.

A proposta é de desenvolvimento do Currículo de maneira integrada, levando em conta a interdisciplinaridade e os diversos contextos socioculturais dos estudantes, as interações e as mediações do conhecimento. Além disso, é importante que se valorizem os diferentes espaços escolares com fins pedagógicos e possíveis de se desenvolver o *ensinoaprendizagem*.

Os principais elementos constitutivos da organização escolar em ciclos são: gestão democrática; formação continuada; coordenação pedagógica; avaliação formativa; e organização da progressão curricular (DISTRITO FEDERAL, 2014b), os quais estão detalhados a seguir.

- *Gestão democrática*: no Distrito Federal, a gestão democrática foi regulamentada pela Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, e estabelece, no artigo 2º, alguns princípios para a gestão democrática, como: participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas; e autonomia das unidades escolares, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; entre outros fundamentos. No que se refere às questões pedagógicas, as Diretrizes do 3º Ciclo destacam a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico como um dos pontos fortes desse tipo de gestão. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24).
- *Formação continuada*: é um dos elementos fundantes da escola organizada em ciclos e pode conduzir o professor a uma atitude crítico-reflexiva acerca do seu trabalho pedagógico; levá-lo a buscar novas formas de ensinar e aprender, trocar experiências com seus pares e atualizar-se. Não deve, porém, ser encarada como complemento para suprir lacunas que possam haver em sua formação, mas para um constante repensar da prática pedagógica. (idem, p. 26).
- *Coordenação pedagógica*: a escola pública do Distrito Federal apresenta uma realidade diferenciada de muitas Unidades da Federação, pois os professores contam

com uma carga horária de 15 horas semanais para a coordenação pedagógica, as quais podem ser usadas para diversos fins, como: planejamento de aulas, formação continuada, atendimento para alunos com dificuldades de aprendizagem e avaliação do trabalho escolar, entre outras finalidades. As Diretrizes dos Ciclos fomentam a necessidade de ressignificar o espaço da coordenação pedagógica, no sentido de potencializar a atuação do coordenador pedagógico e da equipe gestora, para que possam envolver a comunidade escolar no trabalho pedagógico da escola por meio de uma coordenação pedagógica comprometida com a realização de um trabalho colaborativo, coeso e coletivo, pautado no compromisso mútuo, no compartilhamento de conhecimentos e experiências, no planejamento, na avaliação e na formação continuada. A coordenação pedagógica deve funcionar como espaço primoroso de formação do professor, no qual ele poderá, criticamente, refletir acerca dos assuntos da sua realidade e à luz, de estudos, fundamentar e propor soluções para os assuntos que permeiam a prática pedagógica; colaborando, assim, com a práxis educativa. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 31).

- *Avaliação formativa*: tem como princípio a utilização da função diagnóstica para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem e servir de instrumento para a melhoria da função social para que se destina a escola. A função formativa constitui uma prática imprescindível para o progresso das aprendizagens dos estudantes e dos demais sujeitos que compõem a escola (VILLAS BOAS, 2013); ela deve assumir a centralidade na organização do trabalho pedagógico e desenvolver-se de forma comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. (idem, p. 33).
- *Organização e progressão curricular*: é um processo que envolve a seleção e a organização de um conjunto de conhecimentos que devem ser integrados e contextualizados, apresentando sentido para quem aprende, e sejam articulados durante os anos escolares por meio da progressão curricular interna no bloco e entre os blocos, superando-se a lista de conteúdos a serem transmitidos aos estudantes. Na organização curricular, deve-se garantir a progressão continuada das aprendizagens a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, que, por sua vez, deve estar em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 42).

A Pedagogia Histórico-Crítica é um pressuposto teórico do Currículo em Movimento da SEEDF da Educação Básica (SAVIANI, 2007, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014b). Esta pedagogia propõe que o conhecimento seja trabalhado em um processo que parte da prática

social dos estudantes, das suas experiências, das vivências, ainda em um nível sincrético. Essa prática social é problematizada com a identificação de questões a serem discutidas a partir das experiências e dos conhecimentos da realidade do aluno. Já a instrumentalização teórica visa a criação de condições didático-pedagógicas para a apropriação de instrumentos teóricos e práticos, que favoreçam a resolução de problemas. E, finalmente, a catarse como possibilidade de pensar a apropriação dos instrumentos culturais necessários à transformação da realidade social, e a prática social final como um retorno à prática inicial, agora transformada à luz do processo formativo vivenciado.

Nos ciclos, o professor pode lançar mão de estratégias pedagógicas, como: reagrupamentos e projetos interventivos, explicados a seguir.

- *Os reagrupamentos*: são estratégias pedagógicas que permitem agrupar os estudantes de acordo com suas necessidades e potencialidades. Podem ser de dois tipos: interclasse e intraclasse. Os do tipo intraclasse são aqueles desenvolvidos com grupos de alunos dentro de uma mesma classe no horário de aula. As atividades poderão ser diferenciadas ou iguais e variar apenas em nível de dificuldades. O reagrupamento *interclasse* prevê a formação de grupos de estudantes organizados entre as turmas do 3º ciclo, independentemente do bloco ou do ano em que o aluno esteja matriculado, tudo dependerá das necessidades e das potencialidades detectadas no diagnóstico realizado. Nos reagrupamentos poderão participar todos os professores da escola, unidos por meio de um trabalho colaborativo. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 62).
- *Os projetos interventivos*: são estratégias pontuais a serem desenvolvidas com os estudantes, assim que se verificarem as dificuldades de aprendizagem. Esses projetos podem ser ministrados a diversos alunos, no decorrer do ano letivo, dependendo das necessidades que eles apresentarem durante o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Esses projetos apresentam as seguintes características: é *contínuo* (pode ser desenvolvido ao longo do ano letivo); *temporário* (para atendimento específico de dificuldades); *diversificado* e *atualizável* (evita-se a padronização e a repetição de atividades); deve considerar o *processo de desenvolvimento do estudante*; *prática colegiada* (toda a equipe deve envolver-se no seu planejamento). (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 51).

Assim, o trabalho pedagógico no 3º ciclo de aprendizagem apresenta possibilidade de ser mais abrangente e organizado para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, em um processo de progressão continuada e de avaliação processual e contínua.

Para isso, de acordo com as Diretrizes do 3º Ciclo da SEEDF (2014b), faz-se necessário um trabalho coletivo de planejamento que parta de um diagnóstico da realidade e do desempenho dos estudantes, para se pensar estratégias pedagógicas, como os reagrupamentos e o projeto interventivo. É esse processo que justificará possíveis avanços dos alunos em qualquer período do ano letivo dentro do bloco, bem como outras ações didáticas no dia a dia da sala de aula e da escola. Outra prática importante no ciclo são os registros, entendidos como “descrição e organização dos dados que possibilitam tornar visíveis as necessidades de aprendizagens e orientar o planejamento, a elaboração e a execução das intervenções didático-pedagógicas necessárias ao avanço [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 36-37).

As práticas de registros devem ser acompanhadas de análise e reflexão acerca dos desempenhos dos estudantes e de indicações de possíveis intervenções para reorganizar o processo de ensino em atendimento às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essas intervenções devem ser planejadas levando-se em consideração os objetivos de aprendizagem e as metodologias diversificadas. É necessário, portanto, planejar sequências didáticas e projetos que provoquem e deem condições aos estudantes de superarem suas dificuldades. (idem).

Pretende-se, assim, que o trabalho pedagógico nos ciclos aconteça de forma diferenciada da seriação e caberá ao professor, ao supervisor e ao coordenador pedagógico o acompanhamento sistemático e qualificado do processo de *ensinoaprendizagem* e avaliação. Nos ciclos o que guiará todo o trabalho pedagógico é a busca das condições didático-pedagógicas para que todos os estudantes aprendam.

A proposta de ciclo no DF, política educacional para o ensino fundamental, propõe mudanças conceituais, teórico-metodológicas, de processos e práticas no interior da escola. Esta pesquisa analisou o trabalho pedagógico desenvolvido em articulação com a avaliação aprendizagem.

4.5 O trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: ações e relações

Esta seção objetiva abordar a relação entre avaliação e trabalho pedagógico, partindo do pressuposto de que há uma relação de determinação entre trabalho na sociedade capitalista e trabalho escolar. A partir desse entendimento, assumi a avaliação da aprendizagem, uma das categorias fundamentais da organização do trabalho pedagógico.

Para compreender o trabalho pedagógico, esclareço que a gênese do processo educativo surgiu do trabalho coletivo. Quando, primitivamente, o ser humano juntava-se para

se apropriar dos elementos necessários à sua existência de forma coletiva, ele se educava e educava os outros ao seu redor, dando origem à educação informal, não sistematizada, “agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem foi construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo” (SAVIANI, 2013, p. 81). Com a evolução da sociedade, surgiu a necessidade da escola como se encontra hoje, como um lugar específico para desenvolvimento da educação sistematizada, daí a relação entre trabalho e trabalho escolar.

Hoje, a escola é uma organização altamente complexa, pois desempenha funções que se contradizem quanto aos interesses a que atende: prepara para o mercado de trabalho conforme as necessidades do capital, mantendo, assim, a hegemonia de classes, ao mesmo tempo, em que pode se constituir mecanismo de formação para a autonomia e a transformação social. Por esse motivo, para se entender a organização do trabalho pedagógico escolar, é necessário situar o trabalho escolar nos movimentos do trabalho de modo geral. (VILLAS BOAS, 2012).

A escola, portanto, está vinculada ao movimento social, ao mundo do trabalho, ou seja, a vida na escola não é uma vida à parte e as atividades escolares não podem ser meros artifícios da realidade, devem expressar o mundo real, articuladas com a ciência do trabalho e sua organização; a educação deve estar comprometida com a preparação para a vida. (PISTRAK, 2000).

Nessa linha de raciocínio, Freitas (1995, p. 98) diz que “a escola não é uma ilha na sociedade”, não está totalmente determinada pela sociedade, mas não está totalmente livre dela, porque “[...] a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio da organização social historicamente determinada” (FREITAS, 1995, p. 98), por isso, as formas que essa organização do trabalho assume na escola mantêm ligação com a organização social. O trabalho pedagógico reflete, em grande medida, a própria organização social. Assim, tal como na sociedade, a escola reforça a luta de classes, nos diferentes modos de organização e realização. (FREITAS, 1995).

Saviani (2013, p. 13) concorda com Freitas (1995) e salienta que a organização do trabalho pedagógico diz respeito à “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”.

Vale lembrar, no entanto, que, embora a educação não se resuma à escola, a instituição escolar encontra-se em condição privilegiada, porque seu caráter institucional, assim como

seu trabalho pedagógico, subsiste no interior de prática social global e resiste, o quanto possível, ao seu papel de reprodutor dessa realidade.

Ao analisar as finalidades da organização do trabalho pedagógico, Freitas (1995) estabelece que a produção do conhecimento escolar deve apresentar um valor social, um elemento mediador fundamental, pois o impacto do trabalho material está presente no fazer pedagógico, tanto no trato do conteúdo escolar quanto na própria organização da escola.

Na visão de Villas Boas (2012), é errôneo pensar que o trabalho pedagógico pertença somente ao docente, na verdade, o que existe é uma parceria, na qual o saber é construído, tanto pelo professor quanto pelo estudante. Nesse processo, o professor tem a função de mediador das aprendizagens.

O entendimento de como deve efetivar-se a organização do trabalho escolar é assim expresso por Silva, E. (2017b):

[...] a organização do trabalho pedagógico precisa ter como núcleo a organização dos tempos, dos espaços e das condições humanas e materiais existentes, sendo que estes, integrados, possibilitem uma rotina condizente com os interesses e as necessidades do estudante. É importante salientar que a organização das rotinas pedagógicas não deve estar subordinada a uma sequência hierarquizada e rígida que espelhe apenas a lógica e a organização do adulto, mas que adapte e respeite os diferentes ritmos das crianças e dos adolescentes, assim como o ritmo da instituição [...] (p. 44-45).

Nesse contexto, o planejamento do trabalho pedagógico não pode ocorrer de maneira episódica e espontânea, pois dessa forma, os docentes pouco ou quase nada colaboram com as aprendizagens dos estudantes. A organização do trabalho pedagógico escolar deve ser intencional e sistematizada, de modo que garanta a articulação entre os condicionantes histórico-sociais e as experiências prévias dos alunos, com o currículo e o projeto político-pedagógico escolar e favoreça o trabalho colaborativo. (idem, 2017b).

A autora reforça a importância do planejamento do trabalho pedagógico e afirma ser ele imprescindível para qualificar o trabalho escolar, pois favorece a tomada de decisões e ações no interior da escola, além de promover a reflexão de práticas. Nesse processo, “a coordenação pedagógica torna-se um lugar privilegiado para a concepção e sistematização coletiva do planejamento do trabalho pedagógico.” (SILVA, E. 2017a, p. 37).

Silva, E. (2017a) também chama a atenção para a necessidade de se recuperar o planejamento na escola com o objetivo de reconhecer a educação como prática social intencional e transformadora de realidades e, por isso, deve ser planejada, não para cumprir exigências burocráticas, mas para propor uma organização do trabalho pedagógico que supere as práticas conservadoras nos atos de *ensinaraprender* e avaliar.

Nesse sentido, avaliar é uma capacidade inerente e natural ao ser humano, no cotidiano, se avalia o tempo todo. Mas na escola, a avaliação ganha um significado diferenciado, por apresentar uma intencionalidade. Hoffmann (2010, p. 149) destaca que avaliação realizada na escola “carrega um significado muito diferente da avaliação do dia a dia”, porque na escola ela ocorre de forma programada, uma obrigação escolar.

Para Luckesi (2011a), o ato de avaliar é um ato de investigar e diagnosticar as aprendizagens, oferecendo as bases consistentes para a tomada de decisões e para o agir pedagógico. A avaliação na escola é uma ação intencional, por isso deve ser planejada, por meio de objetivos claros, assim, será capaz de fornecer subsídios à ação pedagógica, porque o verdadeiro sentido da avaliação está em uma intervenção. Nessa perspectiva, “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir”. (idem, 2005, p. 42).

Assim, a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: a de classificar o aluno, medindo o seu desempenho, ou para promover suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2008). Nessa direção, Chueiri (2008), salienta que a avaliação formativa preocupa-se com a apropriação de saberes pelo aluno. Nessa perspectiva, os saberes serão mediados pela intervenção do professor por meio da regulação³⁵ das aprendizagens, que, reinserindo o estudante no processo educativo, poderá reverter o possível fracasso escolar. Já a avaliação somativa, se apoia na lógica classificatória de avaliação, cuja concepção final é verificar, se, no bimestre, no semestre ou no ano letivo, houve a aquisição do conhecimento. Por outro lado, a avaliação classificatória pode, também, apresentar caráter formativo, quando os seus resultados são utilizados para imprimir melhorias no trabalho pedagógico, portanto, o que muda a avaliação é a intenção do professor diante das funções da avaliação.

Para ser formativa, a avaliação deve ser contínua e ter como objetivo a melhoria da aprendizagem em curso, é “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, aquela que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103). É, portanto, primordial para a organização do trabalho pedagógico, porque engloba todas as atividades desenvolvidas por professores e alunos, com o objetivo de fornecer informações a serem usadas como um *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico (WILLIAM & BLACK, *apud* VILLAS BOAS, 2008). O *feedback* é um termo utilizado por Black e William, assim como Sadler (1989, p. 120), citados por Villas Boas (2008), como o elemento-chave da avaliação

³⁵ A avaliação enquanto regulação assumida nesta pesquisa, diz respeito à avaliação como sendo o fio condutor, uma categoria que está presente o tempo todo permeando o trabalho pedagógico da sala de aula e da escola.

formativa, se refere à informação, tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, o *feedback* pode ser utilizado no diagnóstico, nas decisões e nas intervenções das aprendizagens e, para o aluno, para que saiba do seu desempenho, favorecendo a melhoria de aspectos, ainda, insatisfatórios. O trabalho pedagógico que envolve o *feedback*, poderá contribuir com o *ensinaraprender*, uma vez que inclui a participação ativa do estudante e facilita a saída do aluno da sua “zona de conforto”, o que contribui com a construção das aprendizagens.

Nessa linha, Hadji (2001) orienta que, a partir do momento que informa, a avaliação se torna formativa, seja ela instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, qualitativa ou quantitativa. A avaliação formativa informa os reais efeitos do trabalho pedagógico para o professor e para o aluno. O professor pode realizá-la na regulação externa, intervindo para que as aprendizagens aconteçam e o aluno, para tomar consciência das suas dificuldades que, através da autoavaliação, pode refletir acerca dos próprios erros, por meio da autorregulação. Nessas condições, é possível compreender que o principal ator de suas aprendizagens é o próprio aluno que é capaz de realizar a “autorregulação de ordem metacognitiva, através da qual o estudante regula seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem” (HADJI, 2001, p.125). Então, a autorregulação é diferente da regulação externa, realizada pelo professor, pois esta última, diz respeito ao próprio aluno, que toma consciência dos seus processos de aprendizagem.

Fernandes (2009) nomeia de avaliação formativa alternativa, a proposta eminentemente pedagógica, a avaliação mais humanizada, centrada na regulação e que tem como objetivo a melhoria das aprendizagens. Nessa perspectiva, a integração entre os processos de ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação permitirá a regulação da aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens, a avaliação formativa “constitui prática imprescindível para o progresso das aprendizagens dos estudantes e dos demais sujeitos que compõem a escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 33); deve, portanto, ser uma prática presente no decorrer de todo o processo pedagógico.

Apesar disso, as práticas da avaliação na escola, de um modo geral, ainda, costumam ser orientadas por duas concepções pedagógicas antagônicas, de um lado, estão as teorias progressistas (avaliação interna, qualitativa, diagnóstica, permanente, etc.) e, de outro, as idealizações competitivas, classificatórias e meritocráticas, como a avaliação externa, quantitativa e periódica, exprimindo padrões de qualidade e desempenho universais aceitos

(ROMÃO, 2011). Nesta pesquisa, a avaliação formativa ganhou destaque, por ser um tipo de avaliação capaz de incluir os estudantes, por meio da valorização de suas aprendizagens.

Na direção de uma prática dialética de avaliação, Freitas *et al.* (2014) aponta a relação entre os pares objetivo/avaliação e conteúdo/método, categorias que influenciam no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A partir dessa concepção, a avaliação deverá ser contínua, processual e atrelada aos objetivos, que darão a base para a construção do processo avaliativo, “na verdade o objetivo e a avaliação orientam todo o processo que se segue”. (FREITAS *et al.* 2014, p. 15).

Nesse sentido, Freitas (1995, p. 95) estabelece que os “objetivos e a avaliação são categorias que se opõem em sua unidade”. Enquanto os objetivos demarcam o momento final do processo, a avaliação é o momento real e concreto do que foi explicitado nos objetivos e seus resultados permitem ao aluno e ao professor fazerem uma relação do que foi almejado e o que foi alcançado pelo estudante.

Reafirmando o que foi dito por Freitas (1995), a avaliação não pode ocorrer apartada dos objetivos educacionais. Nessa perspectiva, o processo avaliativo deve ensejar o alcance dos objetivos e procurar responder a algumas perguntas básicas: que sujeito quero formar? Que sociedade eu quero ajudar a construir? O modo como o trabalho pedagógico está organizado tem contribuído para isso? O que precisa ser modificado? As respostas para essas perguntas remetem a uma avaliação comprometida com os objetivos da escola como um todo. Para Freitas *et al.* (2014), é impossível falar de avaliação transformadora, contínua e comprometida com o desenvolvimento do aluno, sem questionar os objetivos da escola como um todo.

Nessa linha de raciocínio, André & Passos (2001) estabelecem que a avaliação deve ser um guia da ação pedagógica, um norte para todo o trabalho, momento em que o professor reflete a respeito das suas práticas e procura planejar e replanejar atividades escolares para melhor desenvolver o ensino-aprendizagem.

Ao defender uma educação de qualidade, que possa incluir e não excluir, que esteja a serviço das aprendizagens e da formação humana e multilateral dos estudantes, uma qualidade referenciada socialmente, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º ciclo (2014b, p. 46 a 75) apontam estratégias pedagógicas que devem ser levadas em conta na rotina escolar, como: planejamento do trabalho pedagógico, aula; espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens e as atividades diversificadas.

Refletindo a respeito desses princípios e das estratégias do trabalho pedagógico e do processo avaliativo a serem efetivados no 3º ciclo, parte-se do pressuposto de que esse tipo de

organização escolar apresenta-se como possibilidade de superação do ensino fragmentado e tem o intuito de criar experiências educativas que possibilitam a aprendizagem de todos os estudantes e favorecer a inclusão e a mudança das relações de poder no interior da escola, principalmente, o poder advindo das práticas avaliativas pontuais, classificatórias e excludentes.

Os ciclos são uma tentativa de superar as práticas avaliativas somativas/classificatórias, que reforçam a noção utilitária de conhecimento, ao atribuir notas, um valor de troca associado a um valor de uso, que, muitas vezes, está distante do conhecimento (ALAVARSE, 2009), o que gera *status* no interior da escola e facilita a exclusão.

Nessa linha de raciocínio, Freitas *et al.* (2014, p. 9) afirma, ainda, que “a avaliação afigura-se como o mecanismo que conduz à manutenção ou eliminação de determinados alunos no interior da escola”. Bourdieu e Passeron (1975) salientam que a seleção existente na escola é uma forma de manter ou excluir determinados alunos do ambiente escolar, o que contribui para a manutenção das relações de poder existentes na própria sociedade, sendo a avaliação um dos mecanismos que a escola usa para reforçar essa hegemonia. Por outro lado, Freitas (2014) enfatiza que a avaliação prescinde de um “jogo de poder” dentro da dinâmica da sala de aula e da escola, que poderá modular o acesso ao conteúdo e interferir no método adotado pelo professor no direcionamento do processo ensino-aprendizagem. Esse juízo de valor presente em toda avaliação, no seu nível informal, pode levar o aluno ao sucesso ou ao fracasso, isto é, o jogo de poder existente no ato avaliativo reflete, como já foi abordado, no fazer pedagógico do professor, na maneira como ele desenvolve suas aulas e como encaminha o processo educativo. As avaliações externas, também representam o poder, mas poder de um Estado regulador e avaliador.

Freitas *et al.* (2014) esclarece acerca da necessidade de se considerar a avaliação não só das aprendizagens, mas também, institucional e de larga escala, nos três níveis e assim explica: a educação é um fenômeno regulado pelo Estado, a própria instituição escolar pública é uma instituição do Estado e, como o governo instituiu as avaliações em larga escala, não tem como negar, é preciso considerá-la, assim como a avaliação institucional. Esses três níveis de avaliação devem interagir entre si e permitir a compreensão integrada do processo pedagógico.

Na compreensão de Freitas *et al.* (2014), a desarticulação ou o desconhecimento desses três níveis e a ligação entre suas lógicas e formas podem dificultar a superação de problemas que são atribuídos à avaliação das aprendizagens.

As informações advindas dos diferentes níveis em que a avaliação acontece devem ser integradas e analisadas de maneira crítica pelo coletivo escolar. A desarticulação entre os níveis da avaliação coloca, portanto, em risco a possibilidade de uma visão ampliada a respeito da complexa realidade escolar e, em consequência, as decisões acerca da avaliação. Vale lembrar que os dados provenientes dessas diferentes avaliações fundamentarão a organização e a reorganização do trabalho pedagógico.

As Diretrizes do 3º ciclo explicitam uma avaliação parceira das aprendizagens, pois parte da premissa de que todos os estudantes são capazes de aprender. Essa nova maneira de ver e pensar, a aprendizagem e os alunos, garantirá, segundo o documento, acesso e a democratização de saberes no interior da escola (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nesse sentido, a avaliação nos diferentes níveis, realizada na escola, deve ser analisada de forma articulada e crítica, entendendo que os seus dados servirão de ponto de partida para o trabalho pedagógico e para o planejamento.

Na próxima seção, apresento a análise dos dados, que foi desenvolvida por meio da leitura de documentos; das observações de coordenações pedagógicas, conselhos de classe, reunião das famílias e de aula e das entrevistas com coordenadores pedagógicos, estudantes e professores.

5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO

O objetivo deste capítulo é apreender as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos a respeito da avaliação da aprendizagem e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo em um Centro de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF. Para isso, as narrativas desses sujeitos foram organizadas usando a metodologia dos Núcleos de Significação (OZELLA 2006, 2013), a partir de Vygotsky (2001), como apresentado no capítulo metodológico. A análise contempla o exercício teórico-metodológico de articulação da teoria-empíria. Por reconhecer o sujeito como central na pesquisa qualitativa, parto das suas narrativas para triangular com os dados levantados a partir de observações realizadas nas coordenações pedagógicas, em conselhos de classe, em reuniões das famílias e/ou responsáveis pelos estudantes e de práticas avaliativas observadas em salas de aula do 7º ano “A” e 9º ano “B”, primeiro ano do Bloco 1 e segundo ano do Bloco 2 do terceiro ciclo do ensino fundamental II, respectivamente.

A leitura dos documentos: Currículo em Movimento da SEEDF (2014^a); Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b); Diretrizes de Avaliação Educacional - aprendizagem, institucional e em larga escala da SEEDF (2014d); e Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2015) foi fundamental para compreender os fundamentos das práticas observadas no terceiro ciclo. Esse processo envolveu o confronto entre o proposto nos documentos elaborados pela Secretaria de Educação; práticas vivenciadas na realidade da escola e da sala de aula e significações constituídas pelos protagonistas do processo ensinoaprendizagem.

5.1 Análise das entrevistas: Núcleos de Significação

O ambiente escolar é multireferenciado e nele encontram-se pessoas com diferentes valores, opiniões, concepções, experiências e práticas. É, portanto, o espaço das contradições, do inusitado, do imprevisto, o que exigiu da pesquisadora apreender o movimento real do objeto, de forma que

pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 21)

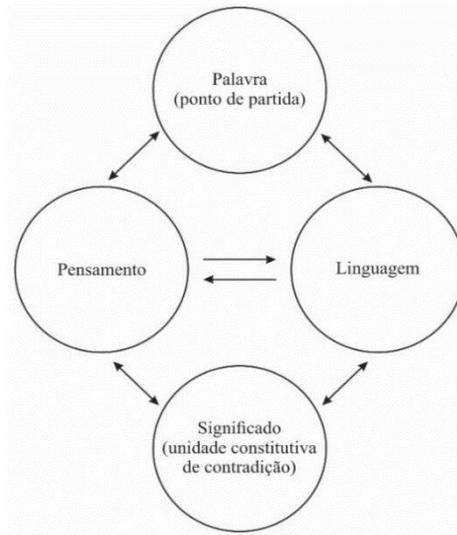
Os núcleos de significação, propostos por Ozella e Aguiar (2006, 2013), têm como objetivo instrumentalizar o pesquisador, de acordo com os fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica, para que seja possível a apreensão das significações constituídas pelos sujeitos em uma determinada realidade. (AGUIAR *et al.*, 2015).

Segundo os autores, a análise de dados de uma pesquisa, considerando as significações constituídas pelos sujeitos, possibilita compreender as relações entre o pensamento e a linguagem. Nesse sentido, a linguagem é tida como o instrumento fundamental no processo de constituição do homem, onde os signos (as palavras) são constitutivos do pensamento, não só para a comunicação, mas como meio de atividade interna, onde “a palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência” (idem, 2013, p. 303). Nessa perspectiva, a análise da constituição dos significados e dos sentidos acerca da avaliação da aprendizagem no 3º ciclo, considerou as informações levantadas a partir de entrevistas realizadas com professores e coordenadoras pedagógicas e de grupos focais realizados com os estudantes, para apreender o movimento do pensamento a partir da linguagem. Assim, a relação existente entre o pensamento e a linguagem é uma relação de mediação, em que essas categorias não se confundem, mas, ao mesmo tempo, dependem uma da outra para serem compreendidas. Segundo Aguiar (2013),

o pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e pelo sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias de significado e sentido. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Nessa linha, “o significado pertence às esferas tanto do pensamento, quanto da linguagem, pois, se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento” (GÓES e CRUZ, 2006, p. 36). A análise das entrevistas foi pautada nessa perspectiva, em que as falas dos sujeitos participantes da pesquisa foram consideradas em suas significações, revelando o objeto em estudo. Assim, se a palavra está vinculada ao pensamento e o pensamento à palavra, então, palavra e pensamento mantêm uma articulação dialética, dotada de sentidos e significados acerca da avaliação da aprendizagem e do trabalho pedagógico. A figura a seguir representa essa relação.

Figura 4 - A articulação dialética entre linguagem e pensamento



Fonte: figura construída pela pesquisadora (2018)³⁶.

A opção pela análise das narrativas, por meio das significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos sobre a avaliação da aprendizagem e do trabalho pedagógico do 3º ciclo, se sustenta na compreensão de que as significações dos sujeitos favorecem uma análise mais coerente com as suas subjetividades, reduzindo a interferência da pesquisadora na interpretação das narrativas. Compreendo o sujeito da pesquisa como ser constituído na relação dialética com o social e o histórico e que, ao se expressar, revela a sua historicidade social, a ideologia, as relações sociais construídas no processo de produção de sua vida espiritual e material. Esse homem, social, ao mesmo tempo, é singular, por isso, é capaz de produzir significados sociais e sentidos subjetivos (AGUIAR e OZELLA, 2006), que lhes são próprios.

Assim, com o reconhecimento de que “os núcleos de significação podem ser considerados como um procedimento metodológico para a apreensão das significações que os participantes da pesquisa revelam em suas enunciações [que podem] auxiliar o pesquisador (...) na apreensão do real” (ARANHA, 2015, p. 68), meu compromisso de pesquisadora foi compreender as mediações sociais constituídas pelos sujeitos (coordenadoras pedagógicas, professores e estudantes), procurando o não dito, o sentido constituído acerca do objeto deste estudo.

As linguagens (falas transcritas das entrevistas) expressam, por meio do contato do sujeito com o mundo exterior, com ele mesmo e com a sua própria consciência (AGUIAR e

³⁶ Figura criada a partir do texto: GOÉS, M. C. R. de e CRUZ, M. N. da. Sentido e significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vygotsky. São Paulo, Unicamp: Pro-Posições, v. 17, n.17, nº 2 (50) – maio/agosto de 2006.

OZELLA, 2006), o modo de pensar humano, utilizadas não só para a comunicação, mas também, como atividade interna, na qual a palavra/signo irá representar o objeto estudado na consciência dos entrevistados. O pensamento passa por muitas transformações para ser expresso por meio de palavras e, nessa transição do pensamento para a palavra é que se faz necessária a compreensão das categorias significado e sentido (idem). Por outro lado, “embora o sentido e o significado tenham características próprias, não podem ser entendidos de maneira isolada, pois um só existe na relação com o outro” (ARANHA, 2015, p. 57). Além disso, “os significados são as produções históricas e sociais, que permitem a comunicação e socialização de experiências, compartilhadas socialmente.” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226).

Sendo assim, os significados constituem o ponto de partida e, por meio da análise e da interpretação feitas pela pesquisadora, permitiram aproximação com as zonas de sentido. Nesse processo, “os sentidos são pessoais trazidos pelo indivíduo a partir de suas experiências e sua história” (ARANHA, 2015, p. 57), se aproximam mais da subjetividade, expressando o sujeito, seus processos cognitivos, afetivos e psicológicos. Assim, acredito que, ao se expressarem nas entrevistas, os professores, as coordenadoras pedagógicas e os estudantes revelaram os sentidos pessoais e as significações acerca da avaliação e do trabalho pedagógico no terceiro ciclo.

Destaco, entretanto, que não tive a pretensão de obter uma resposta única, coerente e absolutamente definitiva e completa, foi, também, possível encontrar expressões contraditórias ou parciais, que representam indicadores das formas de ser e dos processos vividos pelos participantes da pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2006). Mesmo diante do risco de assumir tamanho desafio teórico e metodológico, destaco que a organização das narrativas geradas das entrevistas foi um rico e ousado exercício de apreensão dos sentidos e dos significados dos sujeitos e, ao mesmo tempo, expressa o meu compromisso e o meu respeito com as verdades pensadas, sentidas, vividas e ditas pelos interlocutores da pesquisa.

O percurso adotado para a organização das narrativas dos professores, dos estudantes e das coordenadoras pedagógicas segue as etapas a seguir, articuladas dialeticamente e referenciadas em Aguiar e Ozella (2006):

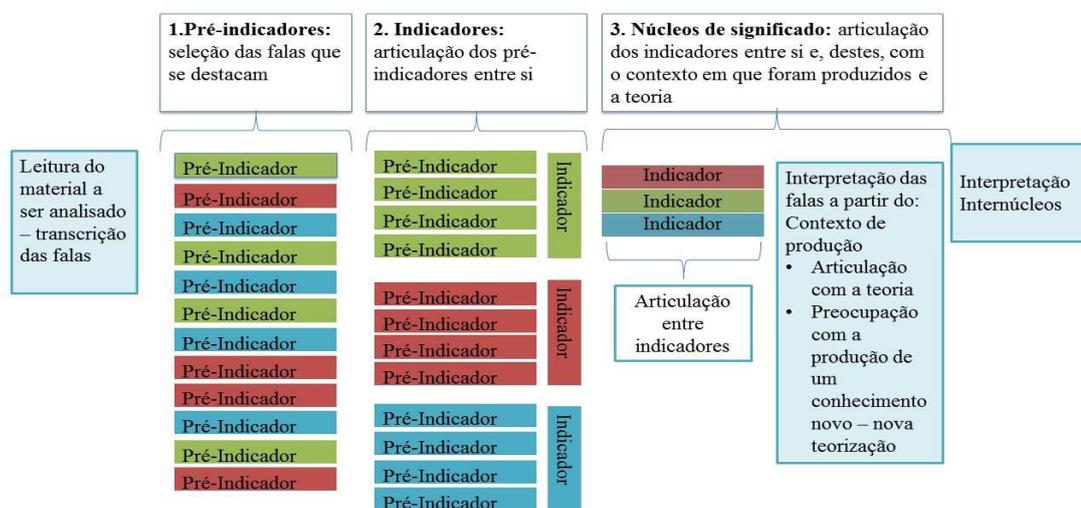
a) leitura flutuante e recorrente do material transcrito – possibilitou a sua apropriação e destaque dos pré-indicadores, dos quais emergiram temas diversos, caracterizados pela maior frequência em que apareciam, pelas contradições apresentadas, insinuações. Como os pré-indicadores apareceram em grande número, filtrei os mais articulados aos objetivos da pesquisa;

- b) identificação dos pré-indicadores³⁷ – contemplou a aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, pela complementariedade ou pela contraposição;
- c) articulação dos pré-indicadores em indicadores³⁸ – formou os indicadores, o que permitiu caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação³⁹;
- d) articulação dos indicadores – considerou o conjunto dos indicadores e seus conteúdos em articulação, o que resultou na organização dos núcleos de significação, por meio de uma nomeação, avançando do empírico para o interpretativo; e
- e) a interpretação intranúcleos e internúcleos – deram origem às categorias de análise.

Os Núcleos de Significação foram construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivo-interpretativas dos sujeitos, o modo de pensar e agir, expressando os aspectos essenciais dos envolvidos. Por meio da dialética das partes/etapas dos núcleos de significação foi possível aproximar das zonas de sentido. (AGUIAR e OZELLA, 2013).

A construção dos núcleos de significação para proceder à análise é representada na figura 5.

Figura 5: Construção dos núcleos de significação



Fonte: elaboração da autora adaptado de Aguiar e Ozella (2006, 2013).

³⁷ Os pré-indicadores: são temas diversos que aparecem com maior frequência nas falas dos informantes e que se destacam pela carga emocional, ambivalência, contradição, entre outras. (Aguiar e Ozella, 2006). “Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.” (idem, 2006, p. 230).

³⁸ Os indicadores: são os pré-indicadores aglutinados e/ou articulados por critérios de similaridade, complementariedade e contraposição (Aguiar e Ozella, 2006, 2013). Os indicadores são em número menor que os pré-indicadores e “permitem caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação.” (idem, 2006, p. 230).

³⁹ Núcleos de significação: é o “movimento que se avança do empírico para o interpretativo” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 310), em que o pesquisador constrói uma frase curta que explicita o processo e o movimento do sujeito, considerando os objetivos do estudo. (idem).

A análise desenvolvida parte das narrativas das coordenadoras pedagógicas, seguida dos estudantes e dos professores, para, então, proceder à articulação entre elas.

Das narrativas das coordenadoras pedagógicas, foram construídos quatro núcleos de significação acerca: 1) do que é avaliar; 2) da lógica da avaliação 3) da relação trabalho pedagógico e avaliação nos ciclos; e 4) dos desafios da escola em ciclos para avaliar os estudantes em uma perspectiva formativa.

Quadro 7 – Núcleos de significações constituídas pelas coordenadoras pedagógicas sobre a avaliação e o trabalho pedagógico no 3º ciclo.

Pré-indicadores	Indicadores /conteúdos temáticos	Núcleos de significação
<p>1 Avaliar é uma das coisas mais difíceis dentro do magistério.</p> <p>2 Avaliar é analisar o entendimento do aluno.</p> <p>3 Avaliar é analisar o aluno individualmente.</p> <p>4 A aprendizagem é um processo totalmente complexo.</p> <p>5 Avaliar é tentar sair dessa parte só de escrita, de prova.</p> <p>6 Avaliar é usar outros instrumentos avaliativos.</p> <p>7 São exercícios, trabalhos (escritos ou apresentações orais), sendo as provas e testes os principais instrumentos.</p>	<p>1 Avaliar é analisar as aprendizagens dos alunos individualmente.</p> <p>2 Os vários instrumentos avaliativos facilitam a apreensão das aprendizagens dos alunos.</p>	<p>1 Avaliar envolve análises do desenvolvimento dos estudantes.</p>
<p>8 Avaliar está além da contagem de pontos, da prova.</p> <p>9 Com base nas notas, fazemos a separação dos alunos por níveis.</p> <p>10 Já evoluímos, há uma preocupação real com a aprendizagem dos alunos.</p> <p>11 O primeiro objetivo específico é avaliar.</p>	<p>3 Da avaliação quantitativa à preocupação com a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>2 As lógicas da avaliação.</p>
<p>12 A avaliação é criada, visando à interação com a parte pedagógica.</p> <p>13 A gente sempre faz a avaliação geral no final de cada atividade.</p> <p>14 O projeto interventivo é feito duas vezes por ano, sendo um no 1º semestre e outro no final do ano, com o objetivo de recuperar as aprendizagens dos alunos.</p> <p>15 A partir do plano de ação que estabelecemos as metas de trabalho, vamos avaliando a cada bimestre.</p> <p>16 As avaliações são utilizadas para planejar a nossa prática pedagógica.</p> <p>17 A avaliação faz parte da organização do trabalho pedagógico e vice-versa.</p>	<p>4 Avaliação orienta o trabalho pedagógico indicando metas e ações voltadas à aprendizagem dos alunos.</p>	<p>3 Relação avaliação e trabalho pedagógico nos ciclos.</p>
<p>18 A forma como avaliamos não é a mais adequada.</p> <p>19 Com os instrumentos avaliativos que utilizamos não conseguimos apreender a totalidade das aprendizagens.</p> <p>20 Não se avalia toda a subjetividade do indivíduo.</p> <p>21 Avaliar o aluno não só no conhecimento, mas em todos os sentidos.</p> <p>22 Dependendo do número de alunos, não conseguimos avaliar e acompanhar a evolução no ensino fundamental, anos finais.</p>	<p>5 Processos avaliativos e a apreensão da totalidade das aprendizagens dos alunos.</p>	<p>4 Os desafios da escola em ciclos para avaliar os estudantes em sua integralidade.</p>

23 O ciclo é uma proposta nova, assusta muito, principalmente pela não retenção em determinados anos.		
24 Nos ciclos a avaliação ficou mais ampla, deu maior abertura, saindo da parte só escrita.		

Fonte: Construção da autora a partir de Aguiar e Ozella (2013)

O quadro 8 apresenta a construção dos núcleos de significações a partir da realização de dois grupos focais com 15 estudantes, sendo sete do 7º ano A e oito do 9º ano B.

Quadro 8 – Núcleos de significações constituídas por 15 estudantes sobre a avaliação e o trabalho pedagógico no 3º ciclo.

Pré-indicadores	Indicadores Conteúdos temáticos	Núcleos de significação
<p>1 Eles fazem a avaliação para saber o nosso rendimento.</p> <p>2 A avaliação é para que a gente possa melhorar a cada ano que passa, estudando.</p> <p>3 A avaliação é para saber o quanto do assunto que foi dado, se os alunos estão aprendendo.</p> <p>4 A avaliação é para ver se o aluno conseguiu entender o conteúdo.</p> <p>5 Avaliação é aprender, para na prova ele não se sair mal.</p>	<p>1 O que os estudantes entendem por avaliação.</p>	<p>1 Avaliar é ver se o aluno entendeu o conteúdo.</p> <p>2 Avaliação padronizada e a quantificação.</p>
<p>6 A avaliação é um teste que a pessoa faz para ver o conhecimento.</p> <p>7 É uma coisa que vale ponto.</p> <p>8 Se eu fosse professor, a coisa que eu menos levaria em conta seriam os pontos.</p> <p>9 Tem uns professores que levam tudo pelos deveres.</p> <p>10 Eles focam na nota.</p> <p>11 Eu fico indignado quando tiro uma nota baixa.</p> <p>12 A avaliação de todos os professores é a mesma coisa, atividades valendo 2, 3 pontos, prova valendo 5 pontos e trabalho de vez em quando.</p> <p>13 Autoavaliação [...] eles não falam muito, às vezes pode acontecer, mas é raro acontecer.</p>	<p>2 Avaliação como notação.</p> <p>3 Indignação com notas baixas.</p> <p>4 Os procedimentos avaliativos dos professores.</p> <p>5 Os sentidos trazidos pelos estudantes acerca do que é avaliar.</p>	<p>2 A lógica da avaliação: focada em nota.</p>
<p>14 Tem professor que mal escuta os alunos e não explica o dever e nem nada.</p> <p>15 É como se eles estivessem lá só para passar dever.</p> <p>16 Eu acho que os professores têm que pegar mais no pé dos alunos.</p> <p>17 Na hora da prova, a gente tinha que dar o nosso melhor e estudar por nós mesmos.</p> <p>18 Eu acho bom o jeito que os professores avaliam, mas eu acho bem mediano, não é ruim, mas não é lá essas coisas, entendeu?</p> <p>19 Eles não pedem a nossa participação para nada.</p>	<p>6 O professor/aluno, aprendizagem/avaliação.</p> <p>7 Como os estudantes compreendem o processo avaliativo.</p> <p>8 O que os estudantes esperam dos professores na avaliação.</p>	<p>3 As expectativas dos estudantes em relação às práticas avaliativas dos professores é que possam ser ouvidos e valorizados em suas aprendizagens.</p>
<p>20 Eu acho que deveria ter mais justiça para com os alunos que se esforçam e acabam sendo avaliados apenas pelos deveres.</p> <p>21 É um pouco difícil, eles terem que dar atenção e avaliar o desempenho de cada aluno.</p> <p>22 Avaliar depende muito da matéria porque nem todas as matérias você vai poder avaliar de uma mesma forma.</p>	<p>9 Professores que ensinam bem avaliam bem.</p>	<p>4 Ensinar-avaliar: relação dialética.</p>

23 A professora se História avalia bem, porque ela explica muito bem.		
24 Eu acho que tem uns professores que sabem avaliar muito bem o que ensinam.		

Fonte: Construção da autora a partir de Aguiar e Ozella (2013).

No quadro 9, as falas de 11 professores entrevistados geraram 19 indicadores e 6 núcleos de significação.

Quadro 9 – Núcleos de significações constituídas pelos professores sobre a avaliação e o trabalho pedagógico no 3º ciclo.

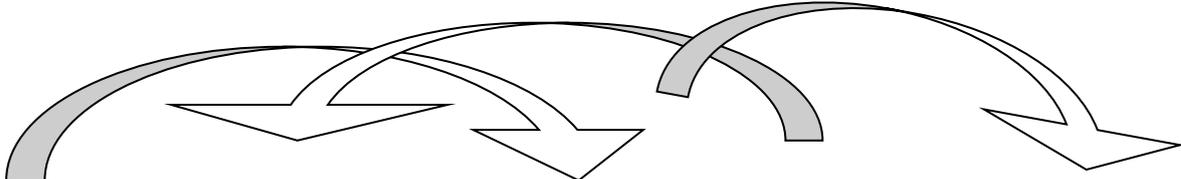
Pré-indicadores	Indicadores conteúdos temáticos	Núcleos de significação
1 A avaliação está em tudo, é bem natural. 3 A gente é avaliado o tempo todo. 4 A avaliação é extremamente necessária. 5 Hoje a avaliação está mais flexível, na nossa época era bem mais rígida. 6 Hoje a avaliação tem um leque maior. 7 A avaliação é sempre muito problemática. 8 Avaliar só na prova não é justo.	1 Como a avaliação é vista no atual contexto educacional.	1 A avaliação é extremamente necessária.
9 Tudo eles perguntam: vale nota? 10 Tirar a nota vai ser muito difícil. 11 Porque para mim era 50% de prova escrita e o restante era de atividade. Agora eu estou deixando um valor bem menor nesta prova. 12 Eles são ligados ainda na nota, é uma cultura nossa. 13 O aluno fez tudo, melhorou um pouquinho, aí eu coloco a nota maior.	2 Avaliação centrada na nota. 3 Tem várias formas de mostrar o que sabe sem ser prova. 4 A avaliação está muito limitada, fechada em conteúdos. 5 Seria interessante a gente tentar buscar diversificar os critérios.	2 Avaliação como notação.
14 Avaliar para replanejar. 15 Realizo um trabalho diferenciado para ajudar nas dificuldades. 16 A avaliação é baseada no trabalho pedagógico. 17 A gente caminha sempre voltando. 18 Avaliar para mudar a metodologia. 19 Avaliação/prática pedagógica, rendimento/aprendizagem. 20 A falha das avaliações é incorporada ao planejamento. 21 A avaliação pode ser um norte para o trabalho pedagógico	6 A relação entre avaliação e organização do trabalho pedagógico. 7 A avaliação serve tanto para o professor quanto para o aluno.	3 As contribuições da avaliação para o trabalho pedagógico.
22 Avaliar como um todo, não só o conteúdo. 23 A avaliação é processual. 24 Avaliar é uma leitura de ritmos da cadência das aprendizagens dos alunos. 25 A avaliação formativa é o retorno das aprendizagens. 26 A avaliação formativa requer avaliar de várias maneiras. 27 A avaliação é a interação com o aluno. 28 A avaliação formativa é comparar o aluno com ele mesmo.	8 A avaliação formativa, este conjunto que eu estou olhando para o meu aluno e vendo como ele está aprendendo. 9 Quando você tem uma avaliação formativa, você está o tempo inteiro interagindo com o aluno. 10 A avaliação formativa é você expandir seu horizonte e comparar o aluno com ele mesmo em qualidade. 11 A avaliação formativa é aquela que vai ao longo de todo o bimestre.	4 Ciclo pressupõe avaliação formativa.

<p>29 Intervenção direta com o aluno. 30 <i>Feedback</i>, o que aprendeu e o que não aprendeu. 31 O <i>feedback</i>, também, é para o professor. 32 A prova comentada. 33 No <i>feedback</i> dou um retorno para o estudante com uma conversa ou por escrito. 34 Mostrar como foi o desempenho. 35 A avaliação como mais uma forma de aprendizagem, porque é o momento que eles têm de avaliar os erros. 36 O <i>feedback</i> é a conversa sobre os erros. 37 As avaliações escritas corrigidas em grupo. 38 Avaliar para indicar o que o aluno não aprendeu e aperfeiçoar isso.</p>	<p>12 A importância do <i>feedback</i>, o que os estudantes aprenderam e o que deixaram de aprender. 13 <i>Feedback</i>, a intervenção direta com o aluno.</p>	<p>5 O <i>feedback</i> na avaliação da aprendizagem.</p>
<p>39 Adaptação aos ciclos. 40 Relaxamento por parte dos alunos. 41 Não retenção. 42 Ciclo é compromisso. 43 Ciclo, aluno inserido com peculiaridades. 44 Muitos pontos que geram dúvidas nos ciclos. 45 A avaliação ficou subjetiva nos ciclos. 46 Não temos conhecimento de como avaliar. 47 A avaliação está longe de avaliar integralmente. 48 A estrutura dos anos finais não permite um trabalho aprofundado.</p>	<p>14 Estamos em um período de adaptação aos ciclos. 15 Tem muitos pontos que geram dúvida, que não estão bem definidos ainda. 16 O número de alunos é um dificultador para a avaliação mais pontual nos ciclos 17 Nossas avaliações são falhas. 10 Precisa de uma formação contínua do professor. 18 O aluno é avaliado pelo esforço e pela tentativa em realizar atividades, especialmente os que tem dificuldades. 19 Na sala de aula, tem vários níveis.</p>	<p>6 Desafios de avaliar no ciclo.</p>

Fonte: Construção da autora a partir de Aguiar e Ozella (2013).

Com a constituição dos núcleos de significação a partir das narrativas de coordenadores, estudantes e professores, foi possível articulá-los em internúcleos, que geraram quatro grandes núcleos de significação, apresentados no quadro 10.

Quadro 10 – Relações Internúcleos: significações constituídas pelas coordenadoras pedagógicas, pelos professores e pelos estudantes sobre a avaliação e o trabalho pedagógico no 3º ciclo.



Núcleos de significação (Coordenadores pedagógicos)	Núcleos de significação (Estudantes)	Núcleos de significação (Professores)	Núcleos de significação (Coordenadores, Estudantes e Professores)
<p>1 Avaliar envolve análises do desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2 As lógicas da avaliação.</p> <p>3 Relação avaliação e trabalho pedagógico.</p> <p>4. Os desafios da escola em ciclos para avaliar os estudantes em sua integralidade.</p>	<p>1 Avaliar é ver se o aluno entendeu o conteúdo.</p> <p>2 A lógica da avaliação: focada em notas.</p> <p>3 As expectativas dos estudantes em relação às práticas avaliativas dos professores é que possam ser ouvidos e valorizados em suas aprendizagens.</p> <p>4 Ensinar-avaliar: relação dialética.</p>	<p>1 A avaliação é extremamente necessária.</p> <p>2 Avaliação como notação.</p> <p>3 As contribuições da avaliação para o trabalho pedagógico.</p> <p>4 Ciclo pressupõe avaliação formativa.</p> <p>5 O <i>feedback</i> na avaliação da aprendizagem.</p> <p>6 Desafios de avaliar no ciclo.</p>	<p>1 O que é avaliar para as coordenadoras pedagógicas, estudantes e professores?</p> <p>2 A avaliação da aprendizagem na escola pesquisada: entre a lógica classificatória e quantitativa e a formativa.</p> <p>3 A relação da avaliação e do trabalho pedagógico no 3º ciclo: a importância do <i>feedback</i>.</p> <p>4 Os desafios da escola em ciclos para avaliar os estudantes na integralidade.</p>

Fonte: construção da autora a partir de Morato Soares (2017).

Os núcleos de significações articulados, entre si, geraram a relação internúcleos, dos quais emergiram quatro categorias que serão analisadas neste capítulo:

- 1) o que é avaliar para as coordenadoras pedagógicas, os estudantes e os professores?
- 2) a avaliação da aprendizagem na escola pesquisada: entre a lógica classificatória e quantitativa e a formativa;
- 3) a relação avaliação e trabalho pedagógico no 3º ciclo: a importância do *feedback*; e
- 4) os desafios da escola em ciclos para avaliar os estudantes na perspectiva formativa.

A análise, desenvolvida nas próximas seções, dessas quatro categorias contempla as narrativas dos professores: Alexandre⁴⁰ (Língua Inglesa), Eduarda (História), Elisa (Língua Portuguesa), João (Língua Portuguesa), Júlia (Artes), Lucas (Geografia), Livia (Matemática),

⁴⁰ Os nomes dos coordenadores, dos professores e dos estudantes são representados por pseudônimos, para resguardar o sigilo dos interlocutores da pesquisa.

Marcos (Matemática), Natália (Ciências), Rafaela (Ciências); Silvia (Educação Física) e das coordenadoras pedagógicas: Marta e Ana. Os estudantes estão identificados no quadro 11.

Quadro 11: Estudantes participantes da pesquisa

Nome fictício	Turma	Idade
Clara	7º ano A	13
Dudu	7º ano A	12
Fred	9º ano B	15
Henry	7º ano A	13
Isa	9º ano B	17
Jean	9º ano B	16
José	9º ano B	15
João	9º ano B	15
Leo	7º ano A	12
Maria	7º ano A	13
Nanda	9º ano B	14
Pedro	9º ano B	14
Rafael	7º ano A	12
Vinícius	7º ano A	14
Vivi	9º ano B	14

Fonte: construção da autora, a partir de questionário perfil respondido pelos alunos.

As significações constituídas por esses sujeitos sobre a avaliação da aprendizagem se mostraram, inicialmente, caóticas e difusas, mas, aos poucos, foram desvelando-se. À medida que a análise avançou, foi possível captar das narrativas, como os sujeitos viviam e pensavam a avaliação da aprendizagem no ciclo. A análise da temática não se exaure nesta pesquisa, porque a realidade está sempre em movimento, sujeita a constantes transformações.

5.2 O QUE É AVALIAR PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS, OS ESTUDANTES E OS PROFESSORES?

A avaliação está presente nos diferentes espaços sociais, servindo para ajuizar valores, e, muitas vezes, classificar e muitas vezes estigmatizar sujeitos e instituições. Na escola, avaliar é ato necessário e o seu foco deve ser as aprendizagens dos estudantes e, também, do professor (VILLAS BOAS, 2008), portanto, é “um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando” (LUCKESI, 2005, p. 38), e não pode ser confundida com exame, pois, a avaliação deve, sempre, incluir o estudante (idem). Para a professora Elisa, a avaliação

está presente em tudo. Desde quando a gente começa a estudar, a gente sabe que tem alguém para avaliar aquilo que a gente está aprendendo. Eu acho a avaliação uma coisa bem natural. (Professora Elisa – Língua Portuguesa).

Elisa sugere o entendimento de que a avaliação é um processo já esperado pelo aluno, algo natural, porém, para Villas Boas (2008, p. 32), “a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o estudante ou promover a sua aprendizagem”. Ao promover a aprendizagem, cumpre a função formativa, quando o professor analisa o aprendizado dos alunos, continuamente, para que possa reorganizar o trabalho pedagógico. Na instituição escolar pesquisada, a avaliação contempla diferentes objetivos: classificar, medir e analisar as aprendizagens. (VILLAS BOAS, 2008).

Para os professores João, Alexandre e Rafaela e a coordenadora Ana, a avaliação da aprendizagem

é uma avaliação, que seja integral, realmente substancial, que avalia o aluno de acordo com a realidade dele também, não apenas o conteúdo. (Professor João – Língua Portuguesa).

é analisar a parte do entendimento de cada aluno, porque eles não pensam igual. (Coordenadora Ana).

é você checar junto ao aluno se realmente ele compreendeu o que foi trabalhado durante o bimestre, não é só uma questão de decorar o conteúdo que você passou. É ver se o aluno consegue aplicar aquilo ali em alguma coisa. (Professor Alexandre – Língua Inglesa).

a avaliação é um processo diário. (Professor Lucas – Geografia).

o processo de avaliação depende do conhecimento do outro. Como você vai avaliar alguém que você não conhece? Assim, eu dou um tempinho da minha aula para a gente ter uma conversa, para conhecê-los um pouquinho mais. (Professora Rafaela – Ciências).

Para o professor João e a coordenadora Ana, a avaliação parece ampla, está além dos conteúdos trabalhados na escola, por isso ela deve considerar cada sujeito na sua

singularidade. Já o professor Alexandre admite que a aprendizagem está além da memorização; ele a compreende como “checagem”, aplicabilidade dos conteúdos trabalhados na escola, na vida do estudante.

Rafaela entende que, para avaliar o estudante, é preciso conhecê-lo, por isso procura manter uma interação dialógica com seus alunos, a fim de procurar compreender como aprendem, o que pensam, as suas dificuldades, entre outras questões. Nessa direção, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo preveem as relações interativas como estratégias que o professor poderá utilizar “para conhecer melhor os seus alunos, compreender seu raciocínio e ajudá-los a explicitar seus questionamentos, dúvidas e construções”. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 60). Para isso, o diálogo é um dos mecanismos que poderá ser utilizado, o que favorece a relação entre docentes e discentes, semelhante ao trabalho realizado por Rafaela.

Lucas acredita que a avaliação deve ser contínua. Nessa direção, Luis (2008) salienta que essa perspectiva de avaliação é complexa, envolve objetividade e subjetividade, estando ligada às características, às dificuldades, às capacidades e às limitações dos sujeitos. A avaliação contínua implica uma análise constante e uma reflexão crítica das situações de aprendizagem dos estudantes.

Assim como o professor Lucas, o estudante Leo, compreende que a avaliação seja realizada de forma contínua, processual, o que instiga a pensar: “no caso da ‘nota baixa’, quanto o estudante valerá?”. Para ele,

avaliação é testar o quanto a gente vale, assim, a gente vai vendo o quanto a gente é bom e vai melhorando cada vez mais nas avaliações, que são passadas diariamente. (Estudante Leo – 7º ano “A”).

Não estaria o professor transferindo ao aluno a responsabilidade pelo aprendizado e/ou não aprendizado, revelando uma avaliação que classifica e exclui (ESTEBAN, 2002)? A narrativa do Leo demonstra que as práticas avaliativas na escola, ainda, apresentam traços da avaliação tradicional. As Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014d) e as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b) orientam os professores quanto à importância da avaliação formativa voltada às aprendizagens dos estudantes, a qual implica em intervenções no trabalho pedagógico, diferentemente da avaliação classificatória, que prevê a avaliação pontual e quantitativa, restrita à função somativa, que acontece no final de um período e, nem sempre, leva à construção do conhecimento.

Diante das colocações do estudante Leo, Esteban (2002) alerta que o processo de avaliação do desempenho escolar vem necessitando da criação de uma nova cultura, que ultrapasse a dimensão técnica e incorpore a dimensão ética. Nessa direção, as Diretrizes de Avaliação Educacional de SEEDF (2014d), também, ressaltam a questão ética na avaliação, que deve levar em conta o processo de aprendizagem, respeitando-se as produções dos estudantes, sem comparações e ranqueamento, diferente do que foi apontado por Leo, que parece compreender que seu valor pode ser medido por uma nota.

As narrativas a seguir ajudam a entender melhor as significações dos participantes acerca do que é avaliação no ciclo:

avaliação é para saber se o assunto dado foi aprendido, se os alunos estão devagar com as aprendizagens. (Estudante Nanda – 9º ano “B”).

a avaliação é para pesquisar sobre tal conteúdo que está sendo ensinado, se o aluno conseguiu entender. (Estudante Fred – 9º ano “B”).

é avaliar a aprendizagem, é avaliar não só o que o aluno aprendeu, é avaliar o que você passou, se você conseguiu chegar ao objetivo. (Professora Eduarda – História).

compreendo a avaliação como um *feedback*. Saber o que está acontecendo, saber que o aluno está aprendendo e porque não está aprendendo. (Professora Natália – Ciências).

A avaliação apontada pelos estudantes Nanda e Fred e pelas professoras Eduarda e Natália indicam à perspectiva formativa, pois têm o objetivo de informar ao professor acerca da sua atuação e ele poderá refletir a respeito do seu trabalho e redimensionar o seu planejamento, visando à construção de aprendizagens. Informa, também, ao aluno, que, tendo consciência da sua situação, poderá encontrar os meios para desenvolver suas aprendizagens. (LUIS, 2008).

Nessa perspectiva, Loch (2002) ressalta que a avaliação deve possibilitar a identificação dos conhecimentos adquiridos e os que estão sendo construídos e direcionar intervenções para que os estudantes adquiram novos conhecimentos. A proposta de avaliação nos ciclos caminha nessa direção, ao propor um processo avaliativo preocupado com os saberes e a busca de várias formas de mediação, fomentando a construção das aprendizagens.

A expressão de Eduarda, que leciona História, apresenta uma perspectiva significativa do que seja avaliar:

é uma postura de como você vê o aluno no formativo, o que ele aprendeu de conteúdo e o que ele desenvolveu, na sua hora. Eu avalio a questão do qualitativo, a progressão do aluno, se ele está desenvolvendo bem, se ele está progredindo, se ele está aprendendo o conteúdo. (Professora Eduarda - História).

Nessa condição, a avaliação tem a função de “diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e as dificuldades” (LUCKESI,

2005 p. 34) dos estudantes e só tem sentido se for para ajudar o aluno a progredir em suas aprendizagens. A professora demonstra compreender a perspectiva formativa da avaliação, conforme as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d), em que há nesta proposição a melhor intenção para diagnosticar as aprendizagens dos alunos, assim como a possibilidade de regulação do processo ensino-aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Outra questão que destaco das narrativas da professora Eduarda é a preocupação com o ritmo de cada aluno: “o que ele aprendeu de conteúdo e o que ele desenvolveu, *na sua hora*”. Assim, esta professora, demonstra avaliar o aluno comparando-o com ele mesmo, valorizando o seu progresso pessoal. Nesse sentido, a avaliação concebida e praticada por esta docente caracteriza-se pela amorosidade, pela inclusão e pela dinamicidade (LUCKESI, 2005), valorizando o que o aluno traz para a sala de aula e busca construir o conhecimento a partir do que ele já sabe. É uma avaliação orientada para as aprendizagens, que favorece a organização do trabalho pedagógico como previsto nos ciclos.

Assim como a Eduarda, a professora Silvia considera que

a avaliação é muito subjetiva, você tem que ter a participação, principalmente na minha aula, que é mais voltada para o esporte, o interesse, basicamente isso, não tem prova escrita na minha aula [...]. Você tem várias formas de mostrar o que sabe sem ser prova, o interesse do aluno, a vivência do aluno, tem um monte de coisas que eu acho que são mais importantes que a prova escrita. (Professora Silvia – Educação Física).

Silvia compreende que avaliar é prática carregada de subjetividade e ligada à singularidade de cada estudante (SILVA, F. 2009), deve-se considerá-lo como ser único, capaz de aprender de acordo com suas peculiaridades. Silvia demonstra a necessidade de desenvolver uma avaliação subjetiva, justificando essa prática pela dinamicidade da aula que ministra. Assim, destaca as diversificadas maneiras de acompanhar o desempenho dos alunos e suas aprendizagens e alerta para a utilização de outros instrumentos avaliativos, não só a prova. A professora justifica suas práticas pelas influências do campo científico da Educação Física, o “*habitus*” influencia as estratégias avaliativas. (BOURDIEU, 1883).

Na próxima seção, analiso duas lógicas da avaliação que orientam as concepções e as práticas dos docentes da escola pesquisada para, posteriormente, discutir as implicações no trabalho pedagógico.

5.3 A avaliação da aprendizagem na escola pesquisada: entre a lógica classificatória e quantitativa e a formativa

Ratifico que, conforme as Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014d, p. 12), “estão na avaliação formativa as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, para aprender e aprender para desenvolver-se [...]”. Está, portanto, na função formativa, a indicação de avaliação a ser desenvolvida nas escolas públicas do Distrito Federal, organizadas em ciclo. Consonante com as Diretrizes, o PPP da escola (2018, p. 25), também, contempla essa perspectiva de avaliação, como neste trecho: “Em nossa escola, as avaliações pedagógicas têm ênfase formativa e ocorrerão a cargo do professor, com o suporte da coordenação pedagógica, que fomenta projetos e, conseqüentemente, avaliações interdisciplinares.” (PPP, 2018, p. 25). Segundo Hadji (2001, p. 19), a avaliação formativa tem como função principal “[...] levantar informações úteis à regulação do ensino/aprendizagem”, no sentido de melhor conduzir ou ajustar o ensino-aprendizagem, uma avaliação comprometida com a regulação, capaz de transformar o aluno em sujeito ativo, para que ele “próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos operacionalizar os procedimentos que lhe permitem progredir.” (idem, p. 10).

Assim, ao usarem os resultados das avaliações para pensar projetos e avançar na interdisciplinaridade, a escola, do ponto de vista do proposto, sinaliza a compreensão de que avaliar não é aprovar ou reprovar, mas o subsídio para o trabalho da escola, “investir no processo a fim de garantir os resultados satisfatórios” (LUCKESI, 2005, p. 56). Essas ideias coadunam com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo, que destacam a função diagnóstica da avaliação para “reorientar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da função social a que se destina a escola.” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 33).

Essas Diretrizes (idem), entretanto, assim como o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF (2015), estabelecem a notação para avaliar o desempenho dos estudantes com a adoção de escala de valores de (0) zero a (10) dez. Para a aprovação dos estudantes, “é necessária a obtenção, ao final do ano [...], da nota igual ou superior a 5 (cinco) e frequência mínima de 75% do total de horas letivas. Assim como nesses documentos e na discussão de professores, estudantes e coordenadores pedagógicos, a notação e a preocupação em quantificar o desempenho dos alunos, ainda estão presentes no dia a dia da instituição escolar pesquisada, diferente do que anuncia no seu projeto político-pedagógico (PPP). Ao mesmo

tempo, se evidencia uma contradição entre os documentos elaborados pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e Subsecretaria de Planejamento, acompanhamento e avaliação (SUPLAV), expressão de que não há uma coerência teórico-prática nas duas subsecretarias responsáveis pelas políticas de ciclos e de avaliação na rede pública, visto que ainda não chegaram a um consenso acerca de como deve ser o registro das avaliações realizadas nas escolas.

Um exemplo dessa preocupação em quantificar é apresentado pela coordenadora pedagógica ao explicitar, em suas narrativas, que a equipe escolar planeja o trabalho pedagógico, enfatizando que o ponto de partida é definido pelo grupo de professores, sendo que

o primeiro objetivo específico é avaliar e identificar as dificuldades dos alunos com vistas às intervenções pedagógicas. É feito, então, um mapeamento semestral, em que todos os professores mapeiam seus alunos. Aí a gente já faz o reagrupamento, reorganizando os alunos por níveis, 1, 2 e 3, cujos critérios são definidos no grupo de professores. Infelizmente, hoje, por a forma de avaliar estar vinculada a um número, não temos como critério um conceito, mas uma nota. Então, a gente vê aí, por exemplo, de 0 até 5 o aluno de nível 1, de 5 a 7 o aluno de nível 2 e entre 8 a 10 o aluno nível 3. A gente faz essa separação, a gente trabalha com nota, um número fechado, que a gente tem que colocar de 0 a 10, então, é com base nas notas das avaliações deles, que a gente faz essa separação por níveis. (Coordenadora Marta).

Segundo a coordenadora Marta, o trabalho pedagógico da escola tem início com o diagnóstico das dificuldades de aprendizagens dos alunos. O critério utilizado é a identificação do nível de desempenho por números. Essa coordenadora apresenta, porém, certo descontentamento com o uso dos números como critério de registro das aprendizagens, por compreender a necessidade de uma avaliação individualizada, que representa o desempenho do estudante. No entanto, ela não vê abertura para um registro diferenciado, porque a própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal adota as notas como registro para as avaliações.

Em consonância com as falas da coordenadora Marta, o vice-diretor advertiu que o diagnóstico semestral realizado na escola tem o objetivo de agrupar os alunos nos níveis 1, 2 e 3, desta forma: o nível 1 diz respeito ao aluno que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem: o nível 2 se refere ao estudante mediano, aquele que está alcançando os objetivos para o ano em curso, e, no nível 3, os alunos já alcançaram os objetivos para ano/etapa em curso. O vice-diretor salienta que essa tarefa é feita para direcionar a organização do trabalho pedagógico, os projetos interventivos e as estratégias de reagrupamentos intraclasse e interclasse.

Quanto ao uso de notas e conceitos, Esteban (2002) esclarece que, geralmente, são utilizados como registros das aprendizagens dos estudantes, mas

algumas vezes, [até] se abandona a escala de 0 a 10, ou de A a E, ou deixa-se de usar conceitos como “ótimo”, “bom” ou “regular, mas frequentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançados. (ESTEBAN, 2002, p. 13).

Esteban (2002) esclarece, ainda, que, independente da nota ou do conceito, as práticas avaliativas não rompem com a ideia de controle, adaptação, seleção, classificação e/ou comparação de resultados.

Quanto ao diagnóstico inicial anunciado pela coordenadora Marta e pelo vice-diretor, o PPP da escola (2018, p. 30) o coloca como primeira meta, visando “mapear em 100% as dificuldades dos alunos, realizando a avaliação diagnóstica, no início e no meio do ano letivo”. Todo esse trabalho é desenvolvido com a supervisora, as coordenadoras pedagógicas e os professores e tem como objetivo “corrigir a defasagem de aprendizagem em todas as disciplinas” (idem, p. 30). A partir dos dados coletados, os alunos deverão ser agrupados de acordo com as suas dificuldades. Essa avaliação deve envolver a escola como um todo, representar uma ligação direta com as aprendizagens dos alunos e possibilitar a “garantia do direito de aprender” (DEMO 2004, p. 74). Nessa perspectiva, a avaliação e o trabalho pedagógico estão atrelados, entretanto, é preciso atenção à separação dos estudantes por níveis, pois suscitam uma classificação.

Observei o planejamento para diagnóstico, no início de 2018, o qual envolveu os professores das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e constou de atividades elaboradas pelos docentes com a colaboração das coordenadoras pedagógicas, tendo como base o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014a).

Assim, a instituição escolar sinaliza que avalia para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir problematizando, intervindo e redefinindo rumos e caminhos a serem percorridos, visão alinhada ao proposto para os ciclos de que os verdadeiros objetivos da avaliação são as aprendizagens, e, o parâmetro de comparação dessas aprendizagens, é o próprio aluno, que deve ser respeitado no seu processo individual de construção do conhecimento. (LOCH, 2002).

Os estudantes têm clareza de como a avaliação é desenvolvida, no dia a dia escolar, conforme pude apreender das narrativas de Rafael e Isa.

Eles pegam o caderno valendo 10, a prova valendo 10[...] alguns pontos para os comportamentos e alguns trabalhos que eles passam, não é sempre que eles passam trabalhos. Eles juntam tudo e passam para o sistema, eles focam na nota. (Estudante Rafael – 7º ano “A”).

A avaliação de todos os professores é a mesma coisa, atividades, valendo 2, 3 pontos, prova, valendo 5 pontos e trabalho de vez em quando [...] Agora, no

bimestre final, todos resolveram passar trabalho, aí pesa para o aluno ter que fazer um monte de trabalho [...] Tem alguns que não têm condições de fazer, porque fazem outra coisa em casa e não têm esse tempo todinho para fazer trabalho. Eu acho que não estão pensando nos alunos. (Estudante Isa – 9º ano “B”).

A narrativa do estudante Rafael revela uma tendência de avaliação próxima da lógica seriada, mais voltada para a classificação do que para as aprendizagens. Para Isa, a avaliação, na escola, é bem pontual e está atrelada a atividades e provas, sendo as práticas avaliativas dos professores muito parecidas. Além disso, esses dois estudantes salientam que os professores nem sempre avaliam por meio de trabalhos, porém, Isa estranhou porque os professores resolveram utilizar esse procedimento avaliativo no 4º bimestre, o que não era comum na escola, sinal de que os instrumentos utilizados para avaliar os estudantes podem estar mudando.

Ainda, em relação ao tipo de atividade avaliativa, Nanda afirma que:

tem professor que só passa os exercícios e diz: eu vou dar ponto e não se certifica se o aluno aprendeu [...], dá o conteúdo, passa uma prova e não está nem aí, entendeu? Então, eu acho que os professores deveriam se importar mais com a turma como um todo e tentar desenvolver métodos diferentes de avaliação para que todo mundo pudesse se sair bem, não só nos testes e nas provas. (Estudante Nanda – 9º ano “B”).

A preocupação dos docentes tem recaído em notas. Tanto a Nanda, quanto o Rafael indicaram que a avaliação praticada pelos docentes tem o foco no desempenho medido por meio de notas. Ao mesmo tempo, reconhecem que os professores deveriam se preocupar menos com os resultados dos testes e das provas e buscar novos procedimentos/instrumentos de avaliação que favoreçam as aprendizagens de todos e auxiliem no diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, o que já estava acontecendo no último bimestre letivo.

Ao destacar que “na avaliação todos devem se sair bem”, Nanda, chama a atenção para a principal função da avaliação, que é a melhoria das aprendizagens. Freitas *et al.* (2014) afirma que é preciso ampliar o conceito de avaliação e procurar desenvolver práticas avaliativas capazes de ultrapassar a verificação de conteúdos, pois “a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola” (idem, p.21), nela, também, acontece a formação do indivíduo, um dos papéis soberanos da educação formal⁴¹, principalmente, na sociedade de classes, em que o ponto de partida dos estudantes é desigual e requer da escola o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple a formação humana integral dos seres. A avaliação, uma das categorias desse trabalho, orienta, acompanha e finaliza o

⁴¹ A educação formal ocorre nos espaços sistematizados de educação, o que inclui a escola, onde as atividades são sustentadas pela ação pedagógica intencional.

processo de ensino-aprendizagem, portanto, não pode ter um fim em si mesma, ao contrário, deve ser pensada e evidenciada para a emancipação dos sujeitos.

A mesma educação, que serve ao capital, pode se transformar em um mecanismo contra-hegemônico⁴². Nesse sentido, Tonet (2016) e Mészáros (2005) alertam acerca da necessidade de uma educação voltada para a emancipação humana, para a construção de uma sociedade mais cidadã, solidária e mais justa, uma educação contra e para além do capital. Essa emancipação humana é entendida como “uma forma de sociabilidade plena e livre” (TONET, 2016, p. 59). No contexto da escola capitalista, a avaliação, também pode ser um mecanismo de luta contra-hegemônica.

Nessa linha, a realização das atividades educativas de caráter emancipador no ciclo implica orientar cada atividade concreta e o trabalho pedagógico na direção de uma formação crítica, que permita o acesso ao conhecimento que a humanidade produziu (idem). A avaliação comprometida com a formação humana é dialógica e se desenvolve com a participação de professores e alunos, os quais poderão detectar as dificuldades de aprendizagens, refletir a respeito das dúvidas encontradas e definir os melhores caminhos para o conhecimento, por meio da avaliação emancipatória e não excludente. Nas dissertações encontradas nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), observei que os mecanismos de exclusão social e da escola estão intimamente ligados às práticas avaliativas, que vêm favorecendo a produção das desigualdades dentro da própria instituição escolar. Essa realidade aponta para a reflexão das práticas pedagógicas seletivas e a necessidade da construção de uma escola democrática para todos.

Nessa direção, o estudante João, ao se expressar sobre a avaliação desenvolvida na escola, destaca uma prática que parece comum entre os professores:

têm alguns professores, que, quando você está conversando, está anotando menos pontos, porque você está conversando, aí isso é avaliar. (Estudante João – 9º ano “B”).

João reforça a expressão, “tirar ponto”, utilizada por alguns docentes. Eu pude observar, em uma das aulas, que, durante a chamada, os estudantes foram ameaçados, assim: “vou tirar 3 pontos dos alunos que não ficarem quietos”. Em outra aula, após passar a atividade, a professora explicou o que era para ser feito no exercício e declarou: “se vocês não fizerem silêncio, eu vou tirar ponto de todo mundo”. Tanto para Esteban (2002), quanto para Freitas *et al.* (2014), o uso da avaliação para coagir, controlar, mantém o foco nas ações

⁴² Contra-hegemonia é um termo cunhado por Gramsci (1999) que prescindi a criação de uma nova forma ético-política, que visa denunciar a marginalização e a exclusão imposta aos sujeitos que fazem parte da sociedade capitalista.

disciplinares, seu objetivo é manter a ordem na sala de aula e na escola, uma “avaliação que funciona como um instrumento de controle” (ESTEBAN, 2002, p. 16), o que a destitui de sua real função, que é auxiliar na organização do trabalho pedagógico. Uma contradição conceitual e prática em um trabalho pedagógico que assume a organização ciclada, uma vez que, usar a avaliação para controlar e coagir é negar o verdadeiro sentido dos ciclos.

Manter a ordem da sala de aula, usando a avaliação para coagir implica em repetir um padrão e agir de acordo com um modelo, sem questionar se está correto ou não, nem se reflete a respeito do significado que essa prática avaliativa apresenta. Neste caso, se “consegue a submissão dos educandos pelo medo de provas e notas, ao invés de respeito pela qualidade pedagógica de nosso trabalho.” (LUCKESI, 2005, p. 30). Nessa direção, a nota poderá assumir a função de controle do professor em relação ao aluno, que irá estudar só para obter uma nota e não para aprender. (VILLAS BOAS, 2005).

As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF orientam que as práticas avaliativas devem “estar voltadas somente para os propósitos de conhecimento do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 55), por isso devem respeitar as suas produções e caminhar na direção de uma avaliação ética, negando todos os tipos de ameaças, constrangimentos e punições, às vezes, presentes na sala de aula.

Outro aspecto a ser analisado a partir das falas do estudante João é a aparente obsessão pelo silêncio em sala de aula. Nesse sentido, Paro (2003) destaca que a conversa, a alegria e o divertimento podem conviver com o ensino, mesmo porque a escola, na sua função social, deveria fomentar a “articulação das relações humanas com a prática cultural de aprender” (idem, p. 124). Em uma turma falante, essas características poderiam ser aproveitadas, com aulas com seminários, júri simulados, aula expositiva dialogada, entre outras técnicas de ensino que possibilitam as aprendizagens e que estão previstas nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo. (2014b).

O estudante Rafael, complementa as falas de João, dizendo que

alguns professores também focam no comportamento do aluno, se ele participa da aula, se ele vai ao quadro, às vezes, alguns professores pedem para os alunos irem ao quadro. (Estudante Rafael – 7º ano “A”).

A estratégia de focar a avaliação no comportamento do estudante pode “resultar em uma formação para a submissão do estudante à autoridade do professor” (Freitas *et al.*, 2014) p. 22), o qual se vale da avaliação legitimada pela própria sociedade, onde as relações de troca são internalizadas nas práticas pedagógicas. O aluno mostra que sabe um conteúdo e o professor, em troca, lhe atribui uma nota, nos moldes estímulo-resposta, perspectiva

behaviorista que embasa a avaliação tradicional. Nessas situações, o conhecimento se transforma em uma mercadoria, perdendo seu valor de uso e ganha o valor de troca (idem). No trabalho pedagógico em uma escola organizada em ciclos, a avaliação se fundamenta em práticas capazes de promover as aprendizagens como direito de todos (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nessa perspectiva de avaliação, o professor, atribui uma nota em função dos conhecimentos adquiridos, então, a nota representa um indicativo a mais das condições de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014d), rompendo, assim, com a lógica da submissão, porque o foco está no estudante e não na nota.

As significações dos estudantes acerca das práticas avaliativas vivenciadas em sala de aula indicam a necessidade de diálogo com os docentes para ampliar o debate e compreender como eles pensam o processo de avaliação da aprendizagem em uma proposta de organização que propõe a superação de práticas conservadoras de ensinar, aprender e avaliar. Nesse sentido, o ciclo pressupõe progressão continuada das aprendizagens, entendida como um processo que permite ao estudante progredir, sem interrupções ou repetições de ano, o que rompe com a lógica da avaliação classificatória e a exclusão escolar, comuns no esquema seriado. (JACOMINI, 2009).

Para Freitas (2003), a progressão continuada admite a permanência de todos na escola, em detrimento da lógica do sistema seriado, no qual os estudantes que não aprendiam eram eliminados. Nos ciclos é exigido um atendimento diferenciado e adequado para os alunos que não aprendem. Assim, nos ciclos, a avaliação assume centralidade no trabalho pedagógico e o foco é o diagnóstico permanente das aprendizagens, objetivando-se reorganizar o planejamento e o trabalho docente para atender às necessidades dos estudantes por meio da mediação adequada (FETZNER, 2008). Nesse sentido, a progressão continuada das aprendizagens permite que os estudantes progridam sem interrupções e sem percalços, não sendo necessário repetir o que já sabe, o que contribui para a evolução e o desenvolvimento escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014b). De acordo com a pesquisa de Biani (2007), apresentada no estado do conhecimento deste estudo, a proposta da progressão continuada criou condições objetivas para as discussões a respeito das finalidades da educação, da função social da escola, da organização e da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da qualidade da educação, o que poderá contribuir com os questionamentos acerca da escola seletiva, caminhando-se para a construção de uma instituição mais democrática.

Como resposta à pergunta: “como avaliam os estudantes?”, a professora Elisa expressou-se:

eu costumo dividir a minha avaliação em duas partes, uma que eu chamo de avaliações diárias, que é tudo o que eu faço no dia a dia, então, quando passo uma atividade para eles copiarem, ler alguma coisa, peço para responder uma atividade [...] essas são as avaliações diárias e eu vou anotando tudo. As avaliações agendadas são as provas. (Professora Elisa – Língua Portuguesa).

A professora Elisa, parece avançar na direção da constituição de práticas avaliativas formativas, a avaliação é processual e contínua, que tem como característica o uso da observação e da consideração de todas as atividades realizadas pelos estudantes em sala de aula. O registro também é uma prática cotidiana, “anotando tudo”, a docente tem maiores condições de acompanhar o desempenho individual dos alunos e de propor intervenções didático-pedagógicas para sanar as dificuldades de aprendizagens identificadas no processo.

Outra questão a destacar é a prova evidenciada por Elisa, que, se utilizada com criatividade, pode servir de material de estudo para o aluno e professor. Para o docente, como forma de intervenção e, para os estudantes, como um instrumento que lhes oferece informações acerca do seu próprio desempenho, do alcance ou não dos objetivos de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008). A esse respeito, as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d) orientam que a prova deve levar em conta os objetivos de aprendizagem e os seus resultados devem ser utilizados nas intervenções necessárias a serem realizadas pelos docentes e pelos discentes, uma vez que a prova não deve representar um fim em si mesma.

Durante as observações, realizadas nas aulas da professora Elisa, constatei que ela procurava manter contato próximo aos alunos, ela sempre dizia:

eu vou corrigir os cadernos de todos. Os alunos que errarem, irão para a sua mesa corrigir a tarefa para que eu possa ver novamente. (Professora Elisa – Língua Portuguesa).

Nesse trabalho de correção, os erros ofereciam novas informações sobre as aprendizagens dos alunos, que eram considerados individualmente, possibilitando a formulação de perguntas a respeito da aprendizagem, tendo como referencial o desenvolvimento individual e coletivo (ESTEBAN, 2002) e acompanhando os estudantes, no que eles aprenderam e/ou não aprenderam ainda.

Quanto à correção de atividades propostas pela professora Elisa, Esteban (2002) esclarece que o erro, mais que o acerto, poderá revelar o que o estudante sabe e aquilo que ainda não sabe. O erro passa, portanto, a ser um estímulo, tanto para o professor, quanto para o aluno, o que pode favorecer a indicação de caminhos para a construção do conhecimento. Nessa mesma direção, Loch (2008) diz que muitas vezes, os erros ou as soluções diferentes, para as questões apresentadas pelo professor, fornecerão elementos para novas intervenções

didáticas, o que oportuniza a construção de novos conhecimentos. Aceitar o erro do estudante é ter consciência do inacabamento do ser humano, é compreender a incompletude que o envolve, permitindo-o conhecer. E buscando o conhecimento, o indivíduo, poderá se transformar e, ao mesmo tempo, transformar sua realidade, igualmente inacabada. (FREIRE, 1998).

Com práticas avaliativas semelhantes às da professora Elisa, o professor Alexandre expressa sua maneira de avaliar:

[...] dividida em duas partes: eu tenho 10 pontos, 5 que a gente passa de prova. A minha prova é dissertativa, apesar de ser inglês, então, eu peço para os alunos escreverem, traduzirem algum trecho de um texto, passo questões de interpretação, em inglês, ao invés de só marcar X, para que eles realmente pensem e coloquem em prática aquele conteúdo. Os outros 5 pontos eu divido em atividades diárias, no caderno, ou no livro, e eu corrijo aquilo que vale um total, vale um visto. No final do bimestre, eu conto os vistos e dou até 5 pontos por esses vistos. (Professor Alexandre – Língua Inglesa).

O docente ressalta o uso de procedimentos e instrumentos de avaliação cujo somatório de pontos, compõe o resultado final do desempenho do estudante, a avaliação somativa. Esse professor segue o previsto no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015), que indica, que no 3º ciclo, pode-se atribuir pontuação de até 5 pontos para provas e os demais pontos deverão contemplar o uso de outros instrumentos e procedimentos. Mantém, também, coerência com a perspectiva de avaliação, assumida nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014d), no que concerne à orientação acerca da utilização de instrumentos e procedimentos diversificados no processo avaliativo, o que oportuniza ao estudante a melhor expressão do seu desempenho. No Projeto Político-Pedagógico da escola (2018), a prova é, também, indicada como um dos instrumentos avaliativos e não o único meio, por não conseguir revelar todas as aprendizagens dos estudantes. Para Villas Boas (2008), a prova pode e deve ser utilizada, porém, o uso de outros instrumentos é de fundamental importância, pois torna a avaliação mais democrática e favorece a demonstração do aprendizado de várias formas.

A prova que o professor Alexandre utiliza pode se traduzir em uma atividade que leva os alunos a pensarem e a construir o conhecimento, dependendo do uso que ele fará das informações geradas. Nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d), as orientações são para que as questões da prova apresentem conteúdos e informações capazes de promover as aprendizagens, mesmo que seja durante a sua realização. Nesse sentido, Alexandre disse que prefere aplicar esse tipo diferenciado de prova, porque, por meio da correção desse instrumento, ele consegue apreender os conhecimentos adquiridos e os que

estão em construção, assim, poderá direcionar seu trabalho pedagógico, mantendo o foco nas aprendizagens diagnosticadas.

Nas turmas do professor Alexandre, não presenciei a aplicação de provas, mas a realização de atividades de tradução e de interpretação de texto em inglês em pequenos grupos. Observei que havia interação e troca de conhecimentos nesse exercício. Procurando compreender a importância dessa estratégia pedagógica desenvolvida por esse docente, busquei em Vygotsky (2010) o conceito de zona de desenvolvimento proximal que se refere aos processos mentais que não amadureceram no indivíduo, daí a necessidade da ajuda do professor ou de um colega mais experiente para orientá-lo. A partir desse entendimento, é possível compreender a importância da interação com o outro, proposta pelo professor Alexandre, pois aquilo que se realiza com ajuda hoje, pode ser desenvolvido só amanhã, uma vez que, a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação.

Outra narrativa, a do professor João, é relevante para a análise, pois se refere às experiências com a avaliação em escolas privadas e públicas, mostrando que um trabalho docente controlado interfere na constituição de processos pedagógicos menos democráticos e participativos e a autonomia pedagógica favorece a adoção de práticas mais diversificadas e orientadas aos interesses e necessidades dos estudantes:

nos meus três anos de professor em atividade em sala de aula, eu primeiro tive uma experiência na escola privada, onde minha atuação era muito controlada pela coordenação, inclusive, o formato de prova [...]. Eu como professor tinha que corresponder ao que esperava e estabelecia a coordenação pedagógica da escola privada. Já na escola pública, a minha forma de dividir as notas, é diferente, eu tenho dado maior prioridade para os trabalhos que eles desenvolvem em grupo, os trabalhos que eles desenvolvem de pesquisa, muito mais do que aquela prova tradicional. (Professor João – Língua Portuguesa).

A partir das falas do João, compreende-se que, na escola pública, o professor tem maior autonomia para realizar o seu trabalho, porque pode tomar decisões acerca dos caminhos a seguir na difícil tarefa de avaliar os estudantes, diferente da escola privada, onde o trabalho pedagógico é mais controlado e corrobora com a alienação do professor e favorece a desqualificação e a desumanização. O trabalho controlado é, muitas vezes, concebido por terceiros para que os docentes executem (SILVA, E. 2007). As falas do professor João sinalizam que seu trabalho, na instituição privada, se mantinha nas condições apresentadas por Silva, E. (2007), em contraposição ao realizado na escola pública, onde há mais liberdade e autonomia no planejamento e na avaliação. Nessa linha, Mészáros (2005) reflete que a mercantilização da educação é uma das questões impostas pelo capital, daí a existência cada

vez maior de escolas privadas, descortinando uma educação enquanto mercadoria, diferente da escola pública, que deveria ser um direito garantido a todos, como afirma a Constituição de 1988. A avaliação é um mecanismo que, dependendo do uso que o professor e a escola façam dele, pode reforçar a lógica da mercantilização da educação, um exemplo disso, é o uso que governos e a sociedade têm feito dos exames externos.

Mesmo garantindo a autonomia do professor, as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d) recomendam que os instrumentos utilizados sejam elaborados em articulação com os coordenadores pedagógicos, os quais deverão apreciar, colaborar e acompanhar esse processo, para que haja coerência com o projeto da escola e a perspectiva teórico-metodológica do 3º ciclo. Isso ocorre porque os objetivos e intencionalidades do projeto político-pedagógico da escola são alcançados a partir do trabalho desenvolvido pelos professores e pelos estudantes.

A professora Júlia não percebe mudanças nas práticas avaliativas desenvolvidas na escola:

eu acho que a escola não avançou, nem retrocedeu muito com relação a isso. Eu acho que está do mesmo tipo [...]. Mesmo no 3º ciclo, eu não vejo tanta mudança nesse sentido. A gente tem uma nota para passar por bimestre, nota de participação, normalmente um trabalho, que a gente passa, uma atividade, ou uma avaliação geral; cada professor escolhe um critério. Eu não acho que isso mudou muito. (Professora Júlia - Artes).

Para entender a narrativa da professora Júlia é preciso demarcar que a organização da escola é um produto de cultura que foi construída social e historicamente e a cultura escolar que predomina hoje é a da seriação. Essa cultura secular necessita ser modificada, principalmente, com a implantação dos ciclos, mas, provavelmente, não mudará em curto prazo. Da mesma forma que a cultura escolar seriada se consolidou com o tempo, é possível que possa haver a transformação do *habitus* da escola à medida que novas práticas forem incorporando à cultura escolar, contribuindo, com a nova lógica de ordenação dos tempos e espaços, dos conteúdos e das práticas avaliativas. (FERNANDES, 2010).

Nessa direção, a pesquisa de Andrade (2008) constatou que não houve mudanças na estrutura das escolas públicas de São Paulo com a implantação dos ciclos, incluindo currículo, critérios, métodos e instrumentos de avaliação, os quais continuaram no mesmo modelo da seriação, o que dificultou a implementação desse tipo de organização escolar. Um cenário semelhante, possivelmente, foi encontrado na escola pesquisada, de acordo com a professora Júlia.

As narrativas da Júlia, também, revelam que não há uma unidade na forma de avaliar os estudantes na escola, visto que cada docente define um critério próprio, o que contraria o

PPP, que tem a perspectiva formativa como a melhor intensão para avaliar os estudantes. Nesse sentido, durante uma das reuniões de planejamento, observei a coordenadora Marta questionando alguns professores, assim:

tem professor que avalia para dar nota e nem quer saber da aprendizagem.
(Coordenadora Marta).

Marta ratifica um dos pontos já levantados nesta pesquisa, que é a preocupação com a utilização da avaliação para quantificar/classificar e não para orientar o trabalho pedagógico. Ela apresenta, portanto, uma compreensão diferente sobre o trabalho pedagógico nos ciclos e procura despertar o compromisso com as aprendizagens no grupo. Nesse sentido, Hadji (2001, p. 80) adverte que “colocar a avaliação a serviço das aprendizagens pode traduzir-se em decisões de ordem didática, proporcionando uma maior variedade da prática docente”. Assim, a avaliação poderá ser utilizada com o objetivo de fornecer informações úteis para a tomada de decisão por parte do professor (idem), visando ao desenvolvimento dos estudantes e ao alcance dos objetivos de aprendizagens.

A narrativa da coordenadora pedagógica Marta ilustra que, mesmo com os avanços obtidos ao longo dos anos, as práticas avaliativas, ainda, não são adequadas, principalmente, para uma escola organizada em ciclo:

a avaliação para mim é uma das coisas mais difíceis que existe dentro da carreira do magistério. De uns anos para cá, tem melhorado muito essa questão, a gente está conseguindo fazer uma avaliação, teoricamente, processual e contínua, mas a forma como se avalia não é a mais adequada. (Coordenadora Marta).

Marta demonstra que a escola vem apresentando dificuldades para avaliar os estudantes em uma perspectiva mais humanizada e menos excludente e sinaliza que há distância entre o teórico, os discursos e as práticas avaliativas. Para ela, a avaliação desenvolvida na escola, ainda, não é a ideal, talvez pela ênfase que a Secretaria de Educação, a escola e a sociedade dão às notas, os professores se veem premiados “a jogar o jogo”. Nessa direção, Villas Boas (2008, p. 24) esclarece que “conceber o trabalho pedagógico no qual a avaliação faça sentido é o desafio que toda escola enfrenta”, principalmente, uma avaliação comprometida com a aprendizagem de todos, como fomenta a proposta dos ciclos.

É possível apreender das falas da coordenadora, que, na contramão do que é dito nos documentos, os quais ensejam uma avaliação comprometida com o trabalho pedagógico e com as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014d), a escola, ainda, não conseguiu se alinhar à proposta. Embora, haja tentativas de adoção de práticas avaliativas mais inclusivas e formativas e a coordenadora reconheça que essas práticas precisam ser coerentes com os

discursos oficiais, há muito o que avançar. A professora Rafaela, também reconhece que houve mudanças:

quando eu era aluna, era avaliada de uma forma muito pontual, tinha a prova que a gente respondia as questões e tirava 10 ou tirava zero. Hoje em dia, a gente tem mais oportunidades de avaliar o aluno num todo. A gente não avalia só o conhecimento. (Professora Rafaela - Ciências)

Para a Rafaela, a prática avaliativa vem mudando e, apesar de, ainda, não se desenvolver de forma ideal, como o ciclo pressupõe a progressão continuada das aprendizagens e nele os professores têm maior abertura para considerar o que o estudante aprendeu e não aprendeu, podendo favorecer as aprendizagens por meio do planejamento e do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Entretanto, a lógica da avaliação predominante na escola seriada parece, ainda, orientar a formação de professores, que ocorre desde a experiência como estudante, quando começam e passam a construir sua identidade docente. Assim, na escola básica, é o começo do aprendizado para o exercício do magistério, dos saberes construídos, que vão sendo agregados aos saberes da formação inicial, constituindo o profissional (CRUZ, 2017). Essa formação influenciará as práticas da avaliação desenvolvidas, por isso, aos poucos, o futuro professor, precisa se desprender da sua experiência como aluno e compreender que a avaliação envolve dimensões mais amplas relacionadas às aprendizagens dos estudantes e não só à notação (BARBOSA, 2012), como expressa a professora Natália:

a avaliação ficou mais subjetiva nos ciclos e isso foi uma coisa boa, justamente pelo fato de a escola pública ter uma abrangência muito grande, querer atingir todo mundo e a instituição escolar precisa se adequar para todos. (Professora Natália – Ciências).

A professora destaca que, os ciclos precisam favorecer a avaliação individual do estudante. Observa-se, porém, que há duas lógicas avaliativas influenciando o trabalho pedagógico da escola, em um movimento que pode ser interpretado como de transição epistemológica e metodológica, o que é positivo, pois indica que há um processo de busca, de questionamento, de dúvidas, de certezas e incertezas que podem repercutir em mudanças de concepções e práticas.

A garantia do direito à aprendizagem é um princípio na proposta de ciclos do DF. Há, no entanto, dados que levam a questionar se esse direito tem sido de fato garantido. O Censo Escolar 2018 mostra que o número de matrículas no ensino fundamental vem caindo. Fazendo um recorte temporal dos últimos quatro anos. No ano de 2014, foram registradas 27,2 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, comparado a 2018 (ano de referência para o MEC/INEP), o número de matrículas é 4,9% menor. Além disso, o Censo declara 7,7 milhões

de matrículas no ensino médio em 2018, indicando uma queda no número de matriculados, nos últimos 4 anos, nesta fase da escolarização, o que, possivelmente, se deve à redução de matrículas no ensino fundamental, principalmente no 9º ano, que teve queda de 8,3 de 2014 a 2018. (PORTAL DO MEC/INEP, 2019). Além disso, como já foi dito, o número de estudantes dos anos finais do ensino fundamental no DF com defasagem idade-série soma um total de 39.628 (30,46%) dos alunos matriculados, que corresponde 126.794 nesta Unidade da Federação. (idem).

Nessa direção, o estudo de Sirino (2009) indica que, em uma escola paulista, a organização em ciclos favoreceu a democratização do acesso e a permanência do estudante, porém, aponta para a necessidade da democratização da aprendizagem e do acesso ao conhecimento. Esses aspectos merecem reflexão por parte da instituição escolar.

Os dados do Censo 2018 alertam para a necessidade de mudança na escola como um todo, principalmente, nas práticas avaliativas desenvolvidas. Nessa direção, a professora Lívia admite que

Com o tempo e a experiência, percebi que aquela avaliação escrita e tradicional (a prova) não era suficiente para avaliar um aluno em sala de aula. É claro que não eliminei totalmente a aplicação de uma avaliação escrita, que eles chamam de prova, porque, ainda assim (com os aspectos favoráveis e desfavoráveis), acho importante o aluno aprender e realizar uma avaliação escrita na forma de prova ou teste, pois isso fará parte de toda a sua vida estudantil e acadêmica. (Professora Lívia - Matemática).

Como destaca Lívia, um exemplo da presença da prova na vida escolar, são as avaliações externas ou em larga escala, no caso do 3º ciclo, a Prova Brasil, exame elaborado por órgãos ligados ao Governo Federal, aplicado em todas as escolas de um sistema de ensino no 3º, no 5º e no 9º ano, do ensino fundamental, e 3º ano, do ensino médio.

As avaliações externas apresentam um caráter classificatório, reforçando a característica da avaliação como medida utilizada, tradicionalmente, como mecanismo de seleção e exclusão, em que se premiam as instituições que atingem a meta em detrimento das que não conseguem alcançá-las. Nesse sentido, Cury (1985, p. 119) reflete que, nessas condições, “o objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas [...]”, o que vem a refletir em formas de dominação mais amplas, repercutindo na luta de classes presentes na sociedade. Assim, a superação da lógica dominante da avaliação tradicional na escola é complexa, pois mexe com aspectos que dizem respeito à forma de organização social, dos processos produtivos e da defesa incontestada da meritocracia, em um contexto global e local cada vez mais competitivo. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico

orienta-se no sentido de socializar os estudantes para se adequarem aos processos de vida e trabalho na sociedade capitalista, e a prova pode ser um dos mecanismos para essa adequação.

A prova não é, no entanto, a vilã do processo avaliativo, como nos alerta Villas Boas (2008); ela é um instrumento bem-vindo, quando associada a outros mecanismos e quando bem planejada, os seus resultados podem ser bem aproveitados. Nessas condições, a prova não precisa ser abolida da escola em ciclos, mas a maneira como ainda tem sido utilizada precisa ser repensada, pois quando se torna um único procedimento de avaliação e/ou apresenta o intuito de gerar apenas uma nota, o aluno perde a chance de aprender o que deixou de aprender (idem, 2008). Na mesma direção, Esteban (2013) esclarece que os instrumentos, como provas, testes, exercícios, quando utilizados como meios de classificação do aluno, geralmente, isolam a subjetividade do sujeito e oferecem mais visibilidade aos aspectos quantitativos, o que “dificulta o diálogo, a cooperação e estimula a competição”. (idem, p. 18).

Diante dessas reflexões, é possível que os professores da escola pesquisada estejam vivendo conflitos, divididos entre duas lógicas avaliativas. Foi possível observar, em reunião coletiva, que o grupo decidiu avaliar os estudantes no 4º bimestre, de maneira diferenciada, retirando a prova e priorizando trabalhos, seminários, portfólios, entre outros. No entanto, mesmo sendo uma decisão coletiva, não se discutiu a função da avaliação, sua intenção, pois, como salienta Hadji (2001), a intenção do avaliador é que determina a avaliação desenvolvida e não a utilização dos instrumentos. A prova desenvolvida em uma perspectiva formativa, portanto, poderá ajudar professores e alunos na regulação das aprendizagens.

5.3.1 Os caminhos que levam à avaliação formativa

Segundo Perrenoud (1991, p. 78), considera-se “formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso”, portanto uma avaliação comprometida com a regulação. A perspectiva formativa da avaliação permite diagnosticar as aprendizagens nos ciclos, sendo, portanto, a base para o trabalho pedagógico, capaz de detectar o que o estudante sabe e o que ele ainda não sabe, servindo de guia para o planejamento e para as intervenções futuras.

Na busca de uma avaliação formativa, alguns professores expuseram as suas opiniões. Dentre elas, destaco os depoimentos a seguir:

para mim, a avaliação formativa é onde eu olho para o aluno e vou avaliá-lo do jeito que ele está resolvendo as atividades, como está o desempenho dele, a organização, a pontualidade, este conjunto do dia a dia. Eu não sei se é correto, mas é o que eu

vejo como avaliação formativa, este conjunto que eu estou olhando para o meu aluno e vendo como ele está aprendendo. (Professora Rafaela - Ciências)

a avaliação formativa é justamente isso, é o dia a dia, na sala com o aluno, é ver o que se passa. Às vezes, você tem um aluno fraquíssimo, mas ele faz um progresso e, dentro do que é proposto, tem que haver uma visibilidade, principalmente para ele, porque faz a diferença saber que ele está aprendendo. Alguns professores até gozam de mim, porque eu falo: esse menino está ótimo! Só você que acha [...] Mas para mim, sinceramente, ele melhorou muito, ele poderia estar melhor? Poderia. Mas comparando-o com ele mesmo. A gente tem mania de querer colocar na forminha e tudo o mais, isso é muito difícil e frustrante para o professor. (Professora Natália - Ciências).

A professora Rafaela demonstra se preocupar com as aprendizagens dos alunos, para isso, ela os observa, focando em vários aspectos não só no resultado, mas também, nos processos que percorre para realizar as atividades propostas. Esse caminho trilhado por essa professora nos remete a Paro (2003) quando diz que uma avaliação contínua permite que os rumos sejam corrigidos, o que favorece o gasto de um tempo menor e menos recursos, além de ser o guia para as atividades de planejamento e replanejamento, tendo em vista o desenvolvimento das aprendizagens. Rafaela diz, no entanto, não saber se o que faz é correto, o que demonstra a necessidade de formação continuada para atuar nos ciclos.

A professora Natália demonstra compreender que a avaliação deve ser desenvolvida de maneira contínua e as aprendizagens dos alunos devem ser valorizadas e comparadas de acordo com os avanços individuais alcançados, porque cada estudante tem seu ritmo e seu tempo para aprender. Diante disso, é possível compreender que a avaliação desenvolvida por essa docente avança na perspectiva formativa, condizente com a proposta de avaliação dos ciclos, compreendendo-se que a avaliação mantém o foco no estudante, na sua individualidade e não em um modelo de aluno idealizado.

Jacomini (2008) destaca a necessidade de se considerar os ritmos diferenciados nos processos de aprendizagem e a valorizar as experiências sociais e individuais. Ao reconhecer que, para o estudante, é importante saber que está aprendendo, sugerindo o uso de *feedback* e da autoavaliação, nos quais o próprio aluno tem a oportunidade de analisar continuamente as atividades por ele desenvolvidas, sendo capaz de registrar sentimentos e ações para avançar em suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2008). Nesse processo os envolvidos devem considerar seus conhecimentos, seus sentimentos, suas dificuldades e suas facilidades, tendo como referência os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação. (idem).

Já a coordenadora Marta, considera que os resultados das avaliações desenvolvidas na escola

são utilizados para planejar a nossa prática pedagógica. Não é cada um por si e Deus por todos [...] A escola tem um diferencial nesse sentido. Claro que a gente tem que

evoluir muito ainda, né? Mas a gente está engatinhando nesse processo.
(Coordenadora Marta)

A coordenadora revela que a escola tem procurado utilizar os resultados das avaliações para o planejamento pedagógico, mas ainda está iniciando esse trabalho, portanto, é necessário um amadurecimento maior do grupo. Nessa direção, Villas Boas (2008) afirma que a avaliação para a aprendizagem contribui não só com a reorganização do trabalho pedagógico, mas também, com a aprendizagem do professor. Com esse intento, as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d) abordam a função diagnóstica como potencializadora da avaliação formativa, pois, por meio de um diagnóstico, será possível detectar as potencialidades e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, direcionando as decisões e o planejamento do trabalho pedagógico, que deverá ter como foco a aprendizagem de todos os alunos. (SILVA, E. 2017a).

Na organização escolar em ciclos, a função formativa/diagnóstica da avaliação deverá estar presente o tempo todo, fomentando a avaliação continuada das aprendizagens, garantindo o acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos e o atendimento às suas necessidades de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014a). A partir das narrativas de Marta, é possível compreender que a escola tem avançado, no sentido de repensar concepções e práticas avaliativas, historicamente classificatórias e excludentes. Mesmo “engatinhando”, os professores sinalizam compreender a necessidade de mudança, como expressa a coordenadora Ana, segundo ela, a avaliação

ficou mais ampla, deu uma abertura maior, saindo dessa parte da avaliação só escrita, ficou mais diversificada. Soltou as amarras do professor em relação ao tipo de avaliação que nós tínhamos, fechada. O professor está mais aberto, ele pode usar mais coisas. Essa parte do ciclo faz isso, ajuda bastante e o aluno acaba produzindo mais por vários meios. (Coordenadora Ana).

A coordenadora Ana considera que os ciclos propõem outras formas de avaliar os alunos, não só por meio de provas, modalidade de avaliação formal. Devido a essa abertura, o professor ficou mais livre, subtendendo que poderá avaliar o estudante utilizando, também, a avaliação informal de maneira a encorajar e atender aos alunos. Nessa direção, o professor Marcos disse que:

no conselho de classe, eu procuro verificar o desempenho dos alunos para depois conversar com eles [...] Eu emito a minha opinião também, caso tenha observado que o aluno esteja passando por alguma dificuldade, ele, sua família, ou em casa [...] Cada caso é discutido e analisado. (Professor Marcos - Matemática).

O Marcos considera não só o desempenho do aluno nos conteúdos, mas outros meios como comportamento, as atitudes, a maneira de agir, que podem interferir no juízo de valor que ele faz do seu aluno, suscitando uma avaliação informal. Esta avaliação está presente o

tempo todo nas relações do professor e estudantes, e, possivelmente, interferindo na avaliação formal. (VILLAS BOAS, 2017). Nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d) há referência às avaliações formal e informal. A primeira, diz respeito aos “procedimentos/instrumentos formais de avaliação, os que deixam claro para os estudantes e seus familiares, que, por meio deles, a avaliação está acontecendo: testes, provas, listas de exercícios, deveres de casa, formulários, relatórios e outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 42). Sendo assim, “a avaliação informal, merece [...] reflexão por exercer forte influência sobre os resultados do processo avaliativo. São construídos pelos juízos que os professores fazem sobre os estudantes e vice-versa.” (idem).

O Projeto Político-Pedagógico da escola (2018) não faz menção à avaliação informal, entretanto, nas observações realizadas de conselhos de classe, foi possível perceber que a avaliação informal está presente na rotina escolar, permeando o trabalho pedagógico. Um exemplo disso ocorreu quando a equipe docente falava da “disciplina” de alguns estudantes em sala de aula e uma professora se referiu a um estudante: “quando ‘fulano’ senta comigo sozinho, ele muda completamente o comportamento e produz mais” (Professora 1). A fala dessa professora está carregada de intenções avaliativas, mas não uma avaliação realizada com instrumentos evidentes (provas, testes, exercícios, etc.), com os quais se avalia o conhecimento, mas uma avaliação subjetiva, intrínseca, em que a professora avalia o comportamento e as intenções do estudante. Para Villas Boas (2017, p. 103), “a avaliação informal é complementar à formal”. Não sendo necessariamente negativa, pois, quando bem entendida e utilizada, poderá favorecer o processo avaliativo (idem). A autora, também evidencia o conselho de classe como espaço propício à avaliação informal, onde este tipo de avaliação está fortemente presente, interferindo na avaliação formal realizada em sala de aula, como demonstrou o professor Marcos. Embora o PPP da escola (2018) não faça nenhuma menção à avaliação informal, os documentos analisados a consideram um procedimento que faz parte da avaliação.

No que se refere à autoavaliação, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b) a coloca como um desafio para o estudante na gestão da sua própria aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014 d). No Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2015) é evidenciada como um instrumento que faz parte da avaliação formativa. As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014d) a estabelece como “um processo pelo qual o próprio estudante analisa continuamente as atividades desenvolvidas, registra percepções, sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem.” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 53). Este último documento,

também, enfatiza: “a autoavaliação [...] como um componente essencial da avaliação formativa por contribuir para a conquista da autonomia intelectual dos estudantes [...]” (idem, p. 52). Assim, a autoavaliação é parte da avaliação formativa, essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por favorecer a participação, a reflexão sobre a própria aprendizagem, o espírito crítico e democrático, entre outros. Embora, seja um componente importante da avaliação formativa, os alunos demonstraram que, na escola, não há uma prática efetiva de autoavaliação. Um deles, durante o grupo focal, expressou:

[...] era costume, aqui na escola. Eram os professores conselheiros da classe, que pegavam um dia do bimestre e eles viam várias categorias sobre situações da sala de aula, aí eles perguntavam para a sala inteira. Pelo menos eles chamavam isso de autoavaliação, eles perguntavam para a sala inteira, o que eles achavam, se eles estavam ótimos, bons, regulares ou médios. Isso acontecia todo bimestre no ano passado. (Estudante Dudu – 7º ano “A”).

A partir da fala de Dudu, observa-se que a autoavaliação já foi uma prática mais efetiva na escola pesquisada, principalmente, nos finais de bimestre do ano de 2017. Cabe, portanto, ao professor incentivar o aluno para a prática da autoavaliação, que deverá ocorrer sempre que ele a considerar necessária e não, apenas, nos dias planejados como ocorria na escola. (VILLAS BOAS, 2008). Além disso, a autoavaliação era desenvolvida a partir de uma lógica classificatória, na qual os alunos eram levados a atribuir um conceito para si ou para a turma, deturpando as suas reais intenções. Villas Boas (2008) orienta que o objetivo principal da autoavaliação é desenvolver o sentido emancipatório do estudante, facilitando a reflexão sobre a própria aprendizagem. A avaliação por colegas “é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a autoavaliação” (idem, p. 49). Além disso, o professor pode e deve utilizar os dados desta avaliação para a organização do seu trabalho pedagógico, uma vez que ela permite a participação dos estudantes e aumenta a comunicação sobre as aprendizagens.

Seguindo este ideário, as Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do DF (2014d) recomendam que a autoavaliação seja aplicada em todas as etapas e modalidades de ensino como recurso capaz de ampliar as aprendizagens em todas as suas dimensões. No entanto, apesar destas orientações, observei que a prática da autoavaliação necessita ser mais explorada pelos professores, pois para o professor, contribui para a organização do trabalho pedagógico, para sua aprendizagem e para o estudante para ele saber o que aprendeu ou deixou de aprender, em um processo de autoavaliação. Nesta perspectiva de avaliação, o principal ator das aprendizagens é o próprio aluno que é capaz de realizar a

“autorregulação de ordem metacognitiva, por meio da qual poderá regular seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem” (HADJI, 2001, p.125).

Está na avaliação formativa a contribuição com o trabalho pedagógico na escola em ciclo, como foi possível apreender, possivelmente, seja por isso que os profissionais da escola pesquisada estão buscando caminhos que conduzam a práticas avaliativas mais formativas.

5.4 A relação da avaliação e do trabalho pedagógico no 3º ciclo: a importância do *feedback*

Para discutir a relação da avaliação e do trabalho pedagógico, parto do pressuposto de que há relação de determinação entre trabalho na sociedade capitalista e trabalho escolar, com implicações na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e da sala de aula. Para compreender, portanto, o trabalho pedagógico, é preciso entender o trabalho como categoria ontológica do ser social.

O trabalho como uma atividade típica dos seres humanos é manifestada por homens e mulheres, mediante o uso da inteligência e da capacidade inventiva, mediante um objetivo determinado. Para Marx (1985, p. 149), “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” e, como todo trabalho pressupõe em sua essência o movimento. O homem, ao realizá-lo, põe em movimento suas forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão. Ao movimentar-se e atuar sobre a natureza, o homem a modifica e, ao modificá-la, ele modifica a si mesmo, transformando a sua própria natureza. É interessante salientar que esse tipo de trabalho pertence exclusivamente ao homem na sua singularidade, como ser pensante.

O ato do trabalho, como ressalta Marx (1985), implica uma atividade consciente e livre, pois o homem, diferente de outros animais, não satisfaz as suas necessidades por leis genéticas, ele é capaz de planejar o trabalho, utilizando o seu intelecto; pensa o trabalho, antes de executá-lo: a teleologia. Por meio dessa mediação entre a atividade intelectual e a manual, o ser humano torna-se capaz de escolher os materiais adequados para melhor realizar uma tarefa, configurando previamente um objetivo com a intenção de transformar a natureza que o cerca, satisfazendo, assim, as suas necessidades.

De acordo com Saviani (2013), a educação surgiu do trabalho coletivo. Quando, primitivamente, o ser humano juntava-se para se apropriar dos elementos necessários à sua existência de forma coletiva, ele se educava e educava os outros ao seu redor, dando origem à

educação informal, não sistematizada, “agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo” (idem, 2013, p. 81). A evolução da sociedade fez surgir a necessidade da escola como se encontra hoje, com um lugar específico para desenvolvimento da educação sistematizada.

Para entender a relação entre trabalho e trabalho escolar, Saviani (2013) salienta que é necessário compreender que o trabalho pode ser de dois níveis: o material (ligado à produção de bens materiais e à garantia da subsistência do ser humano) e o não material (ideias, valores, conceitos, atitudes que surgem da necessidade de se pensar o trabalho, antes que ele seja executado). O trabalho não material é a produção do saber, é a educação propriamente dita, sendo a instituição escolar responsável pela transmissão do conhecimento por meio do trabalho pedagógico, entendido como:

todo trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionados à Pedagogia, evidenciando métodos, técnicas, avaliação, intencionalmente, planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. (FERREIRA, 2010, p. 1).

Segundo Fuentes e Ferreira (2017), a partir desse sentido genérico, é possível compreender que o trabalho pedagógico envolve a práxis pedagógica desenvolvida no contexto. Para esses autores, o trabalho pedagógico sintetiza aspectos que têm como base os seguintes pressupostos:

a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; e d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político. (FUENTES E FERREIRA, 2017, p. 724).

Considerando os pressupostos apresentados, é possível compreender que o trabalho pedagógico envolve quatro dimensões: histórico-ontológica, pedagógica, social e ético-política, que, articuladas entre si, tornam clara a perspectiva multidimensional do trabalho pedagógico. A dimensão *histórico-ontológica* é fundamental porque carrega, na sua gênese, a carga de sentidos e significados próprios do trabalho em si mesmo; a *pedagógica* caracteriza a intencionalidade na produção do conhecimento; a *social*, dimensão em que os sujeitos efetivam o trabalho pedagógico, em que se constitui, de fato, em processo educativo e a dimensão *política* do processo educativo é a que se estrutura a partir do sujeito, nas relações de poder existentes no processo educativo em relação com o poder instaurado no contexto social mais amplo. (FUENTES; FERREIRA, 2010).

Neste estudo considero o trabalho pedagógico da escola que contempla a secretaria escolar, orientação educacional, equipes pedagógicas de apoio, coordenação pedagógica, alimentação escolar, equipe gestora e da sala de aula, onde se desenvolve a relação pedagógica professor e aluno.

O trabalho pedagógico deve se desenvolver na sala de aula e na escola com base no seu projeto político-pedagógico. Freitas (1995) acrescenta que essa organização deve pautar-se na natureza dinâmica e contraditória das categorias organizadas em dois grandes pares que se articulam dialeticamente: conteúdo/forma e objetivos/avaliação. As categorias do trabalho pedagógico são assim enfatizadas por Freitas:

[...] os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola [...]. Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino etc. (FREITAS, 1995, p. 94-95).

Nesse modo de organização, a avaliação funciona como orientadora de todo o trabalho pedagógico e ocorre ao longo de todo o processo, não só ao final de etapas. Ao permear todas as atividades escolares, aumentam-se as chances de a avaliação contribuir para melhorias no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na escola, assumindo a função formativa.

Nos ciclos o trabalho pedagógico se funda em alguns elementos, incluindo o planejamento escolar, porque é por meio dele que se tem clareza dos objetivos da ação educativa, garantindo a unidade e a coerência do trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo determinam como uma das estratégias o planejamento de unidade didática, podendo se planejar para um ou vários componentes curriculares de forma integrada. Já as sequências didáticas são atividades estruturadas e articuladas, que detalham o planejamento a ser desenvolvido sobre um tema ou conteúdo específico. Com o intento de detalhar o planejamento da unidade didática, propõem-se os projetos didáticos, que se organizam em função de um problema, tendo como objetivo um produto final. Os projetos didáticos requerem um trabalho pedagógico integrado e a participação de todos em sua elaboração e desenvolvimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

O projeto interventivo é outra estratégia de acompanhamento pedagógico nos ciclos, direcionado aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para que possa cumprir a função para o qual foi pensado, o projeto interventivo, precisa ser: a) desenvolvido ao longo do ano letivo, para atendimentos aos estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem; b) diversificado e atualizável, negando a padronização e a repetição de

atividades; c) capaz de acompanhar o desenvolvimento dos alunos; d) uma prática colegiada, envolvendo a equipe escolar no planejamento e na realização do projeto. (idem).

Nos ciclos, a aula é uma estratégia, que deve ser considerada em quatro dimensões: física (salas e ambientes e forma como se organizam); funcional (como se utiliza e para quê); relacional (quem e em que circunstância os utiliza) e temporal (como e quando são utilizados). A aula na escola organizada em ciclos precisa extrapolar o convencional e ser pensada como espaço/tempo de aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Os reagrupamentos inter e intraclasse, também, são estratégias a serem desenvolvidas nos ciclos e que permitem agrupar os estudantes de acordo com suas dificuldades e suas potencialidades, visando às aprendizagens. O reagrupamento intraclasse é a formação de grupos dentro da mesma turma e os interclasse é realizado agrupando alunos de turmas diferentes.

O contrato didático é outro elemento do trabalho pedagógico, que deve ser considerado nos ciclos, envolve o conjunto de regras de convivência que deve ser construído com a participação dos alunos no sentido de promover a (co)responsabilização e a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

As Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º ciclo, também preveem as atividades diversificadas, que são técnicas de ensino a serem utilizadas na organização do trabalho pedagógico, como: aula expositiva dialogada, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, seminário, dentre outros.

Ao se pensar a organização do trabalho pedagógico, é preciso, em primeiro lugar, analisar o fazer pedagógico do professor e suas múltiplas dimensões: observando o acompanhamento do currículo, a implementação do projeto político-pedagógico da escola, a determinação dos objetivos, a escolha dos métodos de ensino e o estabelecimento de critérios e prioridades para a ação educativa, tendo a avaliação, perpassando todo o trabalho do início ao fim de maneira processual e reflexiva.

A avaliação é uma categoria da organização do trabalho pedagógico que funciona, e/ou que deveria funcionar, como um termômetro para o trabalho realizado na sala de aula, um guia da ação pedagógica que possibilita ao professor refletir a respeito de suas práticas e planejar/replanejar o trabalho pedagógico para qualificar o processo de ensino e aprendizagem e da própria avaliação. (ANDRÉ; PASSOS, 2001).

O processo avaliativo deve estar, portanto, a serviço das aprendizagens e ajudar o corpo docente e o discente a identificarem o que funcionou e o que é necessário fazer para

melhorar a práxis⁴³ pedagógica. Sendo assim, a avaliação não deve se esgotar no diagnóstico, deve se preocupar, fundamentalmente, com as ações a serem tomadas para sanar as dificuldades diagnosticadas (idem). Nessa direção, Hoffmann (2017, p. 24) afirma que a avaliação “é uma reflexão transformada em ação”, pois é o processo avaliativo que impulsiona novas e permanentes reflexões por parte do educador acerca da sua realidade e conduz a um acompanhamento sistemático do educando na construção do conhecimento. Essa mesma autora destaca a importância desse acompanhamento como um processo de reflexão sobre as produções dos alunos, as quais poderão fundamentar a ação pedagógica. Nesse sentido, “acompanhar não é retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos, mas interpretar, refletir a respeito e buscar estratégias pedagógicas para melhor orientar cada aluno na busca de melhores soluções”. (idem, p. 101).

A autora ainda alerta que a avaliação não poderá acontecer só no término do processo educativo, mas, deverá ser uma busca incessante para compreender as dificuldades dos educandos. O processo avaliativo envolve a observação atenta e individual de cada aluno, por meio da análise de cadernos, observações de registros, a fim de compreender as hipóteses dos estudantes, diagnosticando as aprendizagens para intervir na construção do conhecimento. Para tanto, a avaliação deverá envolver a relação interativa entre professores e alunos, em um processo de troca permanente de significados, no qual se avalia o processo e não o produto.

Nessa direção, a professora Eduarda ressalta que

a avaliação que eu mais gosto de usar, é aquela que vê o crescimento e o desenvolvimento intelectual do aluno, individualizando, não produzindo só avaliações escritas, priorizando o progresso, o crescimento desse aluno, as atividades, a postura dele em sala, a postura dele com seu material, você tem que estar avaliando o tempo inteiro [...] Agora o formativo é importante, também, para ver o que ele desenvolveu nesse conteúdo, quais as dificuldades, avaliar, também o seu trabalho para mudar o jeito que você trabalha aquele conteúdo. Eu acho que é uma avaliação do professor, para ele estar sempre avaliando o seu trabalho. (Professora Eduarda - História).

A professora Eduarda, expressa a opção por uma avaliação que visa diagnosticar o processo e o crescimento das aprendizagens, com o objetivo de refletir sobre o trabalho pedagógico e rever as suas práticas. Com esse intuito, Fetzner (2008, p. 147) esclarece que “a avaliação escolar tem como objetivo reorganizar as necessidades do aluno e oferecer a mediação adequada a estes”.

⁴³ Práxis é um termo usado por Vázquez (1969, p. 223), que pressupõe a unicidade da teoria e da prática. Nessas condições, o autor salienta que prática e teoria são indissociáveis, uma completa a outra, pressupondo-se uma transformação do real.

Na direção do que foi dito pela professora Eduarda, Luckesi (2005) afirma que a avaliação se inicia com o diagnóstico das aprendizagens, porém, não termina nessa etapa, para se concretizar a avaliação, precisa-se de uma intenção, uma “tomada de decisão” (idem, p. 55). Esse autor orienta que o melhor caminho para o desenvolvimento das aprendizagens é o “diagnóstico permanentemente” (idem, 2005, p. 55), objetivando-se compreender o que os alunos sabem e o que eles precisam saber para alcançar os objetivos da aprendizagem.

Seguindo esta ideia, Perrenoud (1991) afirma que avaliação deve ajudar o aluno a aprender e se desenvolver, colaborando com a regulação das aprendizagens e com o desenvolvimento do projeto educacional. Dessa forma, a avaliação favorece não só o aluno, mas também, o professor que poderá utilizar os dados da avaliação para organizar o trabalho pedagógico desenvolvido na sua sala de aula.

O professor João apresenta uma compreensão similar a de Perrenoud (1991) e Luckesi (2005), pois demonstra acreditar que

a avaliação seja uma forma de reorientar nossa organização, a nossa proposta, de reorientar os caminhos, igual ao GPS que você tem um caminho, um objetivo, para chegar, mas você não vai em linha reta, os caminhos são tortuosos para se chegar àquele objetivo. (Professor João – Língua Portuguesa).

O professor João entende que avaliação e objetivo caminham juntos, mas para ele nem sempre os objetivos são atingidos, porém, a avaliação deverá estar sempre presente para reorientar o trabalho docente. Na perspectiva de Freitas (2005, p. 25), “objetivos e avaliação são categorias que se opõem em unidade”, enquanto os objetivos demarcam o momento final do processo, a avaliação é o momento real do que foi explicitado nos objetivos. Assim, o par dialético objetivos/avaliação será o guia para o trabalho pedagógico, que ocorrerá incluindo outro par dialético conteúdo/método. (idem).

A professora Natália expressa a avaliação como reflexão sobre e na prática pedagógica,

na verdade são dificuldades, porque a cada bimestre, a cada ano, a gente tem que reinventar e se perguntar: o que está faltando neles que eu não estou suprindo? Então vamos mudar as estratégias, acrescentando, mudando, tirando, colocando, é um processo sempre muito construtivo, muito móvel, maleável e flexível. (Professora Natália - Ciências).

Natália acredita que o professor necessita, constantemente, pensar seu trabalho, para buscar melhores métodos e estratégias para desenvolvê-lo. Uma das funções da avaliação formativa é o levantamento de informações a serem utilizadas pelo professor na regulação do processo ensino/aprendizagem. O docente poderá utilizar os conhecimentos fornecidos para a regulação externa (intervenções, explicações, dentre outras). Nessa perspectiva, o aluno poderá utilizá-las para a sua “autorregulação de ordem metacognitiva, através da qual o

estudante regula seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem” (HADJI, 2001, p.125). A autorregulação é diferente da regulação externa, realizada pelo professor. Porém, este trabalho, deve envolver o *feedback*, com a finalidade de trazer ganhos para o *ensinaraprender*, uma vez que o trabalho pedagógico deve incluir a participação ativa do aluno, provocando-o a sair da zona de conforto e a pensar em uma avaliação como processo de construção de aprendizagens.

A professora Natália também usa as informações obtidas na avaliação para gerar *feedback* aos estudantes:

é como se fosse um exercício e eles participam ativamente de algo que eles fizeram e eles estão ali vendo os erros, identificando e falando: poxa, foi besteira, eu sei que isso aqui, foi falta de atenção. Aquele momento de avaliação, fiquei super nervoso. (Professora Natália - Ciências).

Ao fazer a devolutiva das atividades aos estudantes, a professora leva a perceber, a partir da mediação docente, o porquê e onde se encontram suas dificuldades, o que vem a colaborar com as aprendizagens. A prática da professora está em consonância com as Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014d), que destacam o *feedback* como uma devolução dos rendimentos dos estudantes após a aplicação de uma prova, como o trabalho desenvolvido pela professora Natália.

O *feedback* diz respeito à informação ao aluno, se foi ou não bem-sucedido no desenvolvimento do seu trabalho. Assim, o retorno para o aluno deve ser realizado para mantê-lo informado a respeito das suas aprendizagens, para que saiba o que deve estudar mais para atingir os objetivos de aprendizagem.

Nas observações realizadas em sala de aula, presenciei algumas situações de *feedback*. Destaco o retorno de um portfólio de História sob o tema: “Consciência Negra”. Nesse trabalho a professora avaliava os estudantes, observando aspectos positivos e negativos, pedindo que falassem das aprendizagens adquiridas, no final, atribuíam uma nota ou ponderavam se era preciso refazer alguma parte do escrito. Nesse processo, a professora combinou *feedback* e autoavaliação, o que favoreceu o desenvolvimento de processos metacognitivos, importantes nas habilidades de resolver problemas e no desenvolvimento das aprendizagens independentes. (KLENOWSKI, 2003, *apud* VILLAS BOAS, 2012).

O uso do portfólio favoreceu o *feedback*, pois vinculou a avaliação ao trabalho pedagógico, além de ter possibilitado uma prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões (VILLAS BOAS, 2012, p. 46). No caso do portfólio feito pelos estudantes da professora Eduarda, ele funcionou como um aliado das

aprendizagens, uma vez que os estudantes puderam refazer as atividades, cujos objetivos não haviam sido alcançados.

Na entrevista com a professora Eduarda, ela disse que gosta de fazer uma prova comentada com seus alunos e chamou a atenção para alguns pontos:

numa avaliação escrita, eu faço uma correção coletiva. Na correção coletiva, eu faço uma prova comentada. Assim: olha só porque você errou essa questão!? Foi a interpretação da pergunta? Você não conseguiu interpretar esta pergunta? Olha a facilidade que estava isso aqui. Aí, nessa correção coletiva, você vai comentar a sua prova. É uma forma de ele ver como essa prova estava fácil, né? (Professora Eduarda - História).

A Eduarda é uma professora que acolhe, leva o aluno a questionar o porquê do seu erro, buscando compreender e encorajá-lo para as aprendizagens, despertando a curiosidade de saber o porquê das suas dificuldades. Nesse sentido, o *feedback* atende não só ao aluno, como também ao professor. O docente poderá utilizá-lo para a tomada de decisões com relação à prontidão, à diagnose e à recuperação e, para o aluno, servirá para acompanhar as suas potencialidades e as fragilidades do seu desempenho escolar. (VILLAS BOAS, 2008).

Outra discussão relevante a respeito da relação *feedback* e trabalho pedagógico é possível a partir das expressões do professor Marcos:

verificar o quanto o aluno está aprendendo e para me dar um retorno, para que eu possa procurar meios de modificar a forma de trabalho, tanto serve para verificar o quanto o aluno está aprendendo quanto para servir de retorno para que eu possa aprimorar. A avaliação serve para o professor e para o aluno, retorno para o aluno; para ele saber se aprendeu ou não e um retorno para o professor; para saber se ele está conseguindo levar a mensagem para os alunos. (Professor Marcos - Matemática).

E acrescentou:

Então, para o aluno, serve como uma indicação daquilo em que ele tem dificuldade e para mim, enquanto professor, serve tanto para saber como o aluno está no seu desempenho acadêmico e também como retorno para que eu possa avaliar meu trabalho. Então, se eu verifico se determinado assunto, a maioria dos alunos não conseguiu vencer, eu vou procurar melhorar e eu vou procurar outros métodos, outros meios para facilitar a aprendizagem deles. (Professor Marcos - Matemática).

O Marcos acredita que, por meio do *feedback* oferecido pela avaliação, o professor pode colher informações a respeito das aprendizagens dos alunos e avaliar o seu trabalho, oportunizando uma reflexão sobre ele, favorecendo a busca de novos caminhos para desenvolver suas aulas.

Os professores João e Alexandre corroboram com a perspectiva de Marcos:

a gente vai de acordo com o desenvolvimento deles, a gente vai nivelando, vai fazendo uma seleção diferente de conteúdo de acordo com o ritmo deles [...] os conteúdos que eles não assimilaram ou têm dificuldade eu tenho que dar uma insistida. (Professor João – Língua Portuguesa).

se eu percebo que grande parte da turma está com dificuldade num determinado texto, por exemplo, eu passei uma questão de pronome objeto na prova e a grande maioria da turma errou aquela questão, então eu volto no assunto novamente para que eles possam, realmente, aprender o assunto e não ficar assim. Todo mundo errou, mas este era conteúdo do 2º bimestre, agora a gente está no 3º e tem que ser outro conteúdo. (Professor Alexandre – Língua Inglesa).

Esses professores percebem que o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido de acordo com a aprendizagem e o ritmo dos alunos e que, às vezes, é preciso retomar o que já foi desenvolvido na sala de aula em função das aprendizagens, que não foram efetivadas. Além de reforçar a avaliação como *feedback*, os professores alertam sobre a importância do planejamento para reorganizar seu trabalho, principalmente, em uma escola ciclada que propõe ressignificar as concepções e as práticas.

Ainda, com relação às intervenções a serem desenvolvidas com os estudantes, a partir do *feedback*, a professora Elisa disse que:

se identifico alguma falha ali nas primeiras semanas, eu consigo recuperar, retomar. Se eu identifico algum conteúdo que eles não conseguiram entender, eu posso dedicar mais tempo com aquele conteúdo. Agora, se identifico esse problema só no final do bimestre, eu não tenho mais tempo para voltar, então vai passar batido. (Professora Elisa – Língua Portuguesa).

Nesse sentido, a professora Elisa acha importante que as dificuldades de aprendizagem sejam detectadas no processo e admite que, caso isso não ocorra, torna-se mais difícil reorganizar o trabalho pedagógico para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, a professora prefere realizar uma avaliação contínua, procurando anotar os avanços das aprendizagens dos alunos para que as dificuldades possam ser sanadas ao longo do processo, respaldada nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo, as quais indicam que, para atenuar as dificuldades de aprendizagem, é necessário propor constantes intervenções pedagógicas, respeitando os ritmos e os processos diferenciados de aprendizagens dos alunos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b). A esse respeito, o professor Lucas disse que:

a gente tem sempre que estar dando um passinho atrás para, depois, seguir com o conteúdo, para que eles não se percam, podemos dizer assim. (Professor Lucas - Geografia).

A perspectiva de Lucas que se alinha às significações e às práticas da professora Elisa sobre a importância de avaliar e intervir constantemente para que os alunos consigam aprender. Essas práticas, no entanto, parecem não ser adotadas por todos os professores, como pode-se apreender nas falas de alguns alunos:

tem professores que é difícil, a gente vai lá tirar uma dúvida e ele não tira, por isso a gente fica com dúvida dentro da gente e deixa acumulando, acumulando, e aí, quando chega o final do ano, fica do jeito que fica. (Estudante Maria – 7º ano “A”).

As Narrativas de Maria sinalizam que, nem sempre, ela se sentia acolhida nas dificuldades de aprendizagem. Diante disso, suas dificuldades aumentaram tanto, que ela se sentia perdida e sem saber o que fazer, provavelmente, pensando que poderia reprovar.

A professora Rafaela, também, falou como desenvolve o trabalho pedagógico e da importância do atendimento constante às necessidades dos alunos:

eu traço conteúdos, a base do 7º ano e trabalho em cima disso, enquanto eles não conseguem, a maioria, né? A gente não consegue 100% também, mas enquanto eles não conseguem assimilar o básico eu até passo para frente, mas a gente caminha, mas caminha, sempre voltando. (Professora Rafaela – Ciências).

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor Marcos, também me chamou a atenção.

Apresento o resultado imediato, se eu aplico um exercício, eu faço a correção dos exercícios e já vou verificando como é que foi o desempenho do aluno. (Professor Marcos - Matemática).

Assim, observei que esse professor procurava corrigir as atividades propostas, individualmente e, depois, os mesmos exercícios eram corrigidos no quadro com a participação da turma. O professor Marcos, também disse:

aproveito as correções das atividades no quadro para que os alunos participem, que eles digam onde foi a dificuldade, para que eles possam entender, para tirar suas dúvidas. Muitas vezes, o aluno fica quieto, com vergonha, achando que os outros colegas vão rir dele, então eu incentivo para que eles participem, para que coloquem suas dúvidas. (Professor Marcos - Matemática).

O professor Marcos procura desenvolver uma relação amistosa com seus estudantes e aproveita as correções no caderno e no quadro, para se aproximar deles, realizando um diagnóstico das aprendizagens. Além disso, encoraja os alunos para participarem das aulas e, nesse processo, ele passou a perceber as dificuldades, tirar as dúvidas, explicar novamente, os conteúdos, caso fosse necessário.

Já o professor Alexandre disse:

no meu trabalho pedagógico, eu discuto com meus alunos. No início de cada bimestre, eu falo para eles quais são as unidades do livro que a gente vai ver e quais os conteúdos, em que eles têm que prestar mais atenção. Eu já explico a questão das divisões das notas, que as atividades diárias valem a metade da nota, eu procuro inserir meu aluno dentro desse processo pedagógico, que ele tenha uma participação ativa, não esperando apenas o conteúdo chegar a ele. Eu já apresento o conteúdo para ele, de antemão, para que ele possa ir buscando também. (Professor Alexandre – Língua Inglesa).

O Professor Alexandre desenvolve o trabalho pedagógico, valorizando a participação dos alunos e procurando romper com as práticas conservadoras de ensinar, aprender e avaliar (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Durante as observações, não presenciei a discussão do trabalho pedagógico mencionado pelo professor Alexandre, porém, observei a professora

Eduarda de História, conversando com seus alunos a respeito do trabalho que iria realizar no 4º bimestre, destacando os conteúdos que seriam trabalhados, como seria o processo de avaliação e os alunos que precisavam de intervenção mais pontual.

5.4.1 A avaliação orientando as estratégias do ciclo

Por ser intencional, a ação educativa necessita do planejamento, com o objetivo de discutir, refletir e sistematizar o trabalho pedagógico e favorecer as tomadas de decisões, a estruturação de atividades, o bom funcionamento da escola, o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. (SILVA, E. 2017a).

O planejamento envolve a dimensão técnica e define objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação, abrange, também, a dimensão política e pedagógica, que pode favorecer a articulação dos condicionantes histórico-sociais, dos conhecimentos e das experiências prévias dos estudantes. O planejamento, também, envolve três níveis: o macro desenvolvido pelos governos federal, estadual e municipal: o meso, realizado pelas regionais de ensino, pelas coordenações e pelas delegacias de ensino e o micro, que envolve a escola e a sala de aula (idem). Silva, E. (2017a) destaca, porém, que está, no planejamento coletivo, a melhor intenção para organizar e desenvolver um trabalho pedagógico coerente com os objetivos das redes de ensino e com o projeto político-pedagógico da escola.

Quanto ao planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e na sala de aula e à utilização das coordenações pedagógicas, o professor Lucas declarou:

nós temos três coordenações semanais, duas, no caso, direcionadas por área e uma coletiva, que envolve todos. Nessas coletivas, por exemplo, a gente direciona o informativo geral da escola. (Professor Lucas - Geografia).

A partir das falas do professor Lucas, é possível perceber que as coordenações coletivas estão mais voltadas para o repasse de informações que para o planejamento coletivo. Essa situação revela a necessidade de as coordenações coletivas serem revistas como espaço de planejamento colaborativo, nas quais o trabalho pedagógico poderá ser pensado em conjunto e favorecer, então, uma nova organização do trabalho escolar. Nesse sentido, Silva, E. (2017a) orienta sobre a importância do planejamento, pois a ação de planejar proporciona o alcance dos objetivos, da intencionalidade do projeto político-pedagógico e o desenvolvimento do currículo.

No entanto, o professor Lucas lembrou que,

nas coordenações por área, é onde a gente determina, junto com os colegas de Geografia e História, mais ou menos, aquilo que a gente vai trabalhar, tendo que

conciliar os conteúdos, de forma a aproveitar o que o professor de História está dando, para ficar, mais ou menos, dentro do mesmo contexto. (Professor Lucas - Geografia).

Lucas enfatizou que a organização do seu trabalho pedagógico é realizada durante a semana, quando ele se reúne com o professor de História, procurando realizar um planejamento integrado. Nessa direção, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo orientam que a coordenação pedagógica deverá ser o espaço primordial para a organização do trabalho pedagógico, o qual deverá ser desenvolvido de maneira colaborativa e envolver a equipe escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Araújo (2000, p. 119) salienta que “a coordenação pedagógica constitui-se como uma das maiores possibilidades de organização do trabalho pedagógico, do planejamento escolar, das decisões pedagógicas”, um lugar, onde o pensar e o agir político-pedagógico ocupam espaço privilegiado, fomentando a necessidade do trabalho coletivo e a superação do individualismo pedagógico.

A esse respeito, tive a oportunidade de conversar com a professora Eduarda de História sobre a realização da avaliação diagnóstica planejada para a segunda semana de aula de 2018. Perguntei acerca do conteúdo da prova e ela esclareceu que envolvia ortografia, interpretação e escrita de texto, considerando que o aluno que escreve e interpreta bem, seria capaz de atingir os objetivos no componente curricular ministrado por ela. Com o mapeamento, os alunos são agrupados de acordo com os níveis, os quais apresentam os objetivos de aprendizagens, depois desta organização, é realizada a estratégia de reagrupamento.

O reagrupamento tem duas formas no intraclasse (feito dentro da sala de aula e o professor faz essa organização no dia a dia) e tem aquele que é feito no interclasse, que é o que a gente vai fazer agora, no início de outubro. São dois dias, nos quais a gente redistribui os alunos de acordo com os níveis. A gente separa o bloco I (6º e 7º anos) e bloco II (8º e 9º anos) e faz o reagrupamento conforme os níveis 1, 2 e 3 e reagrupa esses alunos, fazendo uma relocação deles por sala, conforme o nível. Antes, são preparadas atividades para os diferentes níveis de acordo com a complexidade de aprendizagem. Assim, temos: os níveis 1, 2 e 3 do bloco I (6º e 7º anos) e os níveis 1, 2 e 3 do bloco II (8º e 9º anos). Então, a gente reorganiza toda a escola e prepara uma listagem de alunos para eles saberem, na entrada, a qual nível eles irão e os professores que irão atendê-los. (Coordenadora Marta)

O reagrupamento, descrito pela coordenadora, Marta “é uma estratégia pedagógica que permite agrupar os estudantes de acordo com as dificuldades, a fim de promover o avanço contínuo das aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 62). O reagrupamento interclasse envolve a formação de grupos de estudantes a partir de necessidades e potencialidades detectadas, independente do bloco ou do ano em que o aluno esteja matriculado. (DISTRITO FEDERAL, 2014 b).

A despeito do reagrupamento interclasse, as múltiplas determinações sobre o trabalho pedagógico, às vezes, não permitem que os processos aconteçam como planejado, sem percalços. Foi o que ocorreu no segundo semestre letivo, quando a escola não pôde cumprir seu planejamento e realizar o segundo reagrupamento interclasse, previsto para o mês de outubro, conforme o plano de ação elaborado no início do ano letivo. Apesar de o PPP da escola (2018) ressaltar a importância dessa estratégia de reagrupamento, nos 3º e 4º bimestres, não presenciei momentos de desenvolvimento dos reagrupamentos e observei que as atividades planejadas nem sempre eram cumpridas, devido a justificativas diversas, como: eventos na escola (Festa das Regiões, formaturas, passeios pedagógicos); falta de recursos humanos; atestados médicos; e licenças-maternidade, dentre outras.

Diante desse cenário, pude observar que os eventos realizados na escola, as atividades planejadas pela Coordenação Regional de Ensino, assim como a ausência dos professores podem fragilizar o trabalho coletivo. Na escola, o planejamento foi realizado na coordenação coletiva do dia 12/09/2018, na qual o grupo de professores planejou o reagrupamento interclasse sob o tema feminicídio e, no dia 19/09/2018, foram definidos os procedimentos, mas o reagrupamento não ocorreu no mês previsto (outubro). Nessas condições, com o planejamento não executado, houve descontinuidade e falta de sistematização do trabalho pedagógico.

Essas atividades do reagrupamento interclasse foram desenvolvidas, posteriormente, com os alunos dos 7ºs e 9ºs anos que ficaram para a recuperação final⁴⁴. Entretanto, mesmo que o reagrupamento tenha ocorrido, vejo a recuperação final como uma contradição existente nos ciclos, uma herança da organização do trabalho pedagógico seriado, que deveria ser repensada, pois, como afirma Villas Boas (2008, p. 92), “na avaliação formativa [prevista para os ciclos] não cabe falar de recuperação”, porque, nesta perspectiva de avaliação, as dificuldades de aprendizagem não deverão ser acumuladas, além disso,

não faz sentido falar em recuperação em um processo de trabalho em que a aprendizagem e a avaliação andam sempre juntas. Se o aluno está em processo permanente de aprendizagem, ele nada tem a recuperar. (VILLAS BOAS, 2012, p. 80).

Nesse sentido, a recuperação nos ciclos deve acontecer ao longo do processo. Para isso ocorrer, existem as estratégias pedagógicas, que poderão ser desenvolvidas, como: projetos interventivos, reagrupamento e outras, previstas nas Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico do 3º Ciclo (2014d), diferente da seriação, em que a recuperação

⁴⁴ A recuperação final é prevista pelo Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (2015) e pode ser realizada após o término do semestre/ano letivo para o estudante que não obteve aproveitamento suficiente em três componentes curriculares, no caso dos ciclos, no 7º e 9º anos, nos quais a retenção está prevista. Nos 6º e 8º anos não há prova de recuperação final.

realiza-se, geralmente, para melhorar a nota, com a finalidade de aprovar ou reprovar o estudante (VILLAS BOAS, 2012), práticas, ainda, presentes na escola em ciclos e que são legitimadas pelo próprio Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que indica, no artigo 215, tanto a recuperação contínua como a final. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 44).

Seguindo as ideias de Villas Boas (2012), Paro (2003, p. 42) salienta que “a recuperação deveria ser pensada como um princípio da própria avaliação” e deveria se efetivar por meio de um processo contínuo e permanente, que fizesse parte do próprio exercício de ensinar e aprender. Assim, a avaliação diagnosticaria dificuldades e problemas, que a recuperação procuraria resolver. Nesse sentido, a recuperação se dedicaria a “Corrigir o processo”, buscando o aprendizado que ainda não aconteceu (PARO, 2003). A pesquisa de Ambrósio (2015), relacionada no estado do conhecimento, revelou que a recuperação contínua das aprendizagens, apresenta-se como um dos mecanismos essenciais para que os alunos atinjam melhores condições de aprendizado, esse tipo de recuperação se alinha à proposta para os ciclos na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Assim, o PPP da escola (2018), em conformidade a LDBEN (9394/96), ressalta a importância do acompanhamento escolar, com a avaliação contínua dos estudantes e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência, paralelos ao período letivo, quando o baixo rendimento for identificado. As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014b), também, destacam a importância da recuperação escolar contínua e a entende como: “a realização de intervenções pedagógicas contínuas com os estudantes, sempre que as necessidades de aprendizagem forem evidenciadas” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 39). Estas Diretrizes orientam que a recuperação seja associada à avaliação formativa e compreendendo que aprendizagem é dinâmica, avalia-se o tempo todo, regulando o processo.

Quando os estudantes foram questionados a respeito da sua participação nas estratégias previstas para os ciclos, que favorecem a recuperação das aprendizagens, como, projeto interventivo ou reagrupamentos, 11 dos 15 alunos, disseram que não participavam de nenhuma estratégia e 2 disseram que às vezes participavam:

eu participava dos reagrupamentos da escola, quando estava no 8º ano. (Estudante Isa – 9º ano “B”).

eu participo no máximo do reagrupamento, raro na escola. (Estudante Dudu – 7º ano “A”).

Embora, a coordenadora Marta deixasse entender que todos os alunos participavam do diagnóstico inicial e dos reagrupamentos, os estudantes reforçaram que nem sempre ocorrem os reagrupamentos, como eu observei no período em que estive na escola.

Os reagrupamentos intraclasse são previstos nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º ciclo (2014b), porém, essas estratégias, ocorrem de maneira muito tímida na escola, reduzidas à realização de trabalhos e exercícios em grupos e duplas. Observei 8 aulas com reagrupamento intraclasse nas disciplinas de: Ciências, Geografia, História, Inglês, Matemática e Língua Portuguesa. Em todas elas, os professores propunham atividades no quadro ou utilizavam o livro didático e os grupos, ou as duplas, realizavam as atividades propostas sob a mediação do professor. De acordo com a aluna Nanda,

tem professores que eu não entendo, não consigo entender, aí eu peço ajuda para alguns amigos meus [...] (Estudante Nanda – 9º “B”).

às vezes, com o colega, você aprende melhor do que com o professor [...] (Estudante Nanda 9º ano “B”).

Complementando o que a Nanda disse, perguntei aos alunos a quem eles recorriam (não podia ser o professor) para ajudar nas tarefas escolares: 7 disseram que não precisavam de ajuda, 2 disseram que, às vezes, precisavam de ajuda, 2 disseram que recorriam a pessoas da família e 4 preferiam contar com a ajuda dos amigos, o que reforça as falas de Nanda de que os estudantes podem se ajudar no processo ensino-aprendizagem.

Além dos reagrupamentos intraclasse e interclasse, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo preveem o projeto interventivo a ser desenvolvido em quatro momentos: o primeiro deles é observar quem precisa de ajuda e qual a necessidade; o segundo é a elaboração de um projeto; e o terceiro e o quarto momento são o desenvolvimento e a avaliação. Apesar de todos os momentos serem importantes, a avaliação é o fio condutor, por isso deve estar presente em todos os momentos do projeto (DISTRITO FEDERAL, 2014b), pois será, por meio dela, que se saberá os objetivos foram alcançados e se os alunos aprenderam.

Embora, o trabalho pedagógico, ainda, não aconteça de acordo com o previsto nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b), a coordenadora Marta demonstra apoiar a proposta dos ciclos por compreender que este tipo de organização escolar favorece as aprendizagens. Segundo ela,

[...] o resgate das aprendizagens é uma proposta interessante de se trabalhar, porque ela realmente está voltada para o desenvolvimento e para a construção dessa aprendizagem. Talvez alguém, ainda, não tinha parado para ver essa questão, como agora nos ciclos, conhecer melhor o aluno, trabalhar com nivelamento, fazer os

reagrupamentos. Quando você faz isso, você está, o tempo todo, tentando resgatar a aprendizagem. Eu acho que o ciclo favorece a aprendizagem. (Coordenadora Marta).

Essa coordenadora acredita que nos ciclos é preciso entender como o aluno aprende e, a partir disso, desenvolver estratégias pedagógicas, visando às aprendizagens e ao proferir as palavras: “quando você faz isso”, Marta sugere que a escola não está desenvolvendo os reagrupamentos como deveria.

As narrativas das coordenadoras, dos professores e dos estudantes revelam que não é fácil desenvolver uma avaliação comprometida com o trabalho pedagógico, acompanhando as aprendizagens dos estudantes no 3º ciclo. Um dos obstáculos para que isso aconteça são os vários níveis de desempenho em sala de aula, mas o professor poderá compartilhar o papel de mediador com seus alunos, os quais agirão sob o planejamento e a supervisão docente, objetivando-se o atendimento das necessidades de aprendizagem, como foi sugerido pela aluna Nanda.

Nessas condições, os alunos terão a oportunidade de auxiliar seus colegas por meio de um trabalho cooperativo e ao mesmo tempo em que, aprendem, uma vez que ensinar é, também, uma maneira de aprender (DURAN, 2008). Essa parceria com os estudantes ajuda o professor e sinaliza que ele abre mão de sua posição magistrocêntrica. Diante disso, Duran (2008) salienta que

quando o professor reserva o monopólio do papel de mediador e ao se colocar isoladamente a ajudar a ensinar a todos e a cada um dos seus alunos, verifica que não “atinge” todos eles e se vê pressionado por não poder atendê-los individualmente, observá-los e avaliá-los. (p. 14) (Grifos do autor).

Reforçando as reflexões apresentadas de Duran (2008), a professora Eduarda busca alternativas para acompanhar seus alunos, procurando melhor atendê-los e prefere contar com a ajuda deles:

o aluno que está melhor, o que está saindo-se bem, pode ajudar o outro que está mais fraquinho. Eu trabalho muito com o nivelamento da turma, eu tenho 280 alunos nos 7ºs anos e 90 alunos nos 9ºs anos. Tenho umas 10 turmas com 35 alunos. Essa avaliação você tem até que nivelar para você trabalhar, se não nivelar você não consegue fazer um bom trabalho. Então, eu tenho alunos de nível 1, 2 e 3, dentro de uma turma só [...] Um aluno que você pode exigir mais, que está adiantado, que pode estar me dando retorno maior na avaliação, eu utilizo este aluno na monitoria, se não, não tem como trabalhar e avaliar direito. (Professora Eduarda - História).

As aulas da Eduarda são dinâmicas e levam o aluno a pensar e a aprender. A professora constrói com eles o aprendizado, como ela mesma disse:

às vezes, eu até antecipo um tema da minha aula, por exemplo, vou dar aula na semana que vem, então, eu antecipo o tema. Aí o aluno mais curioso vai para a internet e pesquisa o tema. Aí, quando ele vem, ele vem prontinho; ele é um aluno participativo, um aluno que desafia até o meu conhecimento. Eu gosto dessa experiência, dessa troca. (Professora Eduarda - História).

às vezes, eu monto a aula na hora, junto com o que o aluno trouxe, da sua experiência, com o que ele pesquisou antes. Aí, o que eu faço no meu relatório, eu já estou avaliando aquele aluno proativo. Adoro fazer minha aula com o que eles vão falando, eu vou desenvolvendo. Aí eu pesquisei isso aqui, assim, assim [...] a gente formula o conceito, um debate, com o auxílio do livro e da experiência que eles vão trazendo. (Professora Eduarda - História).

O ensinar avaliando da professora Eduarda remete a Loch (2008), a qual defende que a avaliação não é para dar notas, conceitos ou pareceres descritivos, mas para garantir as aprendizagens. Nesse sentido, o professor pode agir, favorecendo a construção de um novo conhecimento por meio de uma avaliação, que permita ver o estudante, individualmente, apreendendo o que ele sabe e o que está construindo e, a partir daí, planejar intervenções, visando ao avanço das aprendizagens.

No grupo focal realizado com o 9º ano “B”, os alunos destacaram que a professora Eduarda é uma das docentes que melhor ensina e avalia:

a professora de História, eu gosto muito dela, porque ela é uma das melhores professoras, porque ela consegue ensinar divertindo, brincando, assim, a gente aprende mais, eu acho a aula dela muito boa. (Estudante Leo – 7º ano “A”).

Os demais alunos presentes concordaram e reforçaram a fala do Leo.

As aulas divertidas da professora Eduarda, remetem às Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo, as quais propõem a ludicidade e os letramentos como eixos integradores. Nesse caso o eixo é entendido como algo que integra e está o tempo todo presente no trabalho pedagógico da escola em ciclos e, quando articulados entre si e com os objetivos e conteúdos curriculares, poderão favorecer a proficiência leitora e escritora dos educandos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

O aluno Dudu, disse que

a professora de Matemática explica muito bem. Quando um aluno pergunta, ela vem e responde para todos escutarem, aí quem estava com dúvidas guardadas, aprende. (Estudante Dudu – 7º ano “A”).

A professora Lívia é outra professora, cujo trabalho pedagógico apresenta um diferencial, porque ela consegue articular a avaliação ao trabalho pedagógico, suas aulas são guiadas pelas aprendizagens dos alunos. Lívia desenvolveu uma técnica de utilização do quadro com seus alunos muito interessante: depois que realizam as atividades no caderno e a professora corrige, ela pede que um aluno se voluntarie para ir ao quadro resolver o exercício, quem diz se ele acertou são os próprios estudantes. Caso haja acerto, ele explica a questão para os colegas com a ajuda da professora, se houver erro, outro estudante vai ao quadro para resolver a questão, até que alguém acerte.

Durante as observações que realizei no 7º ano “A”, foi possível perceber, que, desenvolvendo o trabalho pedagógico com a participação dos alunos, a professora conseguia despertar o desejo de aprender Matemática e mantinha a turma sempre motivada.

Para desenvolver o trabalho pedagógico na escola em ciclos, os professores encontram vários desafios, que serão tratados na próxima seção.

5.5 Os desafios da escola em ciclo para avaliar os estudantes na perspectiva formativa

Da análise das narrativas de professores, coordenadoras pedagógicas e estudantes, foi possível identificar os principais desafios para que a avaliação com intenção formativa possa ser entendida e praticada no terceiro ciclo: a) a influência das avaliações externas sobre o trabalho pedagógico; b) o medo das mudanças propostas; c) a polarização entre aprovar e reprovar; d) a distância entre discurso e prática; e) a frágil formação continuada para implementar a política; f) a necessidade de ressignificar as coordenações pedagógicas como espaço/tempo de formação continuada docente; g) a inadequação do sistema eletrônico de registro da Secretaria de Educação; h) o número de alunos em sala: um dificultador do acompanhamento individualizado dos estudantes; i) a dificuldade de promover a inclusão e avaliar a diversidade de estudantes; j) a organização do tempo e espaço da aula e k) a relação professor/aluno.

a) A influência das avaliações externas sobre o trabalho pedagógico

A interferência das avaliações externas nem sempre são positivas como parece, porque interferem na implementação do projeto político-pedagógico da escola, na efetivação do currículo, muitas vezes, ditando os conteúdos a serem trabalhados.

O professor João assim se expressou sobre as avaliações externas:

essa prova padrão cria exigências para as escolas e elas se sentem na obrigação de preparar os alunos para essas avaliações. Então, o trabalho pedagógico, que poderia ser tão mais diverso, tão mais amplo e relacionado à realidade específica da escola, acaba limitando-se, por querer se orientar por essas provas externas, por essas matrizes. (Professor João – Língua Portuguesa).

João demonstra se preocupar com a influência das avaliações em larga escala no seu trabalho pedagógico. Nessa direção, Luckesi (2011b) reflete que as avaliações externas deveriam diagnosticar a qualidade da escola e subsidiar investimentos para a melhoria da educação. O que se observa, porém, é que os resultados desses exames não têm sido utilizados para esse fim, ficando na fase da investigação, gerando um ranqueamento, que pouco contribui para a melhoria da qualidade da educação. Essa realidade fomenta a competição

entre as instituições e favorece a educação para a alienação, uma vez que o trabalho pedagógico será desenvolvido em função das avaliações externas e não para oportunizar a construção do conhecimento. A professora Elisa disse que:

a direção, às vezes, disponibiliza provas anteriores para a gente passar para os alunos, em forma de simulado. (Professora Elisa – Língua Portuguesa).

Nessa perspectiva, observa-se que se torna cada vez mais comum o “treinamento” dos alunos para a realização dos exames, o que evidencia um caminho desenvolvido na contramão dos ciclos.

b) O medo das mudanças propostas

A escola pesquisada aceitou o desafio de implantar o ciclo nos anos finais do ensino fundamental, em 2017, um ano antes da implantação em toda a rede pública, como dispõe a Meta 2 do Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024). Naturalmente, a decisão de “fazer o piloto do ciclo”, como declarou a coordenadora pedagógica, não foi tranquila:

no ano passado, a gente implantou o ciclo, que seria obrigatório em 2018, mas resolvemos aderir antes a proposta. O grupo foi consultado e quis fazer o piloto do ciclo em 2017, aderimos um ano antes da obrigatoriedade. A gente o estabeleceu para que, quando fosse se tornar obrigatório, a gente conseguisse ter um *know-how* para atuar dentro dos ciclos, mas confesso que a princípio a gente ficou com muito medo. (Coordenadora Marta).

A coordenadora revela que a escola aderiu aos ciclos em 2017 objetivando conhecer melhor seu funcionamento para que, no ano de implantação obrigatória, 2018, a escola tivesse o conhecimento de normas, métodos, procedimentos e experiências, que pudessem embasar o trabalho pedagógico nesse tipo de organização escolar.

Para Marta, o principal receio dos professores era a possibilidade de não reprovar os estudantes a cada ano, como ocorre com a seriação:

os ciclos são uma proposta nova, assusta muito, principalmente, na questão da não retenção em determinados anos. Essa não retenção era o que mais assustava os professores, então, a gente conversou, a gente discutiu, eu sempre tive uma ideia positiva em relação aos ciclos, porque eu acho que ele favorece as aprendizagens e eu sou a favor das aprendizagens. (Coordenadora Marta).

É possível que a visão positiva de Marta em relação aos ciclos possa ter influenciado na decisão do grupo, o que demonstra o seu poder de liderança para definir os rumos do trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é fundamental para o desenvolvimento do trabalho da escola, principalmente, nos ciclos, uma nova organização escolar, na qual é necessário o envolvimento de todos os profissionais que nela atuam.

As Orientações Pedagógicas: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica salientam que “compete [ao coordenador] articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar,

desenvolver e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola.” (DISTRITO FEDERAL, 2014e). Além disso, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF destaca que a esse profissional cabe: “estimular e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal [...]” (idem, 2015). Nesse contexto, Placco e Souza (2010) salientam que são muitos os desafios do coordenador pedagógico, como: garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e as condutas docentes; valorizar a formação continuada na escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; ser parceiro dos alunos e estabelecer parcerias com os professores, entre outros.

c) A polarização entre aprovar e reprovar

A não reprovação é um desafio para os professores da escola pesquisada, apesar de a proposta do terceiro ciclo no DF admitir que pode ocorrer reprovação no 7º e no 9º ano. Mesmo assim, ainda predomina a ideia de que a retenção anual dos estudantes resolve os problemas de não aprendizagem. A esse respeito, Paro alerta para o fato de que na verdade, a reprovação pode servir para “desviar as atenções dos problemas da escola, concentrando-a nas responsabilidades dos alunos” (PARO, 2003, p. 47), que passam a ser tratados como os responsáveis pela não aprendizagem.

Paro (2003), também, enfatiza que a reprovação apresenta um sentido duplo, o de “isentar a escola por sua incompetência em ensinar e de produzir pseudocidadãos inculcados pela usurpação de seu acesso ao saber, de que em verdade são vítimas” (p. 47). Nessa perspectiva, “nunca é a escola que reprova, a escola que não ensina, a escola que falha; a ênfase é sempre no aluno que é reprovado, que não aprende, que fracassa”. (idem).

A não reprovação dos estudantes coaduna com a progressão continuada das aprendizagens nos ciclos (DISTRITO FEDERAL, 2014 b), que consiste em um processo educativo sem interrupções, que favorece as aprendizagens, opondo-se à prática da reprovação anual (JACOMINI, 2009). Nesse sentido, a progressão continuada difere da promoção automática, pois, nesta última, o aluno pode ser promovido sem as aprendizagens necessárias para o ano em curso (DISTRITO FEDERAL, 2014 b), o que não pode acontecer com a progressão continuada das aprendizagens.

Assim como a coordenadora Marta, o professor Alexandre, também demonstrou resistência à não reprovação dos estudantes:

a gente está num período de adaptação ainda, principalmente os alunos. Para perder esta mentalidade de que eu não vou reprovar no 6º ano, nem no 8º ano, então eu busco trabalhar da mesma maneira nas séries que têm retenção e nas séries que não

têm retenção, para que não haja nos alunos uma desvalorização dessa questão avaliativa e dessa questão pedagógica. Isso porque a experiência que a gente tem, nesses dois anos, em que se inseriram os ciclos está sendo um pouco essa, os alunos estão com essa consciência de que não é preciso fazer nada, porque não reprova, só precisa se preocupar no próximo ano. Então, eu devo trabalhar com os alunos essa questão de que não é porque você não pode ser retido que você não tem que aprender, você não tem que se esforçar, então você tem que dar valor às avaliações que você faz ou está sendo feita no caderno durante o bimestre, assim como, no final. (Professor Alexandre – Língua Inglesa).

O professor Alexandre destacou, assim como a Marta, que a escola pesquisada estava em período de adaptação aos ciclos. Além disso, ele observou que a postura dos alunos mudou nos ciclos, porque não estão tendo a responsabilidade que deveriam em relação às atividades da escola, o que, em sua opinião, se deve ao fato da não retenção em alguns anos (6º e 8º anos). O professor afirma desenvolver um trabalho comprometido, preocupado com as aprendizagens dos estudantes, apesar de observar que os alunos nem sempre se esforçam.

Segundo Paro (2003), a ideia de supor que a presença da prova e da reprovação poderá induzir o estudante ao estudo, é muito comum, mas, para este autor, é um equívoco didático, pois não é a prova que faz o aluno aprender e sim, uma aula criativa, bem planejada e que desperta o interesse do aluno para a aprendizagem.

d) A distância entre discurso e prática

As narrativas dos professores a respeito da avaliação nos ciclos, nem sempre condizem com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Nessa direção, a professora Júlia demonstra descontentamento com a nova organização da escola, que, para ela, continua a mesma das séries. Ela salienta que,

como o ciclo está começando, os alunos ainda não estão acostumados e os professores também, realmente eu não vejo muita diferença. Existe o reagrupamento, que seria uma vontade de ampliar essas fronteiras das séries, eu vejo assim, pela própria estrutura da sala de aula, que você tem um professor regente com aulas de 45 minutos, a quantidade de alunos é a mesma, aumenta bem pouco a quantidade de coordenação, realmente eu não vejo nenhuma diferença. Têm algumas estratégias, o discurso é diferente, mas a prática não mudou tanto a estrutura. No ano passado, eu estava trabalhando numa escola que não tinha implantado os ciclos [...] Aqui na escola, pelo que eu converso com os professores, eu percebo que o melhor é a iniciativa dos professores, do próprio corpo docente, que sempre foi assim, digamos, que é o melhor nessa escola. (Professora Júlia - Artes).

Nos argumentos de Júlia encontram-se elementos que necessitam de análise, um deles é o pouco tempo que trabalha na proposta de ciclos (um ano). Ao comparar o sistema de séries com a proposta em ciclos, ela não vê diferença nas práticas pedagógicas, na verdade, o que mudou é o discurso do novo tipo de organização escolar e algumas estratégias pedagógicas, como o reagrupamento. O estudo realizado por Vales (2011), em três escolas paulistas, que aderiram aos ciclos, também, demonstra que os discursos dos educadores

apresentavam-se distantes das práticas pedagógicas desenvolvidas, o que evidenciou uma situação semelhante ao que aponta a professora Júlia no Distrito Federal.

Apesar do discurso, a estrutura da escola em ciclos continua sendo a mesma. A professora Júlia destaca, porém, como ponto favorável o compromisso dos professores com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

e) Frágil formação continuada para implementar a política

Durante o período de permanência na escola, 3º e 4º bimestres, foi possível observar que as coordenações pedagógicas se constituem como espaço e tempo para a organização do trabalho pedagógico coletivo, favorecendo a cultura colaborativa e o compromisso de todos com as aprendizagens dos estudantes (SILVA; FERNANDES, 2017), embora, ainda, precisem ser ressignificadas como espaço de formação docente. A narrativa de Elisa expressa essa necessidade de formação:

desde o ano passado, a gente vem tentando mudar o jeito que a gente faz aqui, mas só que assim, eu, particularmente, acho muito complicado ainda. Tudo é muito novo, sabe, tanto para a gente, quanto para os alunos e pais. Então, por mais que a gente tente não falar mais assim [...] A gente acaba falando, os alunos querem saber e os pais na reunião, também. No ano passado, ao invés de colocar nota no boletim, a gente estava colocando o nível. Então, quem estava no nível 1, era insuficiente, o nível 2, o aluno bom e o nível 3, o ótimo. Só que não deu muito certo, tanto, que voltamos com os números convencionais este ano. Porque não sei, eu acho que ainda tem que acontecer uma catequização muito grande para que isso dê certo. (Professora Elisa – Língua Portuguesa).

A professora Elisa demonstrou que a proposta dos ciclos, ainda, não está muito clara, apesar de a escola ter implantado os ciclos há quase dois anos e percebe que as famílias e os próprios alunos sentem essa dificuldade, também.

Elisa, igualmente apresentou suas dúvidas sobre os ciclos, por isso falou que tem que ocorrer “catequização”, para que o ciclo dê certo, mas será que um processo de inculcação de ideias, estratégias e metodologias resolveria os problemas, as dificuldades e os desafios surgidos na implementação desse tipo de organização escolar? Possivelmente não, uma vez que doutrinado, o sujeito não questiona a realidade, nem os conhecimentos advindos dos ensinamentos, não construindo, portanto, uma postura crítica frente ao que está sendo proposto, enquanto organização escolar.

Nesse sentido, a ideia de catequização anda na contramão dos ciclos, que fomentam um trabalho pedagógico a ser desenvolvido à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pode favorecer a democratização do saber, garantindo o direito ao conhecimento, uma forma de humanização por meio de uma educação articulada com o desenvolvimento da cidadania crítica e pode contribuir para a formação de indivíduos cada vez mais livres e emancipados (TONET, 2016). Como desenvolver o trabalho pedagógico por meio de uma catequização? O

que a escola necessita é de formação. Além disso, a ideia de catequizaç o remete a Rodr guez (2008), que, a partir de Santo Agostinho, explicita que a doc ncia, como voca o, era considerada “como apostolado, e sua identidade profissional estava pr xima a um prot tipo de ‘homem quase santo’, ou seja, um modelo ideal de professor, concep o esta, que, de certa forma, ainda, repercute nos dias atuais” (idem, p. 48). Nessa perspectiva, o magist rio era visto como miss o divina, uma atividade vocacional, na qual o professor era o doador do seu trabalho que, comparado a um sacerdote crist o, era capaz de inspirar os seus alunos. Nessas condi es, o trabalho docente era um trabalho gratificante e reconhecido por Deus e os homens, diferente da sociedade capitalista, em que a profiss o docente se tornou um trabalho, assalariado, muitas vezes, precarizado, alienado, ligado   competitividade do mercado globalizado em um mundo em constante transforma o.

A professora Rafaela v  que um dos entraves, tanto para a avalia o como para a efetiva o do 3  ciclo,   a falta de

[...] forma o e n o   essa forma o que a gente tem. Ah, vou fazer um curso, n o,   uma forma o di ria, uma forma o de oficinas, dentro de nossa realidade [...]. N o sei onde deu certo, na minha escola, vai dar? Como  ? Primeiro   o conhecimento. (Professora Rafaela - Ci ncias).

como avaliar dentro da escola. Acho que precisamos ter um entendimento maior,  s vezes, a gente avalia muito o nosso aluno mais porque a gente n o sabe, sinceramente [...]  s vezes o sistema vem com tantas pol ticas bonitas, mas que n o d  certo [...] porque o docente n o tem conhecimento principalmente porque falta forma o [...]. Estou falando porque a gente n o tem conhecimento de como avaliar nosso aluno.  s vezes,   muito engessada a forma como a gente avalia. Eu acho que tem que investir na gente, ensinar o professor, porque o aluno mudou e ele precisa aprender de maneira diferente. Eu tenho 20 anos e muitas coisas que eu coloco,   porque eu leio, eu converso com alguns alunos. (Professora Rafaela - Ci ncias).

A narrativa de Rafaela aponta aspectos relevantes, pois coloca a aus ncia de forma o para a implementa o da pol tica de ciclo como um desafio a ser superado.

Suas falas indicam que ela avaliava seus alunos de acordo com as orienta es da escola seriada. Nos ciclos, ela percebeu que a avalia o necessitava ser dirigida   qualifica o (FETZNER, 2008) das aprendizagens, mas n o tem certeza de como faz -lo, o faz por conta pr pria, por seu pr prio estudo e conversas com os estudantes sobre suas aprendizagens, pois n o houve uma forma o adequada para que ela e seus colegas pudessem sanar suas d vidas.

Na dire o das falas da professora Rafaela, Barbosa (2011) alerta a respeito da necessidade de forma o para as pr ticas avaliativas, por ser uma tem tica, ainda, pouco explorada nos cursos de gradua o. No caminho de Barbosa (2011), Hoffmann (2007) considera que a forma o e o aperfei amento de professores em avalia o s o um desafio da

educação atual, porque os cursos dão pouca atenção para essa área e, quando acontece essa formação, geralmente, ocorre de maneira superficial e desarticulada da realidade escolar.

Nesse sentido, o desafio está em redimensionar a formação para a avaliação capaz de ultrapassar a dimensão classificatória e aprofundar estudos sobre uma avaliação contínua e qualitativa (HOFFMANN, 2007), esta última, de considerável importância, levando-se em consideração os altos índices de fracasso e abandono denunciados nos números do Censo Escolar 2018, já citados que, possivelmente, estão ligados às práticas reprodutivistas de avaliação, secularmente instituídas, de maneira acrítica, sem ligação com a individualidade do estudante, com sua realidade histórica, social, afetiva, cognitiva e emocional.

Hoffmann (2007) orienta que é preciso respeitar o professor nas suas concepções e, ao mesmo tempo, promover estudos e espaços de discussão nas escolas, pois, por meio de um aprofundamento teórico, os professores, possivelmente, tomarão consciência da significação que envolve certos procedimentos avaliativos. “Não será, portanto, através de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões com outros educadores” (idem, p.72), o que reforça a necessidade da ressignificação das coordenações pedagógicas como espaço/tempo de formação docente.

f) A necessidade de ressignificar as coordenações pedagógicas como espaço/tempo de formação continuada docente

As coordenações pedagógicas devem incluir atividades de planejamento curricular, discussão de concepções e práticas avaliativas, avaliação do projeto político-pedagógico da escola, formação continuada de professores, entre outras ações. No que diz respeito à coordenação pedagógica, a professora Rafaela enfatiza que

às vezes, é muito engessada a forma como a gente avalia [...] Eu acho que precisaria, não de uma fórmula, mas investir no dia a dia do professor. E que nossas coordenações fossem algo realmente produtivo. (Professora Rafaela - Ciências).

Conforme relatou a Rafaela, não é necessária uma fórmula de como avaliar, mas que as coordenações sejam ressignificadas como espaço de formação docente. Nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2015), Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b) e Diretrizes de Avaliação Educacional do Distrito Federal (2014d) e no Projeto Político-Pedagógico da Escola (2018) as coordenações pedagógicas são abordadas como “espaço e o tempo primordial de organização do trabalho pedagógico da escola em geral e da sala de aula” (SILVA; FERNANDES, 2017, p. 71). Além disso, as Diretrizes Pedagógicas para a

Organização Escolar do 3º Ciclo destacam “a formação continuada como um dos elementos fundantes da organização escolar em ciclos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 26), portanto, nas coordenações, também, poderão ocorrer os estudos a respeito dos ciclos.

Embora, o PPP (2018) anuncie que a escola reconhece a importância da formação continuada do professor e a equipe diretiva demonstrasse atenção à questão dos ciclos e da avaliação, não observei nenhum estudo específico sobre a organização escolar em ciclos, dificultando, ainda mais, o processo de sua implementação, visto que boa parte dos professores trabalhava nessa unidade de ensino por apenas um ou dois anos. Presenciei, apenas, um estudo acerca da avaliação formativa na escola, o que coaduna com as falas da professora Rafaela, que reforçam a necessidade de a escola aprofundar estudos a respeito das práticas avaliativas nos ciclos, visto que essa instituição ainda não conseguiu se organizar para utilizar as coordenações pedagógicas como espaço/tempo efetivos de formação docente.

g) A inadequação do sistema eletrônico de registro da Secretaria de Educação

A professora Elisa ressaltou que outro desafio com os ciclos é o registro das aprendizagens dos alunos em forma de notas, como orienta o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2015). Segundo essa docente, a escola, no primeiro ano de implantação dos ciclos, até procurou mudar esse registro, mas não deu certo e voltou ao convencional em 2018.

Os ciclos requerem mudanças nas práticas avaliativas, porém, os registros das aprendizagens dos alunos permanecem o mesmo da serialização, atualmente, na Secretaria de Educação do Distrito Federal utiliza-se o Sistema i-Educar⁴⁵ para registrar as notas e gerar os boletins dos alunos do 3º ciclo. No entanto, o registro em forma de notas, ainda, gera dúvidas, o professor Marcos disse o que ele pensa a este respeito:

A implantação dos ciclos está muito recente, ainda [...] tem muitos pontos que geram dúvida, que não estão bem definidos [...] Como avaliar? Como fazer o registro, também é nota, é menção ou relatório? [...] Porque para mim, avaliação e nota reflete uma aprovação ou uma reprovação de acordo com a média estabelecida pela instituição. A questão de nota é tradicional [...] (Professor Marcos – Matemática).

A nota é um retrocesso, você está nos ciclos. Mas como registrar as avaliações com este tanto de aluno, que você tem? Fazer relatórios? Aqui temos de 36 a 40 alunos por turma [...] se você for fazer relatório, como vai saber a especificidade de cada aluno? (Professor Marcos – Matemática).

⁴⁵ O i-Educar é um software que o Ministério do Planejamento implantou nas escolas públicas de todo o país. No DF, a utilização desse recurso foi regulamentada pela Portaria nº 29, de 13/02/2014. O objetivo desse software é ajudar na gestão escolar, reunindo e guardando os dados de estudantes e professores, como: quantidade de alunos, turmas e número de profissionais de educação nas instituições de ensino de todo o Brasil.

Na opinião desse professor, os registros da avaliação deveriam ser repensados no 3º ciclo, porém ele tem dúvidas de como fazê-lo. No 1º e 2º Ciclo, no entanto, o registro das avaliações dos alunos já foi resolvido, com um relatório descritivo das condições de aprendizagens por meio de um formulário pré-estabelecido pela SEEDF. No 1º ciclo, é utilizado o Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA) e, no 2º ciclo, o Registro de Avaliação (RAv). Os professores do 1º e 2º ciclos têm, porém, apenas uma turma, o que, certamente, facilita o registro das avaliações em forma de relatórios.

h) O número de alunos em sala: um dificultador do acompanhamento individualizado dos estudantes

Os professores do 3º ciclo destacaram que uma das dificuldades em avaliar mais pontualmente os alunos é o número de alunos em sala de aula. O professor João se manifestou nesse sentido, demonstrando que

são mais de 30 alunos em sala, então, assim não dá para acompanhar a realidade de cada aluno, então a gente, querendo ou não, acaba tendo que generalizar e ver, no conjunto da turma, como está o desenvolvimento. Infelizmente, não dá para ser preciso nisso. (Professor João – Língua Portuguesa).

Esse professor externou que um dos dificultadores para o registro e da prática das avaliações é o número de alunos atribuídos a cada professor. Esse desafio é, também, apontado pela coordenadora Marta:

[...] um professor dos anos iniciais acompanha os alunos, porque ele tem uma turma de 30, ou um pouco mais de alunos e ele consegue acompanhar, individualmente. Ele consegue ver esse crescimento, a evolução. No caso da gente, que tem várias turmas e vários alunos, a gente não consegue acompanhar individualmente, apesar de a gente conseguir ver que houve uma progressão, em alguns casos [...] observa-se que houve um aprendizado, você vê que houve “a fixação de um conhecimento”. A avaliação mais pontual é dificultada, apesar de ela existir, né? (Coordenadora Marta).

Além da dificuldade de promover a avaliação que contempla a individualidade dos estudantes como declarou a coordenadora Marta, segundo Paro (2003), o excessivo número de alunos implica na sobrecarga de trabalho do professor que inclui falta de tempo para atender a todos, excesso de provas e trabalhos para corrigir, grande quantidade de alunos para assistir e famílias para atender. Além disso, destaca que o grande número de alunos em sala dificulta a utilização do espaço da sala de aula para a formação de grupos de estudo e discussões e outras atividades que ficam impossibilitadas de serem desenvolvidas.

Dudu é um aluno que sente que, às vezes, não está sendo reconhecido na sua individualidade e isso tem a ver com o número excessivo de estudantes em sala. Ele fala:

na minha opinião, o que vale para o aluno é o quanto ele está se esforçando para aprender mais ou o tanto de conhecimento que ele já tem. Eu acho que eles deveriam

dar mais valor para o aluno que está se esforçando, é raro um professor fazer isso. (Estudante Dudu – 7º ano “A”).

As declarações do estudante Dudu revelam as dificuldades encontradas pelos docentes no acompanhamento e na avaliação individualizada dos alunos, o que reforça a fala da coordenadora Marta já citada. Essa questão desperta a reflexão: como o professor irá valorizar os conhecimentos de cada aluno, ou o seu esforço para aprender se não consegue avaliar individualmente?

i) Dificuldade de promover a inclusão e avaliar a diversidade dos estudantes

Outra dificuldade foi apontada pela professora Rafaela, que se colocou em relação aos obstáculos que encontra no seu dia a dia, dizendo:

às vezes, na hora de uma prova, mesmo, eles não dão conta, mas, no dia a dia, eles conseguem. Eu sempre falo com eles que o problema maior que eu estou encontrando como professora é que eles não querem aprender? É isso que a gente precisa descobrir. Eu tenho do 7º A ao 7º B mais uma turma de projeto, como eu vou descobrir? As turmas têm 35 alunos, é impossível, então, dentro do possível, do que a gente vive, eu tento fazer. Eu estava comentando com um colega, agora há pouco, que é muito complicado, às vezes a gente se frustra, pois, como você vai fazer? Aquele aluno chega à sala de aula [...] um que é TDAH⁴⁶, um que é DA, o outro DOWN [...] numa turma de 36 alunos. (Professora Rafaela - Ciências).

Rafaela demonstra as suas angústias enquanto professora, diz que precisa descobrir a causa do não aprendizado, reconhece que necessita fazer um trabalho diferenciado, mas considera isso impossível de ser realizado pelos muitos alunos matriculados nas suas turmas e ressalta que tenta fazer seu trabalho dentro do possível, mesmo esbarrando nesse obstáculo. Além disso, na sua sala, há estudantes diagnosticados que necessitam de um atendimento diferenciado e demandam mais atenção. Então, em outro momento, ela diz: “Mas como eu vou fazer? Como eu vou saber se o aluno está aprendendo na minha aula? Sinceramente é muito difícil”.

Na direção das falas de Rafaela, Luckesi (2005) orienta que esse é o primeiro passo da avaliação inclusiva, na qual é preciso descartar qualquer tipo de exclusão e de julgamento. Depois vêm os dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Além disso, o 3º ciclo necessita de uma mudança no trabalho pedagógico, o qual deve valorizar as aprendizagens e, a partir dos conhecimentos adquiridos, desenvolver estratégias para atender aos estudantes.

A instituição defende a inclusão e, no PPP da Escola (2018), há a afirmação de que a comunidade escolar acredita em uma educação democrática, por isso inclui estudantes com

⁴⁶ As siglas TDAH significa Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, DA – Deficiente Auditivo e a SÍNDROME DE DOWN é uma alteração genética causada por erro na divisão celular.

deficiência nas turmas regulares, procurando atendê-los nas suas potencialidades e especificidades, conforme a Lei n. 3.218, de 5 de novembro de 2003, publicada no Diário Oficial do DF (DODF), que dispõe da universalização da Educação Inclusiva nas escolas públicas do DF. Na escola, os alunos com deficiência⁴⁷ contam com profissionais da sala de recursos, que realizam o atendimento educacional especializado a todos que apresentam alguma limitação, seja ela temporária ou permanente. Além, desses profissionais, há os educadores sociais voluntários e os monitores, que atuam como colaboradores, auxiliando-os nas atividades escolares, na socialização e no desenvolvimento das aprendizagens a partir da adequação curricular.⁴⁸ (PPP da ESCOLA, 2018).

No tempo em que estive na escola, observei a atuação dos profissionais da sala de recursos, em conformidade com o PPP. Nas turmas que acompanhei mais de perto, havia alunos com deficiência, contemplados com a adequação do currículo, porém que não tinha monitor e/ou educador social para acompanhá-los na realização das atividades escolares. Pude perceber, então, que era quase impossível para o professor atender a esses alunos com aulas de 45 ou 90 minutos. O professor João, de Língua Portuguesa, demonstrou preocupação com essa situação e, em uma das conversas, que tive com este docente, ele declarou que fazia o que estava ao alcance dele, mas sentia muito, porque o atendimento desses estudantes deixava a desejar e até sugeriu que alunos universitários dos cursos de pedagogia das universidades públicas fizessem a monitoria destes alunos.

Conversando com uma das coordenadoras a respeito desse acompanhamento dos alunos especiais em sala de aula, ela informou que o número de monitores e educadores sociais não é suficiente para atender a todos esses alunos, então, a escola priorizou, em 2018, as crianças menores. Esse cenário, prejudica, no entanto, o trabalho pedagógico e as práticas avaliativas, uma vez, que, embora, haja o desejo de incluir todos, as condições de trabalho não estão facilitando a democratização do conhecimento e a implantação do ciclo.

j) A organização do tempo/espaço da aula

Uma aula no 3º ciclo dura 45 minutos e as aulas duplas, 90 minutos. Como a escola é grande, observei, que, ao sair de uma sala para outra e organizar a turma para iniciar a aula, os docentes perdem, aproximadamente, de 5 a 8 minutos. Então, às vezes, acontece de o

⁴⁷ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

⁴⁸ As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

professor não ter tempo de explicar melhor, tirar as dúvidas dos estudantes. As falas da professora Júlia exemplificam muito bem essa questão do tempo:

nos ciclos o trabalho deveria ser mais aprofundado, mas eu não tenho tempo para fazer nada muito profundo. Às vezes é uma aula inteira para colocar em ordem, para passar atividades e um período de aula é muito pouquinho para desenvolver algo mais aprofundado, algo mais diferente. (Professora Júlia – Artes).

A coordenadora Marta, também se coloca:

a rapidez que a gente trata o conhecimento, assim, você tem uma aula de 45 minutos, você tem que vencer tal conteúdo, o currículo e chegar ao final do ano. (Coordenadora Marta).

A Júlia considera que o tempo de aula não ajuda a aprofundar o trabalho pedagógico nos ciclos, embora, saiba dessa necessidade. Assim como Marta, ele acredita que a organização do tempo/espaço da aula, ainda, é um desafio, que precisa ser vencido.

k) A relação professor/aluno

Um dos objetivos do ciclo é dar centralidade à aprendizagem, que deve ser oportunizada a todos, pois cada estudante, no seu ritmo, com sua peculiaridade e sua potencialidade, apresenta potencial para aprender. Para isso, as avaliações precisam ser realizadas para detectar as dificuldades e as intervenções precisam ser desenvolvidas, visando ao aprendizado. Nessa direção, Freitas (2003) orienta que nos ciclos é preciso criar um ambiente solidário de trabalho colaborativo, em que as relações entre professores e alunos possam ser horizontalizadas. Na escola ciclada, portanto, “a relação pedagógica não pode ser baseada na exploração e nem na preparação para a aceitação da exploração do homem pelo homem” (idem, p. 58). A escola ciclada é onde estudantes e professores devem caminhar juntos, tendo como foco a construção do conhecimento.

Quanto à relação professor/aluno, os estudantes disseram:

a gente é que faz a escola, os alunos, é que fazem a escola. Então, eles têm que pedir a opinião dos alunos sobre as coisas que eles estão fazendo. A escola é nossa, a gente tem que estar lá [...] vendo o que é legal para fazer, mas não fazem isso, de jeito nenhum. (Estudante Nanda – 9º ano “B”).

tem alguns professores que acham que o aluno está ali e não quer fazer nada e o deixam de lado. (Estudante Clara – 7º ano “A”).

tem uns professores que ouvem muito bem o aluno, eles ensinam bem, mas tem outros que nem ouvem o que a gente quer falar. Eles só levam pelo o que eles estão pensando e não veem o que a gente está pensando. (Estudante Leo – 7º ano “A”).

todos passaram trabalho neste bimestre e, como alguns não têm condições de fazer, porque faz outra coisa em casa e não tem esse tempo todinho para fazer o trabalho, eu acho muito (...), não estão pensando nos alunos [...] (Estudante Isa – 9º ano “B”).

As narrativas dos estudantes sinalizam que na escola nem todos os professores demonstram estar abertos à escuta dos alunos, por isso eles se sentem excluídos dos processos

de decisão, porém, os estudantes manifestaram o desejo de participar mais, de serem valorizados e ouvidos nas suas opiniões. Nos anos iniciais do ensino fundamental (2º ciclo), a relação professor-aluno é diferenciada, porque o professor só tem uma turma, o que, possivelmente, facilita a criação de laços afetivos. Nos anos finais (3º ciclo), as relações são dificultadas pelo número de alunos e turmas que cada professor atende. Da mesma forma, o estudante, também, tem vários professores, o que faz os relacionamentos não serem como nos anos iniciais.

Vasconcellos (1998, p. 74) salienta que, “o grande desafio pedagógico em sala de aula é a questão da construção do conhecimento, ter clareza de como o professor articula as relações com os alunos, como ele constrói o coletivo de aula”. O relacionamento docente e discente perpassa por todo o trabalho pedagógico, interferindo nas aprendizagens e nos processos de avaliação.

Vasconcellos (1998) ressalta, no entanto, que os alunos têm muito a contribuir para a mudança nas avaliações e as práticas pedagógicas da sala de aula, quando se colocam, expressam suas dúvidas, sugerem, propõem, questionam, se comprometem com as aprendizagens dos colegas e assumem a responsabilidade do estudo. Para isso, é preciso considerá-los como sujeitos ativos e não como meros receptores. Nessa direção, Vasconcellos (1998) traz algumas práticas que favorecem o envolvimento dos alunos no trabalho pedagógico: participação nos conselhos de classe, representantes de turma; participação em organizações estudantis (grêmios, clube de teatro, campeonatos); trabalho de monitoria, dentre outros.

Por fim, este estudo, também, ajudou a entender que, nos ciclos, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação estão intrinsecamente relacionadas e compreender que o processo avaliativo apresenta seis dimensões, definidas por Silva, E. (2009), que poderão interferir no desenvolvimento do trabalho docente:

- a) histórica: as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola estão estreitamente ligadas ao momento sócio-histórico vivido na sociedade, reproduzindo a estrutura de classes e as relações de poder, sendo comuns práticas avaliativas que excluem, selecionam e classificam os estudantes;
- b) legal: a LDBEN 9394/96 prevê, no Artigo 24, Inciso V, Alínea “a”, que a verificação do rendimento escolar deverá ocorrer por meio da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação também é definida nas Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de

Educação Distrito do Federal (2014d), nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização do 3º Ciclo (2014b) e no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2015) que preveem a avaliação formativa como a melhor intenção para avaliar os estudantes;

c) política-ética: a avaliação possibilita a transformação do estudante, enquanto sujeito do próprio conhecimento, que se transforma a si mesmo ao conhecer e, também, a sociedade. Já a dimensão ética, envolve o respeito à diversidade, à individualidade e às aprendizagens dos indivíduos com suas capacidades e seus ritmos;

d) institucional: segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, a avaliação formativa é um dos determinantes para as práticas avaliativas a serem realizadas. O PPP, também enfatiza a importância da avaliação diagnóstica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a necessidade do desenvolvimento da avaliação contínua e processual e a utilização de instrumentos e procedimentos diversificados para avaliar os estudantes;

e) formativa: a avaliação colabora com as aprendizagens, fornecendo subsídios para a regulação das aprendizagens, cuja regulação (externa) é realizada pelo professor e a autorregulação (interna) é desenvolvida pelo próprio aluno por meio da autoavaliação; e

f) didático-pedagógicas: compreendendo que os objetivos e a avaliação estão intrinsecamente ligados. Nesse sentido, a avaliação deve ser desenvolvida de acordo com os objetivos, garantindo uma conexão interna, que envolve outro par dialético, conteúdo/método, categorias que influenciarão no desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Na próxima seção, trago as considerações finais, ressaltando que, apesar dos desafios, a organização escolar em ciclos apresenta possibilidades positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fenômenos educacionais são de grande complexidade, envolvem questões sociais, econômicas e culturais, que precisam ser consideradas na pesquisa em educação. Por outro lado, a escola está, também, carregada de complexidade humana, pois envolve a vida de professores, estudantes, famílias e outros profissionais da educação que formam a comunidade escolar. Todos, portanto, levam para o ambiente escolar suas emoções, suas afetividades, seus valores, seus interesses, suas preferências, dentre outros sentimentos, que irão interferir na dinâmica da escola e da sala de aula e, mais diretamente, no fazer pedagógico do professor, nos processos de *ensinaraprender* e avaliar.

Nesse cenário, buscando a melhor forma de compreender o espaço escolar, optei pela pesquisa em uma perspectiva crítico-dialética. Dessa forma, me coube o desafio de buscar respostas para o objetivo geral do estudo que foi: *analisar como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens (sala de aula) em uma escola pública do Distrito Federal que implementa o 3º ciclo nos anos finais do ensino fundamental e suas implicações no trabalho pedagógico*. Os objetivos específicos foram: discutir os fundamentos teórico-metodológicos que embasam as práticas de avaliação das aprendizagens expressas nos documentos orientadores da SEEDF, da CRE e da escola pesquisada; compreender as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos acerca da avaliação das aprendizagens e do trabalho pedagógico no 3º ciclo e compreender como se desenvolvem as práticas avaliativas de professores do 3º ciclo.

Para alcançar esses objetivos, foi preciso participar da dinâmica escolar nos diferentes tempos e espaços, indagando interlocutores, dialogando com a comunidade, participando do cotidiano da escola para apreender a realidade, analisá-la e interpretá-la.

Investigar a avaliação da aprendizagem em um Centro Ensino Fundamental organizado em ciclos foi uma das experiências mais significantes para a minha vida profissional e acadêmica, uma vez que a minha prática pedagógica sempre esteve atrelada ao ensino fundamental I – 2º ciclo (1º ao 5º ano), no qual trabalhei como alfabetizadora. Então, estudar a prática da avaliação no 3º ciclo foi um grande desafio que demandou estudo e tempo para as observações das práticas cotidianas de avaliação e do trabalho pedagógico, incluindo observações: na semana pedagógica em 2018; em reuniões de famílias/responsáveis e mestres; nos conselhos de classe; nas reuniões coletivas e das práticas avaliativas em sala de aula entre outras atividades.

Por meio da convivência no ambiente escolar com os professores, as coordenadoras pedagógicas, os gestores, as famílias e os alunos, foi possível observar e viver com esses diferentes sujeitos as dificuldades e os desafios encontrados por eles para que a avaliação da aprendizagem se desenvolvesse e se efetivasse em uma perspectiva mais formativa, próxima das orientações oficiais propostas para os ciclos.

Procurando responder aos objetivos da pesquisa, foi possível compreender, por meio da análise documental, que o Projeto Político-Pedagógico da escola (2018) contempla a perspectiva formativa, orientando para a função diagnóstica e as práticas contínuas de avaliação, objetivando levantar dados sobre as aprendizagens dos alunos diariamente. Observa-se, entretanto, que, embora gestores, coordenadores pedagógicos e professores se mostrem responsáveis pelas aprendizagens dos estudantes, as práticas da avaliação, realizadas na escola, nem sempre revelam a intenção formativa.

Destaco, também, que o Projeto Político-Pedagógico da escola se articula com os documentos norteadores da SEEDF (Diretrizes de Avaliação da SEEDF e Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo e Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF). É possível considerar, porém, que nesse projeto não há clareza de alguns pontos referentes à avaliação, como: a ausência de um tópico abordando a autoavaliação como reflexão das aprendizagens pelos próprios estudantes; o conselho de classe não é tratado como espaço avaliativo dos alunos, dos professores e da organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, dentre outras.

Em 2018, ano de implantação do 3º ciclo em toda a rede de ensino público no Distrito Federal e ano da realização deste estudo, o cenário da escola apresentava algumas particularidades que foram observadas e levadas em conta nesta análise. Embora, os gestores tivessem três anos de gestão e experiência com o Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e com o 2º bloco (4º e 5º ano), implantados nesta Unidade Pública há, aproximadamente, dez anos, para os professores regentes do 3º ciclo, essa forma de organização escolar ainda era algo novo e gerava muitas dúvidas. Para os docentes que tinham chegado em 2018 à escola, a falta de experiência com ciclos era um dificultador e, para os professores mais antigos de profissão, a dificuldade era lidar com a nova estrutura dos ciclos, com os blocos plurianuais, a progressão para as aprendizagens, a ideia de não reprovar o aluno todo ano, com o processo avaliativo que deveria ser mais subjetivo, no qual caberia considerar a diversidade, a individualidade e o ritmo dos estudantes, dentre outros desafios.

O estudo indicou que os profissionais da educação, assim como a comunidade escolar, enfrentam dificuldades e desafios em relação à implementação do 3º ciclo, os quais interferem diretamente nas práticas avaliativas desenvolvidas na escola, dentre eles:

- 1) o número acentuado de alunos em sala de aula, interfere no atendimento diferenciado e na avaliação mais individualizada e pontual dos estudantes;
- 2) a organização do espaço-tempo escolar, incluindo o tempo das aulas de 45 minutos, a divisão em blocos plurianuais que ainda não foram entendidos pelos professores, os quais, às vezes, ainda consideram a divisão em séries;
- 3) a progressão continuada das aprendizagens nos (7º e 9º anos), gerando resistência de alguns professores à não reprovação;
- 4) o apego à seriação devido à pouca informação a respeito dos ciclos;
- 5) a avaliação focada na nota, preocupada com desempenho quantitativo do estudante;
- 6) a falta de recursos humanos e materiais, incluindo, espaço escolar adequado para o desenvolvimento do projeto interventivo e das estratégias de reagrupamento;
- 7) a formação frágil dos docentes para trabalharem no 3º ciclo, entendendo que a formação inicial da maior parte dos professores pode ter sido realizada de acordo com o modelo seriado;
- 8) a necessidade de ressignificar as coordenações pedagógicas como espaço de formação continuada docente, por interferir, diretamente, no trabalho pedagógico e nos processos de avaliação desenvolvidos;
- 9) a informação precária das famílias e dos alunos sobre o 3º ciclo, ensejando a necessidade de uma formação para a comunidade escolar;
- 10) a dificuldade de promover a inclusão e avaliar a diversidade dos estudantes; e
- 11) a necessidade de intensificar o trabalho colaborativo, em que todos, em equipe, possam desenvolver o trabalho pedagógico articulado, empregando esforços em função das aprendizagens dos alunos. Essas são algumas contribuições que esta dissertação pode apontar.

A pesquisa sinaliza que a avaliação pareceu estar, ainda, muito centrada no professor, que se preocupa com o seu caráter formal, concentra a suas práticas avaliativas nos testes, nas provas e nos exercícios para nota. Mas, há uma tentativa para reverter esse cenário, quando o grupo de professores busca avaliar os estudantes por meio de outros instrumentos e procedimentos avaliativos e ao considerar os estudantes de acordo com suas individualidades e ritmos próprios.

Essa realidade da escola, também, foi encontrada nas pesquisas apresentadas na fase inicial deste estudo, localizadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), indicando que, no âmbito educacional, ainda se verifica a predominância da avaliação classificatória. Embora muitos educadores tenham noção da importância de se desenvolver uma avaliação contínua, formativa, emancipatória e não excludente, é possível observar que, ainda, existe a necessidade de uma mudança significativa no ato de avaliar. Nestes estudos encontram-se: a contradição entre os discursos proferidos e as práticas avaliativas desenvolvidas; o movimento de resistência à não reprovação, dificultando a adaptação aos ciclos, nesse caso, a progressão continuada não rompeu com os mecanismos de seleção, fracasso e exclusão; a formação deficitária dos profissionais da educação nas temáticas, ciclos e avaliação, o que tem dificultado as efetivas práticas da avaliação processual e contínua; as condições de trabalho dos professores, que têm se tornado um dos obstáculos para a prática mais efetiva da avaliação proposta para os ciclos, dentre outras questões muito próximas aos resultados da pesquisa por mim realizada. Porém, este estudo avança no sentido de não só apontar os problemas relacionados à avaliação nos anos finais do ensino fundamental, mas também, visa abrir uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem articulada à organização do trabalho pedagógico nos ciclos.

Além disso, a partir das significações constituídas por professores, coordenadoras pedagógicas e estudantes acerca do que é avaliar e como avaliar, foi possível constatar que na escola há dois grupos de professores: o que avalia sob uma perspectiva mais voltada para a notação; e outro, que desenvolve uma avaliação mais flexível, mais subjetiva e humanizada, mais orientada pela intenção formativa. No cenário escolar, a maneira de avaliar se diversificou em pequenos grupos, reproduzindo a divisão de classes da própria sociedade e essa divisão favorece o trabalho mais voltado para o individualismo do que para a prática pedagógica colaborativa. Observei essa divisão nos horários de intervalo e nas reuniões de coordenação, ocasiões em que os professores que se sentavam próximos apresentavam afinidades em relação ao trabalho pedagógico e às práticas de avaliação.

Os ciclos apresentam desafios, mas, por meio dos núcleos de significação, surgiram categorias, que, analisadas na relação teoria e prática, indicaram possibilidades de inovação das práticas avaliativas, por isso foi possível apontar alguns caminhos para a realização da avaliação mais democrática, menos excludente, dentro da proposta formativa. Dentre elas, destacam-se as seguintes viabilidades:

- investir na formação continuada do professor, destinando tempo nas coordenações pedagógicas para estudo das temáticas que envolvam as práticas avaliativas na

escola organizada em ciclos, para que o conhecimento da teoria e o debate sobre a avaliação possa levar à práticas mais formativas e humanizadas;

- promover estudos sobre os ciclos na escola, convidando professores e escolas, onde o 3º ciclo foi implantado há mais tempo para falarem das experiências de avaliação desenvolvidas;
- legitimar as coordenações pedagógicas como espaço e tempo para a formação continuada docente, inserindo-as no projeto político-pedagógico da escola, envolvendo o intercâmbio de experiências de avaliação desenvolvidas pela própria escola e outras unidades de ensino que são organizadas em ciclos;
- intensificar a prática do feedback, possibilitando a efetivação da avaliação formativa, procurando favorecer a democratização e a participação dos educadores e educandos nos processos de avaliação por meio das relações dialógicas;
- desenvolver o planejamento coletivo das atividades, rompendo com as relações competitivas e com o trabalho individualizado;
- intensificar o desenvolvimento das estratégias de reagrupamento interclasse e intraclasse, procurando atender a diversidade de aprendizagens existentes nas salas de aula e entre diferentes turmas;
- intensificar a atuação dos monitores (alunos ou grupos de alunos), a fim de atender as necessidades de aprendizagem sob a supervisão docente;
- instituir as práticas de autoavaliação na escola, a fim de possibilitar a autorregulação das aprendizagens, por meio da metacognição, na qual o próprio aluno tome consciência das suas dificuldades de aprendizagem e procurem mecanismos para se desenvolverem;
- desenvolver a formação sobre os ciclos e avaliação para as famílias e alunos, para o melhor entendimento de como funciona o trabalho pedagógico nos ciclos; dentre outras indicações que poderão surgir a partir deste estudo.

Interrompo no momento esta discussão, sem, no entanto, colocar um ponto final, pelas inúmeras reflexões surgidas a partir do estudo, a avaliação das aprendizagens no 3º ciclo, a qual indica possibilidades de novas pesquisas sobre o tema. Porém, saliento, para o momento, a necessidade de se pensar as práticas da avaliação da aprendizagem desenvolvidas, por considerar o caráter excludente que, ainda, envolve esta categoria do trabalho pedagógico e que, principalmente, nos ciclos deve estar a serviço das aprendizagens de todos, para cumprir com os ideais democráticos da educação. Uma educação comprometida com a autonomia,

com a libertação e emancipação humana, uma educação para além do capital como salienta Mészáros (2005).

Por fim, com o desejo de retomar este profícuo estudo, eu fico com as palavras do educador Paulo Freire que diz que

estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1998, p. 64).

Assim, com esta pesquisa: sonhei, refleti, filosofei, vivi algo novo, construí um pedacinho da minha vida... na esperança de ter contribuído com a educação do meu país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. **Meus oito anos**. Rio de Janeiro: Global, 2003.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimoramento dos núcleos de significação**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Brasília: Psicologia: ciência e profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v. 14, nº 40, jan./abr. 2009, p. 35-50.

ALMEIDA JÚNIOR, A. **Repetência ou promoção automática?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3 – 15. jan./mar. 1957.

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor – PDE 2014. V. II**. Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salette_bortholazzi_almeida.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

AMBRÓSIO, Ana Cristina da Silva. **A recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II: uma análise da prática pedagógica do professor de matemática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149240>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ANDRADE, Afonso Martins. **Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória?** Dissertação de Mestrado. São Paulo - Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. **Avaliação Escolar: desafios e perspectivas**. In: Castro A.D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Orgs.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. Pioneira Thomson Learning, 2001.

ARANHA, E. M. G. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2015.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2000.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação na formação de professores: teoria e prática em questão.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29315/000776122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar?** IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BIANI, Rosana Prado. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org.). 1983. **Bourdieu – Sociologia.** São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 122-155.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Censo Escolar 2017.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **O que é censo escolar.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. MEC. **Lei nº 4024/61,** de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. MEC. **Lei nº 5.692.** Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2004/2014**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____, MEC. **Prova Brasil – apresentação**, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____, Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência** - Lei nº 13.146/2015. Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASÍLIA. **Escola Candanga**: uma lição de cidadania. Cadernos da Escola Candanga. 2ª ed. Fundação Educacional do Distrito Federal, Departamento de Pedagogia, 1997.

_____. **Orientações pedagógicas para a correção da distorção idade/série da rede pública de ensino**. SEEDF, 2012. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/orientacoes_pedagogicas_cdis_2013.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2018.

_____. **Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares** - PAAE para o estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em defasagem idade-ano, 2016, p. 5. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/Programa_para_avanco_09052016.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRISAC, Cláudia Lima Carneiro. **A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

CABRERA, Renata Cristina. **Docência do desespero**: avaliação da aprendizagem na escola ciclada. Vol. 3, Brasília: Liber Livro, 2006.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre avaliação escolar**. In Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr., 2008.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **O professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 4.751**, de 7 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Currículo em Movimento da Secretaria da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Brasília, 2014a.

_____. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo**. Brasília, SEEDF/SUBEB, 2014b.

_____. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo**. Brasília, SEEDF/SUBEB, 2014c.

_____. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, SUBEB, SUPLAV, 2014d.

_____. **Orientação pedagógica projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. Brasília, SEEDF, 2014e.

_____. **Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização**. SEEDF/SUBEB, Brasília, 2014.

_____. **Lei n. 3.218**, de 5/11/2003. Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal, de 10/11/2003. Dispõe da Universalização da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas do Distrito Federal. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/51165/Lei_3218_05_11_2003.html>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. **Lei n. 5.106**, de 03/05/2013. Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/74207/Lei_5106_03_05_2013.html> Acesso em: 16 jul.2019.

_____. **Formulário de registro das adequações: etapas e modalidades da educação básica**, SEEDF/SUBEB e Coordenação de Educação Especial. 2014f. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/formularios/formulario_a_dequacao_curricular.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. **Plano Distrital de Educação 2015/2024**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/07/lei-n%C2%BA-5.499-de-14-de-julho-de-2015.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **10 Passos para compreender a readaptação funcional na SEEDF**. Gerência de Readaptados – GEREAD/ Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação/SEEDF. Brasília (s.d.). Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/sugepe/readaptacao_explicacao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Parecer nº 251**, do Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/64492011/dodf-secao-01-31-12-2013-pg-47>>. Acesso em: 24 jul.2018.

_____. **Portaria nº 304/SEEDF, de 30 de dezembro de 2013**. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 283, seção 01, de 31/12/2013. Brasília DF. p. 47. Disponível em: <<http://www.buriti.df.gov.br/ftp/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. **Parecer 159/CEDF, de setembro de 2014**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/77228322/dodf-secao-01-25-09-2014-pg-7>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. **Portaria 207/SEEDF de 24 de setembro de 2014**. Publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 201, seção 01, de 25/09/2014. Disponível em: <<http://www.buriti.df.gov.br/ftp/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª Ed – Brasília, 2015.

_____. **Caderno tira-dúvidas**: organização escolar em ciclos para as aprendizagens – ensino fundamental (s.d.) Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/ens_fund_caderno_tira_duvidas_org_ciclos.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

DOURADO, Autran. **O risco do Bordado**. São Paulo: Difel, 1981.

DURAN, David. Utilizar pedagogicamente as diferenças entre os alunos: uma prática de tutoria entre iguais. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista**: aprendizagem em diálogo com as diferenças. Volume 3. Rio de Janeiro: Ed. WAK. 2008, p.13-32.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo: trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4 ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 7-28.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: **Escola, currículo e avaliação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora. 2013. P. 13-37.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o docente. IN: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista - Avaliação**: desejos, vozes, diálogos e processos. Volume 4. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p. 53-70.

_____. **A necessária superação da dicotomia no debate séries ciclos na escola obrigatória**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, se./dez. 2010, p. 881-894. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a11.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2019.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas:** a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores. Dissertação de mestrado. Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

FERREIRA, Liliansa Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/223.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2019.

FETZNER, Andréa Rosana. Da avaliação classificatória as práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? IN: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista - Avaliação:** desejos, vozes, diálogos e processos. Volume 4. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008, p. 143-158.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A avaliação e as reformas dos anos 1990:** novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.86, p. 133-170, 2004.

_____. [et al.]. **Avaliação Educacional:** caminhando na contramão. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FUENTES, Rodrigo Cardoso; FERREIRA, Liliansa Soares. **Trabalho pedagógico:** dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. Florianópolis: Perspectiva, v.3, p. 722-737, jul./set. 2017.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL – DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA. **As fases de formação no Ensino Fundamental:** orientações básicas. In Cadernos da Escola Candanga. Diretrizes operacionais n. 3, Brasília, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=vBgJXJbfK8OkwgS4trOQBA&q=pesquisa+em+educacao%3%A7%3%A3o%3A+m%3%A9todos+e+epistemologias+pdf&oq=&gs_l=psyab.1.0.35i39l6.0.0..4236...2.0.0.0.0.....0.....gws-wiz.....6.sD6T0k3StAk>. Acesso em: 06 dez. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília – DF: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOÉS, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. **Sentido e significado e conceito**: notas sobre as contribuições de Lev Vygotsky. São Paulo, Unicamp: Pro-Posições, v. 17, nº 17, nº 2 (50) – maio/agosto de 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <<http://www.rabanela.adv.br/download/Ciencias%20Pol%EDticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-I.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. Maquiavel: Notas Sobre o Estado e a Política. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lereh. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Avaliação Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. 45ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In SILVA, Tomaz Tadeu (*et.al.*) **Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre: Ed. Pannonica, 1991.

JACOMINI, Maria Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. IN: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista - Avaliação**: desejos, vozes, diálogos e processos. Volume 4. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008, p. 81- 98.

_____. **Educar sem reprovar**: um desafio da escola para todos. São Paulo: Educação e pesquisa, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1969.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Classificação de alunos no ensino fundamental a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II**. Dissertação de mestrado. São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 129-142.

_____. Avaliação de ciclos de formação: teoria e prática. In: Andréa Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em Revista – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p. 159-171.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física. In: SILVA, Janssen Felipe da *et al.* **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política – vol. I**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares São Paulo: Boitempo, 2005.

MORATO SOARES, Enílvia Rocha. **A avaliação em contexto socioeducativo: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei**. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2017.

MOROZ, Melania.; GIANFALDONI, Mônica Helena. T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Rafael Almeida. **Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo – USP, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

PARO, Victor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Para uma abordagem pragmática da avaliação formativa.** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra 1991. Em *mediação e avaliação em Educação*. V. 13, n. 4, 1991, p. 48-81. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

PISTRAK, Moisei Mikhailovich. **Fundamentos da escola e do trabalho.** Trad.: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; Souza, Vera Lúcia Trevisan de Souza. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção e prevenção. In: PLACCO Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2ª ed., 2010, p. 25-36.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. **Focus groups.** *International Journal of Quality in Health Care*, v. 8 n. 5, p. 499-504, 1996. Disponível em: <<https://watermark.silverchair.com/8-5-499.pdf?>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

RIBEIRO, Magali M. de Lima. **Organização Escolar em ciclos: considerações sobre a prática de avaliação.** Pernambuco: Construir Notícias. v. 43, ano 7, nov./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/organizacao-escolar-em-ciclos-consideracoes-sobre-a-pratica-de-avaliacao/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, I Seminário Científico da FACIG – 29, 30 e 31 de outubro de 2015 v. 30, n. 1, pp. 45-56, 2008. Disponível em: <[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHum anSocSci/article/view/5099/3307](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHum%20anSocSci/article/view/5099/3307)>. Acesso em: 10 maio 2019.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”.** Curitiba: Diálogo Educacional, v.6; n. 19. p.37-50, set. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/WILLIAM/Downloads/Estado%20da%20arte%20Romanowski%20e%20Ens%20-1.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SADLER, R. **Formative assessment and the design of instructional system.** *Instructional Science*, n.18, jun.,1989, p. 119-144. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714&prev=search>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SATO, Daniela Cristina Bruno. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental um estudo em uma escola pública estadual paulista**. Dissertação de Mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo – USP, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. (Coleção memória da Educação). Campinas, SP: Editores associados, 2007.

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

SILVA, Maria Aparecida da. **Análise da implantação das escolas organizadas em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alexandra Pereira da. **A prestação de contas na gestão do PDAF -DF: de diretor de escola a gestor financeiro?** (Dissertação de mestrado). Brasília – UnB, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22657/1/2016_AlexandraPereiradaSilva.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SILVA, Edileuza Fernandes da. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Docência Universitária: a aula em questão**. Tese de doutorado. Brasília – UnB, 2009.

_____. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017a.

_____. Organização do trabalho pedagógico na educação integral: um campo de possibilidades. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017b.

SILVA, Edileuza Fernandes da; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia-cultural**. São Paulo: Psicologia da Educação, n. 28, 1º semestre de 2009, p. 169-195. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n28/v28a10.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2019.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Processos de exclusão intraescolar**: os alunos que passam sem saber. Tese de doutorado. São Paulo – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

UBERLÂNDIA. **Restrição de atividades**. Gestão de pessoas Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <<http://www.progep.ufu.br/topico/tags/restricao-de-atividades>>. Acesso em: 21 set. 2018.

VALES, Juliano Duarte Manhas Ferreira do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada**: um estudo em escolas estaduais paulistas. Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo – USP, 2011. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, v. 5, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos A. & REZENDE, L. M. Gonçalves (Orgs.). **Escola: espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP, Papyrus, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

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

_____. **Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. Rótulos e repreensões na sala de aula: a avaliação informal pode mais do que isso. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 135-143.

_____. A avaliação informal na escola: encorajando atitudes sociais e educacionais desejáveis. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 99-105.

_____. **Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.a formação de professores. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE – Brasília – DF, junho de 2013.

_____.(Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. V.1. Madrid: Visor; 1991.

_____. Tool and Sign in the development of the child. In: **The collected Words of L. S. Vygotsky**. New York: Kluwer Academic/Plenum Press, (1930) 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid. Ediciones Akcal S. A., 2004.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. : MERANI, Plano de Reforma Langevin – Wallon. In: MERAN, A. L. **Psicologia e Pedagogia**: as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977, p. 175 – 221.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar a avaliação desenvolvida em uma unidade escolar pública do Distrito Federal e suas implicações na organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que na pesquisa serão realizados os seguintes procedimentos: observação em sala de aula com notas de campo, entrevista semiestruturada, grupo focal, análise de diversos documentos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação no estudo, caso me sinta constrangido, antes ou durante, a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometem a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que foi-me esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Gilcéia Leite dos Santos Fontenele e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação no estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2018.

Interlocutor da pesquisa_____
Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, declaro, para os devidos fins, que aceitei participar da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar a avaliação desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal e suas implicações na organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo”. Também declaro que autorizo a gravação de áudio, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2018.

Interlocutor da pesquisa

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
 Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edileuza Fernandes Silva

Elementos de análise	Documento	Observações
As influências e as tendências presentes no documento analisado em relação à avaliação da aprendizagem e ao trabalho pedagógico no 3º ciclo.		
As origens dessas influências (internacionais/nacionais/locais), governo federal (MEC) e distrital (SEEDF).		
Marcos legais dos documentos: Diretrizes, Regimento das Escolas Públicas do DF, articulados ao PPP da escola pesquisada		
As informações predominantes nos textos em relação à avaliação da aprendizagem e ao trabalho pedagógico no 3º ciclo.		
A existência de inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos.		
A intenção de buscar consensos e acerca de como eles foram atingidos ou não.		
A articulação do PPP com os documentos da SEEDF (LDBEN 9394/96, Currículo, Diretrizes de Avaliação e Diretrizes do 3º ciclo, Regimento das Escolas Públicas do DF) no que se refere à organização do trabalho pedagógico e avaliação das aprendizagens nos ciclos.		

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

**Objeto da pesquisa: A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do
trabalho pedagógico em uma escola pública do DF.**

QUESTIONÁRIO PERFIL PARA OS DOCENTES

I - IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome do docente:

_____ (será substituído por pseudônimo)

1.2. Componente curricular em que atua: _____

1.3. Gênero: () Masculino () Feminino () outro

1.4. Idade: _____

1.5. Naturalidade: _____ U.F. _____

1.6. Nacionalidade: _____

1.7. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas () Dedicção exclusiva

1.8. Tempo de exercício no magistério:

Escola pública: _____

Privada: _____

Tempo na escola atual: _____

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Graduação: () público () privado () outro

a) Curso: _____

b) Ano de conclusão: _____

c) Localidade: _____

d) U.F.: _____

Pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES Federal e ou Estadual	Nome da IES Particular	Ano de conclusão
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

2.2. Além da atividade docente, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas à sua profissão?

Não

Sim. Qual (ais)? _____

Carga horária semanal: _____

2.3. Selecione as três opções que mais contribuem com a organização do trabalho pedagógico e com o processo de avaliação que você realiza:

Cursos de pós-graduação

Experiências de trabalho

Intercâmbio com colegas de trabalho

Eventos da área

Leitura por conta própria

Internet

Outros/especifique: _____

APÊNDICE E – PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Orientadora: Prof^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Professor(a) e /ou grupo observado: _____

Data: _____

Local: _____ Horário: Início: _____ Término _____

Nº	Descrição das Atividades observadas	Comentários do(a) observador(a)

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Orientadora: Prof^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

a) Nome: _____

c) Disciplina que leciona na escola: _____

II - PERGUNTAS

1. Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como você se tornou professor?
2. De que forma a avaliação esteve/está presente na sua trajetória acadêmica profissional?
3. O que você entende por avaliação das aprendizagens?
4. Como você avalia os estudantes?
5. Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos que você utiliza? Desses, quais você destaca? Por quê?
6. O que você faz no seu trabalho pedagógico a partir dos resultados de desempenho dos alunos no processo avaliativo?
7. Como você retorna os resultados do desempenho dos alunos no componente curricular que você ministra? Como é feito o retorno para os alunos?
8. Para você qual a diferença entre:
 - a. avaliação que você faz em sala de aula;
 - b. avaliação institucional; e
 - c. avaliação externa ou em larga escala. (Prova Brasil)
9. O trabalho pedagógico da sua sala de aula é discutido? Como? Onde?
10. O que você faz a partir das discussões que ocorrem no conselho de classe a respeito do desempenho dos alunos?
11. O que é avaliação formativa para você?
12. Na sua opinião, há alguma relação entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico? Justifique a sua resposta.
13. Como você vê a avaliação nos ciclos?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Orientadora: Prof^ª Dr.^ª Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) COORDENADOR(A)

a) Nome: _____

II - PERGUNTAS

1. Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como você se tornou professor?
2. Como você assumiu a coordenação pedagógica? Está há quanto tempo como coordenadora pedagógica?
3. De que forma a avaliação esteve/está presente na sua trajetória acadêmica e profissional?
4. O que você entende por avaliação das aprendizagens?
5. Quais os procedimentos/instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores para avaliar o desempenho dos alunos?
6. O trabalho pedagógico da escola é discutido? Como? Onde?
7. O que você, como coordenadora, faz a partir das discussões que ocorrem no conselho de classe acerca do desempenho dos alunos?
8. Para você qual a diferença entre:
 - a. avaliação que você faz em sala de aula;
 - b. avaliação institucional; e
 - c. avaliação externa ou em larga escala. (Prova Brasil)
9. Como são utilizados os resultados das avaliações das aprendizagens realizadas na escola?
10. Na sua opinião, há alguma relação entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico da escola? Justifique a sua resposta.

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Orientadora: Prof^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) ALUNOS(A)

- a) Nome:
- b) Ano que estuda:
- c) Tempo que estuda na escola:
- d) Já reprovou algum ano?
 - 1. Se sim, em qual ano?

II. PERGUNTAS

1. O que vocês entendem por avaliação da aprendizagem?
2. Se vocês fossem professores, como vocês avaliariam os alunos? Por quê?
3. O que vocês acham da forma como os professores (nomes) avaliam vocês em sala de aula?
4. Os professores fazem autoavaliação em sala de aula? Como ocorre?
5. O que os professores fazem com os resultados de provas, atividades, exercícios?
6. A sua escola realiza a avaliação do trabalho da escola? Vocês participam? Os pais/mães de vocês participam?
8. Alguma vez vocês se sentiram tristes com os resultados de alguma avaliação que tenham realizado? Por quê?
9. Na opinião de vocês, qual o professor (a) que melhor avalia os alunos? Qual a matéria que esse professor (a) leciona? O que faz a avaliação dele (a) se destacar?
10. Se vocês pudessem mudar alguma coisa no modo de avaliar da escola e de seus professores, o que mudariam? Por quê?

**APÊNDICE I – BILHETE DE CONVOCAÇÃO DE PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS
PARA A ASSINATURA DE AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DOS
ESTUDANTES NO GRUPO FOCAL**



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Orientadora: Profª Dr.ª Edileuza Fernandes Silva

Autorização para a participação em pesquisa

Senhores pais, mães ou responsáveis

Sou a Gilcéia Leite dos Santos Fontenele, aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado de Educação do DF e estou realizando a minha pesquisa aqui neste Centro de Ensino Fundamental (CEF). Por meio deste, venho **solicitar a participação do seu filho (a) na minha pesquisa**, que trata do tema: avaliação das aprendizagens.

Para que isso seja possível, **é necessário que os senhores assinem uma declaração, autorizando a participação do (a) seu (sua) filho (a)**. No dia da reunião de pais (19/10/18), a partir das 14h, estarei presente na **Sala de Supervisão Pedagógica** para poderem assinar a declaração de autorização e tirar dúvidas.

Ressalto que a participação na pesquisa é voluntária, mas muito importante, pois visa a melhoria do ensino nas escolas públicas do DF.

Desde já agradeço a atenção e a participação dos senhores.

A pesquisadora

**APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES EM GRUPO FOCAL**



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Orientadora: Profª Dr.ª Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____,
autorizo meu (minha) filho (a) _____,
estudante do _____ ano, a participar da pesquisa de mestrado que tem por objetivo
“analisar a avaliação desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal e suas
implicações na organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo”. Também declaro que
autorizo a gravação de áudio e o uso das falas apresentadas durante o grupo focal realizado,
desde que a identidade do meu (minha) filho (filha) permaneça resguardada e não seja
utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição, não havendo previsão
de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento.

Brasília-DF, _____ de 2018.

Interlocutor da pesquisa

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Responsável pela pesquisa

**APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA
PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO
GRUPO FOCAL**



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Orientadora: Prof^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, responsável pelo (pela) aluno (a) _____, do _____ ano, abaixo assinado, declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar a avaliação desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal e suas implicações na organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que nessa pesquisa serão realizados os seguintes procedimentos: observação em sala de aula com notas de campo, entrevista semiestruturada, grupo focal, análise de diversos documentos. Estou ciente de que não é obrigatória a participação do (da) meu (minha) filho (a) nesse estudo, caso ele (ela) se sinta constrangido, antes ou durante, a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometem a privacidade do (da) meu (minha) filho (filha). Declaro, ainda, que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Gilcéia Leite dos Santos Fontenele e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo da identidade de meu (minha) filho (a) e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que participação dele (dela) nesse estudo é voluntária e poderá desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento.

Brasília-DF, _____ de 2018.

Interlocutor da pesquisa

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Responsável pela pesquisa

**APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA OS ESTUDANTES
PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL**



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Gilcéia Leite dos Santos Fontenele
Orientadora: Prof^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

1. Meu nome é: _____

2. Eu tenho _____ anos

3. Estou estudando no _____° Ano do ensino fundamental II.

() pela primeira vez () já fiz outra vez

4. Estudo nesta escola há _____ anos.

Sou do turno:

() Matutino () vespertino

6. Eu moro em: _____

7. Você precisa de ajuda para realizar as atividades escolares? Quem te ajuda?

8. Você participa de atividades diferenciadas como reforço escolar, projeto interventivo ou reagrupamento? Quando? Onde?

9. Na sua opinião, o que é avaliação da aprendizagem?
