



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação

**O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS:
prescrições, sentidos e práticas avaliativas em turmas de alfabetização de uma
escola pública do distrito federal**

Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos

Brasília, 2024

CECILLE GABRIELLE DIAS DE OLIVEIRA SANTOS

**O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS:
PRESCRIÇÕES, SENTIDOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado 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 Profa. Dra. Edileuza Fernandes Silva.

Brasília, 2024

CECILLE GABRIELLE DIAS DE OLIVEIRA SANTOS

**O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS:
PRESCRIÇÕES, SENTIDOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado 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 Profa. Dra. Edileuza Fernandes Silva.

Defesa em 16 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Professora Dra Edileuza Fernandes Silva
Presidente
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Profa. Dra. Cláudia de Oliveira Fernandes
Examinadora Externa ao PPGE
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profa Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Examinadora Interna
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Pereira da Costa
Examinador Suplente
Universidade do Distrito Federal

Brasília, 2024

RESUMO

O objeto deste estudo se assenta na avaliação da aprendizagem. Como categoria central do trabalho pedagógico, representa seu pôr teleológico ao ser processo de investigação da realidade em prol da realização de ações com vistas ao alcance de um objetivo previamente determinado. Tem como objetivo geral: analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014). Os objetivos específicos são: a) Discutir as orientações para a avaliação nos anos iniciais contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014). b) Discutir como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe articulam às suas práticas avaliativas em sala de aula o proposto no regimento da rede pública de ensino do DF e nas diretrizes de avaliação educacional. c) Compreender como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino articulam no trabalho pedagógico orientações de avaliação distintas. Em termos teórico-metodológicos, a pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2018; Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007) assume a perspectiva crítico-dialética com base em pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, discutidos por Cury (1989), Húngaro (2014), Kosik (1969), Netto (2011), Triviños (1987), Sousa (2014), entre outros. Para a produção dos dados, utilizamos: análise documental, observação de aulas e reuniões pedagógicas, e, entrevistas semiestruturadas com 1 (uma) gestora e 3 (três) professoras que lecionam no Bloco Inicial de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal. A leitura e organização dos dados foi realizada por meio do procedimento de Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006). Da análise dos dados, emergiram as categorias: 1. A (des)articulação entre os níveis de avaliação no cotidiano escolar; 2. Idas e vindas da avaliação de sala de aula: movimentos contraditórios nas concepções e práticas avaliativas no cotidiano escolar; 3. Avaliar para incluir, incluir para aprender: materialização da avaliação formativa na prática docente; 4. Das orientações institucionais às práticas avaliativas das professoras: o conflito entre a escuta sensível e o controle disciplinar; e, 5. Conflito entre a escuta atenta pelos professores e o controle disciplinar do Regimento: materialização das prescrições nas práticas avaliativas na escola. Os resultados indicam que: a) a articulação das prescrições avaliativas da rede pública de ensino é permeada por contradições, pois embora as Diretrizes de Avaliação assumam a perspectiva formativa, o Regimento prevê punição, notação e classificação; b) um dos desafios da adoção de práticas avaliativas formativas é superar concepções e práticas cristalizadas que valorizam a nota, a classificação e a meritocracia; c) há nuances de práticas avaliativas com intenção formativa na escola pesquisada, no entanto, não é possível afirmar que estejam consolidadas conscientemente e conceitualmente pelas professoras.

Palavras-chave: Anos Iniciais; Ensino Fundamental; Avaliação escolar; Prescrições avaliativas; Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

The study object of this research bottom in learn's assessment. As a central category of pedagogical work, the learning assessment has a teleological property as been a process of investigating reality in favor of carrying out actions with a view to achieving a previously determined objective. Its general objective is to: analyze the meanings constituted by teachers of early years of elementary school regarding the evaluation proposals included in the Regulations of the DF public education network (2019) and in the Educational Assessment Guidelines (2014). The specifics objectives are: a) Discuss the guidelines for assessment in the initial years included in the Regulations of the DF public education network (2019) and in the Educational Assessment Guidelines (2014). b) Discuss how teachers in the initial years at an elementary school articulate the proposed in the regulations of the public education network of the DF and in the guidelines for educational evaluation in their classroom assessment practices. c) Understand how teachers in the initial years of primary education in the public education network articulate different assessment guidelines in their pedagogical work. In theoretical and methodological terms, this qualitative research (Lüdke; André, 2018; Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007) assumes a critical-dialectic perspective based on assumptions of Historical-Dialectical Materialism, discussed by Cury (1989), Hungarian (2014), Kosik (1969), Netto (2011), Triviños (1987), Sousa (2014), among others. To produce the data, we used: documentary analysis, observation of classes and pedagogical meetings, and semi-structured interviews with 1 (one) manager and 3 (three) teachers who teach in the Initial Literacy Block, on the Early Years of Elementary Education, from the network public education system in the Federal District. The reading and organization data was carried out by the Meaning Cores procedure (Aguiar; Ozella, 2006). From data analysis, the following categories emerged: 1. The (dis)articulation between assessment levels in everyday school life; 2. Comings and goings of classroom assessment: contradictory movements in conceptions and assessment practices in everyday school life; 3. Evaluate to include, include to learn: materialization of formative assessment in teaching practices; 4. From institutional guidelines to teachers's assessment practices: the conflict between sensitive listening and disciplinary control; and, 5. Conflict between attentive listening by teachers and the disciplinary control of the Rules: materialization of prescriptions in assessment practices at school. The results indicate that: a) the articulation of the evaluation prescriptions of the public education network is permeated by contradictions, because although the Evaluation Guidelines assume a formative perspective, the Rules provide for punishment, rating and classification; b) one of the challenges of adopting formative assessment practices is overcoming crystallized conceptions and practices that value grades, classification and meritocracy; c) there are nuances of assessment practices with formative intent in the researched school, however, it is not possible to state that they are consciously and conceptually consolidated by the teachers.

Key-words: Early Years; Elementary Education; School Assessment; Assessment Prescriptions; Learn's Assessment.

*Dedico aos resilientes, que crescem na turbulência.
Enfrentam os desafios, resistem às determinações e
logram êxito! Às professoras alfabetizadoras, que
enfrentam adversidades em prol de uma educação de
qualidade!*

AGRADECIMENTOS

Ao final desse percurso, cheio de desafios, agradeço a todos os que me acompanharam de alguma forma.

Primeiramente, agradeço a Deus! Por me conceder força, fé, esperança, perseverança e resiliência para não desistir e chegar até aqui.

Agradeço à minha família: ao meu lindo e amado noivo, meu porto seguro! Aos meus irmãos, Thiago, Gabriel e Reginho, às minhas irmãs, Quérem, Ester e Alana. À minha mãe, Celiane e ao meu pai, João. Quando necessitei distração, me proporcionaram; quando precisei de ajuda, estiveram dispostos; quando precisei de carinho, estavam lá; quando precisei desabafar, brigar, ser chata ou chorar, também me suportaram e me acalentaram. Às vezes, tudo ao mesmo tempo... Deram-me suporte e incentivo. Sempre que fraquejava, encorajavam-me a prosseguir. Obrigada por tudo, sempre!

Agradeço à UnB, ao grupo Prodocência, e aos amigos que me acompanharam nessa jornada: Renata, Lívia, Alessandra, Railma e Guilherme. Obrigada pela acolhida, pelos encontros, pelas boas risadas, enfim, por todas as experiências e aprendizagens compartilhadas! Obrigada pela (trans)formação!

Às professoras do programa, sim, professoras! Porque foram maioria no meu curso. Agradeço pela dedicação e forma primorosa que compartilharam tão vasta experiência. Em especial, à professora Maria Abádia e Kátia Curado. Vocês me inspiram desde a graduação e são de uma singeleza que não há como mensurar.

Agradeço às minhas colegas, professoras da Escola Classe 16, com quem pude compartilhar minhas incertezas e me incentivaram quando expressei o desejo em cursar o mestrado.

Agradeço às professoras, sujeitos desta pesquisa. Obrigada por aceitarem contribuir e por me permitirem adentrar e observar vossas salas de aula e coordenações pedagógicas.

Não poderia de deixar registrado que se não fosse o Afastamento Remunerado para Estudos, conquista da categoria docente da Educação Básica no DF junto ao SINPRO, a caminhada teria sido muito mais desafiadora. À SEEDF, agradeço!

Às professoras, Cláudia Fernandes e Kátia Curado, e ao professor Leonardo Pereira, membros da banca. Agradeço pela primorosa contribuição na qualificação, e por aceitarem ceder-me parte do tempo de vocês, tão precioso, para contribuir e

validar esta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à professora Edileuza Fernandes: mulher, mãe, amiga, professora, colega de categoria. Você é inspiradora. Um exemplo a ser seguido, a ser lembrado. Alguém que me surpreendeu na luta por uma educação pública de qualidade. Sua competência é conversa de corredor: todos sabem e conhecem! Agradeço o privilégio de aprender tanto em tão pouco tempo. Espero um dia poder contribuir tanto para a educação desse país, assim como você tem feito.

Por fim, agradeço a todos a quem tive a honra de conhecer nesses dois anos, que mais voam do que passam. Espero reencontrá-los bem!

A todos, meu muito obrigada!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Múltiplas determinações da Avaliação das Aprendizagens no Estado do Conhecimento	39
Figura 2. Percurso Teórico-Metodológico	52
Figura 3. Movimento de nuclearização das significações produzidas.....	61
Figura 4. Organização dos Anos Iniciais	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese da primeira etapa da busca	27
Quadro 2. Composição do <i>corpus</i> de análise.....	31
Quadro 3. Perfil dos Participantes	67
Quadro 4. Processo de nuclearização dos dados para aproximação das categorias do objeto.....	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de Trabalhos: primeira análise	29
Tabela 2. Composição do <i>corpus</i> de análise	31

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado/Sala de recursos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
ANPED CO	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação Centro-Oeste
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEP/Conep	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRE-Sob	Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEDF	Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal
Codeplan	
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prodocência	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico
RAV	Registro de Avaliação
RDIA	Registro de Desenvolvimento Individual do Aluno
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIPAE-DF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES INICIAIS COM O OBJETO EM ESTUDO	25
2.1 Diagnóstico dos estudos realizados: resultados das buscas	27
2.1.1. <i>O que dizem as pesquisas: apontamentos do estado do conhecimento</i> 32	
2.1.2. <i>Aproximações e distanciamentos do corpus de análise.....</i>	40
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA A APROXIMAÇÃO DA ESSÊNCIA DO OBJETO	42
3.1. As lentes para a investigação do objeto: pesquisa qualitativa com uma abordagem crítico-dialética	43
3.2. Procedimentos para a produção dos dados e apreensão da essência do objeto	51
3.2.1. <i>Análise documental.....</i>	53
3.2.2. <i>Observação de práticas avaliativas em sala de aula.....</i>	55
3.2.3. <i>Entrevista semiestruturada com professores.....</i>	56
3.2.3.1. <i>Leitura e Organização dos Dados: Núcleos de Significação.....</i>	58
3.3 Contexto de realização da pesquisa.....	63
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	66
3.5 Questões éticas	67
4 “AVALIAR AS APRENDIZAGENS OU PARA AS APRENDIZAGENS? EIS A QUESTÃO!”: UMA LEITURA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	69
4.1 A avaliação no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: ambiguidade entre a perspectiva formativa e a disciplinadora	75
4.2 Diretrizes de Avaliação Educacional: por uma avaliação para as aprendizagens	86
5 “NÃO SEI... SÓ SEI QUE É ASSIM!”: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PROFESSORAS SOBRE AS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO NO REGIMENTO INTERNO E NAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DA SEEDF	96
5.1 Da ontologia à sala de aula: determinações teleológicas do trabalho pedagógico na articulação entre os níveis da avaliação.....	97
5.1.1 <i>A (des) articulação entre os níveis de avaliação no cotidiano escolar. 106</i>	
5.2 Das orientações institucionais às práticas avaliativas das professoras: o conflito entre a escuta sensível e o controle disciplinar.....	118
5.2.1 <i>Idas e vindas da avaliação de sala de aula: movimentos contraditórios nas concepções e práticas avaliativas no cotidiano escolar.</i>	132

5.2.2	<i>Conflito entre a escuta atenta pelos professores e o controle disciplinar do Regimento: materialização das prescrições nas práticas avaliativas na escola</i>	139
5.2.3	<i>Avaliar para incluir, incluir para aprender: materialização da avaliação formativa na prática docente.....</i>	155
	DIAGNÓSTICO PARA UM RECOMEÇO	165
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICE A– ROTEIRO PARA LEITURA DOCUMENTAL	180
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO.....	181
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	182
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E AUTORIZAÇÃO PARA A GRAVAÇÃO E USO DOS DADOS	184
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GRAVAÇÃO E USO DOS DADOS	187
	APÊNDICE F – SÍNTESE DO PROCESSO DE LEITURA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	188

INTRODUÇÃO

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (Benjamin, 1987, p. 37).

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem¹, nas turmas de alfabetização de uma Escola Classe² vinculada à rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). O interesse por essa temática surgiu de minhas próprias experiências como estudante e professora dessa rede.

Sendo assim, não poderia deixar de trazer à esfera do lembrado, acontecimentos que se passaram na esfera do vivido, vindo a ser, conforme Walter Benjamin (1987), uma chave para o que veio antes e para o que virá depois. O vínculo pessoal com a temática materializou-se no âmbito da prática pedagógica. Contudo, construiu-se ao longo do processo de escolarização, pelo qual a avaliação sempre me amedrontou, pois eu precisava provar, por meio das notas, para mim mesma, meus pais, professores e colegas que eu realmente era uma boa aluna. O curioso desse processo é que sempre que me preparava previamente (revisando os conteúdos), não me saía bem; de modo que, em sua maioria, eu preferia inculcar-me a ideia de que a avaliação era um processo corriqueiro da sala de aula. Quando assim o fazia, surpreendia-me com meu desempenho.

Todavia, não deixava de sentir os efeitos do dia da prova: ansiedade e auto cobranças, medo de não alcançar nota satisfatória e decepcionar a todos, além de outras inseguranças que deixariam a lista interminável. Esse percurso levou-me a esquivar-me o quanto pude das disciplinas de avaliação no meu processo de formação inicial, na graduação em Pedagogia, pois me deixavam angustiada e ansiosa.

Quando iniciei o exercício da docência, em aulas de reforço, percebi que acompanhar cada passo e evolução da criança, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, pressupunha considerar a avaliação como um eixo estruturante. Isso

¹Embora compreendamos que a avaliação **para as aprendizagens** é a que tem a função formativa e mais se adequa a um trabalho que se propõe transformador, a utilização da expressão “**da aprendizagem**” ao longo do texto faz referência ao nível da avaliação que ocorre **na sala de aula**.

²Classificação que consta no Regimento Interno da rede pública de ensino, estabelecida de acordo com características de oferta e atendimento. Conforme artigo 3º, inciso IV, a Escola Classe é “destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola [...]” (Distrito Federal, 2019, p. 13)

porque, acompanhando cotidianamente as evoluções da criança, considerei insuficiente e desnecessária a espera por um período de um mês para avaliar a aprendizagem, como havia planejado inicialmente. Constatei a necessidade de um olhar avaliativo constante durante o processo de ensino; buscando identificar e compreender em que momento da aprendizagem a criança se encontrava e quais conceitos haviam sido consolidados, bem como quais dificuldades e como elas emergiam no processo, de modo que podia contribuir para a sua superação e para o avanço na aprendizagem. Foi no ingresso na carreira do magistério público do Distrito Federal, como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que comecei a perceber lacunas da minha formação inicial, especialmente quando articuladas aos desafios e dificuldades inerentes ao processo de inserção na profissão do magistério.

Nesse contexto da prática docente, emergiu a importância de articular teoria e prática como uma unidade. Pensar essa unidade possibilita aos professores, como reflete Curado Silva (2018), a construção do conhecimento a partir de uma análise crítica do trabalho e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática. Em outras palavras, essa postura de trabalho permite ao professor aprimorar a sua prática tendo em vista as necessidades dos seus estudantes. Na formação docente, essa perspectiva “se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana” (Curado Silva, 2018, p. 37).

Mesmo buscando formação continuada em cursos que abordavam processos de aprendizagem na etapa da alfabetização, ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE)³, continuava a sentir certas dificuldades, especialmente em relação à avaliação, tais como: determinar quais objetivos seriam trabalhados e posteriormente avaliados (aqueles trabalhados durante o bimestre ou aqueles que seriam cobrados na avaliação externa); considerar, nos momentos de registro dos relatórios individuais, qual a avaliação refletia o real aprendizado do meu aluno (as avaliações informais que fazia no cotidiano ou o resultado da prova ao final do bimestre); perceber qual o melhor momento para

³Instituição vinculada à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que oferta cursos gratuitos para profissionais da rede pública de ensino do DF, organizada pedagógica e administrativamente, conforme Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023. Disponível em <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Portaria-no-80-2023.pdf>. Acesso em 19 de mai. de 2023.

reorganizar o meu planejamento, tendo em vista que o trabalho era realizado coletivamente com o grupo do ano em que atuava e a mudança no planejamento, para revisar certos conteúdos, resultaria na exclusão dos estudantes em relação aos conteúdos cobrados nas avaliações ao final do bimestre; dentre outros aspectos que contribuíram para a minha constituição docente.

Nesse processo, permeado por dúvidas, acertos e erros, pude assimilar a natureza e a gênese das minhas inquietações nas vivências da coordenação pedagógica⁴, enquanto coordenadora pedagógica⁵. Nessas vivências, tive a percepção da totalidade da organização do trabalho pedagógico, que envolve o acompanhamento dos processos pedagógicos, administrativos e organizacionais, tais como:

- a) processos de planejamento (anual, bimestral, quinzenal e diário);
- b) definição de objetivos e metas a serem alcançadas ao longo do ano pela escola, em relação à função social e às aprendizagens dos estudantes;
- c) elaboração e acompanhamento das avaliações, registro dos relatórios e conselhos de classe;
- d) realização e acompanhamento dos projetos de cada professor e daqueles emanados pela coordenação regional de ensino;
- e) elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola, expressando as individualidades de cada professor alinhadas à função social da escola;
- f) elaboração, implantação, realização e acompanhamento de projetos interventivos para a (re)composição das aprendizagens;

Esses e outros elementos fazem da escola um universo complexo de ações articuladas em prol do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Como coordenadora pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁶, pude

⁴Coordenação Pedagógica: no Distrito Federal a jornada de trabalho dos professores contempla horário remunerado, no turno contrário ao da regência de classe, destinado à formação continuada, planejamento e avaliação das ações pedagógicas.

⁵O coordenador pedagógico é um professor, indicado pela equipe docente e pedagógica, para exercer ao longo do ano a função de coordenador Pedagógico. Exerci a função de coordenadora pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) por 3 (três) anos. Em 2020, acompanhei os grupos da educação infantil e do 1º ano do BIA. Em 2021 e 2022, acompanhei os grupos dos 2º e 3º anos do BIA. Os dois primeiros anos na coordenação foram mediados pelo contexto da pandemia e suas determinações.

⁶O Bloco Inicial de Alfabetização é o primeiro bloco do segundo ciclo do Ensino Fundamental I, atendendo estudantes egressos da educação infantil, entre 6 e 8 anos de idade.

identificar as minhas dificuldades e as dos meus colegas em relação à avaliação. Na verdade, foram experiências que oportunizaram perceber lacunas que emergiam nos momentos formais de avaliação: aplicação de instrumentos avaliativos, conselhos de classe e elaboração dos relatórios dos estudantes para registrar o processo de aprendizagem ao final dos bimestres. Fui percebendo ainda, que a avaliação pode reorganizar a prática docente, perpassando todo o processo de ensino e de aprendizagem, principalmente quando seus resultados são utilizados como um diagnóstico da aprendizagem de cada estudante.

Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como uma categoria do trabalho pedagógico, cujo sentido e valor relacionam-se à intenção do avaliador. Se bem planejada e desenvolvida pelo professor, contribui para a reorganização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, pois apresenta relação direta com objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Em sentido amplo, “avaliar é atribuir um juízo de qualidade sobre dados relevantes para a tomada de decisão” (Luckesi, 1999, p. 9), logo, a avaliação é meio e não fim em si mesma. Portanto, trata-se de um processo de tomada de decisões voltado à aprendizagem, ou com um caráter classificatório que expressa as relações de poder no interior da escola, a exemplo do que ocorre na sociedade capitalista.

A avaliação apresenta relação com as finalidades da educação e da escola. Se o propósito da escola e do professor é uma educação que considere o desenvolvimento dos estudantes para a sua emancipação e atuação crítica e cidadã, na sociedade, há que se considerar a avaliação em sua função formativa, ou seja, uma avaliação centrada nas aprendizagens.

Entretanto, a avaliação como prática histórica e social não está reduzida à sala de aula, isolada de influências sociais. Historicamente a escola foi estabelecida como um local social e contraditório, ligada aos interesses de classes sociais antagônicas, que caracterizam a sociedade capitalista, na qual ocorrem processos de lutas e acomodações, de reprodução e de resistência (Hypólito, 1991). Essas relações corroboram com a organização do trabalho pedagógico influenciado pelos interesses de grupos sociais dominantes, havendo um tipo de escola para uma determinada classe, no intuito de reproduzir e manter a ordem social vigente.

Nesse cenário, a avaliação tem sido permeada por práticas que enfatizam o uso de seus resultados para classificar e mensurar o aprendizado por meio da atribuição de notas, o que corrobora com a exclusão e competitividade entre os

estudantes, concretizando relações de poder existentes na conjuntura política e econômica em que se encontra a sociedade: organizada em função de classes sociais.

Avaliar é, portanto, um processo permeado por contradições, que diz sobre o futuro do trabalho pedagógico e dos estudantes, exercendo forte influência sobre os processos de ensino e de aprendizagem na escola, seja para o aluno enquanto protagonista ou para o professor, organizador do processo didático-pedagógico.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal⁷, a organização do trabalho pedagógico, que inclui a avaliação escolar, orienta-se segundo diretrizes, currículo, regimento e normativas emanadas da Secretaria de Educação, aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). São documentos que consideram a avaliação em suas diversas funções; contudo, a função formativa sobressai como pressuposto às práticas avaliativas em diversas orientações, a exemplo das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014), do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014; 2018), dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2014) e das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco (2014). Nesses documentos, as práticas avaliativas são orientadas na perspectiva da avaliação para as aprendizagens, em que se avalia para incluir e para aprender, logo para que o aluno se desenvolva; evidenciando assim a sua função formativa.

Não obstante, há documentos, como o Regimento⁸ da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019), que enfatizam práticas que favorecem a avaliação em sua função somativa e classificatória: considerando a aplicação de exames e aspectos relacionados à nota, disciplina e comportamento, em que a avaliação passa a evidenciar as relações de poder e controle no interior da escola.

Partimos do pressuposto de que as alterações implementadas pelo Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019), repercute no processo avaliativo, enquanto elemento central da organização do trabalho escolar;

⁷Conforme dados do Censo Escolar do Distrito Federal a rede pública de ensino do Distrito Federal é composta por 305 unidades de escolas classes (tipologia de escola privilegiada neste estudo, pelo vínculo que apresenta com as experiências da pesquisadora). Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php> Acesso em ago. 2024

⁸Publicado no ano 2019 por meio da Portaria nº 180 de 30 de maio de 2019, alterando o antigo regimento que vigorava desde 2015. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2024.

pois, o enfoque dado é para a avaliação somativa e a valorização do controle e da disciplina em contraste ao que é expresso no documento das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014).

Dessa forma, mesmo diante de diretrizes que orientam a adoção de processos formativos na avaliação, dados sugerem que é possível que essas orientações teórico-metodológicas não estejam repercutindo nas práticas docentes dos professores e nas aprendizagens dos estudantes. A exemplo, sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa privilegiada neste estudo, dados do Censo Escolar⁹ referentes ao ano de 2023 (INEP, 2024) indicam que 7,9% dos estudantes das escolas públicas do DF encontram-se em distorção idade-série¹⁰, índice maior do que o apresentado para o contexto nacional: 7,5%. Em relação às taxas de rendimento, as escolas públicas do DF apresentam os índices de 96,3% para a aprovação nos anos iniciais da educação básica, abaixo do contexto nacional que apresenta 97,2%; para reprovação, 3,6%, número acima da taxa nacional que representa 2,5% dos estudantes; e, 0,1% para abandono, quantitativo abaixo da média nacional de 0,3%.

Esses dados demonstram que os desafios para se garantir as aprendizagens dos estudantes são enormes e, embora haja uma profícua produção sobre avaliação nos anos iniciais em escolas da rede pública do DF (Fontenele, 2019; Soares, 2011; Sousa, 2023), há ainda a necessidade de pesquisas que foquem na relação entre as prescrições apresentadas em documentos e as práticas colocadas em ação em sala de aula.

O intuito é compreender os elementos que compõem a prática pedagógica dos professores de anos iniciais e as implicações na aprendizagem. A relevância desta pesquisa faz-se ainda mais promissora para o campo da educação e da avaliação, pois pode contribuir para o fortalecimento do debate sobre o assunto, bem como para a formação de professores. Tal estudo também proporciona aos profissionais da educação o conhecimento sobre os aspectos em torno da avaliação, o que permite o reconhecimento e compreensão dessa como elemento estruturante do trabalho

⁹Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 15 de agosto de 2024.

¹⁰São considerados em situação de distorção idade-série, os estudantes que possuem dois ou mais anos de atraso escolar em relação à idade indicada para a série em curso. É recomendado a idade de 6 anos para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental I.

pedagógico.

Assim, apresentamos a **questão central** que norteou as investigações:

- Quais os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014)?

Emergiram como **questões derivadas**:

- Quais são as orientações para a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais, contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014)?
- Em face de orientações do Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e das Diretrizes de Avaliação Educacional (2014), como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe da rede pública de ensino do DF articulam o proposto às suas práticas de avaliação da aprendizagem (sala de aula)?
- Como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino articulam no trabalho pedagógico orientações de avaliação distintas do ponto de vista teórico e conceitual?

A partir das questões delimitadas, o **objetivo geral** da pesquisa é:

- Analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

E como objetivos específicos, temos:

- Discutir as orientações para a avaliação nos anos iniciais contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).
- Discutir como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe articulam às suas práticas avaliativas em sala de aula o

proposto no regimento da rede pública de ensino do DF e nas diretrizes de avaliação educacional.

- Compreender como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino articulam no trabalho pedagógico orientações de avaliação distintas.

Esta pesquisa integra o conjunto de produções científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico – Prodocência, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Apresenta as seguintes seções: Introdução; Estado do Conhecimento: aproximações iniciais com o objeto em estudo; Percurso teórico-metodológico: construindo um caminho para a aproximação da essência do objeto; “Avaliar as aprendizagens ou para as aprendizagens? Eis a questão!”: uma leitura dos documentos oficiais; “Não sei... Só sei que é assim!”: os sentidos e significados das professoras sobre as propostas de avaliação no Regimento Interno e nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF; considerações finais; referências e apêndices.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES INICIAIS COM O OBJETO EM ESTUDO

“Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele” (Freire, 1981).

Ao contemplar a avaliação da aprendizagem nas turmas de alfabetização como objeto de estudo nesta pesquisa, importou-nos a realização de um diagnóstico acerca dos estudos realizados por outros pesquisadores. Buscamos aproximações que possibilitassem melhor definição do objeto, por meio da constituição do estado do conhecimento. A imersão em estudos sobre o tema oportunizou compreender algumas das múltiplas determinações que o circundam.

Para tanto, fundamentamo-nos em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), quando apontam que o estado do conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área” (p. 21). Reconhecemos a importância desse levantamento a fim de fundamentar a investigação proposta, evidenciando as discussões que foram feitas para delinear o nosso ponto de partida na pesquisa, identificando lacunas possíveis de serem aprofundadas.

Portanto, fez-se necessário um rigoroso e cuidadoso trabalho de busca pelas produções científicas, considerando critérios de inclusão ou exclusão de determinados trabalhos para a adequação da busca ao objeto investigado, haja vista que é “preferível ler de modo aprofundado e crítico alguns textos bem escolhidos a ler superficialmente milhares de páginas” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 29). Desse modo, foram elencados critérios de seleção e exclusão dos trabalhos encontrados alinhados ao objetivo geral desta pesquisa: analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

O primeiro critério para o refinamento da busca foi o recorte temporal de seis anos (2018 a 2023), com o intuito de identificar estudos recentes sobre o objeto em foco. Outro fator que corroborou com esse recorte foi a publicação da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) no ano de 2018, que desencadeou uma série de mudanças em documentos das redes públicas de ensino para alinharem-se à BNCC, dentre elas a atualização dos currículos, regimentos e outras orientações pedagógicas.

O segundo critério de busca foi a definição dos termos indutores conforme objeto de estudo e objetivos da pesquisa. Os identificamos a partir do cadastrado na plataforma *Thesaururs Brased*¹¹: “avaliação da aprendizagem” e “ensino fundamental”. Para o refinamento das buscas e maior alcance no que concerne ao objeto de estudo, foram elencados os vocabulários naturais¹² “anos iniciais”¹³, “concepções e práticas avaliativas”, “orientações para avaliação” e “práticas docentes” que foram articulados aos vocabulários controlados indexados na plataforma *Thesaurus Brased*. Os termos indutores foram associados entre si, por meio dos operadores *booleanos*¹⁴ objetivando uma busca mais assertiva. O uso das aspas em cada termo indutor foi necessário para que a busca articulasse os termos entre si, e não apenas um deles, de modo que em “avaliação da aprendizagem”, por exemplo, refinou-se a busca, automaticamente, excluindo-se trabalhos que continham apenas os vocábulos “avaliação”, “da” ou “aprendizagem”, conforme programação das plataformas de busca.

A escolha pelas bases de dados deu-se em virtude do reconhecimento e abrangência quanto ao número de trabalhos cadastrados, produzidos nacionalmente. A busca foi realizada no portal da biblioteca virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominado Periódicos CAPES, assim como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

¹¹Vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, chamados de descritores ou indexadores, relacionados entre si a partir de referencial conceitual de uma área. O *Thesauruss Brased* é o vocabulário controlado da área da educação. Disponível em <https://bartoc.org/en/node/198>

¹²Vocábulos que ainda não foram indexados na lista de vocabulários controlados.

¹³O termo “anos iniciais” foi utilizado para a elaboração do projeto de pesquisa e objetivou ampliar as buscas. A definição do contexto da pesquisa ser em turmas de alfabetização, emergiu da materialidade. Mantivemos o termo anos iniciais já que as turmas de alfabetização, termos utilizados no título desta pesquisa, pertencem ao BIA: primeiro bloco de aprendizagens dos anos iniciais.

¹⁴Operadores booleanos: atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa; para facilitar a visualização da busca, é importante que sejam escritos em letras maiúsculas. Neste levantamento foram utilizados as aspas e o operador AND para articular e refinar os termos da pesquisa. (postagem no site do Centro de Apoio a Pesquisa no Complexo de Saúde da UERJ disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como,sejam%20escritos%20em%20letras%20mai%C3%BAsculas>)

Também foram elencadas as plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e os anais das reuniões¹⁵ nacional e regional do Centro-Oeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A seleção dos trabalhos para a composição do *corpus* de análise seguiu o seguinte procedimento:

- a) identificação e seleção de trabalhos que continham no título e/ou nas palavras-chave a referência aos termos indutores supracitados;
- b) análise dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados, considerando a especificidade do estudo proposto, objetivando a composição do *corpus* de análise, bem como a exclusão de trabalhos que se distanciavam do objeto delimitado;
- c) análise das introduções e considerações finais dos trabalhos, buscando maiores aproximações com o objeto em estudo;
- d) análise interpretativa dos trabalhos, em que, pela leitura integral do *corpus*, foram sistematizados e categorizados, objetivando compreender teórica e metodologicamente como o objeto de investigação tem sido analisado e compreendido, bem como as aproximações e distanciamentos entre as pesquisas já realizadas.

2.1 Diagnóstico dos estudos realizados: resultados das buscas

Pelos caminhos anteriormente explicitados, são apresentados os resultados obtidos com a busca a partir dos termos indutores em cada uma das bases de dados, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Síntese da primeira etapa da busca

Termos Indutores	Base de Dados	Retorno	Selecionados
“avaliação da aprendizagem” AND “ensino fundamental”	BDTD/IBICT	97	20
	Periódicos CAPES	62	13
	SciELO	41	0
“avaliação da aprendizagem” AND “anos iniciais”	BDTD/IBICT	22	4
	Periódicos CAPES	16	3
	SciELO	8	0
“concepções e práticas avaliativas” AND	BDTD/IBICT	3	0
	Periódicos CAPES	3	2

¹⁵Foram analisados os anais das reuniões que ocorreram durante o recorte temporal delimitado para a busca, a saber: 39ª e 40ª reunião nacional e, 14ª e 15ª reuniões regionais (ANPED CO).

“ensino fundamental”	SciELO	1	0
“concepções e práticas avaliativas” AND “anos iniciais”	BDTD/IBICT	0	0
	Periódicos CAPES	2	0
	SciELO	0	0
“orientações para avaliação” AND “práticas docente”	BDTD/IBICT	0	0
	Periódicos CAPES	1	0
	SciELO	3	0
Total de Trabalhos	-	259	42

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme síntese apresentada no Quadro 1, esmiuçamos os resultados das buscas para melhor compreensão do procedimento de identificação e seleção dos trabalhos. Pela combinação dos termos indutores “avaliação da aprendizagem” AND “ensino fundamental”, o retorno foi de 97 trabalhos (71 dissertações e 26 teses) na plataforma BDTD/IBICT, dos quais selecionamos, na primeira etapa da busca, 3 (três) teses e 17 dissertações. Na base Periódicos CAPES, o retorno foi de 61 artigos e 1 (uma) dissertação, dos quais selecionamos 13 artigos. Na base SciELO, o resultado foi de 41 trabalhos, sendo que aquele que se relacionava ao objeto de estudo já havia sido selecionado anteriormente.

A combinação dos termos “avaliação da aprendizagem” AND “anos iniciais” reduziu consideravelmente o retorno de trabalhos: na BDTD/IBICT, o retorno foi de 11 teses e 11 dissertações, dos quais selecionamos 1 (uma) tese e 3 (três) dissertações; na Periódicos CAPES o retorno foi de 15 artigos e 1 (uma) dissertação, dos quais selecionamos 3 (três) artigos; no SciELO o retorno foi de 8 (oito) artigos, dos quais nenhum se aproximava do objeto em estudo.

A busca pelos termos “concepções e práticas avaliativas” AND “ensino fundamental” retornou 3 (três) dissertações na plataforma BDTD/IBICT, sendo um trabalho já encontrado na busca anterior; 3 (três) artigos na Periódicos CAPES, dos quais selecionamos 2 (dois), tendo em vista que um já havia sido selecionado anteriormente, e 1 (um) artigo na base SciELO, também já selecionado. A combinação de “concepções e práticas avaliativas” AND “anos iniciais” também demonstrou redução no retorno dos trabalhos: foram encontrados apenas 2 (dois), já selecionados anteriormente. Desse modo, a partir dessa combinação não selecionamos nenhum trabalho para análise do resumo.

No que diz respeito à combinação dos termos indutores “orientações para avaliação” AND “práticas docente” o resultado foi mínimo: encontramos apenas 3 (três) trabalhos na plataforma SciELO, sendo que nenhum foi selecionado para

análise do resumo por não se enquadrar nos critérios estabelecidos.

Ao buscarmos pelo termo “avaliação da aprendizagem nos anos iniciais”, obtivemos o retorno de uma tese na plataforma Periódicos CAPES; buscando pela combinação “avaliação da aprendizagem no ensino fundamental”, o retorno foi de um artigo, na mesma plataforma. Ambos os trabalhos foram selecionados para a leitura dos resumos. Nas outras bases de busca não houve retorno de trabalhos.

Foram feitas, também, buscas por trabalhos nos anais das reuniões da ANPED nacional (39ª e 40ª reuniões) e da ANPED CO (14ª e 15ª reuniões) que ocorreram dentro do período delimitado para o recorte temporal da pesquisa. A busca nos anais ocorreu de modo diferente do relatado nas outras bases, tendo em vista a organização das plataformas. Assim, buscamos no campo de pesquisa os seguintes vocabulários sem as aspas: “avaliação”, “práticas”, “avaliativas” e “orientações”. Em cada filtro foi realizada a leitura do título de todos os trabalhos que retornaram, cuja análise resultou na seleção de 15 trabalhos apresentados na ANPED nacional e 8 (oito) na ANPED regional do Centro-Oeste.

Sintetizamos, na Tabela 1, o quantitativo total de trabalhos encontrados em cada uma das bases após a seleção realizada por meio de uma análise exploratória dos títulos (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) das produções científicas que retornaram com as buscas.

Tabela 1. Quantitativo de Trabalhos: primeira análise

Base de Busca	Quantidade
BDTD/IBICT	24
Periódicos CAPES	17
SciELO	0
ANPED Nacional	15
ANPED CO	8
Total	64

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Tendo em vista a quantidade de trabalhos pré-selecionados, sintetizados na Tabela 1, e considerando os apontamentos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) sobre a relação quantidade e qualidade na composição do *corpus* de análise, foi realizada a segunda etapa analítica: leitura dos resumos dos artigos, dissertações e teses, assim como uma leitura flutuante da íntegra dos trabalhos selecionados nos anais das reuniões da ANPED nacional e regional, visando filtrar melhor os trabalhos.

Nessa etapa de análise, buscamos uma maior aproximação com o objeto de estudo, usando critérios para exclusão e/ou seleção dos trabalhos. Assim, foram

desconsiderados aqueles com foco em: disciplinas específicas; etapa dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; contexto do ensino superior; concepções de avaliação nos documentos curriculares brasileiros e nas políticas de educação, à exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE); níveis externo e institucional da avaliação; resultados de exames de larga escala; trabalho pedagógico apenas citando a avaliação como elemento deste; percepções de graduandos acerca da avaliação; avaliação do docente; dificuldades no início da carreira que perpassam a avaliação; instrumentos de avaliação em um conteúdo específico e/ou modalidade específica da educação, como educação especial e educação de jovens e adultos; e, o contexto do ensino remoto.

Essa etapa analítica, reduziu o *corpus* de análise para 17 trabalhos. Na plataforma BDTD/IBICT selecionamos 5 (cinco) dissertações e 1 (uma) tese¹⁶; na base de Periódicos da CAPES, separamos 1 (uma) tese e 7 (sete) artigos; nos anais da ANPED nacional, destacamos 2 (dois) trabalhos e da ANPED CO, 1 (um) trabalho. Dos trabalhos selecionados a partir dos anais das reuniões científicas, dois foram apresentados como resumo expandido e um como pôster, sendo dois do Grupo de Trabalho de Didática (GT 04) e um do Grupo de Trabalho de Educação Popular (GT 06).

Após essa etapa analítica, foi realizada a leitura das introduções e das considerações finais dos trabalhos selecionados, para a composição do *corpus* de análise e categorização das pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem (de sala de aula), sempre buscando alinhar o enfoque do trabalho analisado ao objeto de estudo e objetivos traçados para essa investigação. A leitura do trabalho publicado nos anais do GT 06 da ANPED nacional direcionou a busca por mais um trabalho de doutoramento para a composição do *corpus*. Nessa análise ainda foram excluídos 5 (cinco) trabalhos: 4 (quatro) artigos e 1 (uma) tese; uma vez que os mesmos direcionavam o foco para os instrumentos de avaliação, aos sentimentos dos professores ao aplicarem os instrumentos de avaliação, às intervenções no processo de recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita, e um trabalho que abordava a historicidade da avaliação, focando no surgimento dos testes avaliativos. Portanto,

¹⁶Selecionada posteriormente ao movimento de análise do trabalho publicado nos anais do GT 06 – Educação Popular da ANPED nacional ocorrido em 2019.

o *corpus* de análise para este estudo constitui-se por um total de 12 trabalhos, conforme síntese na Tabela 2:

Tabela 2. Composição do *corpus* de análise

Base de Busca	Quantidade
BDTD/IBICT	5
Periódicos CAPES	4
SciELO	0
ANPED Nacional	2
ANPED CO	1
Total	12

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Destarte, o *corpus* de análise constituiu-se com 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese provenientes da plataforma BDTD/IBICT, 3 trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPED e 4 (quatro) artigos selecionados do portal de Periódicos da CAPES, conforme discriminação no Quadro 2:

Quadro 2. Composição do *corpus* de análise

Plataforma	Ano	Natureza/ Origem	Título	Autor(es)
ANPED CO	2020	Pôster	Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: a contribuição do <i>feedback</i>	Edileuza Fernandes Silva; Lais Rodrigues Pereira
		GT 04 - Didática		
ANPED Nacional	2019	Trabalho GT 06 – Educação Popular	Práticas avaliativas no cotidiano escolar: tecendo a luta contra a produção de não-existência	Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro
	2021	Resumo expandido GT 04 - Didática	A faceta disciplinar da avaliação: reflexão em perspectiva histórica	Carolina Ribeiro Cardoso da Silva
BDTD/IBICT	2019	Tese UERJ	Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação	Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro
	2018	Dissertação UFPE	As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães
	2019	Dissertação UFT	Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso à luz da complexidade	Rita de Cássia Castro Vidal
	2019	Dissertação UFMG	Práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação – caminhos percorridos na escola	Edna de Oliveira Sousa Silva
	2021	Dissertação UnB	Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um	Camilli de Castro Barros

			estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização	
Periódicos CAPES	2018	Artigo Revista Retratos da Escola	Avaliação das aprendizagens: uma perspectiva de não violência	Dilva Bertoldi Bevenuto; Clenio Lago
	2018	Artigo Revista Eletrônica de Educação	Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães; Crislainy de Lira Gonçalves; Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida; Solange Alves de Oliveira-Mendes
	2020	Artigo Horizontes-Revista de Educação	A percepção de professores da rede estadual sobre a avaliação da aprendizagem	Jacimara Aparecida Mendes; Fabio Perboni
	2020	Artigo Pesquisa e Debate em Educação	Análise dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental	Francisco Reginaldo Linhares; Letícia Bezerra França; Maria da Conceição Costa

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A leitura na íntegra dos trabalhos selecionados foi realizada considerando uma análise sistematizada, buscando categorizá-los e objetivando compreender as aproximações e os distanciamentos entre as pesquisas já realizadas e os possíveis caminhos constituídos neste estudo, conforme discussão nas subseções 2.1.1 e 2.1.2 respectivamente.

2.1.1. O que dizem as pesquisas: apontamentos do estado do conhecimento

A leitura do *corpus* de análise possibilitou-nos a aproximação com as múltiplas determinações que circundam a avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O estudo dos trabalhos selecionados permitiu uma aproximação com as concepções de avaliação e com os autores mais referenciados. As pesquisas evidenciaram a importância de uma avaliação formativa, pois esta considera o processo de ensino e de aprendizagem, tendo o estudante como centro do processo. Cipriano Luckesi, Benigna Villas Boas, Luiz Carlos de Freitas, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Domingos Fernandes, José Gimeno Sacristán e Ana Maria Saul, são alguns dos autores mais referenciados para fundamentar as funções e

perspectivas da avaliação diagnóstica, somativa, classificatória, como medida, emancipatória, entre outras. Luckesi também é referência na historicidade da avaliação, e Maria Teresa Esteban na avaliação no cotidiano escolar e como prática de investigação.

Sobre as abordagens, as pesquisas enquadram-se numa perspectiva qualitativa com uso de entrevista semiestruturada, grupo focal, observação, análise documental de textos e documentos, como os relatórios de aprendizagem e as prescrições para avaliação, provenientes das políticas estaduais e das políticas de avaliação externa. Duas pesquisas, Cordeiro (2019b) e Silva (2019), embasam-se nas concepções de Michel de Certeau sobre o cotidiano. O trabalho de doutoramento (Cordeiro, 2019a), trouxe uma metodologia apoiada numa perspectiva freiriana, pela qual considerou o diálogo e a dúvida como instrumento metodológico.

O trabalho de Silva e Pereira (2020), apresentado para o GT 04 (Didática) na XV reunião da ANPED Centro-Oeste, faz apontamentos sobre as contribuições do *feedback* para a continuidade do processo avaliativo, considerando-se uma perspectiva formativa da avaliação da aprendizagem. Nesse ínterim, o trabalho nos permitiu refletir e compreender que o *feedback* atua enquanto devolutiva ao estudante sobre o seu processo de aprendizagem, bem como ao professor, apontando direções para a reorganização do trabalho ao considerar o alcance dos objetivos pretendidos. Ou seja, atua na perspectiva de uma avaliação para as aprendizagens, do contrário, o *feedback* acaba reduzido a retorno de resultados, sem modificações do processo de ensino e de aprendizagem.

O trabalho apresentado por Silva (2021), na 40ª reunião da ANPED nacional, apresenta uma reflexão sobre os processos históricos em que a avaliação se desenvolve enquanto instrumento disciplinador, estando alinhada à prática docente como um motivador artificial na medida em que se apresenta com valor de mercadoria, na qual se aprende para trocar por nota. Nessa perspectiva, aparece com um tripé disciplinador: comportamento, frequência e aplicação do estudante aos estudos. A autora aponta que essa faceta disciplinar da avaliação faz parte da cultura. Numa perspectiva histórica, desenvolve-se mediante a troca dos castigos físicos por castigos mais sutis, representados por práticas pedagógicas que transparecem constrangimentos relacionados à disciplina do corpo e da mente. A autora faz esse levantamento a partir do regimento interno da rede de educação de Santa Catarina, correspondente ao ano de 1910.

O trabalho de Cordeiro (2019a), apresentado no GT 06 (Educação Popular) na 39ª reunião nacional da ANPED, apresenta elementos que compõem o trabalho de doutoramento (Cordeiro, 2019b). A autora demarca seus estudos na perspectiva da pesquisa com o cotidiano da/na escola, em que considera as práticas como ponto de partida e de chegada, bem como o diálogo e a dúvida como metodologia de investigação. Suas análises consideraram, além das práticas, as narrativas dos participantes.

Cordeiro (2019b) apoia-se em princípios freirianos articulados aos princípios de ideias-força, imersos no paradigma da avaliação emancipadora e como prática de investigação, respectivamente. Consideram: o diálogo, a compreensão da impossibilidade de neutralidade das práticas, a formação permanente de professores, o erro como índice de conhecimento, a heterogeneidade na proposição de práticas avaliativas como potência e a proximidade entre os sujeitos envolvidos no processo avaliativo. As reflexões traçadas pela autora apontam a avaliação como uma prática complexa e ambivalente, que recebe influência das políticas de avaliação, tais como os índices de resultados obtidos e as avaliações externas, assim como expressa um movimento de permanência e de transformação. Aponta ainda, a possibilidade de um movimento de reconstrução do sentido da avaliação num processo mais favorável às crianças das classes populares, colocando-a em uma perspectiva contra-hegemônica.

O trabalho dissertativo defendido por Magalhães (2018) buscou investigar, nas práticas avaliativas, o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as “táticas fabricadas”¹⁷ (Certeau, 2014 *apud* Magalhães, 2018) pelos professores no cotidiano da sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos da autora a permitiram concluir que entre os documentos oficiais de avaliação e as práticas avaliativas das professoras, sujeitos da pesquisa em questão, existem agentes de influências que se apresentam como tradutores das políticas, entre os quais cita os secretários municipais de educação, os gestores e os coordenadores.

Magalhães (2018) aponta que mediante artimanhas de estranhamentos, questionamentos e burlas, os sujeitos da pesquisa driblavam as traduções às

¹⁷A autora utiliza o conceito de táticas avaliativas em uma analogia ao que propõe Certeau (2014). Em suas palavras: “Em nossa pesquisa, tomamos emprestado de Certeau o conceito de tática, que aqui denominamos de ‘táticas avaliativas’ para designar o ‘movimento dentro do campo do inimigo’ [Certeau, 2014] (p. 94), realizado pelos professores em ‘golpe por golpe, lance por lance’ através de suas práticas curriculares e avaliativas” (Magalhães, 2018, p. 38).

orientações oficiais realizadas pelos agentes supracitados. A autora denomina como táticas avaliativas esse movimento de distanciamento e escape às regras do jogo de poder; pelas quais as docentes iam (re)inventando a avaliação, o currículo e os cotidianos a elas dados. Desse modo, “as táticas avaliativas revelaram-se em astúcias sutis, que não se conformando com prescrições e cotidianos cristalizados, escapavam e resistiam ao controle e regulação a elas imbuídos” (p. 156). Esse movimento evidencia um processo de disputas e embates em torno das criações e recriações da avaliação tecida nos cotidianos, interpelado por interesses, saberes, traduções e leituras fugazes dos produtos instituídos, ou seja, das prescrições avaliativas.

O trabalho dissertativo de Vidal (2019) buscou compreender se a percepção de avaliação da aprendizagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sinaliza uma aproximação com os aspectos que fundamentam a avaliação, numa perspectiva formativa dos princípios e referenciais da epistemologia da complexidade¹⁸ e da transdisciplinaridade¹⁹; dentre os quais alguns caracterizam o pensar complexo, considerando os recursos do pensamento que permitem ao sujeito pensar, transversalizar o que acontece entre o mundo físico, biológico, social, cultural e o próprio ser humano. Esses princípios levam-nos a compreender uma avaliação que considera o sujeito cognoscente em sua multidimensionalidade, na relação com as incertezas, ou seja, levando em conta os alunos e suas necessidades contextuais, relacionais, individuais e experienciais.

Desse modo, Vidal (2019) aponta que os referenciais epistemológicos da complexidade, marcados por uma abordagem transdisciplinar, possibilitam a compreensão da avaliação da aprendizagem enquanto uma prática capaz de contribuir para o desenvolvimento das potenciais possibilidades de mudanças no cenário educativo, em que apenas o conhecimento disciplinar não é suficiente. Aponta a necessidade também do conhecimento ser transdisciplinar, integrado, conectado e transversalizado aos saberes, não só de outras disciplinas, mas também aos decorrentes da experiência; contextualizando e tornando os processos educativos mais significativos.

¹⁸A autora faz apontamentos sobre a complexidade a partir das contribuições de Edgar Morin.

¹⁹A autora explica o conceito segundo apontamentos de Pinho e Passos (2018) em que a transdisciplinaridade é entendida como “o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade, na qual não se limita a interações entre campos do conhecimento especializados, mas que faz uma conexão direta entre o Ser e o universo, expressando a relação da humanidade com a natureza de forma harmônica e complementar” (Vidal, 2019, p. 83).

O trabalho dissertativo de Silva (2019) investigou as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, analisando a mediação entre a formação do professor e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas educadoras. A pesquisa foi direcionada pelo método dialético-fenomenológico, na perspectiva freiriana e nas concepções de avaliação de aprendizagem de Luckesi, por apontar uma atitude dialógica e humanizada na ação educativa. Silva (2019) destacou que, embora os sujeitos da pesquisa defendam práticas democráticas, muitas vezes o fazer docente reproduz práticas conservadoras, fundamentadas pelas vivências pessoais de cada professora em relação à avaliação e, pautadas em práticas que traduzem o medo e acabam reforçando a exclusão. No que concerne à formação continuada, a autora verificou que é comum as temáticas selecionadas pelo coletivo da escola serem substituídas por demandas provenientes de políticas públicas de educação do estado que se apresentam como urgentes e atropelam a autonomia da escola.

O trabalho dissertativo de Barros (2021) intentou compreender as concepções docentes acerca da avaliação para as aprendizagens e a influência que as orientações oficiais, materializadas nos documentos normativos, vêm exercendo nas práticas alfabetizadoras em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Ancorada nos pressupostos da avaliação formativa, a autora destaca o Registro de Avaliação, documento de escrituração escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como um instrumento de avaliação formativa, ao considerar que o mesmo prima pelo acompanhamento processual das construções estudantis.

Barros (2021) apreendeu que as práticas avaliativas dos sujeitos da pesquisa recebiam várias influências, incluindo o percurso profissional, desde a formação inicial, a formação continuada, até os cursos de qualificação, perpassando a troca de experiências com os demais docentes. Há um reconhecimento entre os profissionais sobre a importância dos documentos norteadores da prática avaliativa, como exemplo as diretrizes de avaliação educacional, contudo, ainda prevalece um desconhecimento dos mesmos tendo em vista a ausência de tempo para estudá-los. Nesse sentido, os sujeitos apontam para a necessidade de se priorizar o estudo desses documentos nas coordenações pedagógicas. Apesar desse reconhecimento, a autora depreendeu que há maior validação da troca de informações entre os próprios sujeitos do que dos conhecimentos advindos dos documentos de base legal ou dos saberes teóricos.

O artigo de Bevenuto e Lago (2018) buscou refletir sobre processos avaliativos vividos pelas professoras pedagogas no decorrer da formação, visto que estas

experiências constituem referência a suas ações pedagógicas. Os autores apontam que no contexto educacional, a avaliação tem expressado uma pedagogia do controle e do exame, pois as práticas avaliativas reforçam as dinâmicas classificatórias, excludentes e tradicionais, marcadas por exames. Expressam uma violência oculta, quando força uma adaptação cultural e social dos estudantes aos contextos escolares. Esses processos geram um certo *habitus* violento, de modo que as professoras, formadas em um contexto de práticas avaliativas que reproduz uma violência simbólica²⁰, contribuem para a manutenção de um sistema tradicional de avaliação por meio de trabalhos e provas, observação e análise do comportamento e atitudes. Isso ocorre devido a falha na formação de professores que ainda desvincula a teoria da prática. Com um posicionamento contrário frente a essa realidade, os autores expressam que a avaliação da aprendizagem não pode se constituir expressão de violência, uma vez que ela proporciona a mediação do conhecimento, autoformação, inclusão das diferenças e amorosidade nas relações.

Magalhães *et al.* (2018) apontam que os sentidos atribuídos à avaliação e às práticas avaliativas têm sofrido profundas transformações devido à evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar. Esse movimento de mudança caminha de uma visão excludente e seletiva da aprendizagem, em que a avaliação é tida como um instrumento de medida, de descrição, de formulação de juízos de valor, para uma concepção de avaliação enquanto potencializadora do sucesso escolar, logo, formadora. Dos discursos investigados, emergiram os seguintes sentidos da avaliação: formativa, classificatória, contínua e diversificada, para a tomada de decisão e tática. O sentido de avaliação tática é apresentado pelas autoras na expressão de uma avaliação astuciosa que burla as prescrições oficiais; evidenciando, portanto, um distanciamento entre as prescrições e as práticas. Há ainda resquícios de um fazer histórico que leva em conta a avaliação para a mensuração; embora haja uma percepção da avaliação como ferramenta de formação e regulação das aprendizagens vinculada a um movimento dialógico entre ensino, currículo e avaliação.

O artigo de Mendes e Perboni (2020) aponta a avaliação como eixo central do aprendizado. Apesar de ter muitos significados, é compreendida de forma restrita com o foco na nota, o que corrobora com a desconsideração do aprendizado do aluno, do

²⁰Os autores utilizam esse conceito fundamentados em Bourdieu.

debate e da criação de novas ideias. Nesse sentido, os autores apontam que a avaliação educacional deve avaliar não somente o aluno, mas todos os processos e sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Defendem que ao considerar o estudante como um sujeito único, repleto de significado e de história, o professor será capaz de realizar uma avaliação crítica que tenha como características a preocupação com a aprendizagem, além da busca por formar um cidadão questionador e autônomo, e não um cidadão que aceite o mundo de forma passiva.

Contudo, os autores apontam para a existência de um cenário negativo sobre os processos avaliativos no interior da escola evidenciado por concepções tradicionais e compreensão restrita do sentido de avaliar. Sinalizam contradições quanto à compreensão entre avaliação formal e formativa, em que as avaliações formais ocupam lugar significativo nas escolas. Expressas por práticas tradicionais e marcadas pela historicidade da avaliação, considera uma herança do século XIX em que recebe influência dos testes padronizados para se mensurar as aprendizagens, a qualificação escolar, bem como exercer controle social. Essas práticas remetem-nos a uma percepção empresarial e tecnicista da avaliação que contribui para uma sociedade de classes, na qual se racionaliza os conhecimentos e corrobora com as desigualdades das classes populares.

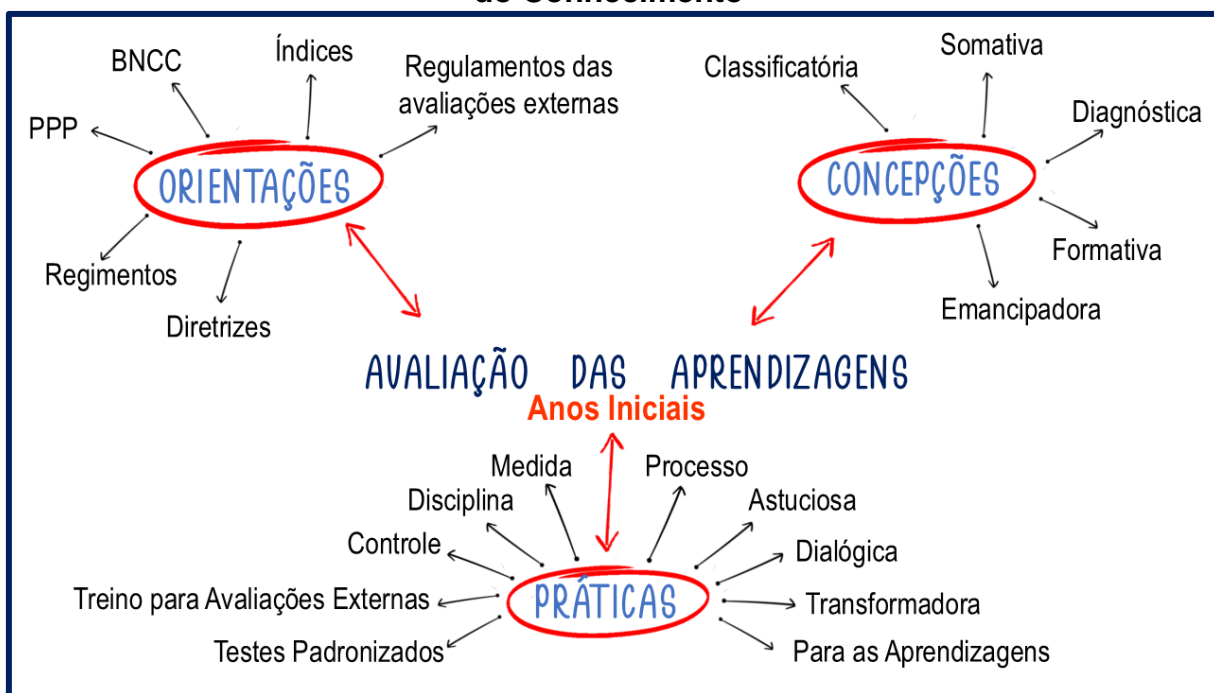
O trabalho de Linhares, França e Costa (2020) apresenta a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e diagnóstico, considerando os apontamentos de Hoffmann, constituída por diferentes instrumentos. Para os autores a avaliação deve permear todos os processos significativos do ensino e da aprendizagem, sendo necessária sua realização de forma processual, atenta e reflexiva. Os autores apontam os registros da aprendizagem, tais como relatórios e fichas de aprendizagem, fotos, vídeos e portfólios, como instrumentos de avaliação diagnóstica²¹ que norteiam a prática pedagógica. Contudo, destacam haver certa dificuldade quanto à clareza dos critérios de escrita para se compreender o desenvolvimento do estudante em todos os aspectos, evidenciando a utilização de indicadores e expressões vagas que não atendem ou detalham o desenvolvimento integral da criança, registros que são reduzidos a fase da psicogênese da escrita em

²¹Os autores utilizam o conceito desenvolvido por Freitas, considerando as contribuições de Bloom, em que a avaliação diagnóstica acontece antes da ação, constituindo-se em um levantamento de dados sobre habilidades e competências dos alunos, ou seja, uma análise da situação prévia de aprendizagem do aluno na sala de aula.

que a criança se encontra. Além desses aspectos, os autores apontam para uma periodicidade (in)definida, o que contribui para a existência de lacunas no acompanhamento da aprendizagem e a incompreensão do percurso formativo do aluno.

De modo geral, os trabalhos estudados conduziram ao entendimento de que a avaliação da aprendizagem está mediada por múltiplas determinações que perpassam o seu desenvolvimento. São várias as influências e orientações externas para a sua materialização na sala de aula, bem como são diversas as concepções e práticas no interior da escola. Na Figura 1, apresentamos algumas dessas múltiplas determinações, como uma síntese dos achados nos estudos que compõem o estado do conhecimento.

Figura 1. Múltiplas determinações da Avaliação das Aprendizagens no Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Com base na síntese apresentada na Figura 1 e considerando as contribuições do estado do conhecimento, constatamos que a avaliação das aprendizagens tem sido mediada, em sua historicidade, por diferentes práticas, influenciadas tanto por concepções distintas por parte de docentes quanto por orientações diversas. A avaliação materializa-se como um instrumento que ora serve à aprendizagem, ora ao controle e à classificação. Conforme dados das pesquisas, apreendemos que em

distintos cenários há contradições entre as orientações emanadas de secretarias de educação e as concepções e práticas dos professores em sala de aula.

As pesquisas apontam orientações e prescrições que direcionam práticas formativas da avaliação; contudo, elas se materializam reproduzindo aspectos históricos e determinações da cultura que consideram a avaliação como instrumento de controle e disciplinador, colocando-a a serviço da mensuração do conhecimento e da classificação dos estudantes. Chama a atenção o fato de que ainda há professores que expressam práticas transgressoras da avaliação, no sentido de receber uma orientação e operar na contramão, em que, mesmo que as orientações preconizem práticas formativas, os professores acabam reproduzindo em sala de aula as suas vivências com uma avaliação que reforça seu uso como um instrumento de poder. Nesse cenário de contradições que medeiam a avaliação das aprendizagens, há também concepções e práticas que buscam a emancipação humana, em que as práticas avaliativas consideram o diálogo, o processo de ensino e de aprendizagem em prol da transformação das realidades, ou seja, numa perspectiva da avaliação para as aprendizagens.

2.1.2. Aproximações e distanciamentos do corpus de análise

Tendo em vista que, conforme Freire (1981), não é possível a quem estuda alienar-se ao texto renunciando sua perspectiva crítica em face dele, deduzimos que o estado do conhecimento se constitui em um ponto de partida teórico-prático, suscitando a necessidade de aprofundamento nos estudos acerca da avaliação das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos discutidos nesta seção articulam-se aos achados da pesquisa desenvolvida, em um processo que favorece o aprofundamento das análises dos dados produzidos em uma escola classe da rede pública de ensino do DF. Portanto, buscamos fundamentar e estabelecer um diálogo com as demais pesquisas, uma vez que a avaliação constitui-se de múltiplas determinações e o estado do conhecimento é um exercício de aproximação à diferentes percepções sobre um mesmo objeto.

Diante do diagnóstico aqui produzido, acreditamos que a pesquisa desenvolvida contribuiu para ampliar e fortalecer o debate em torno da avaliação das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da alfabetização, reconhecendo a categoria avaliação como estruturante do trabalho pedagógico da

escola e da sala de aula.

Apontamos a necessidade de uma postura avaliativa durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, que conduz a pensar e a perceber a avaliação a partir da unidade teoria-prática, fundamentada em uma análise crítica do trabalho realizado, a fim de ressignificá-lo em prol das aprendizagens dos estudantes e da emancipação humana. Ou seja, consideramos que a avaliação está mediada por e pode constituir-se em um instrumento para a consolidação de uma perspectiva de práxis²² no trabalho docente.

Além dessa concepção e postura teórica frente à avaliação, também apontamos como diferencial da pesquisa, a sua realização numa perspectiva crítico-dialética que se aproxima dos fundamentos e pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético (Cury, 1989; Húngaro, 2014; Marx, 1989; Netto, 2011). Essa perspectiva favorece olhar o objeto considerando as categorias ontológicas que o permeiam, bem como organizar os dados por meio dos núcleos de significação, proposto por Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2006); assim, partimos do empírico ao concreto pensado, em um movimento de idas e vindas na análise dos dados, para compreender o objeto em estudo em diversas dimensões e expressões na realidade. Sobre esse aspecto, exploraremos mais profundamente na apresentação do percurso teórico-metodológico da pesquisa.

²²Reflexões que surgiram ao estudar a práxis a partir dos apontamentos de Vázquez (2007) e Curado Silva (2018).

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA A APROXIMAÇÃO DA ESSÊNCIA DO OBJETO

“Ah! Vou te revelar um segredo. É muito simples: nós só conseguimos enxergar bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (Saint-Exupéry, 2016, p. 46)

Em analogia ao que Saint-Exupéry traz com a fala de um dos personagens em “O Pequeno Príncipe”, consideramos esta seção o coração da pesquisa, uma vez que os pressupostos teórico-metodológicos nos deram suporte necessário para a aproximação da essência do nosso objeto de investigação: a avaliação da aprendizagem em turmas de alfabetização²³. Essência esta muitas vezes invisível em um primeiro olhar, o que exigiu das pesquisadoras uma consistente base teórico-metodológica, o que ora propomos.

Por conseguinte, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos que nos conduziram na observação da realidade, estudo e aproximação da essência das práticas de avaliação da aprendizagem. A partir dos quais, almejamos o alcance do objetivo geral desta investigação: analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

O essencial no nosso objeto em investigação não estava aparente aos olhos, sendo necessário, portanto, construir um corpo de conhecimentos que nos conduziram à compreensão da avaliação da aprendizagem e de suas múltiplas determinações – sociais, econômicas, políticas, educacionais –, na escola. Nesse processo de busca por um conhecimento, concordamos com Gatti (2010) no sentido de que não buscamos qualquer conhecimento, mas aquele que ultrapasse o nosso entendimento imediato da realidade estudada.

Em referência ao que aponta Martins e Lavoura (2018) acerca do conhecimento científico, compreendemos que o conhecimento da avaliação da aprendizagem constitui-se na prática social educativa, na medida em que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve e se complexifica, e os sujeitos adquirem condições, social e culturalmente determinadas, de refletir e teorizar sobre essa prática social, seus objetos e fenômenos constitutivos. Tratou-se, portanto, de conceber o objeto em

²³Refinamento do contexto de pesquisa realizado após a imersão na concreticidade.

estudo como processo e produto do trabalho pedagógico, buscando ascender do imediato, do aparente, ao mediato por meio da abstração.

Para tanto, houve a necessidade de traçar caminhos que permitiram essa aproximação e construção. Logo, nas subseções que se seguem, apresentamos os fundamentos necessários à compreensão da avaliação da aprendizagem em sua totalidade. Discutiremos as bases que fundamentam a pesquisa considerando uma abordagem crítico-dialética de compreensão e investigação da realidade, bem como os instrumentos utilizados na produção dos dados, contextualizando também o *lócus* de investigação.

3.1. As lentes para a investigação do objeto: pesquisa qualitativa com uma abordagem crítico-dialética

Na tentativa de nos aproximarmos da essência da avaliação da aprendizagem, do que é proposto institucionalmente e do que os professores praticam, interessou-nos conhecê-la em sua totalidade. Assim, tivemos como pressuposto inicial que a avaliação da aprendizagem, materializa-se na realidade educacional, mediada por um processo histórico engendrado por determinações sociais, políticas, econômicas e culturais. Enquanto pesquisadoras que buscavam apreender múltiplas determinações da avaliação da aprendizagem, importou-nos delinear alguns aspectos que para fundamentar o modo de realização do estudo, considerando a produção, organização, análise e sistematização dos dados.

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características:

ocorre no ambiente natural, baseia-se no pesquisador como instrumento para a coleta de dados, emprega múltiplos métodos de coleta de dados, é indutiva, é baseada nos significados dos participantes, é emergente, frequentemente envolve o uso de uma lente teórica, é interpretativa e holística (Creswell, 2007, p. 236).

Em consonância, Lüdke e André (2018) acrescentam que a pesquisa qualitativa busca a obtenção de dados descritivos, produzidos por meio do contato direto das pesquisadoras com a situação estudada, com o foco no processo de produção dos dados. No caso desta pesquisa, os dados foram produzidos junto às professoras atuantes em turmas do ciclo de alfabetização de uma escola pública do DF.

A respeito dos pesquisadores, Bogdan e Biklen (1994) declaram que estes

“recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir²⁴ com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (p. 70). Portanto, buscamos na pesquisa o contato direto com a avaliação da aprendizagem considerando os sentidos e significados das professoras inseridas na realidade educacional, concebendo-a enquanto um campo de estudo para apreensão das múltiplas determinações que engendram a avaliação na sala de aula.

Importou-nos considerar que “os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (Flick, 2004, p. 24). Assim, o estudo da avaliação da aprendizagem desenvolveu-se na realidade escolar; enquanto um fenômeno educacional, está situado em um contexto social que se realiza por um processo histórico, dinâmico e complexo.

Dentre as diversas abordagens que integram a pesquisa educacional, buscamos a aproximação com as práticas de avaliação da aprendizagem por meio de uma abordagem crítico-dialética da realidade que

reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto, envolvidos em uma determinada realidade histórica. [...] Pesquisar significa, assim, refletir sobre a realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto (Sousa, 2014, p. 2).

Com essa compreensão, a partir dos estudos de Cury (1989), Húngaro (2014), Kosik (1969), Netto (2011), Triviños (1987), Sousa (2014) e outros pesquisadores da teoria social marxista, reconhecemos que o conhecimento de determinado objeto ou de determinado fenômeno tem como ponto de partida o concreto, a sua materialidade, ou seja, a sua expressão aparente na realidade. Nesse movimento de apreensão e produção do conhecimento, partimos do concreto em direção ao concreto pensado em uma dinâmica de sucessivas aproximações do objeto, por meio da abstração, de elaborações teóricas. A cada aproximação realizada, a avaliação da aprendizagem tornou-se mais concreta no pensamento, uma vez que suas determinações, isto é, os elementos que a constituem enquanto expressão na realidade objetiva, foram sendo interpretados até a aproximação com a essência do fenômeno em sua expressão mais

²⁴Nas citações diretas da obra do autor, usamos a grafia (ortografia e acentuação) das palavras conforme texto original da edição consultada.

objetiva.

Esse processo expressou uma dinâmica dialética de objetivação do conhecimento na realidade concreta, sendo ao mesmo tempo subjetivado, ou seja, ao passo que era expresso na realidade, era também compreendido e apreendido pelo sujeito. Esse movimento se deu mediante um processo crítico e dialético de síntese das múltiplas determinações do objeto e conseqüente transformação da realidade. Nessa perspectiva, “a realidade é um processo, pois há nela uma dinâmica imanente constitutiva do mundo histórico-social” (Hungaro, 2014, p. 74). Logo, o concreto é a expressão dessa processualidade e a sua essência é esse movimento. Portanto, no processo de produção e apreensão do conhecimento, do objeto, do fenômeno, consideramos esse movimento de objetivação do concreto na realidade que se constituiu por determinações históricas e sociais.

Ao considerarmos a abordagem crítico-dialética enquanto pressuposto para a investigação, entendemos que o conhecimento da avaliação das aprendizagens enquanto materialidade do mundo, realiza-se na realidade, síntese de múltiplas determinações, e expressa-se por processos, fenômenos e objetos (Triviños, 1987). Destarte, buscamos a aproximação aos diferentes aspectos da concreticidade do objeto, em um movimento histórico de materialização, tendo-o ainda como anterior à consciência; ou seja, a avaliação da aprendizagem apresentou-se numa realidade objetiva, passível de ser conhecida, apreendida, subjetivada. As práticas, experiências avaliativas das professoras, foram os pontos de partida para a construção de uma consciência por meio da pesquisa.

Desta feita, orientadas pela questão central da pesquisa, buscamos desvelar a realidade em face do regulamentado sobre a avaliação da aprendizagem no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e das orientações contempladas nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014). Ao mesmo tempo, analisar quais os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014)?

A partir desse questionamento, entendemos que “o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente” (Kosik, 1969, p. 24)²⁵. Assim,

²⁵Nas citações diretas da obra do autor, usamos a grafia (ortografia e acentuação) das palavras conforme texto original da edição consultada.

cada coisa sôbre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. [...] percebe sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vêzes não expresso e não percebido explicitamente. [...] e precisamente êste todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado (Kosik, 1969, p. 25).

Desse modo, certos aspectos e relações, que engendram o objeto de estudo, demandaram ser apreendidos por meio da investigação e análise no movimento do real, ou seja, no seu processo de concretização e existência. Esse movimento foi mediado por influências e determinações históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas relacionadas à sua pseudoconcreticidade, ou seja, à sua essência. Para Kosik (1969, p. 11)

o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é êle mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. [...]. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.

Em diálogo com o autor, Cury (1989, p. 23) sintetiza que a essência do fenômeno é objeto da dialética e que sua captação só é possível por meio de suas exteriorizações, as quais se manifestam “de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação”. Em outras palavras, segundo Netto (2011) a essência está relacionada à estrutura e dinâmica do objeto na sua materialização na realidade. Isto é, relaciona-se ao modo como se objetiva no movimento do real, não sendo, contudo, imediatamente aparente ao sujeito que investiga.

Nesse contexto, em paráfrase às afirmações do autor, para se atingir a essência da avaliação da aprendizagem, foi necessária sua compreensão mediante um processo analítico de abstração que nos levou à sua síntese no plano do pensamento, partindo do concreto ao concreto pensado. Esse processo de aproximação à essência do objeto em sua materialidade esteve permeado por categorias que o circundam e permitem a sua exteriorização, apreensão e compreensão em um movimento dialético de subjetivação e objetivação na realidade

concreta. Isso significa que buscamos os traços do movimento de suas determinações, de sua efetiva existência, considerando as formas de ser da avaliação, ou seja, as categorias que a engendravam na sua concreticidade.

De acordo com Cury (1989, p. 21) as categorias são “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Nesse processo analítico e de construção do conhecimento, importou-nos considerar o contexto em que se encontrava o objeto, haja vista que é ele que “possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento” (Cury, 1989, p. 21). O autor aponta ainda, que o uso das categorias evidencia um posicionamento frente ao real-concreto, no qual estas inserem-se em um contexto de práxis com vistas a uma ação social transformadora.

Evidenciamos, portanto, que no movimento de apreensão da essência da avaliação das aprendizagens, encontramos categorias que lhes são próprias e ainda aquelas que são próprias da abordagem crítico-dialética, tais como a totalidade, a contradição e a mediação. Em suas investigações, Cury (1989) aponta além dessas três, mais duas categorias que permeiam o fenômeno educativo: hegemonia e reprodução. Para o autor, na base da abordagem crítico-dialética se encontra a categoria da **contradição**, pois

é o movimento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. [...] é o próprio motor interno do desenvolvimento. [...] A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis (Cury, 1989, p. 27).

Mediadas pela contradição, aproximamo-nos das relações de conflito que engendram o processo de concretização do objeto; nas palavras do autor, “no devir do real” (p. 30). Portanto, ela é imbricada pelo questionamento do princípio da identidade, em que uma coisa jamais será igual a ela mesma do mesmo jeito, quando o pressuposto é de que a realidade está em constante movimento, logo em constante transformação. Nesse processo a realidade se materializa permeada por antagonismos que são gestados nas instâncias constitutivas da realidade histórico-

social (Informação Verbal, 2023)²⁶.

Nesse processo de constituição do objeto encontramos, dialeticamente, a categoria da **totalidade** que compreende a realidade como um todo articulado, em que a parte é a exteriorização do todo, na expressão da sua concreticidade. Kosik relaciona essa categoria à “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (1969, p. 35). Para o autor, a totalidade concreta não é o agrupamento de todos os aspectos da realidade, haja vista que mesmo agrupando-os ainda lhe faltaria o essencial: a totalidade e a concreticidade. Assim, “a realidade é a totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos” (Kosik, 1969, p. 36). O autor a coloca como princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, em que

cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dêle fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (Kosik, 1969, p. 40).

Em diálogo com Kosik, Cury (1989, p. 35) sintetiza que a totalidade “não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, [...] mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”, de modo que “cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas [...]. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade”. Ressaltamos ainda que “uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si” (Cury, 1989, p. 36). O autor acrescenta ainda que “o conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (p. 36).

Nesse processo de compreensão dos fenômenos em sua totalidade, emergiu a categoria da **mediação**. Sobre essa categoria, Cury (1989, p. 27) a justifica refletindo

²⁶Informação Verbal sistematizada a partir das reflexões e estudos dos textos de Karl Marx, durante as aulas da disciplina de “Teoria Social, Pós-modernidade e Educação Física” ofertada pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, durante o 1º semestre letivo de 2023, ministradas pelo professor Dr. Edson Marcelo Húngaro.

que “o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários relacionam-se de modo dialético e contraditório”. Desse modo, “as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações” (Cury, 1989, p. 28). O autor chama atenção ainda para o fato de que a mediação relaciona-se com o real, por meio da historicização; logo, “a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações” (p. 43). É uma categoria de ação recíproca, portanto “a realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo” (p. 44). Logo, a categoria da mediação diz respeito a como se materializam as determinações e as relações do todo articulado. Portanto, ao saturarmos um objeto de determinações e identificarmos as relações estabelecidas entre estas e a totalidade, encontramos suas mediações, o que nos possibilita a sua síntese em múltiplas determinações sociais, históricas, políticas e econômicas.

Ora, no que concerne à avaliação das aprendizagens, enquanto totalidade, materializou-se dialeticamente nas contradições relacionadas às múltiplas determinações da sociedade, que medeiam a sua exteriorização na concreticidade da sala de aula e da escola: normas, práticas, concepções, cultura, processos de disciplinarização, disputas econômicas e políticas, dentre outras. Nesse processo, as relações que medeiam diversas determinações da avaliação ora se manifestaram reproduzindo uma cultura avaliativa que se desenvolve ao longo da história, ora se colocaram em contradição, em oposição ao consolidado na realidade das práticas avaliativas.

Não obstante, em se tratando da realidade educacional, Cury (1989) aponta mais duas categorias que nos ajudaram a compreender esse movimento de materialização da avaliação da aprendizagem na sala de aula: a reprodução e a hegemonia. A **reprodução** diz sobre a tentativa de se reproduzir o movimento de produção da realidade como um todo. Nas palavras do autor, “é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para a sua superação” (Cury, 1989, p. 42). Nesse contexto, o autor chama atenção para o fato de que isso não acontece mecanicamente, de modo que as condições que possibilitam sua concretização estão imbricadas e arraigadas na reprodução das relações de produção, em que estas “se dão no âmago das relações de classe, cujas contradições possibilitam o

desenvolvimento de antagonismos e, portanto, de transformação social” (p. 42).

A **hegemonia** é a categoria pela qual se explica, no movimento do real, a reprodução das relações de produção da realidade em suas múltiplas determinações, na tentativa de manutenção da realidade concreta. Portanto é uma categoria que movimenta dialeticamente as contradições que medeiam a ideologia, a política e a história. O autor a define como “a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que venham a se constituir em interesse geral” (p. 48). Esse pressuposto concretiza-se na medida em que “a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz, certos interesses das classes subalternas” (Cury, 1989, p. 48). O autor reflete que a hegemonia “leva em conta a historicidade do conhecimento e um projeto de transformação do real” (p. 49), portanto, é um fato filosófico.

Enquanto fenômeno educativo, a avaliação das aprendizagens, em seu processo de concreticidade na materialidade, engendrou-se por essas categorias e, a partir dos dados produzidos no processo da pesquisa, usamos essa lente analítica na sua interpretação. Ao mesmo tempo, observamos que ao considerar o fenômeno educativo, “a educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação” (Cury, 1989, p. 53). Todavia, “a educação, concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e como tal expressa a produção humana” (Cury, 1989, p. 54). Nesse contexto, a avaliação das aprendizagens expressou-se na materialidade do sistema educativo mediada por determinações e totalidades contraditórias que contribuíram, ora para a reprodução e manutenção de uma realidade social, ora para a sua superação e conseqüente transformação. Por isso, Freitas (1995), a reconhece como uma categoria central na organização do trabalho pedagógico, na medida em que “essa categoria seja chave para *compreender e transformar* a escola nos limites do atual momento histórico” (p. 144, *grifos do autor*).

Além das categorias exploradas ao longo desta seção, na apreensão da essência do objeto no movimento do real, emergiram categorias que lhe são próprias e expressam-se de acordo com a realidade concreta que medeia o objeto. Desse modo desvelamos essas categorias no processo de síntese e aproximação do objeto as suas múltiplas determinações, partindo da pseudoconcreticidade e objetivando alcançar a sua concreticidade na materialidade, em outras palavras, partindo do

concreto em direção ao concreto pensado.

O nosso intuito foi construir um conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem situada em um contexto e não apenas proferir opiniões acerca da mesma. Buscamos compreender o processo de constituição dos sentidos e significados dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem, de modo a alcançar o invisível aos olhos: a essência da avaliação das aprendizagens enquanto síntese de múltiplas determinações.

Tendo em vista os pressupostos da abordagem crítico-dialética e a fala do personagem de Saint-Exupéry (2016) em “O pequeno príncipe”, enfatizamos que as categorias supracitadas estabeleceram-se enquanto lentes que nos permitiram desvelar o que estava invisível aos olhos: por meio de sucessivas aproximações, saturamos de determinações e nos aproximamos da essência. Assim, foi possível ter uma compreensão histórica, social, política e cultural da avaliação das aprendizagens na sala de aula e na escola.

3.2. Procedimentos para a produção dos dados e apreensão da essência do objeto

Ao assumirmos a perspectiva qualitativa e os pressupostos crítico-dialéticos para o estudo da avaliação da aprendizagem, enquanto um fenômeno educativo que se materializa na totalidade segundo relações e determinações contraditórias, históricas, econômicas, políticas e sociais, sinalizamos que a produção dos dados ocorreu mediante a aplicação de instrumentos de pesquisa adequados e articulados aos objetivos do estudo.

Nossa intenção foi retratar o fenômeno de forma completa. Lüdke e André (2018, p. 61) refletem sobre a necessidade de “que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informação”. Portanto, utilizamos a “triangulação”²⁷ dos instrumentos de investigação para uma maior compreensão do objeto em estudo.

Mediadas por múltiplas determinações, percebemos a importância de observar a avaliação das aprendizagens em suas determinações legais: na leitura de **documentos orientadores** do trabalho docente da rede pública de ensino do Distrito Federal. Logo, a análise documental nos aproximou dos aspectos políticos e históricos

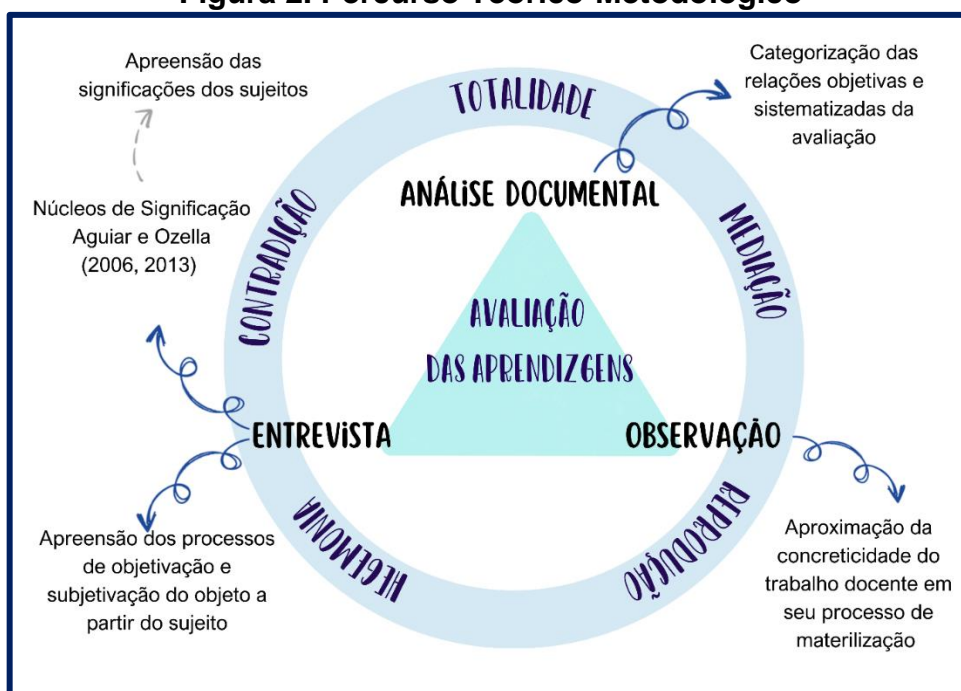
²⁷Conceito utilizado pelas autoras tendo como referência Denzin (1970 *apud* Lüdke; André, 2018)

que medeiam a concreticidade da avaliação das aprendizagens na realidade do sistema público de ensino, que tem por premissa uma organicidade em relação ao proposto para a realização da atividade docente.

Em complementaridade, consideramos importante apreender, por meio do instrumento de **observação**, a concreticidade do trabalho docente no seu espaço de materialização: a sala de aula e a coordenação pedagógica, uma vez que são espaços de organização e reorganização, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, bem como de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Por fim, considerando que a realidade educacional é exteriorizada e materializada conforme objetivações e subjetivações dos sujeitos na realização da sua atividade, por meio da **entrevista semiestruturada** buscamos apreender os sentidos e significados constituídos pelos docentes no seu trabalho. Esta constituiu-se como etapa fundamental para a apreensão da totalidade da avaliação das aprendizagens em suas múltiplas determinações expressas na concreticidade da realidade educacional. Assim, propomos a síntese na Figura 2 do percurso teórico-metodológico que por meio da relação entre as normatizações, o contexto material do trabalho e os sentidos e significados constituídos pelo sujeito, apreendemos o que está invisível aos olhos: o essencial, as múltiplas determinações que engendram a avaliação das aprendizagens, ou seja, a essência do nosso objeto de investigação.

Figura 2. Percurso Teórico-Metodológico



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Nesse sentido, ao objetivar analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014), como sistematizado pela Figura 2, delineamos a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada como procedimentos para a produção dos dados sobre o objeto em estudo. Salientamos que a aproximação com a essência do objeto pela aplicação dos instrumentos de investigação não ocorre de maneira linear e separada, ao contrário, a articulação entre eles nos permitiram apreender algumas das múltiplas determinações da avaliação da aprendizagem na sala de aula. Esta não se esgota nos apontamentos aqui desenvolvidos. Portanto, para melhor compreensão, nas subseções 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3, serão explorados os conceitos e a contextualização de cada instrumento, separados apenas para fins didáticos, articulando-os aos objetivos e questionamentos da pesquisa.

3.2.1. Análise documental

Tendo em vista o questionamento central²⁸ da pesquisa, investigamos o proposto nos documentos orientadores das práticas avaliativas nas escolas públicas do Distrito Federal, como um dos caminhos para nos aproximarmos das múltiplas determinações que medeiam a concreticidade da avaliação das aprendizagens na realidade educacional. Desse modo, a partir do questionamento central, desdobrou-se o seguinte: Quais as orientações para a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014)? Para tanto, propomos como objetivo específico: discutir as orientações para a avaliação nos anos iniciais contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

Nesta investigação, analisamos os documentos orientadores do trabalho docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal: Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2019 e as Diretrizes de Avaliação Educacional:

²⁸Quais os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014)?

Aprendizagem, institucional e em larga escala (2014 – 2016²⁹). A escolha por esses documentos deu-se em virtude de que as diretrizes de avaliação é o único documento da rede que contempla orientações específicas para a avaliação nos três níveis; já o regimento interno é um documento que sofreu atualização e alteração com a mudança de governo no ano de 2019. Essas reformulações apresentam contradições que medeiam a concreticidade da política educacional no Distrito Federal e a prática docente, especialmente no que diz respeito às práticas avaliativas formativas.

Segundo apontamentos de Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a análise documental propõe-se ao estudo de documentos para a identificação de informações específicas sobre determinado objeto; o que possibilita a aproximação das determinações sociais, culturais, econômicas e políticas. Evangelista e Shiroma apontam que “documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e contituíntes do momento histórico” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101).

Portanto, nesta investigação a análise documental é justificada pois favorece a aproximação com a avaliação da aprendizagem na expressão das suas determinações políticas e históricas, o que nos possibilita a sua apreensão por meio das categorias de reprodução e hegemonia que medeiam sua totalidade. Assim, “tomando os documentos como empiria – mas não como verdadeiros absolutamente –, consideramos que só podemos entendê-los se sobre eles formos capazes de teorizar, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 86).

Nessa perspectiva, após a seleção e recolha dos documentos, sua análise empreendeu procedimentos metodológicos para a sua caracterização, codificação, registros, categorização dos conteúdos e análise crítica. Ressaltamos, conforme as autoras, que o documento, enquanto materialização da política, indica a sua essência e ao mesmo tempo a oculta. Desse modo “necessitamos das mediações da teoria, da intelecção, da disciplina intelectual, da reflexão para que possamos ultrapassar os

²⁹Embora o documento tenha sido aprovado no ano de 2014 para um período de três anos, considerando a necessidade de ser permanentemente avaliado e reformulado, as duas gestões seguintes da SEEDF não promoveram reformulações. Dessa forma, essas ainda são as diretrizes em vigor na rede pública.

fenômenos, deslocarmos-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua essência” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89). Assim, nesta pesquisa realizamos:

1. Leitura flutuante dos documentos na íntegra para a caracterização e apreensão de sua totalidade.
2. Destaques das orientações para a avaliação das aprendizagens.
3. Análise crítica dos destaques à luz dos pressupostos teórico-metodológicos para produzir a síntese das múltiplas determinações da avaliação da aprendizagem, objetivadas nos documentos.

Desta feita, o Apêndice A apresenta um breve roteiro elaborado para a análise, considerando os questionamentos e objetivos propostos, pelos quais buscamos desvelar a estrutura e dinâmica dos documentos selecionados. Para tanto, consideramos os eixos: concepções teóricas; orientações metodológicas aos professores; instrumentos/procedimentos de avaliação; espaços e tempos de avaliação; avaliação nos três níveis: sala de aula, institucional e externa.

3.2.2. Observação de práticas avaliativas em sala de aula

Na pesquisa científica, a observação constitui-se em um instrumento de investigação que permite a percepção direta dos fatos (Gil, 2008). Para assegurar a validade e fidedignidade da observação enquanto procedimento de investigação científica, “precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Lüdke; André, 2018, p. 29). Nessa perspectiva, Gil (2008, p. 104) a classifica em três tipos, dentre os quais na observação sistemática “o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações”.

Nesse contexto, o Apêndice B apresenta um breve roteiro elaborado previamente para a realização da observação no contexto dos espaços das salas de aulas, considerando os questionamentos e objetivos propostos. Assim, buscamos apreender as mediações entre as prescrições da rede constantes nos documentos indicados, as concepções e práticas avaliativas na dinâmica do trabalho docente em seu movimento de concretização.

Ao considerarmos a observação como procedimento de investigação, compreendemos que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Lüdke; André, 2018, p. 31). Isso contribuiu para o alcance do objetivo específico proposto para essa investigação: discutir como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe articulam às suas práticas avaliativas em sala de aula o proposto no regimento da rede pública de ensino do DF e nas diretrizes de avaliação educacional. Consequentemente, contribuiu para o alcance do objetivo geral³⁰.

Tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a nossa investigação, a observação nos possibilitou uma aproximação com as mediações do trabalho pedagógico: nas reuniões pedagógicas com o grupo de professores, nas Semana Pedagógica e Coordenações Pedagógicas Coletivas enquanto espaços-tempo de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico; e, na sala de aula como espaço-tempo de concretização do do processo didático: ensinar, aprender, avaliar; logo de materialização da totalidade do trabalho docente-discente.

3.2.3. *Entrevista semiestruturada com professores*

A busca pelo alcance do objetivo central desta investigação nos instigou a propor mais dois questionamentos: em face de orientações do Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e das Diretrizes de Avaliação Educacional (2014), como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe da rede pública de ensino do DF articulam o proposto às suas práticas de avaliação da aprendizagem (sala de aula)? E, como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino articulam no trabalho pedagógico orientações de avaliação distintas do ponto de vista teórico e conceitual (Regimento e Diretrizes)?

Esses questionamentos nos direcionaram a dois objetivos específicos, quais sejam: discutir como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe articulam às suas práticas avaliativas em sala de aula o proposto no regimento

³⁰ Analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

da rede pública de ensino do DF e nas diretrizes de avaliação educacional; e, compreender como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino articulam no trabalho pedagógico orientações de avaliação distintas.

A entrevista semiestruturada permitiu uma aproximação com os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos, uma vez que são exteriorizados mediante a fala em um movimento de objetivação e subjetivação do conhecimento no movimento do real. Aguiar e Ozella (2006) refletem que a entrevista é um instrumento rico que possibilita a compreensão dos processos psíquicos, em especial, permite a aproximação das zonas de sentidos e significados constituídas pelos sujeitos acerca de determinado objeto.

Enquanto instrumento teórico-metodológico, Lüdke e André (2018) e Gil (2008) apontam que a entrevista tem sido uma das principais técnicas para a produção dos dados em diversos tipos de pesquisas nas ciências sociais. Isso se deve ao fato de que “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Lüdke; André, 2018, p. 40), de modo que se faz necessário que o pesquisador esteja atento para captar “uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal” (p. 42), que contribuem para a compreensão e validação do que foi dito pelo entrevistado.

Desta feita, tendo por referência as definições de Lüdke e André (2018) e Gil (2008), assumimos a entrevista semiestruturada³¹ como procedimento para produção dos dados junto aos sujeitos desta pesquisa. Desenvolvemos por meio de um planejamento, um roteiro inicial, com a premissa de não ser seguido rigidamente, o que nos possibilitou a realização de adaptações necessárias de acordo com cada contexto e sujeito.

No que cerne a organização e análise dos dados produzidos por meio da transcrição de entrevistas, Aguiar e Ozella (2013, p. 308) apontam algumas observações acerca desse procedimento:

- As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas.

³¹Definição apresentada por Lüdke e André (2018, p. 40).

- Elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados.

- Mesmo considerando que uma boa entrevista pode contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico.

Outrossim, o Apêndice C apresenta o roteiro de entrevista semiestruturada elaborado para a investigação das concepções e práticas de avaliação junto aos sujeitos, tendo em vista os questionamentos e objetivos propostos, pelos quais buscamos apreender, da fala dos sujeitos, os sentidos e significados constituídos acerca das propostas de avaliação contempladas nos documentos da rede: Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

Após as observações, as entrevistas foram agendadas de acordo com as disponibilidades dos professores e contaram com apoio de gravador, para a obtenção do registro integral das falas. Após, as mesmas foram transcritas para posterior análise, conforme procedimento analítico dos núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2006). Na subseção seguinte, exploraremos os conceitos, pressupostos e procedimentos que fundamentam essa estratégia de análise.

3.2.3.1. Leitura e Organização dos Dados: Núcleos de Significação

Como destacado na epígrafe de abertura dessa seção, “o essencial é invisível aos olhos” (Saint-Exupéry, 2016), a fala dos sujeitos da nossa investigação desvelou os sentidos, significados, concepções e pressupostos sobre o nosso objeto. Desse modo, a leitura e organização dos dados das entrevistas semiestruturadas, mediante os núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2006, 2013), permitiram-nos a apreensão das significações das professoras sobre as propostas de avaliação contidas nos documentos do Regimento interno e das Diretrizes de avaliação. O que nos conduziu nas discussões sobre como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe articulam às suas práticas avaliativas em sala de aula o proposto no regimento da rede pública de ensino do DF e nas diretrizes de avaliação educacional.

A proposta dos núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2006, 2013) contemplou a análise dos sentidos presentes em todas as expressões dos sujeitos constituídos pela relação dilética com a sua historicidade social, a ideologia, as

relações sociais e o modo de produção. Desse modo, os núcleos de significação, enquanto estratégia de leitura e organização dos dados produzidos,

para além de sua função instrumental, [...] nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações (Aguiar; Ozella, 2013, p. 300-301).

Desta feita, indo ao encontro do que os autores propõem, a apreensão dos sentidos e significados acerca das concepções teórico-metodológicas sobre avaliação, contidas nos documentos selecionados para esse estudo, partiu do empírico que se constitui nas produções dos sujeitos, havendo, pois, a necessidade de ultrapassarmos a aparência: não nos detemos apenas na descrição do objeto e dos fatos que o medeiam, mas buscamos a explicação do processo de constituição do nosso objeto, o que pressupõe estudá-lo em seu processo histórico.

Nesse processo, evidenciamos a categoria da mediação, uma vez que seu uso “nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301). Ressaltamos, conforme os autores, que esta categoria “não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).

Assim, articulada às demais categorias explicitadas nessa seção, foi possível nos aproximarmos dos sujeitos e conseqüentemente dos conhecimentos sobre a avaliação das aprendizagens, em suas expressões sociais e individuais. Ademais, apontamos que essa compreensão ocorre mediada pela contradição, categoria também inerente aos fenômenos. Nesse sentido, buscamos “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 303).

Destarte, para a apreensão dos núcleos de significação, consideramos um movimento de análise que se deslocou do empírico à essência do conhecimento, conforme objetivos estabelecidos para este estudo. Para tanto, duas categorias emergem com importância nesse processo de apreensão de objetivação e subjetivação do objeto em estudo, ou seja, no processo de compreensão das determinações da avaliação das aprendizagens. Aguiar e Ozella (2006, 2013), além

das categorias da abordagem crítico-dialética, apontam também as categorias de sentido e significado, que engendram os processos psíquicos dos sujeitos nesse encadeamento de exteriorização das suas subjetivações e objetivações no movimento do real. O estudo do sentido e do significado é fundamentado na Psicologia Histórico-cultural que tem em Vigotski um de seus representantes.

Os significados são produções históricas e sociais em constante transformação que permitem a comunicação e socialização de experiências pelos sujeitos (Aguiar; Ozella, 2006). Mantendo uma relação intrínseca com o pensamento, que também configura-se como um processo, “os significados referem-se [...] aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226). Ao considerarmos os pressupostos da abordagem materialista, em consonância ao que reflete Aguiar e Ozella (2006, 2013), os significados contêm mais do que aparentam. Portanto, com um procedimento adequado de análise e interpretação é possível uma aproximação “às zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, as zonas de sentido” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226), isto é, há possibilidade de aproximação de sua essência.

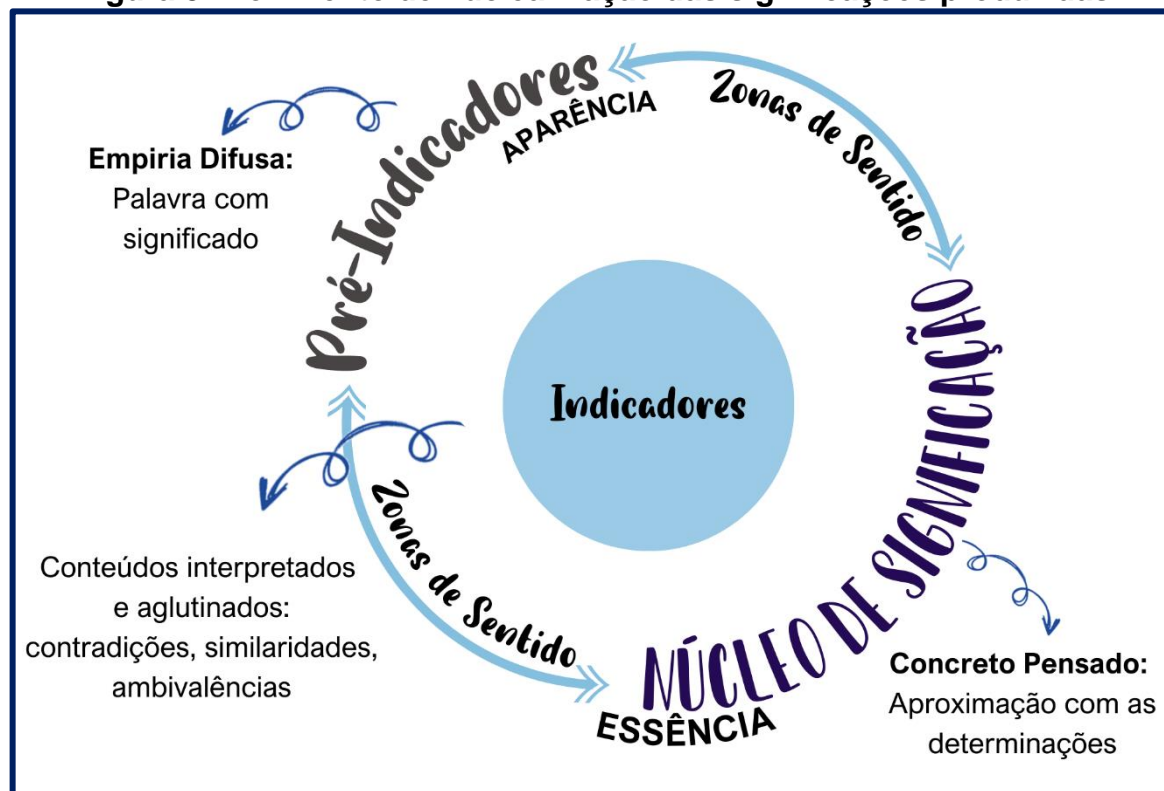
Os sentidos, por sua vez, traduzem-se no que está implícito no significado. Trata-se do não dito pelo sujeito, em que “o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 305). Nessa perspectiva, o sentido é mais amplo do que o significado, uma vez que expressa “a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304). Portanto, conforme os autores,

a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (Aguiar; Ozella, 2006, p. 228).

Logo, ressaltamos que os sentidos e significados são categorias importantes para compreensão das múltiplas determinações que estão engendradas nos sujeitos desta investigação, bem como em sua atividade, portanto, das múltiplas determinações dos processos e proposições avaliativas que determinam o movimento de materialização do trabalho docente na sua concreticidade. Os núcleos de

significação expressam esse movimento de materialização e de exteriorização das significações constituídas pelos sujeitos da pesquisa, sintetizado na Figura 3. Movimento de nuclearização das significações produzidas a seguir.

Figura 3. Movimento de nuclearização das significações produzidas



Fonte: Elaborada pela autora, 2023

A Figura 3 elucida o processo de nuclearização dos sentidos e significados constituídos pelos docentes acerca da avaliação, considerando a proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013):

O material produzido por meio da transcrição da fala dos sujeitos constituíram-se em pré-indicadores, ao serem destacados mediante uma leitura flutuante do material, ainda apresentando-se como um todo caótico enquanto empiria. A sua organização tensionou inferir, a partir do que foi dito, aquilo que não foi dito pelas professoras; ou seja, apreender a fala interior, o pensamento, os sentidos e significados constituídos pelas professoras sobre as propostas de avaliação contempladas nos documentos da SEEDF. Para tanto, conforme os autores, nesse movimento, os destaques priorizaram os conteúdos reiterativos e com maior carga emocional ou ambivalências, contradições e similaridades, direcionando a síntese do todo em pré-indicadores.

Na sequência, uma nova leitura foi necessária, para a interpretação e aglutinação dos pré-indicadores em indicadores; o que requereu considerar novamente as contradições, ambivalências e similaridades em um movimento de síntese dos indicadores. Esse movimento analítico, por meio da problematização, interpretação e sistematização dos dados mediados por determinações históricas, sociais e políticas, permitiram a aproximação com as zonas de sentido, movimentando a nuclearização das falas como uma síntese interpretativa: o núcleo de significação. Assim, mediadas por indicadores e pré-indicadores na materialização do concreto pensado, constituem-se as zonas de sentidos, enquanto síntese de múltiplas determinações que expressam a parte, assim como a totalidade do objeto investigado, numa relação dialética que, para além do exposto na Figura 3, ainda considerou um movimento de análise interna ao núcleo e entre os núcleos que emergiram da empiria.

Nas palavras dos autores:

a partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação por meio da sua nomeação [...] Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Desse modo, os núcleos de significação sintetizam as mediações do sujeito que o constituem no seu modo de pensar, agir e sentir. Superando os pré-indicadores e os indicadores, expressam o que é essencial. Assim, constituem-se em um processo construtivo e interpretativo das subjetividades e objetividades dos sujeitos, sendo, pois, mediado pela compreensão crítica do pesquisador.

A análise em direção ao concreto pensado, atentando-se para a articulação intranúcleo (interna entre os indicadores e pré-indicadores) e avançando para uma articulação internúcleos (entre os núcleos), possibilitou apreender a totalidade do objeto em estudo, considerando esse movimento que vai da parte para o todo, do singular ao universal, e vice-versa. Portanto, esse processo nos direcionou à síntese da avaliação das aprendizagens com suas múltiplas determinações, partindo da empiria aos sentidos, do concreto ao concreto pensado, da aparência à essência do objeto (Netto, 2011). Para tanto, as categorias da mediação, totalidade, contradição, hegemonia, reprodução, sentido e significado, circundadas por um processo histórico e social, permitiram a compreensão das subjetividades dos sujeitos em relação ao

objeto investigado.

Nessa perspectiva, as professoras enquanto síntese de múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas, culturais e ideológicas constituem-se enquanto ser na sociedade e expressam sentidos e significados na forma e conteúdo do seu trabalho docente. Desse modo, ao nos aproximarmos dos sentidos e significados constituídos pelos sujeitos da pesquisa, alcançamos as categorias de análise, próprias do objeto no seu movimento de concreticidade: a (des)articulação entre os níveis de avaliação no cotidiano escolar; idas e vindas da avaliação de sala de aula: movimentos contraditórios nas concepções e práticas avaliativas no cotidiano escolar; avaliar para incluir, incluir para aprender: materialização da avaliação formativa na prática docente; das orientações institucionais às práticas avaliativas das professoras: o conflito entre a escuta sensível e o controle disciplinar; conflito entre a escuta atenta pelos professores e o controle disciplinar do Regimento: materialização das prescrições nas práticas avaliativas na escola. Estas categorias serão discutidas na seção 5. Destacamos, no APÊNDICE F, um trecho, como exemplo, do processo anteriormente descrito.

3.3 Contexto de realização da pesquisa

O objeto de estudo ora proposto tem a sua materialização no contexto escolar, desse modo a sua investigação também ocorreu no mesmo contexto. Diante da realidade do Distrito Federal que conta com 305 escolas classe³², conforme dados do Censo DF (SEEDF, 2024)³³ disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foi necessário estabelecer alguns critérios para a escolha da escola, *lócus* da nossa investigação.

Tendo o conhecimento de que uma escola classe na Coordenação Regional de Ensino (CRE)³⁴ de Sobradinho que ofertava exclusivamente o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), intentamos selecioná-la como contexto de realização da investigação. Para tanto, durante o primeiro semestre de 2023 foram enviados e-mail's para as 14 CRE's buscando identificar outras escolas com a mesma característica, a

³²Tipologia de escola que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme artigo 3º, inciso IV, do Regimento Interno (Distrito Federal, 2019, p. 13).

³³Dados disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação do DF. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/escolas2024.php>. Acesso em ago. 2024.

³⁴O DF conta com 14 CRE's que atendem as 927 escolas localizadas nas 35 Regiões Administrativas.

fim de estabelecer critérios para a definição do contexto. A partir do retorno dos e-mail's com negativas a respeito da existência de outra escola no Distrito Federal com a mesma característica, consideramos que a escola aqui denominada por Escola Classe Serrana³⁵ apresentava as condições para o desenvolvimento da pesquisa. Outro critério para a escolha do contexto de realização da pesquisa foi a adesão voluntária dos sujeitos – diretora³⁶ e professoras –, sendo estas, primordiais à pesquisa. Após a adesão da escola, adotamos alguns critérios, discriminados na subseção 3.4, para a escolha das professoras participantes.

A seguir caracterizamos a escola com informações oriundas das observações, das entrevistas com as professoras e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição.

A Escola Classe Serrana tem o início de sua história em 13/02/1964, 4 anos após a fundação da cidade de Sobradinho que surge em uma área rural às margens da rodovia que ligava a já estruturada cidade de Planaltina à nova capital do país. Ao longo de sua história, a Escola Classe Serrana teve seu nome modificado diversas vezes, até 06/03/2002. Nesse percurso, além do nome modificado, a escola era parte de um Centro de Ensino Fundamental. A desvinculação da escola desse Centro teve por objetivo facilitar a gestão administrativa, pedagógica e financeira de ambas as escolas.

A Escola Classe Serrana localiza-se na cidade de Sobradinho e vincula-se à Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho (CRE-Sob). Conforme dados obtidos do PPP (2024), a escola atende 352 estudantes, distribuídos em 18 turmas. Sua oferta nos dois turnos é específica para a alfabetização, contemplando os 1º, 2º e 3º anos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), primeiro bloco dos Anos Iniciais do Ensino

³⁵Assim nominada tendo em vista sua localização na cidade de Sobradinho que é constituída por um relevo marcadamente serrano: com serras e planícies.

³⁶No momento da realização da pesquisa, a escola não contava com a presença de coordenador pedagógico na equipe pedagógica. A função do coordenador era dividida entre a supervisora pedagógica e a diretora da escola, de modo que a diretora se responsabilizava por acompanhar o planejamento e o trabalho pedagógico da escola. No momento de realização das entrevistas, duas professoras haviam sido escolhidas pelo grupo e aceitaram compor a equipe pedagógica na função de coordenadoras pedagógicas.

Fundamental³⁷. A quantidade de alunos por turma varia de 15 a 27 estudantes por turma, conforme a estratégia de matrícula³⁸ para a inclusão³⁹ dos 28 estudantes com necessidades especiais nas turmas regulares.

Essa quantidade de estudantes é atendida por uma equipe composta por 18 professoras regentes, 2 (duas) professoras readaptadas que atuam na biblioteca da escola; 5 (cinco) membros da equipe gestora, sendo 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora, 1 (uma) chefe de secretaria, 1 (uma) supervisora pedagógica e 1 (um) supervisora administrativa; 1 (uma) orientadora educacional; 2 (duas) coordenadoras pedagógicas, escolhidas pelos pares, que assumiram a função no mês de março; 3 (três) profissionais da carreira assistência; 4 (quatro) monitoras e 6 (seis) educadores sociais voluntários⁴⁰; 8 (oito) servidores da carreira assistência e 14 servidores terceirizados.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, o PPP norteia-se pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014), trabalha em consonância com a proposta de avaliação contemplada no documento que enfatiza a avaliação formativa em detrimento de práticas classificatórias. Faz apontamentos sobre a responsabilidade do professor quanto a manutenção de uma avaliação dialógica tendo o estudante no centro do processo, além de corroborar o posicionamento de Hadji (2001), afirmando a necessidade de haver uma diversidade de instrumentos e de se

³⁷No DF, o Ensino Fundamental organiza-se em ciclos de aprendizagem, que de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º ciclo (Distrito Federal, 2014a), compreende uma “estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos de duração e a possibilidade de retenção do estudante que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos” (p. 11). O BIA é o primeiro bloco do 2º ciclo de aprendizagem.

³⁸Instrumento utilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, publicado e atualizado anualmente, para normatizar o processo de ingresso e remanejamento dos estudantes dentro da rede de ensino, com o objetivo de garantir as condições para o acesso democrático e inclusivo à Educação, contemplando todas as modalidades e etapas de ensino (Distrito Federal, 2024).

³⁹A inclusão é prevista na Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. No que concerne ao direito à educação, o artigo 28, parágrafo segundo determina o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015). No Distrito Federal, o instrumento da Estratégia de matrículas organiza o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (transtornos, deficiências, entre outras) em classes inclusivas e em classes especiais conforme cada caso.

⁴⁰No DF, os educadores sociais voluntários, auxiliam os estudantes com necessidades educacionais especiais. Para tanto, recebem uma ajuda de custo e atuam durante um turno na escola, auxiliando as crianças com a alimentação, locomoção e higienização.

estabelecer critérios para avaliar coerentemente os estudantes. Considera a avaliação diagnóstica como premissa para o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem e aponta que é a intenção do avaliador que define a função formativa da avaliação. Nesse sentido, relaciona estratégias que possibilitam a implementação da avaliação para as aprendizagens, tais como: autoavaliação do estudante, nas brincadeiras e jogos, nas atividades diagnósticas escritas, trabalhos em grupo, desenhos livres, autorretrato, Psicogênese da escrita, registros em caderno, participações orais, provas, produções de texto, nas participações orais, nas atividades psicomotoras, nas atividades de leitura nos espaços escolares.

Além desses apontamentos sobre a avaliação, no documento encontramos indicações sobre os objetivos e resultados das avaliações externas no que cerne à leva-los em consideração objetivando uma prática formativa da avaliação. Ademais, explicitam que pela ausência da oferta do 5º ano, a escola não apresenta resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ainda propondo esta relação, situa a necessidade de se considerar também os dados da avaliação Diagnóstica do DF, que até o momento da publicação do PPP da escola, assim como, durante a realização da pesquisa na instituição, esta não havia sido aplicada. O PPP da escola também faz apontamentos sobre a avaliação institucional, relacionando os momentos de reflexão com o grupo e inclusão da família⁴¹ no processo.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Ao tencionarmos analisar como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe articulam às suas práticas avaliativas em sala de aula as proposições do regimento da rede pública de ensino do DF e das diretrizes de avaliação educacional, os sujeitos da nossa pesquisa foram 3 (três) professoras, atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), uma de cada ano do bloco. Ademais, a diretora da escola também foi selecionada como sujeito para esta investigação, tendo em vista que no momento de imersão na realidade escolar a instituição de ensino não contava com coordenador pedagógico na equipe pedagógica; bem como, na organização do trabalho pedagógico da escola, a diretora responsabilizou-se pelo

⁴¹Embora compreendamos que o termo “família” nem sempre contempla todos os estudantes da sala de aula sendo mais adequado utilizar o termo “adulto responsável ou responsáveis”; o utilizamos no nosso texto, tendo em vista sua recorrência nos documentos analisados.

acompanhamento pedagógico dos planejamentos ao longo do ano. Portanto, a pesquisa contou com a colaboração de 4 (quatro) sujeitos. Desta feita, elencamos alguns critérios para seleção: ter disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa; ser professor integrante da Carreira Magistério Público do DF; e, ter maior tempo de exercício profissional na instituição.

No Quadro 3, apresentamos o perfil das professoras que manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa e, na sequência, apresentamos os cuidados éticos desempenhados no processo de produção, tratamento e análise dos dados.

Quadro 3. Perfil dos Participantes

Sujeitos⁴²	Formação Inicial	Especialização	Experiência na alfabetização	Tempo na Escola
Professora Priscila	Magistério e Pedagogia	Gestão e Orientação Educacional	5 anos	5 anos
Professora Selma	Magistério e Pedagogia	Gestão e Orientação Educacional	7 anos	2 anos
Professora Teresa	Magistério e Pedagogia	Alfabetização	20 anos	20 anos
Professora Diana	Magistério e Pedagogia	Avaliação	20 anos	3 anos

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados produzidos com a entrevista, 2024.

3.5 Questões éticas

Ao considerarmos os pressupostos da pesquisa qualitativa no que concerne ao envolvimento e participação de sujeitos na produção dos dados sobre a avaliação das aprendizagens, alguns cuidados foram necessários. A esse respeito Bogdan e Biklen (1994) apontam que as identidades dos sujeitos devem ser protegidas; os sujeitos devem ser tratados respeitosamente, especialmente na busca por sua cooperação na investigação; os termos do acordo de colaboração e autorização para uso dos dados devem ser expressos com clareza aos sujeitos pelo pesquisador e este deve manter a sua palavra quanto ao acordado; o pesquisador deve manter a autenticidade e fidelidade aos dados produzidos quando da sua escrita.

Portanto, tendo em vista essas ponderações, na busca pelo conhecimento

⁴² Os sujeitos receberam uma nomeação fictícia para mantê-los anônimos.

acerca da avaliação das aprendizagens adotamos uma postura ética frente aos sujeitos colaboradores, assim como frente aos dados produzidos. Para a inserção da investigadora no contexto da pesquisa, foi solicitado autorização à instituição responsável (EAPE) pela liberação de pesquisadores nas escolas públicas do Distrito Federal, bem como aos sujeitos colaboradores foram entregues o Termo de consentimento livre e esclarecido, conforme Apêndice D e Apêndice E, informando os objetivos e riscos da pesquisa. Outrossim, esse projeto de pesquisa foi submetido à comissão de ética da Universidade de Brasília, mediante a submissão da pesquisa e realização dos procedimentos constantes na Plataforma Brasil⁴³, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 76853923.2.0000.5540. Assim, a inserção no contexto de investigação ocorreu após liberação do comitê de ética ora mencionado, mediante aprovação pelo parecer nº 6.676.593.

⁴³A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o Sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/submeter-na-plataforma-brasil-de-projetos-de-pesquisa-envolvendo-seres-humanos-para-avaliacao-etica> Acesso em 05 de set. De 2023. 09h53min.

4 “AVALIAR AS APRENDIZAGENS OU PARA AS APRENDIZAGENS? EIS A QUESTÃO!”: UMA LEITURA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?” “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importa muito para onde”, disse Alice. “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato. (Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll, [2024])

Avaliar é atribuir um “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (Luckesi, 2018, p. 27). No campo educacional, normalmente relaciona-se à medida por meio da aplicação de provas e notação de seus resultados; contudo, é categoria muito mais ampla. Freitas (1995, p. 63) a relaciona “como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos”; ademais, conjectura que seja “chave para *compreender e transformar a escola*” (p. 144). Para tanto, adentrando à sala de aula, a avaliação precisa materializar-se enquanto processo que visa a aprendizagem do estudante; haja vista que é desenvolvida na relação professor-aluno (Freitas *et al.*, 2009).

Permeada por diferentes determinações ao longo do seu processo histórico de constituição, a avaliação tem se estabelecido em uma cultura escolar na qual sobressaem seus aspectos disciplinadores, portanto controladores do comportamento (Silva, 2021). Contudo, não se restringe a isso, mas desempenha diversas funções no interior da escola. Há tempos em que se configura como um instrumento técnico e mecânico, que serve à regulação, classificação e mensuração do ensino, bem como um elemento de controle da disciplina e do comportamento de estudantes; ocasionando muitas vezes em punição quando do não alcance dos objetivos propostos e do não cumprimento das regras estabelecidas para o ambiente, o que valoriza por conseguinte, uma formação para o mercado de trabalho, para a manutenção da hegemonia capitalista.

Nessa perspectiva sobressaem as funções **classificatórias e somativas**, em que tendo como foco os resultados da avaliação, o processo de aprendizagem fica subsumido à nota. Segundo Luckesi (1999, p. 35), “com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” de modo que deixa de auxiliar o desenvolvimento do sujeito, estabelecendo a competição entre os estudantes por meio do ranqueamento de notas. A função somativa, por sua vez diz sobre a soma de notas atribuídas aos resultados das avaliações/atividades realizadas ao longo de um período letivo, das quais se tira

uma média que encaminha à reprovação ou à aprovação do estudante. Luckesi (2018) nomina esse procedimento de “uso seletivo da avaliação”. Ressaltamos que nessa perspectiva, a avaliação considera o final do processo. Trata-se, portanto, de uma avaliação **da** aprendizagem.

Entretanto, há também práticas avaliativas que compreendem o estudante no centro do processo educativo, em que a avaliação se torna sua aliada. Nessa perspectiva, a avaliação transforma-se em um instrumento de formação da práxis docente, em um movimento que tem em sua estrutura a avaliação **diagnóstica e formativa**, que por um processo contínuo, movimenta a práxis social do professor. Nessa concepção, faz-se necessário o entendimento, por parte de quem avalia, do contexto social no qual a avaliação está inserida, enfatizando-se assim todo o seu processo de concretização na realidade educativa: seu planejamento, com a seleção e definição de objetivos, conteúdos, métodos e técnicas, que perpassam a sua prática, a análise e utilização dos resultados em prol da organização e reorganização do trabalho pedagógico por meio do planejamento (Villas Boas, 2017; 2022).

Como processo, a avaliação apresenta-se nas **modalidades formal e informal**. Na **formal** é desenvolvida por meio do uso de técnicas, procedimentos e instrumentos avaliativos palpáveis e explícitos, tais como provas e trabalhos escolares, que normalmente são aplicados após um processo de ensino, e relaciona-se diretamente aos conteúdos curriculares. Seus resultados são geralmente utilizados visando a mensuração do desempenho e aprendizagem dos estudantes. Enquanto a **informal** é intrínseca às relações e às interações no interior da escola, envolvendo professores e estudantes; diz respeito aos elogios, às críticas e julgamentos que ocorrem não apenas na sala de aula, mas no contexto escolar como um todo (Freitas *et al.*, 2009).

Nessa perspectiva, o processo avaliativo não se reduz a um momento estanque ao final de um período letivo, em que se aplica um instrumento para verificação do que o estudante aprendeu. Ao contrário disso, é fonte de informações, que, se bem utilizadas pelo docente, pode impulsionar as aprendizagens dos estudantes e contribuir para a reorganização do trabalho pedagógico concebido e desenvolvido pelo professor. Esse pressuposto atribui à avaliação a função formativa: processo pelo qual professores e estudantes têm clareza dos objetivos de ensino e de aprendizagem, analisam continuamente todas as atividades desenvolvidas, o que contribui para a percepção do que já foi aprendido e do que ainda é necessário

aprender. Nesse caso, a avaliação gera ação e mobiliza os docentes a providenciar meios para a continuidade da aprendizagem sem a sua interrupção (Villas Boas, 2017; 2022).

É por essa perspectiva que a avaliação se torna categoria central do trabalho pedagógico. A sua utilização, enquanto um instrumento que contribui ora para a aprendizagem, ora para o controle da disciplina ou para a mensuração do conhecimento e classificação dos estudantes, reproduz um processo histórico no qual a avaliação é engendrada por determinações de uma cultura escolar hegemônica em uma sociedade capitalista e dividida em classes sociais distintas (Freitas, 1995).

Os estudos levantados por meio do estado do conhecimento corroboram para o entendimento da avaliação em um contexto de contradições entre as prescrições, orientações, concepções e práticas avaliativas em sala de aula: por um lado sobressai seu uso como um instrumento de poder que reproduz uma lógica capitalista no interior da escola, por outro lado possibilita a concretização de uma perspectiva contra-hegemônica e pressupõe a transformação e a emancipação dos estudantes, ao considerar o diálogo no processo de ensinar, aprender e avaliar em prol da transformação das realidades.

A avaliação movimenta o trabalho do professor, por meio dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Nesse sentido, em analogia ao diálogo entre Alice e o gato, “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll, a intencionalidade do professor frente aos resultados da avaliação pode direcionar o seu uso: com função formativa e impulsionar as aprendizagens, ou com função somativa, e apenas mostrar a aprendizagem alcançada em determinado período. Portanto, a avaliação pode nos indicar qual caminho tomar, a partir dos objetivos que se quer alcançar. Ela nos permite a idealização de um futuro e dos caminhos possíveis a serem seguidos em prol da concretização de tal ideal.

Nessa perspectiva, a avaliação das aprendizagens é meio e instrumento do trabalho pedagógico: medeia dialeticamente o ensino e a aprendizagem, contribuindo para o professor compreender os processos de aprendizagem dos estudantes, bem como quais caminhos deve tomar para a efetivação do processo de ensino, logo do seu próprio trabalho. Isso pressupõe que os professores tenham conhecimento sobre a totalidade das determinações que engendram não só a avaliação, mas o trabalho pedagógico como um todo. Desta feita, evidenciamos a necessidade de compreendermos como a avaliação está posta na realidade social da atualidade,

considerando os documentos norteadores do trabalho docente na rede pública de ensino do Distrito Federal, no que diz respeito aos anos iniciais, especificamente ao BIA.

Portanto, esta seção visa uma leitura da realidade educacional, fundamentada em duas de suas determinações legais. Consequentemente, discutimos as orientações para a avaliação nos anos iniciais contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019)⁴⁴ e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014)⁴⁵. Preliminarmente à análise documental ora proposta, sistematizamos uma breve apresentação da organização do trabalho pedagógico no Distrito Federal, *lócus* de investigação desta pesquisa, considerando as suas determinações legais. Isso porque a escola serve à sociedade na qual está inserida, portanto, dialeticamente expressa seus interesses e dinâmicas. Logo, antes de discutirmos os pressupostos que orientam e normatizam as práticas avaliativas na rede pública de ensino do Distrito Federal, caracterizamo-nas brevemente.

O Distrito Federal é um ente federativo que não se limita, em sua composição e organização, às funções de estado ou município. Diferentemente, acumula as duas funções e possui autonomia administrativa, política e financeira, nos termos da sua Lei Orgânica (Distrito Federal, 1993). Essa autonomia estende-se à organização, administração e regulamentação da educação no território distrital; que administrativamente, nos termos do artigo 10 da referida Lei, “organiza-se em Regiões Administrativas, com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento socioeconômico e à melhoria da qualidade de vida” (Distrito Federal, 1993). Brasília, capital da República do Brasil, é também Região Administrativa e sede do governo do DF.

O Distrito Federal formou-se por um processo histórico de imigração de pessoas de diversas partes do Brasil, especialmente no período de sua construção. Conforme estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal

⁴⁴ O ano de 2019 marca o início da nova gestão do Distrito Federal (DF), na pessoa do governador Ibaneis Rocha, eleito ao final de 2018 pelo partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A gestão da Secretaria de Estado de Educação do DF encontrava-se sob responsabilidade do secretário Rafael de Carvalho Pullen Parente, filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).

⁴⁵ Em 2014, o DF estava sob a gestão do governador Agnelo Queiroz, do Partido dos Trabalhadores (PT). O Secretário de Estado de Educação do DF era Marcelo Aguiar e Edileuza Fernandes da Silva a subsecretária de Educação Básica, ambos também do Partido dos Trabalhadores (PT).

(IPEDF Codeplan)⁴⁶

a população do Distrito Federal foi formada por pessoas de várias regiões do Brasil e também por aqueles que residiam nas terras antes pertencentes ao estado de Goiás. Muitas pessoas vieram atraídas, principalmente, pela oferta de emprego na construção da capital e, a partir daí a população cresceu rapidamente. Em 1957, segundo informações levantadas pelo censo experimental do IBGE, havia 12.283 habitantes no DF. Pouco mais de 50 anos depois, o censo de 2010 apontou 2.570.160 habitantes. Atualmente, Brasília é a quarta cidade mais populosa do Brasil (Distrito Federal, 2020, p. 76).

Segundo estudos realizados pelo IPEDF Codeplan (Distrito Federal, 2020, p. 81), apesar de o DF ter um produto interno bruto alto,

existe uma grande desigualdade social no DF, caracterizada pela variação da distribuição de renda entre as Regiões Administrativas [de modo que] a economia no DF é bastante diversificada. [...] São destaques as atividades de administração, educação, saúde, pesquisa e desenvolvimento público, defesa e seguridade social.

Essa desigualdade influencia substancialmente a concreticidade do processo educativo, especialmente quando olhamos para a rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse território, distinto administrativamente, economicamente e socialmente dos demais entes federativos, a educação é ofertada na rede pública e em instituições privadas. Conforme dados educacionais do Censo DF (SEEDF, 2024), a rede pública de ensino do DF conta com 927 unidades escolares distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino, instâncias de gestão da educação, localizadas nas Regiões Administrativas (cidades) do Distrito Federal.

A gestão da rede pública de ensino do DF é realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), órgão da Administração Direta do Governo do Distrito Federal, responsável pelas políticas públicas educacionais e pela administração superior da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017, que dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A publicação de normas, orientações e regulações do campo educacional são aprovadas pelo Conselho de Educação do DF (CEDF), visando direcionar e

⁴⁶Em junho de 2022, a Lei Distrital nº 7.154 colocou a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) em processo de liquidação, transferindo todo o seu acervo para o Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF Codeplan). Informação Disponibilizada em *post* do site da Codeplan (<https://www.codeplan.df.gov.br/>) Acesso em 11 de out. de 2023.

normatizar o trabalho pedagógico no interior das escolas. Os secretários de educação, bem como a equipe que o acompanha nas subsecretarias, são indicados e nomeados pelo governador do DF, ocupando cargos comissionados de modo que podem ser substituídos a qualquer tempo em função de interesses governamentais.

Outro aspecto singular no território do Distrito Federal é a organização da jornada de trabalho dos professores. A carga horária docente, de 40 horas, contempla 25 horas semanais de regência em sala de aula e 15 horas semanais destinadas à coordenação pedagógica⁴⁷, espaço-tempo de organização do trabalho escolar; sendo um espaço privilegiado de formação continuada do professor, bem como de construção, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, o que corrobora com a transformação do trabalho educativo (Silva, 2007). Essa configuração do trabalho do professor do DF foi uma conquista da categoria por meio de um processo histórico de lutas, reivindicações e discussões sobre a importância da formação continuada e do planejamento como elementos importantes para a melhoria do trabalho docente e das aprendizagens dos estudantes (Medeiros, 2017).

Como resultado das lutas da categoria e atuação do Sindicato dos Professores do DF, há políticas distritais voltadas à regulamentação e conseqüente valorização da formação continuada dos professores e reconhecimento desse espaço de coordenação pedagógica, dentre as quais destacamos a Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014⁴⁸, que em seu artigo 3º prevê que: “as horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do professor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência” (Distrito Federal, 2014b). Assim, a Lei nº 5.105/13, que dispõe sobre o plano de carreira do magistério público do DF, em seu artigo 2º, inciso IX, assegura a coordenação pedagógica como o “conjunto de atividades destinadas à qualificação, à formação continuada e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão

⁴⁷A institucionalização da coordenação pedagógica com a jornada ampliada para os professores (25 horas de trabalho em regência de classe mais 15 horas de coordenação pedagógica) e para os estudantes (de 4 horas para 5 horas de aulas diárias) se deu após vários processos históricos de discussão no âmbito nacional, de experimentação, reformulações e ressignificações da coordenação Pedagógica no âmbito do Distrito Federal, tendo maior destaque a organização da Escola Candanga em 1995. Os estudos de Oliveira (2019, p. 57-63) e Fernandes Rosana (2007) contemplam esse percurso histórico da educação no Distrito Federal.

⁴⁸Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/01/portaria-n%C2%BA-284-de-31-de-dezembro-de-2014..pdf>. Acesso em set. de 2023.

suporte à atividade de regência de classe” (Distrito Federal, 2013), o que inclui o planejamento da avaliação dos estudantes em sala de aula.

O trabalho pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal é organizado por diversos instrumentos normativos, regulamentadores e orientadores. Dentre uma série de normativas, legislações, diretrizes, portarias e outros, selecionamos, para uma análise mais aprofundada da realidade do ensino público no DF, os documentos já mencionados ao longo desta pesquisa: Regimento interno da rede pública de ensino do DF, atualizado no ano de 2019 e, Diretrizes de Avaliação Educacional: da aprendizagem, institucional e em larga escala, publicado em 2014.

4.1 A avaliação no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: ambiguidade entre a perspectiva formativa e a disciplinadora

O Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal constitui-se de um dispositivo de lei, dividido em títulos, capítulos e seções que dispõem os artigos, incisos e parágrafos da normatização, que regulamentam as práticas escolares de todos os sujeitos da comunidade escolar (discentes, docentes, gestores) e, organiza essa Rede. Teve sua atualização⁴⁹ publicada em 2019, regulamentado pela Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 102 – páginas 15-17, em 31 de maio de 2019.

A Portaria nº 180 apresentou “alterações pontuais ao Regimento Escolar quanto ao aspecto disciplinar dos discentes, ampliando e modificando direitos, deveres, atribuições e responsabilidades para os discentes, os docentes, os orientadores educacionais e os diretores” (Distrito Federal, 2019, p. 12). De acordo com excerto do documento:

a Rede Pública de Ensino **passa por um processo de ressignificação de valores morais e éticos que norteiam a conduta dos membros da**

⁴⁹Ao contrário do movimento democrático de elaboração e publicação das Diretrizes de Avaliação Educacional em 2014, a atualização do Regimento Interno da rede pública de ensino do DF, em 2019, ocorreu mediante a publicação da portaria nº 180 de 30 de maio de 2019; na gestão da Secretaria de Educação por Rafael Parente, e do Distrito Federal pelo governador eleito, Ibaneis Rocha. O processo de atualização do documento se caracteriza como um ato discricionário, em virtude dos artigos 2º, 3º, 4º e 5º da referida portaria, que evidenciam prazos de 10 dias para a publicação da referida portaria, 45 dias para a elaboração e ampla divulgação do documento atualizado, assim como, de orientações quanto à correta aplicação das alterações implementadas, que entraram em vigor no segundo semestre do ano de sua publicação. Evidenciando um processo que se materializou sem consulta prévia aos sujeitos diretamente envolvidos na aplicação da norma. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria_180_30_05_2019.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

comunidade escolar, em especial a interação entre os discentes e a relação pedagógica entre esses e os docentes. As alterações buscam **aprimorar o regime disciplinar escolar**, a fim de evitar quaisquer tipos de violência, bem como fortalecer o processo de **gestão democrática** e o papel pedagógico dos professores no contexto de aprendizagem (Distrito Federal, 2019, p. 12, grifos nossos).

A alusão aos valores morais e éticos como forma de aprimorar o regime disciplinar escolar merece destaque. Esses valores relacionam-se ao interesse do homem em se superar a si mesmo e às suas marcas históricas, envolvendo as expectativas e anseios para o futuro. Ou seja, o homem projeta o que deve ser naquilo que é; mediado por valores éticos e morais que se desenvolvem em meio às relações com os outros, em que um afeta o outro mutuamente. Assim, a ética e a moral se constituem em um princípio educativo imbricado nos modos de ser, no caráter, nos costumes e hábitos, que apesar de parecerem inatos e pertencentes ao domínio pessoal, são adquiridos e conquistados nas relações que permeiam a produção da existência humana. Portanto, os valores éticos e morais são os atos sociais conscientes e voluntários dos sujeitos que afetam outros, em que a educação medeia o alcance da ética nas ações a partir da tomada de consciência da moralidade dos atos em um processo de compreensão de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais (Saviani, 2001).

Na escola, *lócus* da formação dos sujeitos e lugar privilegiado de perpetuação sistemática do gênero humano, estes valores estão em constante movimento, o que nos leva a refletir acerca do recrudescimento do regime disciplinar numa rede pública de educação, corroborando a formação de sujeitos para uma sociedade que valoriza cada vez mais os princípios da disciplina e da ordem.

Nesse cenário que se desenha em torno da educação, o entendimento de disciplina em Foucault (1987) se torna relevante para a análise, na medida em que, além de aumentar as habilidades dos sujeitos e os sujeitarem às relações que se estabelecem na sociedade, visa a sua formação e conformação às regras estabelecidas para que se tornem mais obedientes e conseqüentemente mais úteis. Nesse sentido, é criado um sistema de regras e processos de coerção objetivando adestrar o corpo e a mente, mediado por uma manipulação calculada dos gestos e comportamentos dos sujeitos em determinadas situações e espaços.

Assim, a disciplina produz sujeitos submissos, conformados: corpos dóceis e úteis. Segundo Foucault (1987), o processo disciplinar evoluiu de castigos físicos em

praça pública ao controle do corpo por estratégias de adestramento. Nesse ínterim, a disciplinarização diz sobre os processos pelos quais o sujeito é treinado, adestrado, para agir de determinada forma, conforme o interesse de alguém superior. Esse processo é mediado por recursos que evidenciam e reforçam o poder disciplinar, tais como a vigilância hierárquica e a descentralização do poder, que ao ser compartilhado se configura como um poder múltiplo.

Destarte, avaliamos que se o Regimento Interno busca aprimorar o regime disciplinar mediante a ressignificação de seus valores morais e éticos, significa dizer que o intuito é formar cidadãos conformados à realidade existente e que contribuam para a manutenção do *status quo* por intermédio de mudanças e permanências políticas e econômicas na atual sociedade. Esse processo é favorecido pelo regime disciplinar que tende a formar estudantes dóceis, que conformam, aceitam, sujeitam-se e obedecem às regras da escola e conseqüentemente da sociedade.

Nesse contexto, evidenciamos a organização das escolas públicas do DF que abre possibilidades ao atendimento da diversidade de estudantes que constitui o território do DF, de uma educação inclusiva e que considera dentre outras, a diversidade de classe e faixas etárias, oportunizando um ensino contextualizado e voltado às necessidades de cada comunidade escolar. Esse fato pode ser evidenciado quando levamos em conta os princípios que a rede de ensino defende, que vão ao encontro dos princípios dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988): liberdade, participação, autonomia, respeito à laicidade, pluralidade e diversidade da escola; princípios que são mencionados no artigo 4º, para assegurar:

I - o desenvolvimento integral do estudante;

II - a formação para a cidadania com garantia de direitos humanos com vistas ao mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 15, grifo nosso).

O texto do Regimento aponta ainda os fins e princípios da gestão democrática, dispondo no artigo 5º, inciso V, dentre outros, um dos objetivos deste modelo de gestão na rede pública de ensino: “garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, da formação para o exercício da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho” (Distrito Federal, 2019, p. 16).

Além desses pontos, o primeiro título dispõe sobre as funções e atribuições de

cada membro da equipe gestora da escola (direção e vice-direção, secretaria escola, supervisão escolar, escrituração escolar) e dos órgãos colegiados (assembleia geral escolar, conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil e unidades executoras) como mecanismos de participação e garantia da gestão democrática nas escolas.

No que concerne às atribuições dos membros da equipe gestora, destacamos os excertos que se referem à avaliação, os grifos são nossos:

Art. 8º São atribuições da equipe gestora

XIV – promover e fortalecer a participação das famílias e da comunidade escolar, nos processos de planejamentos e execução da avaliação do trabalho pedagógico, na perspectiva da corresponsabilidade pelo trabalho educativo.

XXIII – acompanhar, com vistas à proposição de intervenções necessárias, os resultados das avaliações educacionais realizadas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a saber: a) da aprendizagem; b) institucional; c) em larga escala

Art. 12. São obrigações e responsabilidades do Diretor e Vice-diretor, em articulação com os órgãos colegiados:

III - utilizar os resultados das avaliações nos níveis previstos nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF como subsídio à construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar;

XVIII - exercer o poder disciplinar, nos limites deste Regimento Escolar; (Incluído pela Portaria 180)

XIX- aplicar todas as medidas disciplinares cabíveis, assegurando o contraditório e a ampla defesa; (Incluído pela Portaria 180)

Art. 14. São atribuições do Supervisor:

I – coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras;

V – mediar a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;

IX – coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos serviços de apoio disponíveis na unidade escolar, com vistas à aquisição das aprendizagens;

Art. 16. São atribuições do Chefe de Secretaria Escolar:

XIII – participar de reuniões de planejamento geral, incluindo a elaboração do Plano de Ação Anual, do Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar e demais reuniões;

XV – lavrar atas e anotações de resultados finais, de estudos de recuperação, de exames especiais e outros processos de avaliação, cujo registro de resultado for necessário (Distrito Federal, 2019, p. 16-24).

Os destaques evidenciam as atribuições da equipe gestora quanto à articulação entre os níveis da avaliação (de sala de aula, institucional e externa) a fim de se materializar a avaliação formativa. É possível apreender que a equipe gestora deve atuar de forma articulada para a garantia da gestão democrática com a participação das famílias e, para a transparência nas avaliações, uma vez que todos devem

participar de todos os processos avaliativos, especialmente no nível da avaliação institucional: materializada nas ações de planejamento, elaboração, implementação e avaliação do PPP da unidade escolar.

No artigo 12, há incisos incluídos a partir da alteração do Regimento pela Portaria nº 180, que direcionam ações quanto à disciplina dos estudantes. Evidenciamos um movimento dialético que reforça o caráter controlador e punitivo, destacado no texto, como o “poder disciplinar” ao mesmo tempo que assegura a participação do estudante por meio do “contraditório e da ampla defesa”. Embora possibilite a participação do estudante, ao considerarmos as etapas iniciais de escolarização, essa segurança pode não ser tão eficaz, haja vista a pouca idade das crianças.

O documento aponta a atribuição dos órgãos colegiados (Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e Unidades Executoras) que contribuem para a garantia da gestão democrática nas escolas. Nessa perspectiva, enquanto colegiado que se reúne com mais frequência, e contempla a participação de todos os professores da instituição, estando diretamente ligado à avaliação no nível da sala de aula, destacamos suas atribuições quanto à avaliação, dispostas nos incisos do artigo 31:

I – implementar e avaliar a execução do Projeto Político Pedagógico – PPP na perspectiva da avaliação formativa;

III - analisar, de forma ética, aspectos relativos à aprendizagem dos estudantes, considerando: a) as necessidades individuais; b) as intervenções realizadas; c) os avanços alcançados; d) as estratégias pedagógicas adotadas; e) projetos interventivos; f) os reagrupamentos.

I – identificar e propor elementos e ações que promovam as aprendizagens, inclusive mediante a análise dos índices de desempenho;

II – discutir e deliberar sobre ações pedagógicas interventivas;

III – discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar de caráter pedagógico e de recursos interpostos;

IV – deliberar sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos.

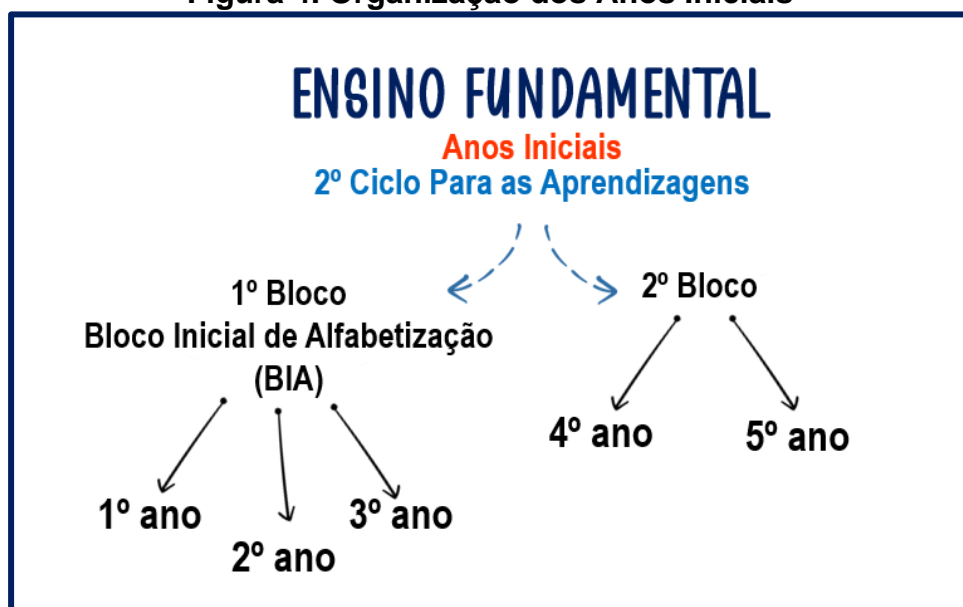
§ 4º O Conselho de Classe poderá ser precedido de encontros, para que os grupos possam dialogar com seus pares e auto avaliar-se (Distrito Federal, 2019, p. 31, grifo nosso).

Evidenciamos que se as ações de cada órgão colegiado forem bem conduzidas, podem contribuir para a materialização da avaliação formativa nos processos que circundam o trabalho pedagógico. Em especial destacamos as funções do conselho de classe, que concretiza o pôr teleológico (Lukács, 2013) do trabalho docente, haja vista que articula e organiza a implementação de ações de avaliação e planejamento com vistas ao desenvolvimento do estudante. Por ser um órgão

colegiado que se reúne com mais frequência do que os demais, suas contribuições e influências sobre o pôr teleológico do trabalho pedagógico podem ter maior visibilidade na comunidade escolar; especialmente no que diz sobre as ações e intervenções que promovem as aprendizagens dos estudantes, materializadas na análise das dificuldades e direcionamento das intervenções.

O título II do documento dispõe sobre os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. Em síntese, a educação básica é composta pela educação infantil, primeira etapa da educação básica; pelo ensino fundamental dividido em anos iniciais e anos finais; e pelo ensino médio. No que concerne às etapas, destacamos o ensino fundamental, etapa privilegiada no estudo proposto e que tem por objetivo a formação integral do estudante, e sua organização se constitui de ciclos de aprendizagem de modo a garantir o direito à aprendizagem, considerando o tempo e as necessidades de cada estudante. Destacamos os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa de contextualização da pesquisa: o artigo 42 o define como o 2º ciclo para as aprendizagens, formado por dois blocos: o Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), com início aos 6 anos de idade e, o 2º bloco (4º e 5º anos), conforme síntese na Figura 4. Organização dos Anos Iniciais

Figura 4. Organização dos Anos Iniciais



Fonte: Elaborada pela autora, 2023

Em relação à avaliação, destacamos ainda no Título III, o inciso VIII do artigo 120 que determina que à coordenação compete “colaborar com os processos de avaliação institucional, **articulando os três níveis de avaliação com vistas à**

melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolar” (Distrito Federal, 2019, p. 57, grifo nosso). Às equipes de apoio, no artigo 125, inciso X, orienta a realização de processos avaliativos e interventivos com vistas à enturmação adequada e/ou atendimento complementar de estudantes, por meio da perspectiva da avaliação formativa.

No Título IV apresenta prescrições quanto ao planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico; dispendo também sobre o projeto político pedagógico e a organização curricular. Sobre a avaliação nesse título, destacamos o inciso IV do artigo 156: “quando da implementação da Organização Curricular, constante no Projeto Político Pedagógico – PPP, deve-se assegurar: [...] a avaliação para as aprendizagens fundamentada nos princípios da avaliação formativa” (Distrito Federal, 2019, p. 70).

Nesse sentido, esse título do documento assegura uma avaliação, em diversos âmbitos da escola e em diversos processos, sempre ancoradas pelo PPP da escola. Essa orientação pode contribuir para o estabelecimento de uma unidade de pensamento e atuação, corroborando um trabalho integrado e articulado; amparado pelo PPP, organiza o trabalho pedagógico e sistematiza a função social da escola. Esse foi um dos aspectos que emergiu na materialidade do trabalho pedagógico na escola.

O Título V é dedicado, especificamente, ao nosso objeto de investigação. Dispõe sobre o processo de avaliação institucional e do trabalho pedagógico e do estudante. Inicia determinando o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAE-DF) e perpassa pela avaliação, considerando a organização do trabalho pedagógico em cada etapa e modalidade da educação básica. Também trata sobre os estudos de recuperação e dos processos especiais de avaliação: a progressão parcial em regime de dependência.

O SIPAE-DF, conforme texto do Regimento,

tem como princípio a centralidade da ação educativa nos estudantes e possibilita aos gestores e à comunidade escolar acompanhar as aprendizagens dos estudantes, por meio de dados emanados da unidade escolar e das análises realizadas pela SEEDF, com vistas a garantir os direitos às aprendizagens (Distrito Federal, 2019, p. 74).

Em nível macro, o SIPAE-DF auxilia na implementação, bem como, na reorientação de políticas públicas sem prejuízo das responsabilidades que cabem à

cada ente envolvido na educação: o poder público, a família, a sociedade e a unidade escolar. O documento do Regimento evidencia em seus artigos 171 e 172 que

Art. 171. O Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal **compreende três níveis de avaliação: das aprendizagens, institucional e de redes**, considerando o desempenho escolar do estudante; a organização do trabalho pedagógico das unidades públicas de ensino e das redes do sistema educacional.

Art. 172. O Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal **tem natureza inclusiva, contínua, participativa, com perspectiva formativa e colaborativa, no qual a análise das informações favorece a reflexão e o redirecionamento do trabalho pedagógico**, sempre que necessário (Distrito Federal, 2019, p. 74, grifos nossos).

Apesar de orientar uma prática que articule os três níveis da avaliação educacional, tendo em vista os grifos nos excertos anteriores do documento, assim como no artigo 120, é possível que estas orientações subsumam às orientações que colocam o foco na concepção somativa da avaliação, mesmo que estas sejam para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Ademais, as condições materiais de trabalho dos professores influenciam as relações com os estudantes e reforçam com a meritocracia.

Essa ponderação é corroborada ainda mais quando o capítulo é organizado em seções que determinam concepções distintas para os níveis da educação (educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio). Para a educação infantil e anos iniciais, as orientações e a documentação de escrituração escolar pautam-se em processos formativos e na sua expressão mediante os Relatórios de Avaliação (RAv)⁵⁰, predominando assim uma avaliação formativa mediante a descrição das aprendizagens, dificuldades apresentadas, bem como as estratégias desenvolvidas para a superação das dificuldades. Para os anos finais do Ensino Fundamental, apesar de serem apontadas prescrições para se considerar a avaliação formativa e para se realizar um trabalho considerando o uso de variados instrumentos e procedimentos de avaliação, os processos são desconsiderados ao serem convertidos em notas. Isso resulta na subsunção formal dos processos formativos de avaliação aos processos de avaliação somativa e conseqüentemente classificatórias.

Destacamos os excertos do documento que fundamentam tais apontamentos:

⁵⁰Na educação infantil nomeado de Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno (RDIA) e elaborado a cada semestre e, nos anos iniciais, nomeado de Relatório de Avaliação (RAv), elaborado bimestralmente pelos professores.

Art. 182. No Ensino Fundamental - anos iniciais, a avaliação é realizada por meio da observação e do acompanhamento contínuo das atividades individuais e coletivas, com o **objetivo de se constatar os avanços obtidos pelo estudante e favorecer o (re)planejamento docente**, considerando as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a busca de soluções (Distrito Federal, 2019, p. 77).

Art. 184. Os resultados bimestrais e finais da avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental – anos finais/ séries finais e do Ensino Médio, deverão ser expressos por meio de notas, que variam numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) (Distrito Federal, 2019, p. 78).

Destacamos o objetivo dado à avaliação nos anos iniciais que expressa o sentido de ser formativa, enquanto categoria central do trabalho pedagógico, pela qual há a possibilidade de se concretizar um processo avaliativo na perspectiva da práxis (Vázquez, 2007), e considera a organização do trabalho pedagógico colocando a criança no centro do seu processo de formação enquanto sujeito.

Isso é corroborado pelo artigo 174 que dispõe: “A avaliação, categoria central da organização do trabalho pedagógico, visa diagnosticar, intervir, acompanhar e orientar os processos educacionais nos seus três níveis, aprendizagem, institucional e em larga escala” (Distrito Federal, 2019, p. 75). Embora seja possível inferir esse posicionamento do texto do documento, ponderamos sobre o nível de consciência desse papel da avaliação, pelas professoras, e a sua utilização com o fim de repensar e replanejar o seu trabalho. Esses pressupostos emergiu na materialidade do trabalho pedagógico.

Além dos destaques apresentados, o Título V também normatiza as práticas avaliativas no ensino médio e nas modalidades de ensino, sempre deixando margem para uma atuação que considera a perspectiva da avaliação formativa, mas evidenciando os processos de avaliação somativa, sendo o foco dado à nota ao final dos períodos, bem como aos requisitos de aprovação e reprovação de acordo com os resultados alcançados pelo estudante.

O Título VI dispõe sobre o regimento escolar, estabelecendo a carga horária mínima em cada uma das etapas; bem como os processos para matrícula e transferência de estudantes na rede de ensino pública do DF. Aborda também questões sobre o aproveitamento, adaptação e equivalência de estudos quando da matrícula de estudantes oriundos de outras redes de ensino. O regimento, neste título, estabelece o mínimo de frequência do estudante em 75% da carga horária mínima para a sua aprovação para o ano seguinte, estabelecendo casos reconhecidos para a

justificação das faltas. O título encerra-se dispondo orientações para a certificação dos estudantes nos casos de saída da unidade escolar, seja por transferência ou por conclusão dos estudos na etapa.

O Título VII trata das questões relacionadas ao corpo docente e discente das unidades escolares, apontando direitos e deveres para ambos. Como destacamos no início desta subseção, o aspecto disciplinar que ampliou e modificou direitos e deveres tanto de professores quanto de estudantes, neste título ficam evidentes tais alterações de forma mais incisiva. Desse modo, destacamos os direitos dos professores que dialogam com as práticas avaliativas além dos que foram incluídos a partir da Portaria nº 180:

VI - utilizar o período de Coordenação Pedagógica para fins de formação continuada, planejamento e avaliação da organização do trabalho pedagógico e outras atividades condizentes com a Carreira do Magistério Público.

– **exercer o poder disciplinar com autonomia decisória sobre o contexto disciplinar no ambiente de sala de aula**, nos limites estabelecidos nesse regimento; (Incluído pela Portaria 180)

XI - avaliar os estudantes, de acordo com os critérios estabelecidos nas Diretrizes de Avaliação Educacional desta SEEDF;

XXVIII – manter a disciplina em sala de aula; (Incluído pela Portaria 180)

XXIX – mediar eventuais conflitos existentes com estudantes e entre estudantes; (Incluído pela Portaria 180)

XXXII – informar ao estudante a forma de avaliação adotada pelo professor. (Incluído pela Portaria 180) (Distrito Federal, 2019, p. 109-112, grifos nossos).

Por meio dos destaques acima, refletimos que os docentes têm assegurado o seu direito de exercer um trabalho pedagógico fundamentado em um pôr de um fim (Lukács, 2013); ou seja, os professores têm a possibilidade de atuarem de maneira crítica e reflexiva, considerando uma atividade de práxis que antecipa idealmente uma situação futura. Isso porque, por meio de um planejamento coletivo e integrado, compreendendo as reais necessidades dos estudantes e os pressupostos e fundamentos de seu trabalho, organizados e assegurados pelo projeto político pedagógico da unidade escolar, o professor pode executar um trabalho que se proponha à transformação dos estudantes e de suas realidades.

Destacamos, ainda, os excertos que remetem ao poder disciplinar que é exercido nas escolas, em que muitas vezes a avaliação informal tem grande papel, não sendo exclusiva, mas que se destaca por não ser planejada e acontecer a todo momento na relação entre o professor e o estudante. Nesse aspecto, quando utilizadas como ameaça para a manutenção da disciplina, a avaliação formal acaba

se tornando instrumento de controle que evidenciam as relações de poder, materializadas na sociedade capitalista. Embora a avaliação informal esteja presente na escola, nem sempre há consciência de sua prática por parte dos docentes.

Quanto ao corpo discente, as alterações incluídas pela Portaria 180, se restringem à inclusão de direitos e deveres. Em relação à avaliação, destacamos os incisos:

XX - receber seus trabalhos e tarefas devidamente corrigidos e avaliados [...]
XXI – ser ouvido e se defender por escrito no caso de aplicação de medidas disciplinares [...] (Distrito Federal, 2019, art. 306, p. 114).

Para o texto do inciso XX, ressaltamos que não se trata apenas de devolver o trabalho devidamente corrigido. O processo avaliativo não se encerra aí. Ao contrário: é onde ele se inicia. Na perspectiva da avaliação formativa, esse é só mais um passo que reorganiza e reorienta o trabalho, tanto do aluno quanto do professor. Portanto, materializa o pôr teleológico do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que permite a reflexão e análise da situação real de aprendizagem, a definição de objetivos e a busca por seu alcance, em um processo cíclico e contínuo de realização de diversos pôres teleológicos (Lukács, 2013). Do mesmo modo, chamamos atenção para o inciso XXI que contribui para a consolidação de uma avaliação formativa na medida em que dá voz ao estudante por meio da garantia do seu direito de ser ouvido.

Outro ponto importante deste título é o capítulo sobre o “regime disciplinar de caráter pedagógico”, onde são prescritas, medidas disciplinares que constitui a

avaliação de aspectos comportamentais, incluindo competências socioemocionais, atitudes e valores, que fazem parte da formação integral do indivíduo e do desenvolvimento de todas as dimensões humanas, sendo avaliadas por meio de estratégias formativas, que devem respeitar a sua singularidade, suas forças e necessidades. (Incluído pela Portaria 180) (Distrito Federal, 2019, p. 121-122).

O disposto neste artigo justifica a sequência de orientações quanto à pontuação positiva para a composição da nota ao final do bimestre, ponderando os elogios dirigidos aos estudantes individualmente ou à turma como um todo.

Art. 310-A. O elogio constitui prática pedagógica que estimula a melhoria do comportamento a ser concedido em reconhecimento à mudança de postura e desenvolvimento do estudante, e acarreta no cômputo de pontuação positiva no respectivo componente curricular [...]

Art. 310-B. Em caso de inobservância das normas contidas neste Regimento e conforme a gravidade e/ou reincidência, o estudante estará sujeito à

atribuição de ponto negativo no aspecto formativo do cálculo do componente curricular que acarretou a prática do descumprimento [...] (Distrito Federal, 2019, p. 122)

Desta feita, se nos demais ciclos de aprendizagem as orientações preveem a aplicação de sanções relacionadas à atribuição de pontuação positiva ou negativa para determinados comportamentos, ao considerarmos que o ciclo de alfabetização comporta a inserção da criança no sistema escolar e se propõe à sua formação, logo é nesse âmbito que se inicia seu processo de disciplinarização.

Nesse sentido, cabe ao professor articular a avaliação formativa aos aspectos disciplinares, apresentando-se desta forma, como uma contradição a ser ponderada no trabalho pedagógico. Conforme o documento:

§1º A parte da avaliação formativa que visa o aspecto disciplinar, integrada às outras estratégias de avaliação formativa dos estudantes, ficará sob a responsabilidade do professor, devendo constar, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da escola. (Incluído pela Portaria 180 de 30 de maio de 2019, publicada no DODF 102, de 31/5/2019, páginas 15 a 17.)

§2º A atribuição de notas e/ou menções, nos moldes propostos neste regimento, ocorrerão de acordo com as diretrizes de avaliação educacional definidas pela SEEDF. (Incluído pela Portaria 180 de 30 de maio de 2019, publicada no DODF 102, de 31/5/2019, páginas 15 a 17.) (Distrito Federal, 2019, p. 122).

Além dos aspectos disciplinares que tiveram grande número de inclusões no documento a partir da Portaria nº 180, esse título também estabelece normas para a assistência ao estudante com vistas a assegurar condições adequadas e igualitárias à escolarização, sendo mais uma forma de garantir o direito de todos à educação.

Concluimos essa leitura do documento evidenciando que há contradições no que concerne à avaliação de sala de aula, na medida em que constam no Regimento Interno orientações que se fundamentam por perspectivas distintas: de um lado a orientação de uma avaliação formativa, que considera o sujeito no processo; de outro lado, a proposição de uma avaliação que valora e pontua cada atitude e enfatiza os aspectos disciplinares, o que evidencia o uso da avaliação ainda como instrumento de controle comportamental. Ainda assim, há um diálogo entre o texto do Regimento e o das Diretrizes na defesa de uma avaliação formativa em uma concepção que considera o estudante como o centro do processo de aprendizagem.

4.2 Diretrizes de Avaliação Educacional: por uma avaliação para as aprendizagens

As Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga

escala (Distrito Federal, 2014) é um documento da Secretaria de Educação publicado em 2014 e resultou de um processo participativo de construção, que envolveu: a escrita da versão preliminar por um “Grupo de Trabalho, composto por profissionais representantes de diferentes segmentos que compõem a rede pública de ensino do DF” (Distrito Federal, 2014, p. 11). Após, houve consulta pública por meio da página oficial da Secretaria de Educação e o texto foi discutido durante a semana pedagógica de 2014 nas 14 Coordenações Regionais de Ensino. As contribuições oriundas da consulta pública e das discussões nas Regionais de Ensino, foram analisadas pela equipe pedagógica da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação, sendo então, apresentada a versão final do documento que foi aprovada pelo Conselho de Educação do DF e publicado em maio de 2014, por meio do Parecer 93/2014.

O texto das Diretrizes contou ainda com a leitura crítica de duas professoras pesquisadoras sobre avaliação educacional, Professora Benigna Maria Villas Boas da Universidade de Brasília e Professora Mara de Sordi da Universidade de Campinas. As professoras apresentaram as análises do texto aos gestores, professores e equipes pedagógicas, em uma atividade coletiva realizada em um auditório da cidade.

Mediante esse processo de elaboração, apreendemos que o documento dialoga com outras orientações da Secretaria de Educação, com orientações nacionais, bem como com os interesses dos profissionais que compõem a rede pública de ensino do DF. O movimento de elaboração das Diretrizes de Avaliação Educacional se deu articuladamente à organização do Currículo em Movimento do DF (Distrito Federal, 2014), e culminou com a publicação de diversos documentos que ainda vigoram.

No que diz respeito à sua organização, enquanto documento, as diretrizes estão dispostas como um texto dissertativo organizado em capítulos, que apontam sugestões para o trabalho docente no que concerne à avaliação. Trata-se de um texto fundamentado por um referencial teórico que subsidia a execução de um trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva crítica da realidade social. O texto organiza-se articulado aos elementos estruturantes do trabalho pedagógico (planejamento, desenvolvimento, organização e avaliação), caracterizando-se como um suporte didático-pedagógico e teórico-metodológico.

Assim como os documentos publicados no mesmo período (2011-2014)⁵¹, as diretrizes de avaliação são fundamentadas nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2000), de modo que os pressupostos consolidados mediante a avaliação formativa “embasam e direcionam fortemente os objetivos educacionais que se materializam, de fato, na escola e na sala de aula” (Distrito Federal, 2014, p. 9). É explícita a concepção de avaliação adotada no documento, expressa a seguir:

a avaliação possui diversas funções; contudo, a [...] SEEDF entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. **Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada** (Distrito Federal, 2014, p. 12, grifos nossos).

A partir desse excerto, compreendemos que a perspectiva adotada é a de que a avaliação faz parte do processo educativo. Não está posta apenas como ponto de chegada para medir exclusivamente; mas sim como um ponto de partida, como parte do processo, como fonte de informação que contribui para a organização e reorganização do trabalho pedagógico, conforme discutido por Villas Boas (2008; 2017; 2022). Dessa forma, a essa perspectiva da avaliação com a função formativa, conforme consta no referencial teórico⁵² que fundamenta as diretrizes de avaliação da rede, pressupõe que:

avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo; por isso, as afirmativas de que, enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens, são válidas tanto por parte do docente quanto do estudante (Distrito Federal, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, a avaliação não é formativa por si mesma. Sua eficácia e concreticidade depende das intenções do avaliador. Nessa perspectiva, apoiando-se

⁵¹Período em que o Governo do Distrito Federal esteve sob o comando do médico Agnelo Queiroz do Partido dos Trabalhadores. Na Subsecretaria de Educação Básica, havia uma equipe composta por profissionais da carreira magistério público do DF e especialistas em educação, inclusive a subsecretária de educação básica, que coordenou o processo de elaboração da política curricular e avaliativa da rede pública de ensino, ainda hoje mantida.

⁵²A rede pública de ensino do Distrito Federal conta com um Pressupostos Teóricos que compõe a série de publicações do Currículo em Movimento ocorridas no ano de 2014, disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Os demais documentos estão disponíveis em <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> Acesso em out. de 2023.

nos apontamentos de Hadji (2001 *apud* Distrito Federal, 2014), as Diretrizes sinalizam: “não são os instrumentos/procedimentos que definem a função formativa, mas a intenção do avaliador, no caso, o docente, e o uso que faz deles” (Distrito Federal, 2014, p. 12).

A partir do exposto, o documento reforça o uso de diferentes formas/procedimentos de avaliar, de modo a contribuir para a conquista das aprendizagens por parte de todos os estudantes; reafirmando, neste ponto, a diferença que há na perspectiva da avaliação para as aprendizagens, considerada como processo, e a avaliação das aprendizagens, sendo esta tida como ponto de chegada. Para tanto, a fundamentação para tais posicionamentos apresentados no documento, se dá em Villas Boas (2008) e outras publicações da autora.

Diante do exposto, problematizamos a materialidade dessas diretrizes na realidade escolar, uma vez que essas concepções e orientações avaliativas precisam estar alinhadas com a formação docente, inicial e continuada, para ser um eixo estruturante não apenas da organização e diretrizes do trabalho, mas sim fazer parte da prática docente no contexto escolar.

Tendo em vista a fundamentação acerca da avaliação formativa que embasa as discussões ao longo do documento, são apontadas as concepções de avaliação mais alinhadas a cada etapa da Educação Básica, a saber: educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ademais, o documento ainda contempla a avaliação com a função formativa também das diversas modalidades da Educação Básica: Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância; assim como, nos processos didáticos vivenciados nas escolas de natureza especial: Escola Parque e Centro Interescolar de Línguas. Essa característica sugere uma preocupação em contemplar as distintas realidades da rede pública, levando-se em consideração os objetivos, interesses e público alvo; aspectos que são fundamentais para a consolidação de uma concepção formativa.

Na sua organização, aborda questões relacionadas à contextualização da avaliação para as aprendizagens como perspectiva adotada pela Secretaria de Educação do DF e faz uma reflexão acerca do compromisso de todos com a avaliação formativa, evidenciando a família como parte do processo. Contudo, estudos realizados por Oliveira (2011) apontam que embora haja um discurso de envolvimento da família no contexto da escola, sua efetiva participação no processo de avaliação

da aprendizagem dos estudantes ainda é tímida, uma vez que não estão como partícipes do processo, mas como espectadores nas instâncias avaliativas institucionalizadas pela escola. Em outro trabalho, Oliveira (2017, p. 107) pontua que “informações significativas para que a família possa compreender o processo avaliativo das aprendizagens dos estudantes não são discutidas e/ou esclarecidas pela escola com os pais”.

Isso revela que ainda há a necessidade de se efetivar a participação das famílias nos processos escolares, eliminando os mecanismos sutis de exclusão, de marginalização e de pseudoparticipação dos pais nos processos educativos dos filhos, o que poderá contribuir para o fortalecimento da escola enquanto um espaço educativo (Oliveira, 2017) e de transformação da realidade. A participação das famílias na vida escolar das crianças muitas vezes se restringe ao acompanhamento das atividades que são enviadas para casa. Soares (2017) aponta que nesse contexto o dever de casa sobressai como um elo condutor entre a família e a escola.

A esse respeito, o texto das Diretrizes de Avaliação faz apontamentos sobre o uso formativo do dever de casa que aparece como um instrumento potencial para o avanço das aprendizagens dos estudantes. Todavia, deve ser incluído no Projeto Político-Pedagógico da escola, o que lhe confere maior clareza e objetividade na sua utilização, tendo em vista que, conforme o documento: “a falta de clareza dos critérios e dos objetivos banaliza esse recurso pedagógico, enfraquece seu potencial formador e contribui, também, para a avaliação informal de caráter negativo” (Distrito Federal, 2014, p. 39).

Soares e Villas Boas (2013, p. 49) apontam que “na perspectiva da avaliação formativa, o dever de casa é compreendido como parte do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula”, o que justifica a necessidade de objetividade e clareza quanto ao seu uso. Nesse contexto, esse instrumento propicia a reorganização do trabalho, uma vez que “fornece *feedback* aos professores sobre as aprendizagens dos estudantes” (Soares; Villas Boas, 2013, p. 49).

Nessa perspectiva, o documento caracteriza o dever de casa como um veículo da avaliação informal para os lares, devendo ser “comprometido com as aprendizagens de todos os estudantes, o que requer o uso da avaliação formativa dessa atividade” (Soares; Villas Boas, 2013, p. 139). Em vista desses apontamentos, refletimos que não basta passar o dever de casa para cumprir um protocolo, mas sim usá-lo em função das aprendizagens dos estudantes, o que pressupõe considerar as

necessidades e particularidades de cada criança, de modo a contribuir para a efetivação de uma avaliação formativa.

As Diretrizes chamam a atenção ainda, para a avaliação formal e informal, considerando aquela como os instrumentos e procedimentos formais de avaliação que tem visibilidade e que deixam claro para o estudante e seu familiar a avaliação acontecendo; são as provas, os testes, os deveres de casa, entre outros. Já a avaliação informal, segundo o documento, é constituída pelos “juízos que professores fazem sobre os estudantes e vice-versa” (Distrito Federal, 2014, p. 42). Ambas compõem o processo de avaliação que se materializa no interior da escola.

Ao ser contemplada no processo avaliativo, a avaliação informal acaba exercendo grande influência sobre a formal. Freitas *et al.* (2009, p. 16) aponta que "os processos informais terminam sendo mais relevantes no processo de exclusão", uma vez que estão diretamente ligados aos juízos formados pelos sujeitos e nas relações que se estabelecem na escola, estando continuamente presente nas ações desenvolvidas consciente ou inconscientemente. Razão essa que leva Villas Boas (2017) a alertar sobre esse aspecto do processo avaliativo, pelo qual "a avaliação informal é complementar à formal. Não é necessariamente negativa. Quando bem compreendida e bem utilizada, pode ser de grande valia no processo avaliativo" (p. 103).

Todavia, apontamos que o diferencial no processo avaliativo é demarcado pela postura do professor frente à utilização das diversas formas de avaliar mediante instrumentos variados, sejam formais ou informais, bem como frente aos usos de seus resultados. Outrossim, há que se atentar para que não sejam reproduzidas as práticas excludentes que permeiam a historicidade do processo avaliativo na escola.

A historicidade da avaliação é permeada por determinações sociais e culturais que demarcam seu uso em diversos aspectos. Luckesi (2018) aponta dois usos para os resultados da avaliação que dialogam com a realidade nas escolas: o uso diagnóstico que serve à reorganização e à tomada de decisões acerca das aprendizagens do estudante; o uso seletivo que se relaciona a tomada de decisão para aprovação ou reprovação, pela qual se considera a meta a que se deve chegar e a aprendizagem já desenvolvida, ganhando destaque os resultados da avaliação e portanto, sua função classificatória e somativa.

Nesse contexto de aprovação e reprovação que o uso seletivo da avaliação confere ao processo de ensino e de aprendizagem, outro aspecto relevante do texto

das Diretrizes de Avaliação é a regulamentação do regime de progressão parcial com dependência. De acordo com o referido documento, o regime de progressão parcial com dependência diz respeito à aprovação do estudante para o ano seguinte, isto é, o prosseguimento nos estudos para os 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e para os 2º e 3º anos do ensino médio quando "seu aproveitamento no ano anterior for insatisfatório em até dois componentes curriculares e desde que tenha concluído todo o processo de avaliação da aprendizagem" (Distrito Federal, 2014, p. 41).

Esse aspecto confere aos estudantes a continuidade de suas aprendizagens considerando seu tempo, suas individualidades e suas necessidades, o que corrobora com o uso diagnóstico da avaliação: atentando-se para o processo de aprendizagem do estudante, o que possibilita a concretização do processo avaliativo em uma perspectiva formativa.

Enquanto processo, a avaliação articula elementos da aprendizagem do estudante, do trabalho do professor e da escola e das redes de ensino. Freitas *et al.* (2009), além da avaliação da aprendizagem que ocorre na sala de aula mediada pela relação professor e estudante, conceitua dois níveis da avaliação que são determinantes nos processos escolares: a avaliação institucional e a avaliação em larga escala.

As diretrizes avaliativas da rede do DF também relacionam reflexões sobre a avaliação em nível institucional, sendo denominada no documento como Avaliação do Trabalho da Escola, "destina-se a analisar a implementação de seu projeto político-pedagógico para identificar suas potencialidades e fragilidades e orientar sua revisão com vistas à garantia da qualidade social do trabalho escolar" (Distrito Federal, 2014, p. 56). Essa definição no documento vai ao encontro do que apontam Freitas *et al.* (2009) sobre esse processo. Para os autores, a avaliação institucional diz sobre os processos internos de reflexão na instituição, pelo coletivo da escola contemplando a participação de todos os atores que contribuem para seu funcionamento, a partir dos problemas concretos e sob o seu próprio controle.

Desta feita, compreendendo que o trabalho escolar é um trabalho coletivo, conforme o documento, a avaliação institucional visa analisar, retomar e reorganizar os processos avaliativos, tendo em vista a premissa da avaliação para as aprendizagens. Não se trata de avaliar pessoas, mas sim, processos que contemplem as dimensões: gestão pedagógica, gestão da aprendizagem, gestão participativa e a gestão de pessoas (Distrito Federal, 2014).

No que concerne às avaliações em larga escala, no Distrito Federal são materializadas pelo Sistema Permanente de Avaliação Educacional do DF. Criado pela Coordenação de Avaliação Educacional, subordinada à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), o Sistema foi gestado pela e para a rede pública de educação do Distrito Federal, tendo como proposta o acompanhamento do desempenho escolar de cada estudante da rede, com objetivo precípuo de "subsidiar a implementação e ou reorientação de políticas públicas, bem como oferecer à escola e aos professores informações que promovam a melhoria de seu trabalho" (Distrito Federal, 2014, p. 60).

Nesse ponto, chamamos atenção para o importante papel desempenhado pelas avaliações externas no controle e direcionamento da educação. Controle esse que influencia não só o trabalho pedagógico da escola como um todo, mas também aquele realizado no interior da sala de aula. Assim, a avaliação em larga escala relaciona os processos externos ao trabalho na escola, sendo realizada pelos sistemas de ensino e representada pelas avaliações externas, a nível nacional podemos citar a Prova Brasil, e a nível distrital a Avaliação Diagnóstica que ocorre uma vez por semestre. Assim, as avaliações em larga escala servem ao acompanhamento de políticas públicas e da qualidade da educação nas redes de ensino. Esse pressuposto demanda atenção: elas não podem ser parâmetros para modular as práticas pedagógicas em prol dos resultados dessas avaliações.

Ao contrário, é importante a articulação entre os três níveis de avaliação a fim de se estabelecer um processo reflexivo que contribua para os processos educativos na escola e na sala de aula, movimentando o pôr teleológico do trabalho docente em prol da transformação da realidade, da formação e emancipação dos estudantes. Portanto,

a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados [da avaliação externa], validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor (Freitas *et al.*, 2009, p. 65, *grifos dos autores*).

Outro ponto relevante que as Diretrizes de Avaliação Educacional trazem são as indicações aos professores acerca dos espaços e tempos de avaliação, bem como sobre os instrumentos a serem utilizados, a exemplo do espaço do conselho de classe

e do uso da prova. Resgatamos que os documentos ao mesmo tempo que expressam determinados conceitos ocultam outros (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Nesse sentido, questionamos: “ao formalizar e institucionalizar a semana de provas, a escola não fere as Diretrizes e o Regimento, haja vista que não obrigam a utilização dessa prática? A prova é uma possibilidade e não a única” (Distrito Federal, 2014, p. 50); o uso da prova e de suas notas é indicado de maneira articulada à outras formas de avaliação.

Apesar de enfatizar o uso formativo dos espaços e instrumentos avaliativos, com indicações para o uso das notas, o texto das Diretrizes deixa margem para a concretização de práticas incongruentes e contraditórias e que corroboram com mecanização e técnica no ensino, reproduzindo, portanto, elementos de uma sociedade capitalista que vela por seus valores e supervalorizam a meritocracia. Portanto, Há a necessidade de um trabalho pedagógico que movimente o pensamento crítico dos estudantes para as realidades nas quais estão inseridos, de modo a materializar na sala de aula a avaliação para as aprendizagens, para a formação, para a transformação.

Em face desses elementos, as Diretrizes têm “como princípio, como meio e como fim a avaliação formativa, que se afina com o compromisso desta Secretaria de Estado de Educação em promover o avanço dos estudantes por meio das aprendizagens” (Distrito Federal, 2014, p. 63); o que reforça a ideia da avaliação como categoria central do trabalho pedagógico na e da escola, atuando na organização e reorganização do mesmo, em um movimento de práxis, que considera o pôr teleológico do trabalho docente, ou seja, que antecipa idealmente o que se deseja concretizar antes mesmo de fazê-lo, de modo intencional e consciente.

Ademais, acrescentamos que as Diretrizes de Avaliação Educacional constituem o rol de determinações das práticas avaliativas na sala de aula e na escola. Sendo assim, enquanto um documento legal, produzido no âmbito de uma sociedade marcada pelos valores do sistema capitalista, a concepção de avaliação formativa que ora propõe se alinha a uma concepção contra-hegemônica, na medida em que fornece ao professor elementos para uma práxis pedagógica na sala de aula. Isso pressupõe o conhecimento da totalidade do trabalho pedagógico e de suas determinações, a exemplo das orientações legais do trabalho na rede. Esse conhecimento corrobora com um trabalho transformador das realidades na medida em que o professor domina todas as esferas de sua realização. Em síntese, compreender as determinações legais

do próprio trabalho, contribui para o professor se colocar frente à sua realidade de forma crítica: importando-se com as finalidades de seu trabalho e conhecendo os caminhos que deve seguir para alcançar os objetivos almejados.

5 “NÃO SEI... SÓ SEI QUE É ASSIM!”: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PROFESSORAS SOBRE AS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO NO REGIMENTO INTERNO E NAS DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO DA SEEDF

CHICÓ: Isso eu ouvi um padre dizer uma vez. [...] Foi no dia em que meu pirarucu morreu. [...] Meu, é um modo de dizer, porque, para falar a verdade, acho que eu é que era dele. Nunca lhe contei isso não? [...] Foi quando eu estive no Amazonas. Eu tinha amarrado a corda do arpão em redor do corpo, de modo que estava com os braços sem movimento. Quando ferrei o bicho, ele deu um puxavante maior e eu caí no rio. [...] Exatamente, João, o bicho me pescou. Para encurtar a história, o pirarucu me arrastou rio acima três dias e três noites.
JOÃO GRILO: Três dias e três noites? E você não sentia fome não, Chicó?

CHICÓ: Fome não, mas era uma vontade de fumar danada. E o engraçado foi que ele deixou para morrer bem na entrada de uma vila, de modo que eu pudesse escapar. O enterro foi no outro dia e nunca mais esqueci o que o padre disse, na beira da cova.

JOÃO GRILO: E como o avistaram da vila?

CHICÓ: Ah, eu levantei um braço e acenei, acenei, até que uma lavadeira me avistou e vieram me soltar.

JOÃO GRILO: E você não estava com os braços amarrados, Chicó?

CHICÓ: João, na hora do aperto, dá-se um jeito a tudo.

JOÃO GRILO: Mas que jeito você deu?

CHICÓ: Não sei, só sei que foi assim. (O auto da Compadecida, Ariano Suassuna).

O Regimento Interno e as Diretrizes de avaliação educacional constituem-se enquanto determinações legais que engendram a totalidade do trabalho pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal. Portanto, esta seção analisa dados produzidos no movimento do real, discutindo aspectos da materialidade do trabalho pedagógico que contribuem para o alcance do objetivo geral dessa investigação: analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).

A análise transcorreu a partir das categorias que emergiram no processo de produção, leitura e organização dos dados pela estratégia dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013). Estas expressam o movimento de materialização e exteriorização dos sentidos e significados constituídos pelos sujeitos da pesquisa. Sua apreensão considerou um movimento de aproximação à essência da avaliação das aprendizagens, partindo do concreto (a empiria ainda difusa), em direção ao concreto pensado (o todo organizado), que, enquanto síntese de múltiplas determinações,

expressa a parte, assim como a totalidade do objeto investigado. Esse processo materializou-se conforme discussão no ítem 3.2.3.1. Leitura e Organização dos Dados: Núcleos de Significação e considerou os excertos das falas dos sujeitos, nas situações de entrevista e observação das aulas e reuniões com o grupo de professores nos espaços da Semana Pedagógica e da Coordenação Pedagógica Coletiva. Anteriormente à discussão das categorias, importa-nos situar alguns pressupostos que sustentam as análises.

5.1 Da ontologia à sala de aula: determinações teleológicas do trabalho pedagógico na articulação entre os níveis da avaliação

A avaliação é categoria central do trabalho pedagógico (Freitas, 1995). Mas, de que trabalho estamos falando? Antes de adentrarmos às suas determinações específicas na sala de aula, urge compreendê-lo em seu sentido ontológico, em seu processo de criação da vida humana e apropriação e transformação da natureza. Considerando-o em um sentido marxiano,

o trabalho é um [...] processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sôbre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 1989, p. 202)⁵³.

Essa premissa permite-nos compreender que pelo trabalho o homem se constitui homem em um processo dialético e histórico de objetivação e subjetivação da sua atividade, pela qual transforma a natureza e transforma-se a si, em um processo de constituição e materialização da generidade humana.

Segundo Lukács (2013, p. 43), o trabalho favorece um salto no desenvolvimento do homem enquanto ser, na medida em que, por um processo teleológico, torna-se um ser social e suas necessidades ultrapassam a esfera do individual; ou seja, o ser humano passa a constituir uma sociabilidade e materializa-se na organização da sociedade em função da atividade do trabalho.

Freitas (1995, p. 13) sintetiza o processo teleológico do trabalho apontando que “é próprio do homem criar, conceber mentalmente suas realizações antes de concretizá-las. Nesse processo apropria-se do que foi produzido e objetiva-se em

⁵³Nas citações diretas da obra do autor, usamos a grafia (ortografia e acentuação) das palavras conforme texto original da edição consultada.

novas realizações”. Nessa perspectiva, Lukács (2013), o situa como uma atividade de trabalho intencional e consciente, que se realiza, inicialmente, na busca por suprir as necessidades de sobrevivência, em que o homem transforma a natureza e objetiva-se nela e por ela, em um processo que se reinicia a cada alcance de objetivo. Mediante a observação e a experiência, a sucessão de pôres teleológicos corrobora com o “salto no desenvolvimento” do homem e a sua constituição enquanto ser social (Lukács, 2013).

Assim, o sentido ontológico do trabalho nos confere o seu entendimento enquanto produção da vida, como forma de humanização do homem, portanto, como criação da cultura, da sociedade. Esse entendimento também lhe confere o princípio educativo (Frigotto, 2010).

O processo de transformação direta da natureza é denominado por Marx como trabalho vivo e têm o atributo de valor-de-uso, pois serve à uma necessidade humana. No entanto, mediante o desenvolvimento do homem e as mudanças qualitativas nas relações entre homem e natureza, novas formas de trabalho vão sendo configuradas, tendo por base um trabalho já objetivado pelo homem. Assim, as objetivações da atividade humana vão se estabelecendo como trabalho morto na medida em que incorporam o trabalho vivo realizado previamente e servem para novas objetivações da realidade (Marx, 1989).

As novas objetivações do trabalho em função das necessidades que se configuram como sociais, desencadeiam transformações qualitativas na materialidade do gênero humano. Logo, essa capacidade criadora que o trabalho exprime direcionou a formação da sociedade capitalista, um sistema fundamentado na exploração do valor-de-uso da força de trabalho. Esse processo desencadeou o cultivo do ócio e a produção de mais que o necessário à própria reprodução de quem trabalha. Nessa nova organização, desenvolve-se a divisão do trabalho como uma das mudanças mais importantes para a constituição da generidade humana, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, pelas quais o trabalho deixa de ser individual e se configura como social.

Conseqüentemente, as relações de trabalho se modificam em função da produção e do acúmulo dos meios de produção dispondo de características que as fazem se constituir subsumidas à forma de organização de uma sociedade que valoriza as relações de troca, de poder, de exploração do homem pelo próprio homem, de produção e acumulação de capital: a sociedade capitalista (Frigotto, 2010; Lukács,

2013).

A divisão social do trabalho que se iniciou por um processo de cooperação, ganha uma nova forma: materializa-se por uma divisão técnica, pela qual o trabalhador vai sendo distanciado da totalidade do seu trabalho. Sua atividade se concentra na produção em escala de parte do produto, conduzindo o trabalhador a um estágio de alienação, na medida em que passa a desconhecer a totalidade do processo de produção. Isso resulta no estranhamento e na perda do controle sobre o produto final de sua própria ação, ou seja, o trabalhador não se identifica como responsável por aquela mercadoria, não se reconhece, portanto, no seu próprio trabalho; mesmo que o realize em cooperação com outros trabalhadores, uma vez que esteve diretamente envolvido na produção apenas de parte da mercadoria. Nessa perspectiva, estando submetido à exploração e à alienação, o trabalhador se torna coisificado pelo processo de produção capitalista, o que amplia a alienação e o estranhamento para todo o processo de trabalho (Antunes, 2013; Frigotto, 2010).

Essas características que marcam a sociedade capitalista tendem a se desenvolver cada vez mais, atingindo diversas esferas da sociedade, em que uma delas é a educação. Desta feita, se a sociedade foi constituída por um processo que se desenvolveu pelo trabalho, logo a escola expressa as determinações do trabalho e portanto da sociedade, em uma relação dialética de influência de um sobre o outro, para a sua transformação ou para a sua manutenção. Ademais, o professor, mediante a sua atividade teleológica, materializa o sentido precípua da escola em seu papel de transformação e formação do homem pela socialização do conhecimento (Luna, 2020). Portanto, “o trabalho pedagógico comporta a especificidade que o distingue no âmbito da produção social não material como atividade formativa intencional, sistemática e planejada” (Luna, 2020, p. 72).

Nesse sentido, trabalho pedagógico é “todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (Ferreira, 2010, p 1). Refere-se, portanto, a um trabalho que deve se pautar pela unidade teoria-prática, como práxis, tendo em vista a produção e a criação do próprio homem (Ferreira, 2018) e o domínio sobre a totalidade de sua atividade. Por conseguinte, o trabalho pedagógico envolve

a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. [...] Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual

e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico (Ferreira, 2018, p. 594).

Na continuidade desses argumentos, Fuentes e Ferreira (2017) evidenciam as dimensões do trabalho pedagógico:

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; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 724).

Conforme os autores, a dimensão histórico-ontológica perpassa as características do trabalho pedagógico que se materializam na realização consciente do trabalho, opondo-se às formas de alienação e estranhamento. Essa perspectiva, permite a sua compreensão alinhado ao princípio educativo, que contribui para a formação da consciência, da socialização, do aperfeiçoamento e da humanização. Assim sendo, o trabalho pedagógico tem caráter histórico por ser decorrente de um processo dialético que se desenvolve ao longo do tempo e da ação dos próprios homens; e, ontológico, enquanto resultado dessa interação de constituição do ser humano.

A dimensão social “se expande a partir da produção de um trabalho pedagógico associado à prática social, reconhecendo e respeitando as realidades dos sujeitos” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 729). Isso porque a educação tem por natureza uma dimensão social: estabelece-se na relação entre sujeitos e materializa o trabalho pedagógico, constituindo-se de fato em um processo educativo.

Na direção de um trabalho que se associa à prática social, considerando, respeitando e reconhecendo as realidades e as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, destacamos a dimensão pedagógica do trabalho que agrega “os aspectos teóricos e filosóficos, alinhando-os e articulando-os com foco na sua finalidade específica” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 727), demarcando e caracterizando a sua intencionalidade no âmbito do processo de produção do conhecimento. Essa dimensão se destaca ao expressar um “trabalho pedagógico fundamentado e fundamentando uma teoria pedagógica. Trata-se do meio e do modo pelo qual sistematicamente é organizado o trabalho pedagógico com a intencionalidade de produzir autonomia intelectual” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 727); o que possibilita a

articulação desta dimensão às outras.

Por fim, a dimensão política no trabalho pedagógico “se estrutura a partir do sujeito, das relações de poder no interior do espaço educativo e em sua articulação com as relações de poder no plano social mais amplo” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 730). Contribui para o processo educativo como um modulador da emancipação social e da cidadania política de cada sujeito envolvido no processo. Os autores chamam atenção para o fato de que enquanto uma sociedade que se organiza por uma lógica capitalista e que exprime em seu interior interesses de classes antagônicas, o trabalho pedagógico também é permeado por disputas de poder, muitas vezes veladas.

Acrescentamos ainda, que nem todo trabalho pedagógico pode ser diretamente vinculado ao realizado pelo professor em sala de aula (Freitas, 1992), sendo relevante destacar o que os difere. Luna (2020, p. 76) nos auxilia nessa compreensão ao apontar as diferenças entre o trabalho da escola como um todo e aquele mais restrito à sala de aula:

o trabalho pedagógico comporta as dimensões do processo didático, articulando-as aos processos que caracterizam sua organização: planejamento, realização e avaliação. Logo, o trabalho pedagógico envolve dois âmbitos de atividade: na escola como um todo, onde se desenvolvem relações de ensino-aprendizagem como feiras, passeios, conselhos, intervalos, entre outros; e na sala de aula, onde, formalmente e centralmente, são desenvolvidas as mediações entre estudantes e professor, tendo como objeto o conhecimento e a aprendizagem destes estudantes.

Contudo, apesar de distintos nas práticas de planejar, executar e avaliar, são articulados. Na escola, o projeto político-pedagógico (PPP), alinhado às práticas avaliativas, articulam o trabalho da sala de aula ao da escola como um todo, especialmente quando consideramos que ambos servem à função social da escola de formação da generidade humana, na e para a sociedade, considerando os conhecimentos produzidos pelos homens histórica e culturalmente.

Portanto, o trabalho pedagógico da escola como um todo resulta de processos de acompanhamento das ações pedagógicas, administrativas e organizacionais que conduzem a escola no cumprimento de sua função social. Podemos citar como ações alinhadas aos processos pedagógicos as atividades de planejamento anual, bimestral, quinzenal e diário envolvendo os professores, coordenadores pedagógicos e gestores; conseqüentemente, as ações para a definição de objetivos e metas a serem alcançadas ao longo do ano pela escola; a elaboração e acompanhamento das avaliações, registros dos relatórios e conselhos de classe, envolvendo a articulação

entre os níveis da avaliação (da sala de aula, institucional e externo).

Destarte, se o trabalho pedagógico diz sobre os processos mais gerais e mais amplos, o trabalho realizado pelo professor na sala de aula, além de contribuir para o alcance dos objetivos e intencionalidades da escola, também contempla ações menores que dizem respeito ao cotidiano escolar, muitas vezes restrito à sala de aula, mas em sua maioria articulado aos demais âmbitos, contextos e realidades da escola e da sociedade na qual se situa a educação.

Em uma sociedade que se desenvolveu historicamente segundo pressupostos, valores e determinações de um sistema capitalista, que valoriza as relações de poder em prol da manutenção de uma lógica de exploração das forças de trabalho por meio da divisão técnica do trabalho, faz-se necessário considerar algumas determinações que são impostas ao trabalho pedagógico que objetivam a manutenção e reprodução desse sistema. Evidenciamos que há diversas formas/mecanismos/práticas que contribuem para o controle e a manutenção da hegemonia capitalista, das quais destacamos as práticas de avaliação, categoria central do trabalho pedagógico (Freitas, 1995).

Situada nesse contexto, a avaliação é um processo “intrinsecamente relacionado à esta atividade objetiva/subjetiva de apropriação e objetivação. O homem está constantemente ‘avaliando’ suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades” (Freitas, 1995, p. 13). Desta feita, a avaliação materializa o trabalho pedagógico e relaciona-se à sua essência, ao pôr teleológico do trabalho pedagógico.

Segundo estudos de Freitas *et al.* (2009), em seu processo histórico de materialização na realidade educacional, a avaliação é situada como uma categoria polêmica, pois diz respeito ao futuro, e portanto, “mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições” (p. 7). Por essa característica determinante que exprime, ela serve à múltiplas intenções de acordo com a perspectiva de quem organiza o processo, podendo ser o professor ou a hegemonia dominante por meio dos mecanismos de pressão e de controle que exercem sobre a escola, por exemplo, pelas avaliações externas.

A avaliação torna-se elemento importante para o sistema, uma vez que reorganiza e modula as ações na escola, seja na definição de objetivos, conteúdos ou métodos de ensino (Freitas, 1995). Nesse sentido, em entrevista concedida à Martins,

Varani e Domingues, Freitas (2016, p. 207) aponta que “interessa ao capital omitir o conteúdo, ou certos conteúdos na formação dos trabalhadores” já que é de interesse desse mesmo sistema ter o controle dos processos formativos conforme as necessidades do próprio capital. A escola passa a atuar em uma perspectiva de exclusão “pois ela impede de maneira progressiva, na forma de um gradiente social, ao longo do processo, o acesso ao conhecimento, exatamente pela exclusão da escola ou criação de trilhas de progressão diferenciada” (Freitas, 2016, p. 207).

A avaliação se faz presente na seleção de meios alternativos e na execução do projeto da escola, tendo em vista a sua construção. Logo, a avaliação se constitui como um movimento crítico e se transforma em instrumento de formação para uma práxis educacional, que considera o sujeito como partícipe do processo de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente, dos processos avaliativos. De acordo com a intencionalidade e o nível de consciência que o professor emprega na sua práxis avaliativa, há a possibilidade de materializar-se um processo que busca “antecipar com um modelo ideal uma fase de seu desenvolvimento ainda não alcançado” (Vázquez, 2007, p. 238), contribuindo para o avanço na aprendizagem dos estudantes.

Supomos portanto, que a avaliação está para e na intencionalidade do trabalho docente, entendida como atividade e elemento deste trabalho, provoca mudanças na atividade de práxis do professor, ao mesmo tempo em que, pelas significações causadas por essa relação é modificada pelo próprio trabalho. Gerando assim uma relação dialética que movimenta o ensino e a aprendizagem pelo processo avaliativo. Nesse cenário, a avaliação pode servir tanto para a transformação da realidade, como para a manutenção da hegemonia dominante. É a partir desse pressuposto que reafirmamos que a avaliação exerce um poder sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, há uma tendência a ser usada como forma de controle.

Ademais, conforme Fernandes (2017, p. 115),

quando pensamos em avaliação escolar [...] temos duas dimensões importantes e referentes a ela: a avaliação institucional e a avaliação das aprendizagens. Quando pensamos no sistema escolar [...] temos a terceira dimensão, a da avaliação externa, cujo nome já denota que não é uma avaliação da escola, mas sobre a escola.

A avaliação institucional é entendida como aquela que avalia globalmente a escola com a participação dos seus diferentes sujeitos, pois trata-se de uma avaliação

interna e sob controle da própria instituição. Nesse nível de avaliação, o projeto político-pedagógico (PPP) aparece como centralidade no processo, uma vez que é a materialização do compromisso de todos os sujeitos com o projeto coletivo de escola (Freitas *et al.*, 2009).

A avaliação externa, ou avaliação dos sistemas de ensino, também chamada de avaliação em larga escala, distingue-se das demais por ser um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino, elaboradas por essas redes e que visam, a partir dos resultados alcançados, reorientar as políticas públicas de educação (Freitas *et al.*, 2009).

Segundo Freitas (1995; 2014; 2016), há certa violência sendo exercida por parte das políticas públicas, uma vez que

pautaram a supremacia da avaliação externa e através dela mataram a própria avaliação que estava no interior do processo pedagógico da escola, sob controle do professor. A avaliação externa sobredetermina a própria avaliação interna que o professor costuma fazer, a qual passa a ficar em segundo plano [...] essa retransmissão do poder da avaliação externa para a interna envolve o controle político e ideológico da própria escola e é colocada em cena pelos processos de avaliação externa que estão na base de concepções de políticas públicas baseadas em teorias de responsabilização verticalizadas e meritocráticas (Freitas, 2016, p. 206-207).

Essa supremacia da avaliação externa contribui para um processo de proletarianização do trabalho pedagógico. Materializa-se como um instrumento de trabalho alienado, subsumido à hegemonia dominante e expropriando o professor da sua atividade teleológica, quando vem modulada, preparada e orientada segundo as concepções, orientações e prescrições das avaliações externas; estas, orientadas por organismo internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵⁴.

Estudos do estado do conhecimento, a exemplo de Cordeiro (2019a; 2019b) e Magalhães (2018), apontam que as avaliações externas têm ganhado maior

⁵⁴De acordo com informações no portal do Ministério da Educação, a OCDE é uma organização composta por 35 países, dedicados à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Tem influência em áreas diversas da atuação governamental, incluindo-se as políticas educacionais. O Ministério da Educação do Brasil mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação desde 2000, data da primeira aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), apesar de sua criação em 1997. No ano de 2013, o Brasil passa a ser associado à Organização com a denominação de participante pleno, com direito a voto nas discussões sobre a avaliação e decisões orçamentárias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde> Acesso em out. de 2023.

notoriedade e servido de orientação para o trabalho do professor. Assim, corroboram com os pressupostos supracitados, pelos quais contribuem para um maior controle dos processos de ensino e de aprendizagem por parte do Estado, representante da hegemonia dominante do capitalismo, uma vez que a escola cede às pressões exercidas pelas avaliações externas. Existe assim, uma influência das avaliações externas e das avaliações institucionais sobre as avaliações da sala de aula, especialmente quando a escola valoriza rankings, estabelece metas e burocracias para serem cumpridas visando os bons resultados nos índices de avaliação externa.

Contudo, é oposto disso, quando criada pelo professor no processo de realização do trabalho pedagógico, uma vez que o professor mobiliza seus conhecimentos acerca da generidade humana, bem como aqueles expressos pelos currículos e pela realidade social e educacional na qual está inserido e leva em consideração as necessidades de seus estudantes para a elaboração e definição de objetivos, métodos e técnicas de ensino. Logo, a produção dos próprios instrumentos de investigação da realidade do estudante, expressa, portanto, o pôr teleológico do trabalho pedagógico pela ação precípua de planejar, envolvendo a totalidade do trabalho pedagógico.

Conforme os autores (Fernandes, 2017; Freitas *et al.*, 2009), essas dimensões, ou níveis da avaliação, não devem restringir-se à prática isolada uma da outra. Necessitam estar em articulação, em regime de trocas permanentes e, para tanto, importa que tenhamos clareza sobre as suas finalidades. Especialmente quando

o professor é um ator estratégico no espaço escolar. Além de interagir com todos os integrantes do trabalho pedagógico, coordena a avaliação das aprendizagens, participa da avaliação do trabalho da escola por ela própria (avaliação institucional) e convive com a avaliação em larga escala (Villas Boas, 2017a⁵⁵).

Portanto, para que a escola tenha em si o controle sobre o próprio trabalho, há a necessidade de articulação entre os níveis de avaliação e de reflexão sobre os processos, por todos os sujeitos da escola. Contraditoriamente, o trabalho pedagógico se torna alienado e estranhado ao professor e à escola, tendo em vista o poder de controle sobre o conteúdo e a forma do trabalho docente que emana especialmente das avaliações externas e que corrobora com a divisão social do trabalho em um

⁵⁵Publicação Grupo de pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho pedagógico (GEPA). Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/cultura-avaliativa/> Acesso em 15 jul. 2024

cenário que tende a separar a concepção e a execução. Esse pressuposto ilustra a ideia expressa pelo título desse capítulo, na medida em que estando alheio aos processos que engendram o trabalho pedagógico em sua totalidade, o professor acaba reproduzindo práticas e discursos esvaziados de sentidos.

5.1.1 A (des)articulação entre os níveis de avaliação no cotidiano escolar.

Ao pensarmos na articulação da avaliação no cotidiano escolar, importa-nos considerar as determinações do trabalho pedagógico anteriormente discutidas, haja vista que a avaliação educacional engendra a concretização desse trabalho. Pressupomos a realização de um trabalho coletivo em um contexto de trocas entre sujeitos que mobilizam o pôr teleológico do trabalho. Entretanto, no movimento do real observamos desafios e dificuldades inerentes ao processo de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico.

Apontamos que as determinações do trabalho influenciado por sua divisão técnica se fazem presentes no cotidiano das escolas. O excerto a seguir é revelador:

O planejamento que vem da direção é muito bom. Eu considero excelente, inclusive. Me dá um norte e une o turno da manhã com o da tarde. Ele deixa todo mundo num caminho só. Inclusive, a diretora sugeriu esses dias que fosse um planejamento... [mas]⁵⁶ recebeu algumas reclamações, conversa de corredor, que o planejamento talvez não fosse [...]tão interessante da maneira que é. Então, ela sugeriu que cada uma fizesse. Ela fez um planejamento geral, sem ser semanal ou diário, e sugeriu que cada uma fizesse o seu planejamento semanal. Só que não funcionou, o planejamento feito só. Porque são muitas ideias [...] acho confuso. Já passei por isso, não acho [...] que funciona. Acho que do jeito que ela fez, eu posso não fazer exatamente tudo o que você colocou, posso acrescentar, posso tirar; mas eu sei o caminho que eu tenho que seguir. Então esse planejamento semanal feito por alguém com a capacidade como a da nossa direção (pausa) é... nossa! Acho que acrescentou demais para a escola (Professora Priscila, 2024).

A expressão da professora Priscila corrobora as determinações do trabalho na sociedade capitalista que incidem sobre o trabalho pedagógico. Embora se caracterize como uma avaliação informal, “uma conversa de corredor”, há um juízo de valor feito pelo grupo sobre a forma do planejamento coletivo, apresentado pela direção da escola, que direciona e reorganiza o trabalho pedagógico na instituição. Entretanto, as dificuldades inerentes ao domínio da totalidade do trabalho, expressas pela

⁵⁶O sinal de colchetes, [termo] ou [...], foi utilizado, respectivamente, nas falas das professoras para inserir termos mencionados no contexto da entrevista e para suprimir trechos da fala, a exemplo de repetições de palavras.

professora, direcionam a reprodução de um cenário que fortalece a cisão entre quem concebe e quem executa, característica marcante na divisão técnica do trabalho, contribuindo para um processo de alienação e expropriação do trabalho pelos próprios professores (Antunes, 2013; Fernandes; Nazareth, 2018; Frigotto, 2010).

Inferimos, da fala da participante, que na concreticidade o trabalho pedagógico se encontra mediado por um movimento de resistências e autoavaliação, imbricado pelo acolhimento dos juízos proferidos pelo grupo de professores que ora repercutem em mudanças, ora em permanências no planejamento e execução do trabalho pedagógico coletivo da escola. Nessa perspectiva, a capacidade para planejar e articular as ideias é colocada em xeque na coexistência da autonomia docente e do direcionamento do trabalho em sala de aula pela direção da escola.

Em face do exposto, apontamos a necessidade de um trabalho coletivo que considere a participação, a apropriação e o domínio de todos os atores sobre todos os processos de materialização do trabalho pedagógico, em vista de inibir a cristalização de um trabalho alienado, estranhado; como aponta Antunes (2013), não apenas no resultado da sua atividade, mas também em todo o processo de realização. Desse modo, o professor, mediado pela sua atividade teleológica, pode contribuir para a consolidação do sentido precípua da escola no seu papel de transformação e formação do homem (Luna, 2020); favorecendo a superação das suas dificuldades e do desafio de expressar onde e como quer chegar no processo educativo.

No movimento do real, os desafios ultrapassam a esfera do planejamento. Estende-se à articulação dos níveis da avaliação. Embora preconizado nas orientações no Regimento Interno (artigos 174, 176 e 179) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional, os dados sugerem que esse movimento ainda é tímido no interior da escola, revelando contradições em sua materialização:

Tem a prova amostral do segundo ano, mas no último SAEB [...] a nossa escola não foi contemplada (Professora Diana, 2024).

São turmas selecionadas, pelo que eu vi da outra vez. [...] Eles vêm aplicar. [...] Não me lembro o que foi feito [sobre os resultados]⁵⁷ ou se foi feito só com as turmas que fizeram a prova. Tem como fazer com todos? Porque não foram todos que fizeram. Eu não sei porque a minha turma não foi selecionada. [...] Mas eu sei que é feito um gráfico sobre esse rendimento.

⁵⁷Nos pré-indicadores, as expressões e termos grafados entre colchetes foram incluídas pelas pesquisadoras, retomando trechos mencionados anteriormente, na fala das entrevistadas ou nas perguntas realizadas pelas pesquisadoras.

[...] Não foi apresentado na coletiva, não me recordo (Professora Priscila, 2024).

Os excertos indicam que a aplicação das avaliações externas na escola reduz-se a um certo número de estudantes e seus resultados não representam fielmente a realidade. Acrescentamos a isso os excertos a seguir:

Essas provinhas que vêm tipo provinha Brasil [...] É... a última que eu fiz foi uma de diagnóstico [...] era uma prova só para a turma inteira. Eu tinha os alunos com dificuldade. Tá... ele tinha que saber. Mas, eu tinha [também] aluno com diagnóstico. Meu aluno com diagnóstico tem uma adequação, se ele tem uma adequação, o conteúdo dele é diferente, mas a prova dele era igual. A gente lia para ele ter uma leitura maior; mas ele tinha que marcar um "x". Sozinho ele não dava conta. Aconteceu várias vezes, esse aluno jogava no bicho: é essa aqui. E acertava. E a nota dele: lá em cima. Então, assim, é um negócio que não estava avaliando, não avaliou ali. Avaliou alguns? Sim, mas teve aluno que não foi avaliado... [...] Não está avaliando. Está fazendo um quantitativo, só. Não tinha nenhum lugar de colocar que ele era diagnosticado, que ele tem uma adequação, não tinha lugar nenhum. Não foi considerado. Então ele entrou no todo (Professora Teresa, 2024).

Eu não acho que esse tipo de avaliação fidedigna. Primeiro, que existe o fator que tinha que tabular as faltas de quem não [compareceu]... Entendeu?! Olha, essa turma é composta por 26 alunos, no dia da avaliação faltaram tantos. Ou, dentro dessa turma, 24 fizeram, um faltou e o outro tem diagnóstico tal, entendeu?! Não é justa, porque tinha que ter uma avaliação feita para aquele diagnóstico ou aquele nível daquela criança. É muito complicado. Então a única coisa que eu não gosto dessas avaliações, é o resultado não ser fidedigno por causa dessa situação... (Professora Selma, 2024).

As manifestações das professoras oferecem elementos que reafirmam que em uma sociedade marcada pela divisão de classes sociais antagônicas, as avaliações externas representam um controle sobre o conteúdo e a forma do trabalho docente no interior da escola, pelo estado (Freitas *et al*, 2009). A preocupação expressa pela professora Teresa em relação aos estudantes que apresentam diagnósticos e são acompanhados pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)⁵⁸, assim como pelo Atendimento Educacional Especializado/Sala de recursos (AEE)⁵⁹, que apresentam alguma deficiência ou transtorno que exigem uma adequação curricular,

⁵⁸De acordo com o artigo 123 do Regimento Interno, a Equipe Especializado de Apoio à Aprendizagem (EEAA), "é multidisciplinar, composta de profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia, que tem como objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de ensino e escolarização, por meio de uma atuação institucional" (Distrito Federal, 2019, p. 58).

⁵⁹De acordo com o artigo 130 do Regimento Interno, o Atendimento Educacional Especializado realizado pelos profissionais da Sala de Recursos é um serviço de pedagógico conduzido por professor especializado. Visa suplementar, para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, e complementar, para os estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD, o atendimento educacional realizado em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Distrito Federal, 2019, p. 62).

é legítima. E ainda, em uma prova que exige respostas objetivas desses estudantes, sem o auxílio da professora, questionamos o real sentido de avaliar se não for para as aprendizagens; o que faz com que não seja justa e nem fidedigna, como afirma a professora Selma.

Nesse cenário, há um impacto da avaliação sobre as demais categorias do trabalho pedagógico, na “pretensa forma de devolutiva”: modula os conteúdos, objetivos e métodos de ensino (Freitas, 1995; 2014; 2016). O que reforça a violência das políticas públicas, baseadas em teorias de responsabilização e meritocracia, que atribuem supremacia às avaliações externas subsumindo a avaliação da sala de aula aos resultados e índices. Violência expressa também pela padronização de instrumentos, desconsiderando as diversidades de estudantes que habitam as nossas salas de aula, como ilustraram as duas professoras.

Na mesma direção, Fernandes (2017) enuncia que o modelo de avaliação externa que tem por base os exames padronizados reduzem os currículos aos descritores das provas, pelos quais os professores

correm para cobrir os descritores dos testes. Os descritores que dizem sobre os conteúdos que devem ser aprendidos naquele tempo pelos estudantes têm tomado o lugar do currículo, que passa a ser entendido como sinônimo de programação ou lista de conteúdos, lista de descritores (Fernandes, 2017, p. 122, grifos da autora).

Essa realidade ocorre no Distrito Federal, mediante a análise dos dados que sugerem que as avaliações externas modulam não apenas o conteúdo, mas também a forma do trabalho docente em sala de aula ao serem colocadas como norte para o trabalho pedagógico. As professoras sugerem aspectos necessários para a análise:

[...] faz tempo que a gente não faz essa prova aqui. Mas eu lembro que o professor trocava de sala e aplicava. Depois cada professor corrigia a prova e preenchia um gráfico. Nesse gráfico, pela quantidade de erros e acertos, falava o que é que tinha que ser trabalhado mais naquela turma e como trabalhar. [...] eu lembro que tinham esses resultados, que a gente estudava: o que vamos trabalhar, como que vai trabalhar (Professora Teresa, 2024).

[...] é bom saber né quando você tem resultados, né?! Se os alunos atingiram os descritores, aí beleza. [...] Para mim é só pra... ter um norte, né?! Para saber como estão as coisas (Professora Selma, 2024).

As falas das professoras sugerem a existência de uma intenção de que as provas produzissem um *feedback* (era corrigida, gerava gráficos e indicava o que os professores deveria focar nas turmas). Embora as professoras tenham afirmado que

os resultados nas avaliações não representavam fielmente a realidade, por outro lado os colocam como norte para a sua compreensão, o que reverbera a sua interferência não apenas nos conteúdos, mas também na forma do trabalho, como afirmado pela professora Teresa. Na mesma direção, Cordeiro (2019a; 2019b) e Magalhães (2018) permitem-nos refletir sobre essas influências externas modulando e influenciando o trabalho docente no cotidiano da escola, o que reafirma a tendência nacional dessa forte interferência: as práticas avaliativas se materializam no interior da escola de modo complexo e ambivalente, influenciadas pelas políticas de avaliação, a exemplo dos índices de resultados e das avaliações externas.

Na oposição desse cenário, com o intuito de garantir a articulação entre os níveis de avaliação no interior das escolas, as Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014) e o Regimento Interno (Distrito Federal, 2019) propõem para as escolas públicas um Sistema de Avaliação externa que acompanha o processo do aluno. De acordo com os documentos, a intenção é articular os níveis de avaliação de modo a viabilizar práticas avaliativas formativas em toda a rede pública de ensino.

Nessa perspectiva, as falas das professoras Teresa e Selma, anteriormente destacadas, revelam que a escola pesquisada se orienta pelas Diretrizes: analisa os dados das avaliações externas e, a partir deles, planejam ações de intervenção didática para trabalhar as dificuldades de aprendizagem. Entretanto, não podemos desconsiderar que, como analisa Fernandes (2017), os descritores dizem sobre os conteúdos que devem ser *aprendidos* e isso revela uma forte interferência no trabalho docente.

Embora os documentos aqui mencionados orientem a articulação entre os níveis de avaliação, no movimento do real o cenário se desenha mediado por contradições. O texto das Diretrizes de Avaliação Educacional responsabiliza as escolas para a sua efetivação. Para tanto, é necessário que os atores se organizem e reflitam sobre os resultados, com vistas à proposição de mudanças. O excerto da fala da professora Diana expressa controvérsias quando da tentativa de uma prática avaliava que se propõe formativa.

[...] A gente faz a devolutiva para os professores da turma, sobre as questões que mais erraram, que mais acertaram. Ano passado a gente fez... tanto em matemática como em português. E... refletimos sobre isso com o grupo todo. Porque isso não é só responsabilidade de terceiro ano, o terceiro ano é o ponto final. Mas, é para avaliar quais são as fragilidades da escola, né?! Nos ajuda a identificar. [...] É mais um instrumento né?! Agora, um instrumento por si só, se não tiver o retorno, não adianta nada (Professora Diana, 2024).

Inferimos que há ainda um caminho a ser percorrido em busca de se assumir e praticar uma avaliação formativa nas escolas, especialmente no que diz respeito à articulação entre os níveis externo, institucional e da sala de aula. Isso porque, embora as orientações preconizem essa articulação para a consolidação de uma prática avaliativa formativa, em que a avaliação externa contribua para as aprendizagens, este é ainda um desafio a ser encarado, como revela a professora Diana; é também responsabilidade da gestão organizar e oportunizar espaços de reflexão e avaliação dos resultados obtidos. Entretanto, há dualidades nesse processo, pois nem sempre há o *feedback* ao professor; assim como as ações para promoção das aprendizagens dos estudantes são realizadas independente da existência da avaliação:

Aqui na escola não tive ainda esse momento. Nenhuma vez que eu trabalhei aqui. Só teve uma escola nesses anos todos que a gente sentou para ver o... feedback né?! E não lembro de ter feito uma reflexão do tipo: e agora, o que a gente vai fazer? Todas elas dão um feedback, todas elas falam “a sua turma está assim”. Mas, o que é feito? O interventivo! Dentro desse processo todinho, a única coisa que eu vi ser feita, até hoje, que é sempre feita em todas as escolas, é o interventivo. [...] Mas não é uma coisa que é tipo assim: “ah não estávamos fazendo nada, aí viu o resultado, então vamos fazer o interventivo”, não. Sempre tem. E por um lado é bom, porque independente do resultado tem uma atividade que possa ajudar a criança (Professora Selma, 2024).

Embora a professora Selma sinalize que há um trabalho em toda a rede⁶⁰ pública de ensino do DF que materializa a prática do *feedback*, evidencia também um contraponto: “a turma está assim. Mas, o que é feito?”. Esse questionamento da própria professora sugere que as ações se esgotam na visualização dos resultados das avaliações externas por parte do corpo docente da escola. Desse modo, na materialidade, ao mesmo tempo em que se fala da execução de um trabalho pré-existente à aplicação ou à análise dos resultados da avaliação, observamos uma reflexão que ainda diz sobre o futuro, sobre uma tentativa de se materializar o que é prescrito.

Apontamos que ainda há desafios para a consolidação de um trabalho

⁶⁰Inferimos esse pressuposto haja vista a experiência de 15 anos na rede pública de ensino do DF da professora Selma, dos quais 11 foram em regime de contratação temporária. Esse regime de contrato temporário, no Distrito Federal, é realizado com o intuito de suprir carências de professores efetivos (concursados estatutários) que se afastam da sala de aula por motivos de licenças (para estudo, para tratamento de saúde) e assunção de cargos (coordenação ou direção), por exemplo. Esse regime não condiciona o professor ao trabalho em uma escola específica, o que lhe permite transitar por diversas instituições na rede ao longo do ano, a depender da duração da carência por ele escolhida.

pedagógico que considera os resultados das avaliações externas como mais um instrumento que contribua com as aprendizagens dos estudantes, conforme sinalizado pela professora Diana no excerto destacado anteriormente. Portanto, enfatizamos a necessidade de que essa prática ultrapasse a análise dos resultados apenas nas coordenações pedagógicas coletivas e se transformem em ações efetivas na sala de aula e em toda a escola.

Além desses aspectos, os dados expõem uma instabilidade nas práticas avaliativas da rede pública de ensino do DF, haja vista que seu calendário não é fixo. A fala da professora Diana revela questões importantes:

Tem a prova amostral do segundo ano, mas no último SAEB a nossa escola não foi contemplada. Mas tem o SIPAE-DF aí, né?! Que vai vir, a prova diagnóstica, acho que do segundo e terceiro ano, né?! Mas é aquela coisa muito instável da rede, né?! Fala que tem e depois não tem. Então, não tem ainda aquele calendário fixo. Mas, eu gostaria que tivesse. Eu queria que o SIPAE tivesse dos três anos, porque era mais um instrumento de acompanhamento de aprendizagem desse aluno (Professora Diana, 2024).

O exposto pela professora Diana se configura uma fragilidade do sistema de avaliação da rede pública de ensino do DF, que dificulta o trabalho na escola em relação ao planejamento prévio e organização de ações, considerando a aplicação dessas avaliações e a análise de seus resultados. Contudo, se essa inconstância surpreende o professor em sua aplicação, de certa forma não exerce seu potencial de controle, podendo se estabelecer como mais um instrumento para a análise do trabalho, como posiciona a participante.

A fala da professora Selma sobre as práticas de *feedback* nas escolas, alinhada ao posicionamento da professora Diana, permite retomar a reflexão de que a articulação entre os níveis de avaliação é marcada pelo controle do trabalho docente pelo próprio professor e pelo coletivo da escola. Essa articulação, pelos sujeitos do trabalho pedagógico, expressa o domínio sobre todos os processos de materialização do seu trabalho e, portanto, do pôr teleológico de sua atividade (Lukács, 2013). Refletimos que para a consolidação de um trabalho em que o professor e a escola tenham domínio sobre as formas e conteúdos do trabalho docente, há que se considerar as capacidades criadoras e teleológicas inerentes do ser humano. Essas capacidades imbricadas no trabalho pedagógico, mediadas pela avaliação, direcionam a avaliação institucional como o nível capaz de sustentar um trabalho coletivo e reflexivo para uma prática transformadora, principalmente quando este nível

diz da avaliação do trabalho da escola, por ela mesma, como preconizado nas Diretrizes de Avaliação Educacional. É portanto, o elo que promove uma prática formativa da avaliação, enquanto categoria que movimenta o trabalho pedagógico individual e coletivo, para além das paredes da sala de aula.

Nas palavras de Fernandes (2017, p. 115), “a avaliação institucional tem por função acompanhar o trabalho realizado na escola” envolvendo as diversas instâncias de sua realização seja administrativa ou pedagógica, assim como as relações da escola com a comunidade; atentando-se para o fato de que “na avaliação institucional, o protagonismo é do coletivo, da comunidade escolar, envolvendo os profissionais que trabalham na escola, os estudantes, os pais e os responsáveis pelos estudantes”.

Mediado por desafios imbricados no trabalho pedagógico da escola, observamos um esforço da gestão da escola para seguir as orientações das Diretrizes de Avaliação Educacional que dizem sobre a avaliação institucional. Isso exposto nos excertos:

É uma avaliação nossa. O que a gente pode estar fazendo, o que a gente pode melhorar, em todos os sentidos? Desde uma questão de uma postura até o planejamento que a gente está fazendo e do currículo que a gente está executando em sala, né?! A gente quer fazer esse momento... A gente precisa avaliar para planejar. No final do semestre a gente quer fazer, e no final do ano também (Professora Diana, 2024).

Não [percebo as orientações das Diretrizes de Avaliação e do Regimento Interno sendo utilizadas no conselho de classe]. Nosso Conselho de classe, a gente já reclamou muito de como ele é feito. A gente... vai falar do aluno, do problema do aluno, mas não tem um retorno?! Então assim, eu falo para quem está lá que o meu aluno está assim, assim, assim. Pronto! Mas o retorno do que fazer para melhorar, não existe. Então sou eu que vou correr atrás para fazer alguma coisa por ele... (Professora Teresa, 2024).

A fala da professora Diana indica uma postura da equipe gestora que considera a avaliação do trabalho da escola com vistas a reorganização do trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que essa postura não é reconhecida por todos os atores da instituição, como destacado pelos excertos. Esses excertos revelam que ainda há desafios a serem superados para a efetividade de um trabalho coletivo, mediado por uma avaliação com vistas à reorganização do trabalho pedagógico, seja na sala de aula ou na escola como um todo. Se de um lado a gestão se coloca como suporte e auxílio para a reorganização do trabalho, por outro lado, esse compromisso não tem sido reconhecido pelos professores, haja vista que a avaliação tem se esgotado nas reflexões ocorridas, por exemplo, no Conselho de Classe.

Esse cenário movimenta questionamentos sobre a existência e reconhecimento de práticas em prol das aprendizagens, assim como sobre a natureza da articulação entre os níveis da avaliação na escola e quais os sujeitos são envolvidos, verdadeiramente. O que reforça o sentido de desafio que medeia a articulação entre os níveis de avaliação na escola e, portanto, dispõe-se à frente da materialidade de uma avaliação que se propõe formativa. Os dados revelam que há desconhecimento quanto a realização da avaliação institucional na escola, assim como expressam inseguranças conceituais sobre os pressupostos dessa categoria:

Eu acho que a gente fala só dos setores da escola. Não entra a aprendizagem. [...] Não me lembro. A minha memória não é das melhores, tenho que deixar essa observação. Mas perguntam sobre o meu desempenho, sobre o desempenho da direção, da equipe administrativa. É... perguntado sobre o desempenho de todos, e isso acaba que é uma avaliação do que é feito na sala, né?! (Professora Priscila, 2024).

Algumas vezes é feito o diagnóstico. Esse ano não teve. A gente que foi lá [...] e fez. O ano passado foi feito. Mas é um teste que... não muda muita coisa não. É no estilo daquela que eu falei [Avaliação do SIPAE-DF]! É... marca um X... Quando é da escola, eles levam em consideração os alunos diagnosticados. Mas...eu acho que assim: é um teste para todo mundo que não está avaliando. [...] É estilo provinha Brasil. Então assim, cai muita coisa que a gente às vezes não trabalhou, ou está trabalhando [ainda]. Então tem coisas que eles não vão saber mesmo. Mas algumas vezes tem um teste sim, da escola (Professora Teresa, 2024).

Então, as vezes que eu estava aqui, eu não participei. Então, provavelmente ainda vai fazer esse ano. [...] Mas eu já participei da avaliação institucional de outras escolas, né?! [...] Tinha a avaliação sobre todos os setores, em relação à direção, ao pessoal da limpeza, à alimentação, à estrutura, ao pedagógico, ao administrativo... todos os setores (Professora Selma, 2024).

As falas das professoras sugerem certo desconhecimento sobre a abrangência da avaliação institucional, principalmente pela da professora Teresa, que ao mencionar sua prática na escola, relaciona-a diretamente à uma avaliação da aprendizagem padronizada (avaliação diagnóstica) para cada ano do bloco de alfabetização, elaborada pela direção da escola. No mesmo sentido, observamos uma ineficiência de uma avaliação institucionalizada para análise das aprendizagens dos estudantes e que contribua com a reorganização do trabalho pedagógico ao ser comparada com o modelo de avaliação externa existente, como pontuou a professora Teresa. Os excertos destacados endossam a desarticulação entre os níveis da avaliação no interior da escola. Contudo, constatamos um esforço da gestão em promover espaços de materialização das propostas da rede para as avaliações:

Esse ano a gente quer fazer uma [avaliação] antes do recesso com os alunos e a avaliação [sobre o trabalho da escola], a gente quer fazê-la... A gente vai fazer em um sábado, com os dois turnos juntos, com todos os funcionários para a construção do PPP. Essa a gente vai sentar para construir juntos, todas essas estratégias de projeto que a escola não tem, algo que... um projeto que caminhe... Só que eu quero que seja uma construção coletiva mesmo. Quero. "Ah Diana...", né?! Nada disso! E não quero um turno separado do outro, quero conversar com todo mundo junto para traçar uma linha, para no segundo semestre a gente ter um projeto bacana (Professora Diana, 2024).

Essa fala da professora Diana aponta caminhos da escola em direção ao que preconizam os documentos sobre as práticas da avaliação institucional, nos quais é destinada à análise e implementação do projeto político pedagógico da escola, buscando a identificação das potencialidades e fragilidades da escola, mediante a participação de todos os atores: professores, famílias, estudantes e profissionais da educação como um todo. Nesse contexto, revela o esforço da equipe de gestão na materialização das proposições da rede. Em se tratando da vontade da equipe gestora, a avaliação institucional como processo que movimenta o trabalho pedagógico coletivo da escola, envolvendo todos os sujeitos em sua realização, tem caminhado em direção à sua concretização. Além das falas nos momentos das entrevistas, nas observações das reuniões realizadas ao longo da Semana Pedagógica emergiram indicadores que reforçam a Avaliação institucional para a construção coletiva do PPP e dos projetos da escola. Outrossim, constatamos a evidência de um planejamento coletivo envolvendo a avaliação institucional com a participação da comunidade escolar nessa construção. As falas registradas na Observação da Semana Pedagógica em 08/02/2024, são reveladoras:

Eu quero um outro encontro com a comunidade aqui, de manhã, no sábado. Tá?! Então, nós vamos precisar de outras datas nos sábados ou (pausa) ou a noite... Vamos ponderar... (Professora Diana, 2024).

O PPP é o nosso documento e a gente vai fazê-lo com o apoio que a gente precisa. Não quero aquelas sugestões, assim, de um ou outro não. Vai ser uma construção coletiva e a gente vai ter que assumir esse documento. Agora, os pais... A gente também vai ter que chamar a responsabilidade deles, tá?! Então, vai ter um momento que a gente vai falar com a família... (Professora Diana, 2024).

Inferimos, dos excertos destacados, que apesar da vontade e dos esforços da equipe gestora em materializar uma avaliação institucional formativa e participativa, envolvendo todos os atores da escola, como orientado pelos documentos da rede (Distrito Federal, 2014; 2019) e por estudiosos da avaliação institucional (Fernandes,

2017; Freitas *et al*, 2009), há desafios como vencer a resistência em se executar propostas que incluam o estudante no processo de autoavaliação do trabalho pedagógico. Não se trata de aplicar exclusivamente uma avaliação padronizada para toda a escola para que se findem as ações da avaliação institucional. O estudante, como partícipe central do processo educativo, deve estar incluído neste processo de avaliação, contudo não deve desviar o centro da atenção, que neste nível é o trabalho coletivo da escola, como revela o trecho destacado:

Dentro das propostas que a gente tem, é... fazer a avaliação institucional com os estudantes e com os funcionários também. O estudante é o último em uma avaliação institucional, tem que avaliar a escola inteira para depois avaliar o aluno. Ele é o produto de uma escola. Eu vejo assim. Então, "ah tá, avaliação institucional é para o aluno fazer uma prova?" É. É a última instância da avaliação institucional... (Professora Diana, 2024).

Levando em consideração o exposto pela professora Diana, percebemos a importância de se discutir os pressupostos da avaliação formativa no interior das escolas. Se propomos um trabalho, enquanto educadores, que visa a transformação social e que considera a criança como centro no processo de ensino e de aprendizagem, logo, haveremos de considerar os mesmos pressupostos para as nossas práticas avaliativas em sala de aula e na escola como um todo.

Tratando-se de um trabalho que se materializa de forma coletiva no interior da escola, a avaliação institucional deve considerar os processos de autoavaliação, ou seja, a avaliação do trabalho pedagógico pela própria escola, como apontado nas Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014). Na materialização desses pressupostos na prática avaliativa, no interior das escolas, há ainda fragilidades que dificultam a transparência e a efetivação desse processo, a exemplo do desconhecimento do grupo sobre a existência dessas práticas, as resistências frente as proposições de melhorias, ou ainda a insegurança em expor as fragilidades do trabalho coletivo, tendo em vista a possibilidade da não aceitação da avaliação pelo grupo, como destaque nos excertos a seguir. Destacamos as falas das professoras que direcionam tal prerrogativa:

Ela faz avaliação institucional, ela usa... é... o Google? O google forms. [...] A gente preenche lá. Tem feito assim. Depois tem a coletiva, para conversar só dos resultados. E aí vêm as resistências... (Professora Priscila, 2024).

Normalmente no final do ano é feito uma avaliação assim no geral. A última foi em 2022. Só que aí o que aconteceu: mudou a gestão. Então a gente não teve retorno. E muitas vezes acontece de pedir o nome, né?! E muita gente

não fala o que pensa, porque às vezes acha que “Ah, não vão aceitar, não vão gostar”. Então, tem muita coisa assim (Professora Teresa, 2024).

o que tem de formação de avaliação para esse coordenador? É... elas também não estão preparadas para isso, [...] ela tem que lidar com o colega, ela vai ter que opinar no trabalho, o colega está pronto para receber? Ele não vai... falar assim “ai, vai magoar”, digamos assim né?! Vai entrar numa questão pessoal quando não tem que ser, né?! Então até que ponto também o coordenador está preparado para fazer essa intervenção? (Professora Diana, 2024).

Diante das discussões até aqui apresentadas, evidenciamos que a avaliação em seus três níveis (externo, institucional e da sala de aula) que movimenta o fazer docente está condicionada pelas determinações políticas, culturais, históricas, sociais e pessoais. Há fragilidades que precisam ser superadas, visando a transformação da realidade educacional, a melhoria do trabalho pedagógico nas escolas e a efetiva materialização das orientações/prescrições para o trabalho pedagógico.

Em síntese, considerando as reflexões provocadas pela concreticidade da avaliação no interior da escola, no que concerne ao trabalho pedagógico coletivo, há muitos desafios para a materialização das práticas avaliativas formativas. Enquanto parte de uma totalidade, as contradições que medeiam a concretização da avaliação no contexto da escola estudada representam parte de um todo em movimento que pode exprimir um cenário mais complexo e amplo, ao pensarmos na rede pública de ensino como um todo articulado. Ao mesmo tempo, reiteramos, que na perspectiva formativa da avaliação, como prescrito nos documentos, a articulação entre os níveis de avaliação podem contribuir para um trabalho pedagógico que visa a emancipação e a transformação, não apenas do estudante, mas também do próprio professor, da escola e conseqüentemente da educação.

Em analogia ao diálogo de João Grilo e Chicó em “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna, o título da seção, “Não sei, só sei que é assim”, expressa uma zona de sentido que se materializa no movimento do real, na produção das determinações que medeiam as práticas avaliativas. O trabalho pedagógico que se materializa em um contexto marcado pela divisão técnica do trabalho reforça a reprodução e manutenção da hegemonia dominante. Nessa perspectiva, na execução de um trabalho alienado e estranhado, o professor segue “as ondas” das orientações, das políticas, das prescrições, ou de um planejamento que chega pronto; não tendo o domínio sobre a totalidade do seu trabalho, acaba amarrado às determinações que medeiam a sua prática na realidade. Conforme discutimos, as zonas de sentido

produzidas no movimento do real, sugerem desconhecimento, incompreensão e estranhamento da totalidade dos processos avaliativos no interior da escola, especialmente quando consideramos a necessidade de uma articulação entre os níveis para a efetivação de uma prática formativa da avaliação. Nesse contexto, a frase “não sei só sei que foi assim” utilizada por Ariano Suassuna ganha sentido.

Haja vista que o trabalho pedagógico não se esgota nas avaliações externas e institucionais, nos subtítulos a seguir colocamos em tela as contradições que medeiam a materialização da avaliação educacional, perpassando pelas práticas dos professores, assim adentramos a sala de aula, mediante as determinações da avaliação que emergiram na concreticidade.

5.2 Das orientações institucionais às práticas avaliativas das professoras: o conflito entre a escuta sensível e o controle disciplinar.

A avaliação é entendida como “uma atividade complexa, totalmente desprovida de neutralidade e de objetividade” (Fernandes, 2014, p. 114). Isso porque, ainda que influenciada pelas avaliações externas e institucional, a avaliação da sala de aula também tem seu grau de influência na medida em que, dialeticamente, possibilita a reorganização do trabalho pedagógico, na sala de aula e na escola.

Os estudos do estado do conhecimento sinalizam-nos que a avaliação das aprendizagens praticada nos anos iniciais da rede pública de ensino considera orientações provenientes de políticas externas, a exemplo das regulamentações das avaliações externas e dos resultados nos índices gerados por estas. Desse modo, ocupam lugar central no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que orientam práticas voltadas ao treino para as avaliações e para os testes padronizados; contribuindo para a cristalização de processos avaliativos que reforçam e reproduzem a manutenção da hegemonia capitalista. Em contraste ao que preconizam as Diretrizes de Avaliação Educacional e o Regimento Interno da rede pública de ensino do DF que, mesmo coexistindo orientações que reforçam tais ideais, traçam também orientações sobre a prática formativa da avaliação, e, portanto, transformadora das realidades, ao pressupor uma prática que se volta para as aprendizagens.

De antemão, apontamos que a efetiva prática da avaliação formativa depende em muito das intenções do avaliador. Ela não se faz processo por si mesma. Há a necessidade de que o professor mobilize ações que busquem uma postura de investigação dos processos de aprendizagem, tendo sempre o estudante como

centro. A sala de aula, assim como a escola e a sociedade, também expressa relações contraditórias em seu interior, especialmente quando consideramos os processos avaliativos. Fato que se materializa pelas diferentes concepções e funções que circundam e permeiam a avaliação, no transcurso do trabalho pedagógico (Silva, 2021). Haja vista a concepção de avaliação que os documentos preconizam, importamos compreendê-la mais detalhadamente.

Enquanto processo, a avaliação tem a sua concreticidade na relação professor-aluno e objetiva a aprendizagem do estudante, autores como (Saul, 2015; Villas Boas, 2008; 2017; 2022), afirmam que os professores que avaliam com a intenção formativa levam em conta o processo de ensino-aprendizagem e não apenas o produto; realizam avaliações diagnósticas em qualquer período letivo; promovem a autoavaliação; geram *feedback* aos estudantes; usam a avaliação informal de maneira encorajadora; reorganizam seu trabalho pedagógico a partir das informações das avaliações; adotam múltiplos e diversificados procedimentos e instrumentos avaliativos; consideram o estudante como centro do processo; as ações visam a transformação e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É nessa perspectiva que a função diagnóstica sobressai, como fonte de informação para a tomada de decisão. Luckesi (1999; 2018) aponta que a avaliação **diagnóstica** assume a finalidade de auxiliar o avanço e o crescimento do sujeito, em um movimento dialético no processo de desenvolvimento e tomada de consciência para a emancipação e autonomia. Portanto, ela assume a totalidade do trabalho docente, isto é, perpassa o início, o meio e o fim de sua atividade, contribuindo com a investigação metodológica da qualidade da realidade, sustentando decisões intencionais e complexas nesse processo.

Desse modo, a avaliação usada como fonte de informação possibilita a aproximação com uma aprendizagem concreta de modo a subsidiar ações futuras que impulsionem transformações no desenvolvimento dos estudantes. Esse pressuposto também evidencia a participação ativa e efetiva do estudante no processo do trabalho pedagógico, pela qual alinhada à função diagnóstica, a avaliação formativa atribui relevância as práticas do *feedback* e autoavaliação.

Como um dos recursos imprescindíveis às práticas formativas da avaliação, o *feedback* pressupõe devolutiva da informação sobre a qualidade do processo de trabalho: ao professor sobre o ensino e, ao estudante, sobre a sua aprendizagem, corroborando com a reorganização do trabalho pedagógico (Silva; Pereira, 2020).

Nesse processo, ambos se autoavaliam e contribuem dialeticamente para um processo de emancipação e transformação da realidade. Nesse contexto, resgatamos a importância de se articular os níveis de avaliação, de modo que o *feedback* é o elo que permite a sua materialização.

Além do *feedback*, a autoavaliação constitui-se enquanto elemento que garante a inclusão do estudante no processo de ensino e de aprendizagem (Villas Boas, 2008). Isso porque permite aos sujeitos refletirem sobre seus processos, de ensino e de aprendizagem, e, de forma consciente, agirem em prol da transformação de suas realidades: do professor em relação à reorganização do trabalho; da escola, em relação ao trabalho coletivo, considerando a sua função social; e, do aluno, em relação ao seu processo de aprendizagem. Portanto, a participação da criança no processo avaliativo contribui para que se efetive uma avaliação para as aprendizagens que se materializa enquanto uma prática formativa, haja vista as práticas de *feedback* e autoavaliação.

Para além dessas, a concepção de uma avaliação emancipatória, expressa a partir das pesquisas realizadas na construção do estado do conhecimento, caminha por uma perspectiva contra-hegemônica e alinha-se aos pressupostos da avaliação formativa, na medida em que considerando o estudante como centro do processo, contribui para a sua emancipação; indo na contramão dos pressupostos capitalistas. Saul (2015) e Cordeiro (2019b), permitem-nos a compreensão de que a avaliação emancipadora, como prática de investigação, valoriza o diálogo com os estudantes; reconhece a compreensão da impossibilidade de práticas neutras, portanto, de influências políticas; corrobora a necessidade de formação permanente de professores; o erro sobressai como indício de conhecimento; valoriza a heterogeneidade na proposição de práticas avaliativas como potência para o processo avaliativo.

Portanto, na escola, a avaliação

cumprir a importante função de subsidiar gestores, coordenadores, professores e estudantes com informações a respeito dos desempenhos dos discentes e da escola, indica o alcance ou não dos objetivos de ensino e de aprendizagem e orienta a reorganização do trabalho pedagógico (Fernandes Silva; Paula, 2019, p. 1001).

Assim, expressa uma articulação entre a avaliação da sala de aula e a avaliação institucional. A avaliação pode contribuir para a realização do pôr teleológico

do trabalho pedagógico na medida em que auxilia o professor a planejar suas ações futuras com vistas ao alcance de um objetivo, é portanto o pôr de um fim, um pôr teleológico no processo de ensino e de aprendizagem. Logo, no processo de materialização da totalidade do trabalho pedagógico, seja ele realizado na sala de aula ou na escola de uma forma geral. Esses apontamentos nos remetem à reflexão de que há a possibilidade de haver uma práxis pedagógica centrada na avaliação, ou seja, na possibilidade de uma práxis avaliativa.

Práxis compreendida, na acepção de Sánchez Vázquez (2007), como atividade humana orientada por objetivos que visam a transformação da realidade material; materializa-se em uma unidade indissociável teórico-prática, em que pela relação de autonomia e dependência da teoria em relação à prática, e vice-versa, se antecipa, no plano ideal, aquilo que não existe ainda no plano material. Essa acepção, direcionamos na compreensão de que a avaliação adquire características importantes, que estão presentes na continuidade do processo educativo, tais como: a possibilidade de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem e a reorganização do planejamento em função das necessidades dos estudantes, que está em constante movimento de mudanças, portanto, em um movimento de pôr teleológico do processo avaliativo.

Nesse contexto, a avaliação, enquanto categoria central do trabalho pedagógico (Freitas, 1995), possibilita um movimento dialético entre as dimensões do trabalho pedagógico elencadas por Fuentes e Ferreira (2017), pelas quais, materializam-se no âmbito da avaliação formativa: a função diagnóstica da avaliação orienta-se para garantir as aprendizagens já consolidadas dos estudantes, alinhando-se à dimensão histórico-ontológica; as influências das avaliações externas e informais evidenciam as dimensões política e social; a dimensão pedagógica está diretamente materializada na avaliação, ao considerarmos a perspectiva de uma avaliação para as aprendizagens, e portanto, que implica a reorganização do trabalho pedagógico envolvendo o planejamento e a execução das ações com vistas ao alcance das aprendizagens e emancipação dos estudantes.

Por conseguinte, é nesse contexto que enfatizamos e alinhamos nossa perspectiva indo ao encontro de uma concepção de avaliação **para** as aprendizagens, uma vez que ela não tem fim em si mesma, mas é sempre o início de um novo processo para suprir uma necessidade, e nesse caso, uma necessidade de aprendizagem. Desta feita, a avaliação é o próprio movimento do trabalho pedagógico,

que determina a sua forma e conteúdo na realidade concreta, sendo pois necessária e constante, devendo acompanhar todo o processo.

Diante do exposto, é necessário compreender como a avaliação está posta na realidade social da atualidade. Os sentidos e significados constituídos pelas professoras, acerca das proposições avaliativas contidas nos documentos da rede pública de ensino, importam para a compreensão e aproximação ao objeto em estudo, ao constituírem-se como determinações das práticas avaliativas no cotidiano escolar.

As orientações do Regimento Interno, das Diretrizes de Avaliação Educacional e do Currículo em Movimento⁶¹ são norteadoras do trabalho didático-pedagógico que inclui planejamento, execução e avaliação. O excerto a seguir ilustra essa assertiva:

Dentro do primeiro ano tem algumas metas no currículo e é isso que a gente vai precisar dar uma olhada a partir da próxima coletiva. A gente vai pegar o nosso currículo e ver a nossa meta de primeiro ano até o final do primeiro bimestre. O grupo do segundo ano, vai sentar e estabelecer a meta delas até o final [...] 'ah, mas eu tenho aluno que ainda está pré-silábico'... Aí entra a gente. O que a gente vai fazer? Vai fazer o reagrupamento? Vamos começar o interventivo? (Professora Diana, 2024).

A proposta apresentada pela professora Diana, para o grupo de professoras em reunião na Semana Pedagógica, evidencia na prática do planejamento os primeiros movimentos de aproximação com a avaliação, mediante a definição de metas e estratégias para promover o avanço nas aprendizagens, como preconizam os documentos em tela. Pela fala é perceptível que há apropriação pela professora Diana dos documentos da rede pública de ensino, o que contribui para o domínio da totalidade do trabalho pedagógico pelas professoras. Isso porque, ao compreenderem as determinações legais, além do conteúdo e da forma preconizado no currículo para cada ano, as professoras terão segurança em propor e executar estratégias para atender as necessidades de seus estudantes, consolidando a perspectiva formativa da avaliação. Ainda os excertos a seguir revelam a compreensão de que há documentos institucionais que embasam o trabalho pedagógico na escola:

As diretrizes⁶² norteiam, né?! Você avalia e vai transformando sua prática [...]
(Professora Priscila, 2024).

⁶¹As professoras acrescentaram o Currículo em Movimento do Distrito Federal às discussões, posicionando-o como norte ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

⁶²Referência que a professora faz às diretrizes de avaliação educacional.

[...] Na realidade, eu sigo o currículo que é a nossa base. Mas tem umas coisas que estão chegando para a gente, assim: datas comemorativas, trabalhar a semana de não sei o quê... Gente, é uma semana! A gente está alfabetizando crianças, então não dá para ficar uma semana trabalhando um assunto que não vai fazer diferença na vida deles. Então assim, eu sigo as orientações no geral. [...] [os documentos não influenciam] muito não, porque a gente vai trabalhando dentro, né? [...] estou trabalhando o que está lá; posso estar trabalhando diferente, mas estou trabalhando as orientações [...] (Professora Teresa, 2024).

Influenciam no sentido como norteador, né?! Que é o conteúdo que nós precisamos, as informações que a gente precisa, a bagagem que a gente precisa passar para o aluno dentro daquele ano, né?! Que são as normas legais. E influenciam, porquê se eu tenho que trabalhar, por exemplo, plantas, então eu tenho que fazer toda uma dinâmica, todo um trabalho [...] para que facilite, para que ela compreenda aquele assunto né?! (Professora Selma, 2024).

A gestão é muito cobrada [...] por todos: pelos pais, pelos professores. Cobram muito da gente, e tem que cobrar, né?! Eu sei do meu papel, eu tenho a minha função e eu preciso estar de olho no ensino que eu tenho que exercer. Existe o Regimento, como de funcionários de uma empresa, Secretaria de Educação... Ela tem regra né?! Existem documentos que norteiam, existe o Regimento, Diretrizes, existe tudo e é preciso que se cumpra. [...] Tentamos cumprir da melhor forma? Sim. Tem muitas falhas em relação a amarrar um pouco algumas práticas? Temos. A rede é muito grande, é muito difícil de se controlar. Então quando eu coloco que existe um Regimento que nós temos obrigações, nós temos deveres e temos direitos [...]. Eu falo que nós temos excelentes documentos, só falta a gente aplicar [...]. [Utilizo no meu trabalho] as Diretrizes do ciclo, O Currículo em Movimento e as Diretrizes de Avaliação. [...] Esses três documentos aqui no BIA, têm que ter. Não dá para ir sem as Diretrizes... (Professora Diana, 2024).

A fala da professora Teresa evidencia a emergência de assuntos, temas, conteúdos e festividades propostas pela Secretaria de Educação e Regional de Ensino por meio de circulares que determinam o trabalho da escola e da sala de aula. Essas interferências revelam um currículo festivo se sobrepondo ao Currículo escolar, discutido e consensuado na escola. O currículo festivo relaciona-se aos conteúdos trabalhados de forma pontual ou mesmo rotineira, marcados pela realização de atividades isoladas e desconexas da realidade escolar, das prescrições curriculares e do PPP da escola, concretizados sem crítica social ou política a respeito das temáticas e, portanto, de forma expropriada aos conteúdos curriculares (Silva, 2017).

As falas das professoras expressam esse currículo festivo mediado por um aparente controle conduzido pelas determinações sociais e políticas, exercido sobre os conteúdos e tempos escolares, por meio das circulares que chegam às escolas com a definição de conteúdos e temáticas para serem trabalhadas em períodos específicos, de acordo com o calendário da rede. Importa contemplar tais conteúdos

e orientações no planejamento, especialmente quando envolvem temáticas sobre a saúde coletiva, por exemplo; entretanto, estes são privilegiados em detrimento dos objetivos estabelecidos para o ano com base no currículo da rede pelo grupo de professores. A preocupação expressa pela professora Teresa é legítima, tendo em vista os objetivos e metas do ciclo de alfabetização.

Ademais, os estudos de Silva (2019) corroboram essa prática corriqueira no sistema de educação, em que as demandas externas são privilegiadas em detrimento das necessidades internas da instituição. Assim, é fundamental que os professores tenham domínio da totalidade do conteúdo e da forma do seu trabalho, o que favorecerá a sua realização de forma contextualizada e com vistas à transformação das realidades dos estudantes.

As professoras parecem reconhecer os documentos institucionais como orientadores do trabalho na escola. A professora Diana aponta desafios presentes na conjuntura da rede pública de ensino do DF, pela dificuldade em controlar todas as práticas nesta rede haja vista a sua abrangência. Outrossim, evidenciando a cobrança que sofre enquanto gestora da instituição, direciona-nos à reflexão de que o sentido da materialização dos documentos, no trabalho pedagógico, está relacionado à definição de papéis e dialeticamente articulado à cobrança de sua execução pelos diversos atores da escola: professores, equipe gestora, estudantes, famílias. Indo ao encontro desse posicionamento, destacamos os excertos das professoras Priscila e Selma que atestam:

[O Regimento me auxilia] com a função de cada personagem ali, né?! O papel que cada um tem que exercer. Então, se o pai está falhando, eu vou atrás disso. Se o menino está com falta de disciplina, eu vou atrás disso. E eu tenho que cumprir a minha parte, né? Trabalhar! (Professora Priscila, 2024).

Eu também uso muito o Regimento Interno, [para] saber quais são as minhas obrigações, as obrigações dos alunos, da direção, da coordenação, enfim. Só para... se acontece alguma coisa eu dou uma olhada lá, para questionar ou tirar dúvidas. E... Mais o currículo em movimento mesmo (Professora Selma, 2024).

Para além da definição de papéis, os excertos destacados indicam uma contradição no sentido posto ao Regimento, pois: embora seja considerado orientador do trabalho pedagógico, sua consulta ocorre mediante as emergências e demandas do cotidiano escolar. Essa contradição é expressa a seguir:

O Regimento [me auxilia] com a disciplina, né?! Eu acho que fica meio intrínseco, sabe?! Assim, a gente já sabe dessas coisas... [nas coordenações pedagógicas coletivas, conselhos de classe] não mencionamos o Regimento, a não ser que tenha uma criança indisciplinada, aí a gente quer saber como é que funciona. A gente faz as orientações. São coisas que estão lá dentro que a gente não fala, “Ah, vamos falar do Regimento agora...” Mas são coisas que eu sei que me possibilitam e que está escrito lá dentro do Regimento. Só que, como todo mundo já está lá há muito tempo, a gente não fica retomando uma coisa que todo mundo sabe ali de cor, né?! (Professora Priscila, 2024).

Para menino pequeno o que a gente mais utiliza é questão de falta, a questão dos interventivos e reagrupamentos que são direitos deles. O acesso e permanência do aluno a gente tem que tá indo em cima mesmo, por falta, a gente manda mensagem, liga. Se tiver que acionar o conselho tutelar, a gente aciona (Professora Diana, 2024).

A professora Priscila revela desafios que se encontram cristalizados no trabalho pedagógico nas escolas, como a utilização do Regimento Interno, especificamente, como suporte para a resolução de problemas comportamentais, em reuniões com o grupo de professores (nas coordenações pedagógicas coletivas ou nos conselhos de classe). Além disso, a menção ao documento é feita mediante a existência de crianças indisciplinadas. Por outro lado, a professora Diana desvela ações de materialização das orientações no trabalho pedagógico, na medida em que acrescenta sua utilização como suporte para a garantia do acesso e permanência da criança na escola; mesmo que para tanto necessite acionar órgãos com tal competência, como é orientado no documento mencionado.

Quanto ao conhecimento acerca das prescrições, as professoras revelam conhecer superficialmente, haja vista a sua utilização pontual de acordo às demandas. Ou seja, as prescrições são consultadas para situações imediatas e que afetam o trabalho docente e não para antecipação dos problemas que poderão ocorrer, como, por exemplo, as questões ligadas ao comportamento dos estudantes, o que evidencia a competência prática do trabalho. Essa competência é expressa pelo conjunto de capacidades que permitem ao professor solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, permeado por um contexto de precarização material e intelectual que se difunde nas escolas (Curado Silva, 2018).

Ademais, conforme situado pelas professoras, o uso dos documentos imprime à sua materialização, nas práticas escolares, contradições que reforçam os ideais do sistema capitalista em relação às suas determinações sobre o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o conhecimento das proposições avaliativas contidas no Regimento Interno e nas Diretrizes de Avaliação Educacional é ainda superficial,

tornando-se esvaziado e limitado; o que corrobora com o seu entendimento pela e para as demandas e necessidades da prática. Esse pressuposto é ilustrado a seguir:

Eu não conheço o Regimento a fundo, mas eu sei, com tudo isso, tudo que eu já tive, né?! E com a vivência de escola. Eu sei que o Regimento me ampara em alguns pontos que eu preciso, como a advertência, depois de vários bilhetes de atenção, né?! Enfim... Conversa e depois vem advertência. Eu sei das obrigações das famílias, eu sei a minha obrigação. Eu fico mais nessa área. Não entendo profundamente o Regimento Interno, não. [...]. Eu sei que o aluno pode ser punido, caso nada que é feito dentro da escola controle ele. Existe uma coisa maior que vai controlar. Sei que eu posso encaminhar para o conselho tutelar, para a orientação da escola. Eu sei que o Regimento me dá essa condição. Mas eu sei mais sobre essa parte que me cabe mais (Professora Priscila, 2024).

Eu não lembro de todas [orientações] não... se eu falar que lembro, eu estou mentindo. Mas o que tinha de bom lá eu faço, eu uso... E como a gente vai fazendo, aí eu estou fazendo. Não concordo com todas não, mas as que eu concordo eu faço (Professora Teresa, 2024).

Não... [as diretrizes de avaliação] não... [...] eu só sei [sobre o Regimento Interno] porque como eu atuei como vice-diretora, aí eu precisava saber as competências de cada um: do supervisor, do coordenador e tal. E percebi que muitas diretoras, muitos coordenadores, e muitos professores nem sabiam e nem tinham conhecimento... (Professora Selma, 2024).

[É preciso] amarrar um pouco mais essas metas, essas estratégias. A BNCC que está aí agora; cadê a BNCC, né?! O currículo já está em cima da BNCC, mas eles não conhecem nada da BNCC, né?! O que é a BNCC? Para que ela serve? Então falta sim! [...] Muitos não tinham nem acesso ao Regimento, nunca nem tinham lido o Regimento. A própria falta de leitura dos próprios documentos que a gente tem, né... (Professora Diana, 2024).

As falas das professoras corroboram os apontamentos sobre o conhecimento dos documentos em tela estarem mediados por uma perspectiva de prática (Curado Silva, 2018), na medida em que os subjetivam por meio das vivências do trabalho e para as demandas que surgem no próprio trabalho, na contramão do que se propõe que seja a práxis no trabalho pedagógico. Esse cenário é reforçado mediante situação observada durante a Semana Pedagógica, em 07/02/2024, quando foi feita a apresentação do caderno pedagógico pela diretora da escola para o grupo de professores. Nesse momento, ela fez menção a algumas obrigações e condutas atribuídas aos docentes, o que desencadeou reações de algumas professoras que demonstraram surpresa quanto ao conteúdo do Regimento Interno. Em face dos questionamentos do grupo – “Pode abrir a bolsa do estudante?” –, a diretora enfatiza, em diversos momentos ao longo da reunião, a importância de uma futura leitura na íntegra do documento para conhecimento das orientações além das que constam no

caderno pedagógico.

É perceptível a necessidade de formação continuada para a compreensão da totalidade dos documentos da rede de ensino do DF e a consolidação de um trabalho que se fundamenta por uma práxis pedagógica e que contribua para a transformação da realidade educacional nas escolas. A professora Diana corrobora essa necessidade de cursos de formação específicos e sistematizados sobre os documentos da rede, com oferta pela EAPE⁶³:

A gente tenta enquanto escola. Vamos falar da avaliação, [do] documento da avaliação na outra semana. Vamos falar de RAV⁶⁴, de intervenção psíquica, tudo isso..., mas só isso é pouco. É preciso uma formação sistematizada. Não é em uma coletiva que eu vou conseguir formar, né?! [...] Se a gente não leva, eles não vão atrás. O que falta muito, eu acho... Eu até já falei isso, semana passada: [...] eu tenho obrigação de conhecer, eu tenho que ir atrás e ler sobre e não ficar esperando vir de fora [...] (Professora Diana, 2024).

Nesse cenário que se desenha até aqui, em que sobressai o desconhecimento das professoras sobre a totalidade das prescrições da rede, a fala da professora Diana expressa elementos importantes para a análise: haja vista a abrangência e importância dos documentos para a consolidação de “práticas amarradas”, o espaço-tempo da coordenação pedagógica coletiva se torna ínfimo frente às demandas do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, os documentos não são levados até os professores por instâncias superiores dentro da Secretaria de Educação do DF, a exemplo das Coordenações Regionais de Ensino. No entanto, há um esforço da equipe gestora em proporcionar formações, debates e reflexões nos espaços de discussão coletiva acerca das orientações da rede de modo geral, assim como sobre as especificidades das propostas de avaliação presentes nos documentos. Portanto, ainda há muitos desafios que precisam ser superados para a concretização de um trabalho transformador das realidades, que se consolide enquanto práxis, na medida em que é necessário ao professor autonomia na busca pelo conhecimento das prescrições, documentos e demais determinações do seu trabalho.

Dentre os desafios na materialização das prescrições institucionais, os dados sugerem um certo desinteresse do professor na busca por essas orientações que alavancam ainda mais a contradição entre conhecer e desconhecer os documentos:

⁶³Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação.

⁶⁴Documento de escrituração escolar que se constitui do “Relatórios de desenvolvimento dos estudantes”, conforme artigo 18, inciso X do Regimento Interno (Distrito Federal, 2019, p. 26).

Só que como a gente não pega o documento toda hora, e tem alguém lá para pensar nisso, que eu acho válido já que nós temos coisas demais para pensar e para lembrar, eles ficam mandando as portarias: “Olha o momento de tal coisa”. Todo mundo [vai fazer]. E a gente obedece dessa forma, dentro do Planejamento geral, o que tem obrigação, já entra no planejamento global também, que a Diana já coloca. Então, a gente não fica nem apegado ao documento. Porque [quando] chega, ela fala que chegou; já inclui dentro do planejamento geral e a gente já caminha com ele. Não fica uma coisa muito discutida não. Veio de cima, é para ser. Ninguém nem discute, não vota, só obedece ao comando direto. Tema tal, é momento de tal coisa, todo mundo da rede vai fazer, tem que fazer. A gente põe no planejamento... (Professora Priscila, 2024).

O excerto destacado fortalece a fala professora Diana quando expressou: “Se a gente não leva, eles não vão atrás”. Percebemos a divisão técnica do trabalho quando a professora Priscila atesta que “tem alguém lá para pensar nisso”. Essa dinâmica favorece a cisão entre quem pensa e quem executa o trabalho na escola, o que contribui para a execução de um trabalho alienado e estranhado pelas professoras.

Esse contexto alinha-se aos estudos levantados no estado do conhecimento, a exemplo da pesquisa de Barros (2021) que evidencia a contradição entre conhecer e desconhecer as prescrições da rede, sendo esta mediada pelo reconhecimento da importância de se estudar os seus documentos em conflito com as demandas do cotidiano, marcado pela falta de tempo para estudá-los, corroborado pela justificativa apresentada pela professora Priscila. Outrossim, Magalhães (2018), discute a presença de tradutores das políticas no cotidiano escolar mediando o conhecimento e o acesso dos professores às orientações e prescrições sobre o trabalho do próprio professor. Ao se tratar do contexto do Distrito Federal, que conta com a coordenação pedagógica (espaço-tempo para a formação continuada em serviço, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho), emerge o questionamento sobre quais implicações estariam dificultando o estudo dos documentos na concreticidade do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, refletimos que essa forma de entender e realizar o trabalho na escola revela ser este um campo aberto ao controle por parte da hegemonia dominante, tendo em vista que as informações “que vem de cima” são obedecidas sem nenhuma reflexão, em um processo de reprodução das relações de produção vigentes na atual sociedade (Cury, 1989). Essa conjuntura é reforçada na medida em que o professor se encontra estranhado dos processos teleológicos do seu próprio trabalho, executando-o de forma automática, sem reflexão crítica acerca do que lhe é

orientado, de modo que a expressão de Ariano Suassuna, representada pela fala de Chicó, ganha mais sentido – “não sei, só sei que foi assim...” –. Ora, não se trata de não executar as orientações na instituição, contudo, se as escolas são diferentes em seus contextos, logo, as informações que chegam como obrigatórias precisam ser ponderadas e adaptadas à realidade.

Em contrapartida, as ações da equipe gestora, que visam traduzir para as professoras os documentos, são consideradas pela professora Priscila como um ponto positivo para o desenvolvimento do trabalho, justificando o desconhecimento e a não procura em função das precárias condições de trabalho à qual são submetidas: “...eu acho válido já que nós temos coisas demais para pensar e para lembrar...”; corroborado pela pesquisa de Barros (2021). Assim, as prescrições e informações, que chegam às professoras por meio dos tradutores das políticas (Magalhães, 2018), são engendradas de controle, mediante a ênfase dada por quem medeia o acesso e a leitura do documento, como foi notado durante a observação da Semana Pedagógica: na apresentação do caderno pedagógico, ressaltou as atribuições da equipe gestora e docente, e enfatizou os artigos e incisos relacionados à disciplina na escola com foco nos estudantes.

O destaque realizado da Semana Pedagógica reforça a equipe de gestão da escola como tradutora dos documentos e das informações que “vem de cima”, seja mediante formações continuadas, nos espaços de coordenação pedagógica coletiva, ou mesmo mediante a preparação de material físico, como o caderno de planejamento e os próprios planejamentos. Essa situação fica mais evidente à medida que direcionamos o olhar para as formações continuadas sobre os documentos da rede pública de ensino, com destaques para os excertos a seguir:

A primeira formação que teve desse novo currículo, [...] eu fiz o primeiro, só que não fui até o lugar do curso, né?! As coordenadoras iam para o lugar, aprendiam e vinham para dentro das escolas e ensinavam na coordenação. No momento de coletiva... (Professora Priscila, 2024).

[As orientações das Diretrizes já foram trabalhadas na escola], mas assim, tem muito tempo que não são trabalhadas. A gente cobra para fazer essas orientações... a coordenadora pegava as informações e repassava para

gente. Mas agora não tem mais. Falei que depois [do curso do PNAIC⁶⁵] eu não fiz curso, mas eu fiz sim. Eu fiz uns cursos, não foi de avaliação, mas eu lembro que tinha as coordenadoras. Elas iam aos cursos, e repassavam as informações para gente. Mas assim: passava. Sem discussão. Porque já tinha sido discutido, né?! Elas repassavam as orientações para gente na hora da coletiva... (Professora Teresa, 2024).

No segundo [ano de gestão da atual equipe gestora], elas fizeram tipo um portfólio. Tinha todas as informações lá [do regimento interno]. Tudo, todas as informações e até a rotina do dia como você tinha que fazer. E esse ano tem o caderno, né? Lá no caderno ela colocou acho que as partes mais importantes (Professora Priscila, 2024).

As falas das professoras Tereza e Priscila reforçam as discussões anteriormente levantadas sobre a cisão entre quem pensa e quem executa o trabalho pedagógico. Além de o espaço-tempo da coordenação pedagógica ser restrito para a formação, como expresso pela professora Diana: “*não é em uma coletiva que eu vou conseguir formar*”, as manifestações sugerem ainda uma tímida presença das Diretrizes de Avaliação Educacional nas formações da rede. Tendo em vista que as professoras apontam que a avaliação aparece brevemente como um dos eixos em formações diversas, evidenciamos a inexistência de formações específicas⁶⁶ sobre os documentos em tela, especificamente sobre a avaliação, categoria fundamental para organizar o trabalho pedagógico.

Assim, mesmo diante de um cenário que se contradiz em relação ao domínio da totalidade das prescrições da rede, as professoras atestam a urgência na proposição de mudança e atualização dos documentos para contemplar as necessidades do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Elas ressaltam a descontextualização do documento em relação às demandas do BIA.

⁶⁵Curso do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, ofertado junto a política nacional de alfabetização, no governo Lula (2012). Teve sua oferta do curso na rede pública do DF até o ano de 2018. O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20PNAIC%20%C3%A9%20um%20programa,%2C%20urbanas%20e%20rurais%2C%20brasileiras Acesso em 29 jul. 2024 às 16 horas.

⁶⁶Embora os dados apontem para o cenário destacado, evidenciamos que durante a realização desse estudo, houve a nomeação de novos professores que foram aprovados em concurso no ano de 2023. Esse dado é relevante, pois, para os novos professores que ingressaram na rede pública de ensino do DF, houve uma formação à distância que contemplava a apresentação da rede e dos documentos norteadores. Ademais, evidenciamos no curso ofertado a presença de um módulo que versava sobre avaliação, perpassando os três níveis (externa, institucional e de sala de aula) e os pressupostos da avaliação formativa.

É bem bonito lá: “vamos fazer isso”. Vamos! Mas vamos para a sala de aula. Vamos ver o que acontece aqui, o que acontece na escola ali mais distante. [...] É... o Regimento interno... eu nem sei como está..., mas, o uniforme de aluno: “Ah, o aluno está vindo sem uniforme”. Por que um aluno de terceiro ano está sem uniforme? Quem é que tem que ser chamado? É a criança que tem que levar uma advertência? Porque o aluno não vem para escola? O aluno foi encaminhado para o Conselho Tutelar... Foi o meu aluno que não veio ou foi o pai que não trouxe? Ou foi o pai que não colocou o uniforme? [...] (Professora Teresa, 2024).

Para a realidade nossa é totalmente desatualizado, porque primeiro que a gente nem avalia assim [com notas]! A nossa avaliação é toda diagnóstica! Como se a gente fosse um médico e desse os resultados dos exames, né?! Vai tirar ponto em relação a quê? A única coisa [que eu proporia é] que não existisse essa informação, porque não tem lógica. Não tem lógica ela existir, tem que atualizar esse Regimento [...]. Sinceramente, eu não sei nem o que dizer, porque é uma coisa assim que... tira ou atualiza. Mas atualizar em que sentido? Porque a gente que diagnostica... tirar ponto? (Professora Selma, 2024).

Esses documentos precisam ser atualizados? Muito. Urgente! Há anos que a gente está querendo esse documento atualizado, de avaliação. Ele é falho, ele não contempla o ciclo [...] [É preciso] amarrar um pouco mais essas metas, essas estratégias, a BNCC que está aí agora, cadê a BNCC? O currículo já está em cima da BNCC [...]. As Diretrizes de Avaliação ela precisa ser revisitada urgente, ela tem que estar mais pontual, em cima do meu objetivo de primeiro, segundo e terceiro ano. Eu preciso acompanhar isso, né?! (Professora Diana, 2024).

Os excertos evidenciam a contradição que movimenta a materialização dos documentos orientadores do trabalho pedagógico da rede pública de ensino do DF. Embora haja diversos apontamentos que enfatizam o desconhecimento das prescrições, as sugestões de mudanças para o regimento são legítimas, tendo em vista as especificidades do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, resgatamos a epígrafe desse capítulo que representa uma realidade na rede: em meio ao desconhecimento da totalidade das determinações políticas do próprio trabalho, o professor vai sendo levado pelas “águas” do sistema hegemônico, amarrado às demandas do cotidiano, que o fazem não ter tempo ou não se interessar na busca por tais informações. Nessa perspectiva, seu posicionamento crítico e a materialização do seu pôr teleológico, que possibilita a práxis docente, é reduzido a uma superficialidade, o que permite articular que em torno das orientações institucionais, as práticas avaliativas das professoras estão mediadas pelo sentido que intitula essa seção: “Não sei, só sei que é assim”.

O Regimento Interno e as Diretrizes de Avaliação Educacional materializam-se na concreticidade do trabalho pedagógico nas escolas mediante desafios que precisam ser superados. Em meio ao movimento contraditório entre conhecer e

desconhecer as prescrições e orientações dos documentos em tela, é preciso reafirmá-los como norteadores do trabalho pedagógico, evidenciado pelas professoras.

5.2.1 *Idas e vindas da avaliação de sala de aula: movimentos contraditórios nas concepções e práticas avaliativas no cotidiano escolar.*

Para iniciar as discussões nesta categoria são apresentados alguns excertos das entrevistas que expressam a compreensão das professoras acerca da avaliação:

Se eu não fiz [a avaliação], eu não afirmo [que a criança sabe ou não] ... [quando aplico o instrumento avaliativo] eu tenho segurança porque eu sei que eu perguntei da maneira certa e sei que ele compreendeu o que eu perguntei. Porque se eu percebo que ele não compreendeu a forma que eu falei, eu mudo o jeito de falar. [...] Não acho que a nota avalia, eu acho que da forma que a gente faz, avalia mais. Eu Avalio vários outros aspectos e não só a nota do menino. [...] Eu tenho a minha forma de avaliar: humanizada, formativa, processual. [...] Eu faço a avaliação individual, na minha mesa. Pelas condições, não posso perder tanto tempo com isso. Perder entre aspas, né?! Não posso demorar tanto com esse processo, porque tem os outros. Então, avalio 3 alunos ao mesmo tempo, ou 2. Enquanto o ideal seria um de cada vez, para eu poder ir anotando as coisas de cada um [...]. [Quando] percebo que não vai dar o rendimento que eu quero, por cansaço, que [a criança] já desgastou do dia, eu paro. Então é respeitar o limite da criança... (Professora Priscila, 2024).

A avaliação é o que eu o vejo fazendo, como está fazendo: “no primeiro dia ele fez isso, no segundo ele fez um pouco mais...”. Então, a minha avaliação é no dia a dia. Quando a gente está passando ali, ele está copiando do quadro, eu estou vendo se ele sabe copiar do quadro, se ele tem atenção para olhar e escrever [como está no quadro] ou se ele olha e vai escrevendo do jeito dele. [...] Quando você pega só a prova, o seu [foco] está lá no erro. Mas, no [dia a dia] eu estou vendo o crescimento dele, porque para ele tirar o MM, [por exemplo], às vezes ele veio do nada, do zero. Se eu for avaliar isso, olha o tanto que ele cresceu. Mas se eu for avaliar a nota, ele está abaixo. Para mim é até bom não existir [nota no BIA], porque eu vou ver o crescimento dele durante um ano, durante o período. [...] Quando eu quero avaliar mesmo [a leitura], eu falo, “ó, a tia vai mandar [esse texto] e vocês vão treinar para eu ver como que vocês estão lendo”. Quando eu chamo sem falar isso, eles não [sabem que estão sendo avaliados] ... Eu faço sempre isso, pego um textinho, um parágrafo, chamo eles e faço essa avaliação, mas nessa eles não sabem que estão sendo avaliados... (Professora Teresa, 2024).

[...] tem dois tipos de atividade: aquela que eu ensino, pratico e corrijo e aquela que eu dou para ele fazer sozinho do jeito que ele entendeu. Depois, com calma, eu pego estas e observo se ele compreendeu ou não [...]. Então, foi primeiro a questão do diagnóstico, para ver como eles estavam, conhecer eles melhor, saber quais as dificuldades de cada um [...] eu avalio, olho e vejo o que eu preciso fazer, o que eu preciso melhorar, o que eu preciso ajudar. Se o resultado é ruim eu tenho que tomar providências... (Professora Selma, 2024).

[...] eu sempre gostei de ter uma pegada do concreto, da prática de escrita, daquela avaliação o tempo todo: não era só um ditado que resolvia, o ditado para mim não era o meu foco. [...] A avaliação tem que permear [o trabalho o tempo todo]! [...] Não é só do aluno, a avaliação é da escola [...] E se eu não estiver com essa avaliação o tempo todo permeando, não dá! [...] Tudo é avaliação. Não tem como o objetivo e a aprendizagem estarem separados, eles têm que estar juntos (Professora Diana, 2024).

As falas das professoras evidenciam uma concepção formativa da avaliação, que considera o processo de desenvolvimento da criança no dia a dia. Ao encontro do que a professora Teresa destacou, a nota demonstra um resultado, mas pouco tem a informar sobre o processo de aprendizagem. Enquanto a professora Selma destaca o processo didático em suas aulas, diferenciando a atividade que ela orienta e aquela que analisa a consolidação do que foi ensinado.

Há também a influência da avaliação informal mediando os processos formais na sala de aula, por exemplo, embora todas as professoras apliquem um instrumento formal de avaliação, quando o fazem, a avaliação informal já atou nos processos do cotidiano.

Evidenciamos a fala da professora Priscila que define a sua forma de avaliação: “humanizada, formativa, processual”. Embora ela compreenda e expresse acreditar em uma avaliação que tem o estudante no centro do processo – “é respeitar o limite da criança” –, o trabalho em sala de aula ainda transparece práticas que se aproximam de perspectivas classificatórias e tradicionais da avaliação, haja vista essa preocupação com o tempo, a exemplo de se avaliar três estudantes simultaneamente, mesmo entendendo que o ideal seria avaliar individualmente. Ademais, destacamos a sua necessidade de aplicar um instrumento avaliativo para definir o que a criança consolidou em seu processo de aprendizagem, o que remete às práticas tradicionais que determinam um momento determinado para avaliar o estudante.

A fala da professora Diana é reveladora de uma postura que considera a avaliação no processo, que consolida uma perspectiva formativa na medida em que leva em conta diversos instrumentos para avaliar a aprendizagem do estudante. Ademais, revela a necessidade de avaliar também o próprio trabalho, o que corrobora a reflexão da avaliação como meio e instrumento que engendra o pôr teleológico (Lukács, 2013) do trabalho pedagógico.

Algumas situações observadas nas três salas de aula reforçam a contradição entre conceber uma avaliação formativa e praticá-la por um viés tradicional:

- a) Na turma da professora Priscila, assistimos a realização de uma mesma atividade por duas vezes: uma para o caderno de sala e outra para o caderno diagnóstico. Na segunda vez, a atividade foi realizada na mesa da professora, com o seu acompanhamento e para contemplar todos os estudantes da turma, esse processo não se esgotou em um único dia. Durante a aplicação dessa atividade avaliativa, observamos o movimento contraditório anteriormente mencionado: de um lado, transparece uma postura acolhedora e formativa ao perceber, pela avaliação informal, a insatisfação da criança com a atividade realizada: *“quer fazer de novo? Eu vi que você não gostou...”*; e ainda, ao perceber o abalo sentido pela criança por ter que corrigir um erro: *“Se acalma DG. Vou te ensinar... Relaxa tá?! Você recorta primeiro o quadradinho...”*. Na contramão dessa postura acolhedora, há momentos em que práticas cristalizadas se sobressaem: enquanto avaliava o YT em sua mesa, outra criança pediu ajuda, percebendo que o YT se distraiu, a professora interviu: *“Rápido YT! A tia tem muitas crianças para atender... Olha para tia... você vai pintar só as vogais. Você lembra quais eram as vogais? É só pintar! Sem medo! Eu não vou nem olhar!”*. Na mesma direção, a educadora social, mesmo após ser orientada a não ajudar, estava fazendo a atividade junto com o MU; a professora percebeu e, novamente, pediu que não o ajudasse. Após um tempo, mais uma vez o MU recebeu ajuda, desta vez de outra criança. Percebendo a interferência, a professora esbravejou aborrecida: *“Não pode ajudar! É teste! Vai pro seu lugar, HT!”*.
- b) Na turma da professora Teresa, as situações apresentam um sentido de segredo sobre a natureza da atividade avaliativa, uma vez que a professora evita relacionar o instrumento à prova, embora as crianças façam essa relação. Ademais, presenciemos um ritual de reorganização da sala de aula que antecede a aplicação do instrumento avaliativo. A interação entre a professora e as crianças é bem representativa:

Professora Teresa: *Enquanto o lanche não chega, sabe aquela [atividade] que a tia faz, que vocês contam a história, que ninguém pode falar, que tem os sinais, e que a tia não fala se está certo ou errado?! A gente vai fazer agora. Só que antes, a gente vai separar as mesas, sentar individual, um colega não pode ajudar o outro, porque a tia quer ver como vocês estão, tá?*

FP: *Tia, é tipo uma prova?*

Em resposta à pergunta do FP, a professora meneou a cabeça bem devagar confirmando. A situação se repetiu ao longo da semana e sempre que a professora aplicava alguma atividade avaliativa, rememorava as crianças:

“Nesse [dever], a tia não fala nada. Vocês é que vão pensar. Eu falo depois. [...] É, agora eu fiquei burra!”.

- c) Na turma da professora Selma, não observamos momentos de aplicação de instrumento formal de avaliação. Entretanto, foi possível acompanhar a avaliação informal nas rotinas de explicação e correção das atividades, em que ora sobressai uma postura encorajadora, ora desencorajadora. Em uma das situações, a professora havia escrito no quadro uma mensagem que as crianças copiariam para presentear a diretora da escola com um cartão. À medida que finalizavam, as crianças mostravam para a professora, que lhes sinalizava: *“Escreveu o aniversário errado... então vai arrumar! Tá lá no quadro e ainda copia errado... ai ai ai...”*, para outra criança: *“Tá ótimo! ... Olha que bonito com a letra bem grande! Muito bem. Mas quem fez pequeno não precisa apagar... não tem problema...”*. Após alguns comentários para as crianças, direcionou para a pesquisadora: *“E ainda tenho que dar um reforço positivo...”*. Em outra situação, corrigia os deveres de casa em sua mesa, individualmente. Ora o *feedback* transparecia acolhimento, ora se materializava de forma constrangedora, a exemplo destacamos algumas de suas falas às crianças:

Tá errado, tá errado... toma! O que não está certo, está errado. Apaga e faz de novo!

O que não está com o certinho, está errado meu amor. Tem que fazer de novo! Errado, errado..., tem que corrigir. Nem tudo você sabe, meu amor...

Além destes, ainda destacamos um *feedback* ao aluno com pretensão de ser coletivo, haja vista o tom e a intensidade na fala da professora em questão:

“Vou dar um prêmio para a VA porque foi a única que acertou as 10!”.

Alinhado a esse comentário, a sinalização do certo e do errado na atividade junto com a quantificação de acertos desencadeou um burburinho entre as crianças que comparavam os acertos entre elas. Percebendo a conversa, a professora Selma entrevistou e depois direcionou para a turma, buscando aprovação do modo de correção:

Mas você ainda está aprendendo... um dia você acerta tudo! [...] Gostaram de ver as coisas que vocês acertaram? Gostaram de ver também as coisas que vocês não acertaram? Tá... olha, presta atenção... não é porque não acertou tudo hoje, que não vai acertar depois. Vocês ainda estão aprendendo. Então, não precisa ficar... achando que você é ruim, só porque você errou e não acertou tudo, tá? Ok? (Professora Selma, 2024).

A partir dessas situações descritas é possível apreender que há um esforço das professoras em manter práticas formativas; entretanto, em meio ao caos que se instala na sala de aula em função da indisciplina, diversas vezes uma perspectiva mais tradicional se sobressai. Esse aspecto revela que há determinações sobre o trabalho didático-pedagógico do professor, como o número elevado de crianças em sala de aula, o tempo reduzido para o atendimento individualizado dos estudantes.

As práticas avaliativas da professora Priscila desenvolvem-se com um cuidado e atenção às necessidades do aluno, que se encontra em um processo de transição da educação infantil, marcada pela ludicidade, para o BIA, marcado por um processo sistemático de formação e alfabetização. Nesse ínterim, evidenciamos uma prática avaliativa mediada pela escuta sensível e atenta (Barbier, 2002) aos gestos, ações e reações das crianças, seja nas atividades do dia a dia ou na realização de um instrumento formal de avaliação. Isso demarca as suas práticas em sala de aula que se alinham à concepção de avaliação que ela acredita ser: “humanizada, formativa, processual”, e, acrescentamos, integral, na medida em que pela avaliação individualizada, a docente esforça-se em observar todos os aspectos do desenvolvimento das crianças. Há um esforço da professora para assumir uma postura formativa frente aos resultados da avaliação que pratica, seja ela formal ou informal, no sentido de reorganizar o seu trabalho, levando às crianças a identificarem aquilo que lhes faltam por meio de uma atividade diferenciada, uma ficha do nome completo ou um acolhimento, por exemplo.

No que diz respeito às práticas da professora Teresa, sejam elas formais ou informais, observamos uma postura de incentivo ao aluno, de reconhecimento de seus avanços. Embora a professora sinalize uma concepção de avaliação processual, que acontece do cotidiano, a formalização da sua avaliação desvela uma preocupação com a organização da sala de aula, com vista a ter resultados do real nível de aprendizagem do estudante, sem que ele receba ajuda da professora ou de outro colega da turma. Nesse contexto, destacamos o mistério que a professora engendra às avaliações para os estudantes, como tentativa de atenuar as ansiedades em torno

de uma prova, o que foi possível perceber pela sua postura de confirmar discretamente para as crianças que a atividade que faziam era “como uma prova”, ou ainda o fato de não mencionar em momento algum qual tipo de atividade faria, indicando apenas como seria realizada a atividade, sem ajuda e sem conversas entre eles.

Nas duas situações, tanto na turma da professora Priscila quanto na turma da professora Teresa, o processo avaliativo ainda não tem os estudantes como centro do processo em sua totalidade. Naquela por não terem compreensão absoluta do significado da avaliação; e, nesta por não saberem que estão sendo avaliados.

No que concerne à professora Selma, é evidente o seu esforço em expressar uma postura formativa de avaliação. No entanto, observamos um conflito em suas práticas: embora fale e expresse acreditar em uma concepção formativa da avaliação, professe *feedback* aos estudantes e utilize a função diagnóstica da avaliação, com vistas à realização de projetos interventivos para o avanço nas aprendizagens, suas práticas informais estão mediadas pelo constrangimento e evidência ao erro das crianças. Ainda chamamos atenção ao processo de reprodução e perpetuação de uma cultura que tem foco no resultado, na nota, mesmo não havendo essa exigência para o BIA, nas atividades do cotidiano, a professora recorre à notação. Essa situação é mais agravante quando, na tentativa de contornar o que desencadeou a pontuação dos erros e acertos na situação descrita, acaba expondo as crianças e reforçando os ideais da meritocracia, ao mencionar que a aluna que acertou tudo merece um presente, um 10.

A materialização das avaliações e do trabalho pedagógico, em sua totalidade, estão mediados por práticas contraditórias: ora se propõe formativa e corrobora com os ideais emancipatórios e transformadores; ora reforça o mérito, a classificação e o uso da avaliação como instrumento de poder e controle na sala de aula. Esse cenário, observado na escola pesquisada, é corroborado por Silva (2019) que em seus estudos situa a mediação entre a formação e a concepção de avaliação dos sujeitos de sua pesquisa. A autora revela um posicionamento das professoras em defesa de práticas democráticas, contudo reproduzem práticas conservadoras fundamentadas em suas vivências com a avaliação.

Em contrapartida, as professoras reconhecem mudanças em suas práticas avaliativas:

[percebo] muitas mudanças, nossa... a forma de avaliar coletivamente para individualmente. Eu descobri que a individualizada demora, mas me mostra tudinho que eu preciso saber. Eu sei quem é o meu aluno, ponto a ponto. [...] Quando trabalhei com prova e também quando eu era aluna, [...] às vezes eu elaborando a prova, eu tinha uma forma de pensar e projetava a minha questão ali, quando chegava para o aluno, não acessava; ele não compreendia. [Quando eu olhava, percebia que] não ficou claro o que eu queria ou dava para entender duas coisas. [...] [Eu aprendi sobre a] avaliação formativa [em um] curso [que eu fiz]. Quando começou essa avaliação eu queria saber, eu fiquei curiosa: eu tenho que saber como eu vou fazer agora... (Professora Priscila, 2024).

[...] A gente vem de uma época de fazer prova, né?! [...] Então, no início eu observava muitas provas, depois, ao longo da caminhada, comecei a ter uma visão mais sensível para outras questões: as atividades em sala, as questões comportamentais. Com o tempo, a gente cria um olhar mais sensível, uma experiência maior. Você não olha só o papel, você olha o indivíduo, o contexto, a história... Quando iniciei a minha carreira, aprendi a importância do portfólio. [Mas] como os pais [ainda preferiam as] prova, a gente sempre fazia as provinhas e o portfólio [...] (Professora Selma, 2024).

Quando a gente entra, a gente nem sabe o que é avaliar. Hoje eu tenho um outro olhar para avaliação, né?! Então se eu for ver hoje, eu não vejo dificuldade de avaliar meu aluno. Mas se você me perguntasse isso quando eu entrei, eu falaria: não sei como é que vou avaliar o meu aluno. A gente vai criando mecanismo para aprender a avaliar [...]. Então, não é que eu sou boa não tá?! É pelo tempo. [...] Antigamente a gente dava nota, né?! E hoje já não dou. A gente dava prova, hoje eu não dou. Porque eu sou contra a prova? Não! [...] assim, o meu aluno ele é muito bom, mas na hora da prova, não faz metade do que ele sabe, porque ele fica nervoso, ansioso, então eu parei de mandar o conteúdo para ele estudar. Eu dava a prova, mas sem falar que era prova [...]. [Nas trocas com as colegas], a gente vai juntando o que é bom e vai aprimorando (Professora Teresa, 2024).

[...] antigamente a gente não tinha tantas perspectivas. Vim de uma educação ainda muito... de um magistério muito tradicional. A gente dava prova, dava aquela coisa e tudo [...]. Assim, eu acho que depois que a gente vai qualificando, vai entrando mais em formações, a gente vai abrindo um pouco o leque, começa a perceber que tudo é motivo para avaliar, até a criança pegar no lápis. Então, tudo são sinais que a gente pode está redirecionando no planejamento. Então, a gente veio de práticas de prova, semana de prova né, lá atrás e muitas escolas infelizmente ainda adota, mas as vezes é um instrumento que precisa ter, não... não sou contra tá, faria também se eu tivesse em uma sala. É... uma atividade individualizada tem que ter. Mas o que [importa é o que] eu vou fazer com ela. Não adianta só ir e colocar: acertou 10. Eu lembro que lá na escola a gente combinava de fazer assim: tinha dez questões, ele acertou oito, então oito de dez. Entendeu?! É uma nota? É, mas não era aquela coisa classificatória (Professora Diana, 2024).

As falas das professoras convergem no sentido das mudanças nas suas práticas avaliativas, em função da experiência, da troca entre os pares, das prescrições do trabalho pedagógico na rede pública de ensino e das formações continuadas. Essas mudanças materializam-se nas práticas que consideram o processo de aprendizagem da criança, colocando em desuso a notação das

atividades e fortalecendo-a como possibilidade de reorganizar o trabalho pedagógico na sala de aula. Isso corrobora com o olhar para o sujeito de aprendizagem, e, portanto, com uma prática formativa da avaliação para as aprendizagens, para a transformação e a emancipação das crianças.

Embora, haja esse movimento de mudança nas práticas avaliativas das professoras pesquisadas, o desafio em se consolidar uma avaliação formativa em toda a rede pública de ensino do Distrito Federal é expressivo. Ainda mais, considerando que ainda que haja um esforço de se consolidar as prescrições que orientam uma avaliação formativa, elas ainda estão mediadas pela prática e para a prática, marcadas pelas experiências das próprias professoras.

5.2.2 Conflito entre a escuta atenta pelos professores e o controle disciplinar do Regimento: materialização das prescrições nas práticas avaliativas na escola

A adoção pela escola do previsto no Regimento Interno, especificamente em relação à disciplina estudantil, sobressai e estabelece-se como mais uma contradição que circunda a concreticidade das práticas avaliativas e do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula da escola pesquisada. Isso porque, embora a política curricular da rede pública de ensino do DF tenha como base pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica, que considera a necessária formação de sujeitos capazes de conhecer “cada vez melhor os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a” (Saviani, 2001), em um processo de humanização e perpetuação do homem em sua historicidade, observamos a preocupação com uma formação mantenedora da ordem em sala de aula.

Um ambiente organizado favorece a aprendizagem e contribui ao acompanhamento, pelo professor, de todos os estudantes em suas singularidades. Importa, entretanto, que o professor compreenda que o ensino à criança da rotina da escola não precisa ser coercitivo. Ao contrário: por meio de uma escuta atenta e sensível (Barbier, 2002) às necessidades de cada criança, o professor poderá contribuir para a sua familiarização às regras pertinentes ao ambiente escolar.

No movimento do real, observamos as práticas que caminham na direção da familiarização, conscientização e conformação das crianças às regras da escola e da sociedade, em um processo de docilização dos corpos (Foucault, 1987), desde os primeiros anos na escola. Esse movimento de conscientização da disciplina na escola, concretiza-se como um processo de pôr teleológico (Lukács, 2013) que se inicia com

o planejamento e organização dos professores para o início das aulas.

Observamos esse processo nas situações de planejamento coletivo, a exemplo do realizado no dia 15/02/2024 durante a semana pedagógica, no qual a diretora sugere o uso de “*frases positivas sobre como as crianças devem agir*”. O reforço aos combinados e às regras da escola também foi assistido nas interações entre a professora Diana e os estudantes do primeiro ano, nos corredores da escola, cujas falas direcionam a aprendizagem da disciplina e respeito aos combinados:

Aqui nessa escola tem regra! Você vai para sua sala e só vai sair com autorização da sua professora. Não vai ficar saindo na hora que quiser, não! (Professora Diana, 2024).

Em conformidade, seja na sala de aula, nos corredores da escola, ou nas reuniões de planejamento dos professores, diversas ações são desenvolvidas em prol da manutenção da ordem e disciplina na escola. A professora Selma expressa um sentido posto aos combinados da sala de aula:

Na sala a gente faz os combinados, converso sobre a importância tanto para realidade da escola quanto para a vida; para que eles tenham essa noção de que isso não acontece só na escola, que tem regras na igreja, no mercado, em todos os lugares [...]. Então sempre a gente inicia com essa parte de combinados (Professora Selma, 2024).

Destarte, a organização da escola em prol da formação disciplinar dos estudantes situa-a como um lugar de conscientização de suas regras, e objetiva a sua extensão para ambientes diversos fora do contexto escolar: na sociedade como um todo. O processo de conformação da criança às regras da escola aproxima-se de uma comunicação assertiva e encorajadora, no sentido de mostrar para criança o que é esperado dela no ambiente escolar. Assim, em muitas situações do cotidiano, conforma-se o que pode para que a criança infira o que não pode ser feito na escola. Esse processo é marcado por punições e aplicação de sanções previstas no Regimento Interno (advertência, suspensão, transferência), seja por parte do professor ou de outros atores, a exemplo da direção da escola; além daquelas sanções próprias da sala de aula, combinadas com os estudantes e com as famílias. Em suma, da sala de aula à equipe de gestão, todos os atores da escola corroboram com a conscientização das crianças para a construção de um espaço coletivo organizado.

Em sala de aula, as sanções aos “desvios” das crianças para os combinados

estão mediadas pela avaliação informal, cujos juízos propagados pelas professoras influenciam o comportamento das crianças, reorganizando suas ações. Para o êxito nesse processo de formação disciplinar, além dos combinados próprios da sala de aula e de modo geral para os ambientes e espaços coletivos, há algumas estratégias desenvolvidas pelas professoras, tais como: a utilização de filas para os momentos de pátio, retorno do recreio, idas ao banheiro, organização dos materiais em sala e a determinação do lugar de cada criança na sala de aula. Estes mecanismos contribuem para a manutenção da ordem que reflete em um maior controle das ações dos alunos e favorece as suas aprendizagens. Assim, parecem compreender as participantes da pesquisa.

As práticas diárias que visam a conscientização das crianças, acerca da utilização de mecanismos disciplinadores no contexto escolar, são bem elucidativas da reflexão aqui feita: na turma do primeiro ano, a professora precisou explicar às crianças o comportamento esperado e adequado para a chegada do lanche na sala de aula; na outra ponta do bloco, as crianças do terceiro ano, já familiarizadas com regras, normalmente às cumprem sem a necessidade de alguém mandar.

Nessa direção, mais alguns relatos de observações de sala de aula revelam que essas situações não acontecem isoladas em uma única turma, ao contrário, repetem-se cotidianamente no contexto escolar, o que pode suscitar exacerbada preocupação com a disciplinarização das crianças. Em relação a essas situações, destacamos:

- a) Na sala de aula da professora Priscila, duas crianças pretendiam se sentar juntas, a professora reagiu: “ah! vocês não vão se sentar juntinhas hoje não... deram muito trabalho ontem.... Na hora da brincadeira vocês podem ficar juntas”. Em outro momento, a professora dirigiu-se à outra criança e recomendou que se sentasse próximo à sua mesa, pois, conforme sua avaliação: “... ele tem dificuldade com o comportamento, é bem agitado. Ele não é tão barulhento, mas não senta e não executa bem [...] como ele executa muito lentamente, porque ele se distrai e levanta e quer brincar, ele não está conseguindo executar o que eu preparei para ele”.
- b) Enquanto na sala da professora Selma, a professora reorganizou as mesas em duas fileiras, de três em três estudantes, colocando meninas no meio dos trios. Durante a aula, algumas crianças conversavam quando a professora interviu:

“TB⁶⁷ vou trocar você de lugar, tá?... VA troca de lugar com a TB, por favor, porque tá insuportável o RD, TB e JO. Sai de perto da JO, TB. Agora!”. Depois de alguns minutos vendo que as crianças permaneciam nos mesmos lugares: “Eu queria saber porque vocês três ainda estão aí...”.

- c) Na sala da professora Teresa, algumas crianças estavam empolgadas conversando e a professora entrevistou: “amanhã vou separar essa fila. Desde que troquei de lugar que vocês estão atrapalhando... e é só essa fila... os outros estão comportados.” As crianças diminuíram o tom de voz.

Os destaques demonstram o processo de ensino da disciplina para as crianças como uma ação incluída no planejamento da aula. Mediada pela avaliação informal do comportamento das crianças, essa ação dinamiza a (re)organização dos espaços da sala de aula objetivando a manutenção do controle e da disciplina. Conforme os registros das observações, na medida em que cada professora avalia o nível e qual “baguncinha” é aceitável dentro da sua sala, ou qual criança é mais adequada para separar duas que estão atrapalhando o bom andamento da aula, sobressaem práticas informais da avaliação.

Ademais, a distribuição das crianças no espaço como uma das estratégias para o controle disciplinar (Foucault, 1987) sinaliza uma preocupação das professoras com a arquitetura da sala de aula. Importa compreender que essa arquitetura da sala de aula configura-se como “uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância” (Frago; Escolano, 2001, p. 26). Assim, segundo o autor, o “espaço-escola” constitui-se enquanto um mediador cultural em relação à formação das crianças, pois também é fonte de aprendizagem e experiência. Portanto, essa utilização didática do espaço escolar traduz-se como um elemento importante do currículo, mesmo que os sujeitos ali inseridos não tenham consciência disso.

Ora, o BIA, etapa de inserção da criança na trajetória escolar, torna-se, portanto, momento privilegiado para a formação das crianças e sua sujeição às normas e regras da escola. Essas regras acompanham-nas enquanto estiverem no sistema de ensino. Nesse sentido, as primeiras intervenções objetivam a

⁶⁷Tendo em vista que as crianças não eram os sujeitos diretos da pesquisa, seus nomes foram substituídos por duas letras do alfabeto, grafadas em maiúsculo, haja vista a importância em identificar a interação com a criança, mas ao mesmo tempo manter o seu anonimato.

conscientização das crianças sobre o espaço coletivo e ensinam sobre a necessidade de seguirem as regras, logo, de se sujeitarem às normas.

Nesse processo de ensino da disciplina e do código de conduta no interior da escola, sobressaem as estratégias que precedem a aplicação de sanções diante do não cumprimento da norma. Dentre essas estratégias, o estabelecimento de combinados em um movimento constante de ensino à criança do que pode ou não ser feito na escola: a cada nova necessidade um novo combinado é inserido, articulado à uma sanção normalizadora (Foucault, 1987), marcados pela punição e pelo castigo com a privação da criança àquilo que ela gosta: o recreio, o parque, o filme, etc. Assim, essas atividades prazerosas para as crianças, tornam-se moeda de troca para se controlar a disciplina.

Mediada pela avaliação informal, a disciplinarização das crianças torna-se um processo subjetivo ao professor, que se concretiza em duas vias: a) por meio de uma escuta atenta e sensível (Barbier, 2002) às necessidades da criança, quando a acolhe mediante conversas, reflexões, orientações, negociações e contação de histórias que possibilitam a ela pensar sobre suas atitudes e a responsabilizar-se por suas escolhas; b) por meio de ações predominantemente punitivas que podem dificultar a compreensão, pela criança, das atitudes que deve ter em diferentes situações e contextos.

Exemplo de acolhimento que educa foi observado no movimento do real:

- a) No primeiro dia de aula, a professora Diana andava pelo corredor, quando ouviu um dos meninos dizendo que ficou preso no banheiro e que para conseguir sair teve que chutar a porta. A professora o repreendeu: “*Quero saber quem é que está chutando a porta do banheiro logo no primeiro dia de aula! Não quero saber de ninguém chutando porta de banheiro...*”. A professora Priscila a interrompeu, dizendo que ele ficou preso e que no momento que ele lhe explicava o ocorrido, foi surpreendido por esta. Então, a professora Diana, em um gesto de atenção, respondeu enquanto abraçava a criança e afagava a sua cabeça: “*vou ver essa porta dura e consertá-la, tá bom?!*”. Após as crianças usarem o banheiro, a professora as levou ao pátio, onde a professora Diana estendeu a recomendação a todas as crianças da escola, sinalizando as reformas realizadas durante as férias escolares e solicitando que todos tivessem cuidado para manter o espaço limpo, organizado e conservado.

- b) Na turma da professora Selma, em reunião com as famílias, a professora explicou como ensina às crianças sobre atitudes diante de brigas e desentendimentos entre os colegas: “[...] *eu falo com eles: olha, primeiro conversa, e fala: ‘não gostei!’.* *Aí o coleguinha pede desculpas. Se continuar, aí vem e fala para a professora e eu vou tomar as providências. Agora, ninguém é pai e nem mãe de ninguém, ninguém tem direito de bater, xingar”.*”

As situações destacadas demonstram uma escuta atenta no cotidiano da escola em que as falas da professora Diana, tanto no pátio para todos os estudantes da escola quanto diretamente para o aluno da professora Priscila, demonstram o cumprimento de orientações do Regimento quanto à manutenção do espaço coletivo e dos processos de disciplinarização, no desempenho do seu papel. Os artigos 8º e 307, incisos XII e XIX respectivamente, do Regimento da SEEDF, tratam da manutenção do espaço físico coletivo e destina tanto para a direção da escola quanto para os estudantes: “zelar pelo patrimônio, pela limpeza e pela conservação do ambiente escolar, das instalações, dos equipamentos e dos materiais existentes na unidade escolar” (Distrito Federal, 2019, p. 17 e 116).

A delegação desse cuidado com o espaço coletivo para o estudante se deu mediante a atualização do documento, no processo de ressignificação dos valores morais e éticos, conforme explicitado no Regimento. Assim, a criança também é responsabilizada pelo espaço coletivo, o que não é ruim, pois compete à escola educar os sujeitos para o cuidado com o bem público. Ao mesmo tempo, caracteriza-se a descentralização do poder disciplinar em uma única pessoa (a diretora da escola), contribuindo para a construção de um poder múltiplo, na medida em que todos (professores, estudantes, responsáveis) são incluídos nessa vigilância do espaço coletivo (Foucault, 1987). Conforme a professora Diana,

Muitas crianças acham que aqui podem fazer o que quiserem. É um espaço coletivo, mas é um espaço de aprendizagem. Tem o espaço de desenvolvimento, e não é só cognitivo. Ele também precisa amadurecer em questões emocionais, em questões de lidar [com a] frustração: nem tudo é do jeito que ele quer. Então, a gente tem que falar que tem que andar, que não é para ficar correndo, que atrapalha a aula. Respeito ao outro é considerar o espaço de aprendizagem [...]. E a gente tenta fazer com que as professoras também pensem nisso, que nos ajudem nesse sentido. A gente vai agrupar [por turma], porque a gente tinha muito problema de comportamento no pátio... Poderiam estar ajudando em sala? Poderiam, né?! Então assim, é essa colaboração [para a] construção de uma escola mais tranquila, mais civilizada... Não no sentido de não ter a brincadeira, de não ter espaço lúdico, mas no sentido de respeitar o outro, saber que aqui você tem que

saber usar um banheiro. Você tem que aprender a respeitar o professor, a respeitar o colega, a não brigar, né?! Eu acho que isso é básico de qualquer convivência (Professora Diana, 2024).

O excerto revela muitas determinações que medeiam a disciplinarização no interior da escola. Não se trata apenas de cuidar do espaço coletivo e zelar por sua manutenção, trata-se de formar o sujeito para respeitar os ambientes coletivos, assim como para respeitar o outro, seja o colega ou o professor.

De um lado se encontra o aluno que precisa compreender a natureza da escola enquanto um espaço coletivo, que possui regras e momentos específicos para cada coisa; principalmente quando as crianças chegam no primeiro ano, haja vista que o contexto da educação infantil tem uma rotina própria diferente do ciclo de alfabetização. Por outro lado, vemos que a professora Diana gostaria de ter maior participação dos professores, ao passo que estas também se queixam pela responsabilização que lhes recai nesse processo de sujeição dos estudantes às regras da escola, o que torna o trabalho pedagógico mais desafiador. Os destaques a seguir apresentam elementos importantes:

Manter a disciplina... eu acho que é mais difícil. A gente acaba ensinando coisas que as famílias deveriam passar. Isso pesa um pouco, né?! [...] A gente acaba fazendo o trabalho de mais de uma pessoa. Acho que a falta de estrutura familiar contribui para essa falta de disciplina e vai virando uma bola de neve, né?! (Professora Priscila, 2024).

A gente entende que [é] pelo contexto da criança e dos pais. A questão comportamental da criança [envolve] o problema da família, que acaba recaindo sobre mim (Professora Selma, 2024).

Então é... tem regras? Tem. A moçada chega, acho que pós-pandemia, a gente vê a criação dos filhos... hoje é muito diferente. É muita liberdade. No sentido de que ele responde, ele chuta, usa o banheiro do jeito que quer, joga o papel [em qualquer lugar] ... sem nenhum tipo de... [conhecimento] mínimo do que é uma escola (Professora Diana, 2024).

As falas das professoras desenham o tamanho do desafio que enfrentam no cotidiano do trabalho pedagógico, principalmente quando o controle disciplinar em sala de aula é expresso nos documentos como dever⁶⁸ do professor. De um lado, a existência de orientações que, apesar de se apresentarem distintas, convergem no sentido de transformação e formação dos sujeitos, atribuído à educação com base

⁶⁸Art. 303. Além das obrigações expressas na legislação, constituem deveres do professor: XXVIII – manter a disciplina em sala de aula (Incluído pela Portaria 180 de 30 de maio de 2019, publicada no DODF 102, de 31/5/2019, páginas 15 a 17.) (Distrito Federal, 2019).

nos fundamentos pedagógicos, psicológicos e filosóficos do trabalho na rede pública de ensino do DF. Por outro lado, a queixa sobre as dificuldades inerentes ao processo de formação das crianças, considera a necessidade de um trabalho coletivo entre a escola (equipe docente e gestora) e a família. Nesse contexto, ao ser impelido a assumir tais responsabilidades, o professor vê-se em um emaranhado de desafios que medeiam os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente quando ele precisa assumir papéis que deveriam ser desempenhados por outrem, como menciona a professora Priscila.

No movimento entre ouvir o estudante, cumprir as prescrições e realizar o trabalho, muitas estratégias para o controle da disciplina são utilizadas em sala de aula, como as observadas nas turmas da professora Priscila e Selma, respectivamente:

- a) Na turma da professora Priscila, algumas crianças estavam em pé, deixando a sala tumultuada. A professora chamou atenção de todos: *“senta quem quer ir para o recreio”*;
- b) Na turma da professora Selma, as crianças que finalizavam a atividade e eram liberadas para aguardar o recreio; o KA ficou ansioso e pediu a resposta mais uma vez à professora, sem êxito: *“sabe sim! Você já aprendeu isso sim!”*. KA voltou para o seu lugar, frustrado, vermelho e chorando de raiva.

Há nas duas situações a criação de uma expectativa das crianças pelo recreio, condicionada pela finalização da atividade e pelo bom comportamento. Nessa perspectiva, o recreio é utilizado como moeda de troca, como um objeto de controle (Foucault, 1987), que possibilita a sujeição das crianças à norma. Assim, é possível constatar que há um processo de repetição da situação, em que sempre alguém é punido por não cumprir a regra; de modo que as crianças se policiam e adestram seu comportamento, adequando-se ao tempo e cumprindo a norma. Nesse processo, a avaliação informal sempre atua, e ela agirá sobre o resultado da avaliação formal.

A norma é internalizada, até não ser mais necessária a presença do professor para o seu cumprimento. A fala da professora Teresa evidencia esse fato:

[No primeiro dia a gente fez os combinados], eu falei: “olha, se vocês se comportarem vocês vão para o recreio; se não, a gente tem que tirar. O que eu posso tirar? O Recreio, a recreação, o parquinho”. [...]. Isso eu aviso até para os pais. [...] Então, eu fui e falei com eles: “não fez o dever de casa? Vai fazer na hora do recreio. “Não colou [a atividade no caderno]? Porque sabe

que têm que colar. Quando chegar na hora do recreio vai recortar, colar e depois pode sair”. Então assim, mas foi tudo conversado. [...] “não se comportou, eu vou tirar uma das coisas que vocês gostam”. [...] Eu posso sair e voltar que eles lembram que eles ficaram sem, e se eu falar eu não volto atrás. Uma coisa que eu aprendi: [...] no começo, a gente vai sempre seguir à risca, depois eu vou abrindo mais... “ah, não fez porque foi no médico” [...] Então tem as suas exceções, depois vai avaliando tudo durante o ano (Professora Teresa, 2024).

Na direção do que a professora Teresa expressou na entrevista, observamos situações na sala de aula que sugerem que o uso do recreio como moeda de troca para o bom comportamento em sala de aula alinha-se à comunicação assertiva, em que as professoras falam e cumprem o combinado à risca, como foi possível observar na aula dos dias 27/02/2024 e 06/03/2024, respectivamente:

- a) Na turma da professora Teresa, durante a realização de uma atividade, as crianças fizeram um zumbido na sala, elas param imediatamente após a professora intervir: *“Se vocês fizerem barulho, vou tirar o recreio da turma toda! Não vou ficar chamando atenção, não!”*.
- b) Na turma da professora Selma, a professora rememora a punição para que uma nova não seja aplicada: *“Ontem vocês perderam o recreio, perderam a recreação, por causa do comportamento ruim”*.

Na situação registrada no dia 27/02/2024, na turma da professora Teresa, havia uma dinâmica já consolidada de conformação das crianças aos combinados com a professora (interagir com a professora durante a explicação, levantar a mão para falar, fazer a leitura coletiva do texto após a contagem até três). Entretanto, considerando a heterogeneidade de alunos, algumas crianças ainda precisam ser lembradas sobre os combinados e as punições que recebem. Nesses casos, existe um comando direcionado e objetivo para que as crianças prevejam o descumprimento do combinado, conforme registrado na turma da professora Selma no dia 06/03/2024, e em outros dias na turma da professora Teresa.

O estabelecimento de uma comunicação direta e assertiva com o estudante favorece a disciplina em sala de aula, na medida em que ele compreende como deve proceder. Para tanto, o professor precisa estar atento aos olhares, gestos e posturas das crianças, materializando uma escuta sensível (Barbier, 2002), de modo que poderá (re)orientar a criança e lograr êxito no processo de ensino e de aprendizagem: da disciplina, dos conteúdos escolares, dos valores morais e éticos. A comunicação

assertiva e a escuta atenta e sensível estão diretamente relacionadas à participação do estudante no processo didático: estudantes distraídos acabam corroborando com a indisciplina e descumprimento dos combinados em sala de aula. Nessa perspectiva, envolvê-los nas atividades também se materializa como uma estratégia para a sujeição das crianças à norma. Duas situações observadas merecem destaque:

- a) Na turma da professora Priscila, no dia 20/02/2024 durante a atividade na rodinha⁶⁹, o aluno ML atrapalhava alguns colegas e a professora Priscila interrompeu a conversa com as demais crianças e direcionou a pergunta para ele, envolvendo-o na atividade: “ML, qual é a sua história favorita?”. Imediatamente ele parou a brincadeira para responder as perguntas.
- b) Na turma da professora Selma, no dia 06/03/2024, durante conversa acerca do comportamento, a professora direcionou algumas perguntas ao aluno que a desafiava; ele a respondia prontamente. Destacamos trechos da fala da professora na interação com as crianças:

Você conseguiria [estudar] sozinho, sem ninguém? ... Você acha que conseguiria? É? Então o que você está fazendo aqui? Você tá vindo para escola para quê, se você consegue fazer tudo sozinho? [...] Vocês gostam que xinguem vocês? [...] Tá bom. Então se eu te xingar, você não vai poder fazer nada. Se eu te chamar de feio, você vai gostar? [...] Então tá bom. Beleza. Todo mundo pode xingar ele. Se ele retrucar... eu vou levar ele para direção. Porque ele tá falando aqui que ele gosta que xingue ele, tá?! É isso que tem que ser gente? (Professora Selma, 2024).

As duas situações descritas anteriormente expressam o conflito entre acolher o aluno por meio de uma escuta atenta, e constrangê-lo diante das demais crianças por meio da avaliação informal. Enquanto a comunicação assertiva favorece o processo didático, quando não coloca o estudante em uma situação vexatória, como aconteceu na turma da professora Selma, as situações de constrangimento, em que prevalecem juízos negativos do professor frente ao comportamento da criança, reforçam o uso da avaliação como instrumento de controle e nada contribui com a aprendizagem; ao contrário, conforme Freitas *et al.* (2009), pode frear o seu desenvolvimento.

Embora a forma utilizada pela professora para falar com o estudante seja preocupante, elucidamos sua tentativa de conscientizar as crianças de que as

⁶⁹Momento em que as professoras se reúnem com as crianças e sentam-se em uma roda no chão da sala de aula.

situações de mal comportamento ocorridas no dia anterior não lhe tinham agradado. A situação representada no excerto destacado, vivenciada cotidianamente pela professora Selma, expressa o desafio mencionado nas entrevistas e que medeia as práticas em sala de aula: interrupção dos processos didáticos para controle da turma e ensino da disciplina. Esse cenário reforça a necessidade de uma sólida formação teórico-prática, assim como domínio da totalidade do trabalho pedagógico; o que favorece a intervenção do professor em situações semelhantes por meio de estratégias acolhedoras e que permitem a construção da autonomia do estudante.

Outras tentativas de estabelecer uma comunicação assertiva com a turma por inteiro durante o processo didático foram observadas. Por meio de recursos lúdicos variados, tais como músicas e brincadeiras, algumas estratégias utilizadas pelas professoras em sala de aula aproximam-se de uma postura mais acolhedora nas ações que objetivam o controle da turma.

A professora Priscila diante de uma situação que evidencia certa dispersão dos alunos, costuma parar, olhar para a criança e esperar o silêncio, antes de continuar a explicação. Entretanto, também utiliza recursos que chamam a atenção das crianças de modo geral, sendo poucas as vezes em que direciona a fala para um estudante especificamente. Em uma dessas vezes, percebendo a distração de algumas crianças, a professora interrompeu a explicação: “...*estátua! Vamos brincar de estátua. Só o olhinho na tia... (pausa) pronto? Olha, a tia fez o...*”.

A professora Selma não assume um padrão específico para chamar a atenção dos estudantes, utilizando-se de recursos variados. Dentre as situações observadas, quatro merecem destaque:

- a) No dia 04/03/2024, durante uma atividade mais lúdica as crianças se empolgaram, percebendo que perdia o controle da situação, a professora exclamou: “*cada um no seu quadrado!*”. Não obtendo resultado, imediatamente começou a cantar: “*A coruja, a coruja, que faz xuuu, que faz xuuu... Todos em silencio (Bis), como a coruja (Bis) que faz xuu*”. Ao contrário do recurso anterior, as crianças cantaram junto com a professora e então ela explicou a próxima atividade.
- b) No dia 06/03/2024, após intervir em uma situação de conflito, a professora chamou atenção de todos: “*Quem está me ouvindo, coloca a mão no coração. Quem está me ouvindo coloca a mão na cabeça. Quem está me ouvindo coloca*

a mão na mesa. Quem está me ouvindo, faz silêncio...”.

- c) No dia 07/03/2024, antes que algum episódio de indisciplina ocorresse na sala de aula, a professora entrevistou:

“Eu vou escrever a palavra PARQUE, porque hoje, no final da aula, provavelmente vai ter parque... aí, já sabe né? Se a pessoa continuar teimando, fazendo birra, xingando a professora, sendo uma pessoa do contra, ou então ficar gritando – eu estou falando e tem gente falando junto comigo –, aí se continuar essa feiura, o que vai acontecer com a turma toda? Isso. Vai perder o parquinho e ganhar mais atividades dentro da sala de aula, né? [...] (Professora Selma, 2024).

- d) No dia 11/03/2024, ao olhar o dever de casa, percebendo que muitas crianças não o tinham feito, a professora perguntou se estava certo, as crianças responderam que não, e o KA respondeu que sim. Embora não tenha falado nada diretamente ao aluno, a professora direcionou para a turma:

Gente, está acontecendo alguma coisa estranha aqui na sala... quando eu falo que a gente combinou alguma coisa, a maioria falou que sim, mas tem alguém o tempo todo falando que não. Tem alguma coisa aqui... o que está acontecendo? Alguém sabe me dizer? É... tá acontecendo alguma coisa errada... tá certo isso? [as crianças responderam não]. Ah! Então, parabéns para quem não está fazendo assim, tá bom? (Professora Selma, 2024).

As situações destacadas revelam estratégias utilizadas pelas professoras para conseguir o controle da turma durante o processo de ensino e de aprendizagem. Algumas delas expressam a ludicidade no processo e se aproxima de uma escuta atenta, como as situações presenciadas nos dias 04/03/2024 e 06/03/2024. Já a estratégia utilizada no dia 07/03/2014 pela professora Selma, exerce uma vigilância hierárquica ao evidenciar a punição aplicada para o descumprimento do combinado, contribuindo para a autorregulação do comportamento pelas crianças.

Colocando em tela a utilização de dois recursos na mesma situação, refletimos que o anseio para se manter o controle da turma movimenta a autoavaliação do trabalho e a sua reorganização em pleno processo de materialização. Ora, mediada pela autoavaliação, pela avaliação informal e por uma escuta atenta (dos gestos, comportamentos e respostas) dos estudantes, é possível identificar a eficiência de cada estratégia, o que pode ter corroborado com a reorganização da professora.

Em relação às orientações do Regimento Interno quanto à disciplina e controle de turma, marcada pelas condições materiais do trabalho (número excessivo de alunos por sala, estudantes comunicativos, estudante oponente a comandos), é possível apreender que as ações da professora Selma oscilam entre brincadeiras e

reflexões que constroem e colocam em evidência a criança indisciplinada. Embora ela se esforce em utilizar recursos lúdicos, mediada pela avaliação informal, sobressaem práticas cristalizadas de controle e constrangimento do aluno.

A situação do dia 11/03/2024, anteriormente destacada, está mediada por um processo histórico em que a avaliação desenvolve-se como um instrumento disciplinador. Alguns estudos (Bevenutti; Lago, 2018; Silva, 2021) contribuem para a compreensão dessa dimensão disciplinar que permeia as práticas avaliativas, na qual o comportamento é entendido como um dos elementos do tripé disciplinador (Silva, 2021). Nesse contexto, o constrangimento do estudante sobressai como um castigo sutil em substituição aos castigos físicos de outrora.

Essa relação de poder disciplinar que emerge com a avaliação e desenvolve-se como parte da cultura, valoriza e reforça dinâmicas classificatórias, excludentes e tradicionais; expressando uma violência oculta que produz um certo *hábitus* violento ao forçar a adaptação do estudante à cultura escolar (Bevenutti; Lago, 2018). E não estamos advogando que não se deva criar possibilidades no interior da escola para que os estudantes compreendam as regras e normas de convivência e de trabalho, pois essas são necessárias para a formação e amadurecimento dos sujeitos. No entanto, essas práticas podem caracterizar-se como meios para uma espécie de adestramento (Foucault, 1987) e estão, em sua maioria, permeadas pela modalidade informal da avaliação.

Assistimos essa cultura sendo construída envolta de práticas que além de constranger a criança, ainda coloca no mesmo patamar a avaliação, a notação, o comportamento e a aprendizagem. A exemplo, colocamos em tela duas situações que ocorreram na turma da professora Priscila:

- a) O aluno ML estava inquieto durante a atividade na rodinha e começou a deitar no chão, algumas crianças fizeram o mesmo. A professora direcionou para o ML: *“Não faz isso. Você é uma criança nota 10. E criança nota 10 não faz isso! Tudo que não for legal, a gente para de fazer, combinado?!”*. Em seguida, direcionou para as demais crianças: *“Não vamos copiar o que é errado. Vocês sabem o que é o certo. Se fizerem errado igual ao ML vão fazer feio igual a ele”*.
- b) Enquanto aguardava as crianças usarem o banheiro a professora conversou com o M.L.: *“ML você vai ser bonzinho. Vai ser um aluno nota 10. Porque eu*

mereço um aluno nota 10, né?! Vai ser educado, vai falar palavras boas, vai ser um excelente menino, né?!”

Esses destaques demonstram o uso da avaliação como instrumento de controle do comportamento, ressaltando sua faceta disciplinar, ao contribuir para a modulação de um perfil de aluno idealizado pela sociedade, escola e professora. Nesse contexto, a comparação entre os estudantes, evidenciando o mal comportamento e comparando-o ao ideal de aluno em sala de aula, desvela um processo de constrangimento, e a nota aparece como um motivador para o bom comportamento. Na mesma direção, práticas informais de avaliação nas interações em sala de aula colocam em xeque as aprendizagens dos estudantes. Nessa direção destacamos a fala da professora Selma ao chamar atenção dos estudantes, no dia 04/03/2024:

O dona SO e senhor GB, vocês não sabem ainda as coisas, tanto que erraram as atividades que a gente fez semana passada... então faz o favor de prestar atenção aqui! (Professora Selma, 2024).

O excerto representa discursos corriqueiros da sala de aula observada que revelam a avaliação informal, mediada por práticas de *feedback* da aprendizagem da criança, em que a professora evidencia seus erros nas atividades como forma de regular os comportamentos. Observamos rotineiramente interrupções das explicações e correções das atividades para correção do comportamento, o que situa negativamente o processo de *feedback* pelo uso informal da avaliação da aprendizagem como meio para o controle disciplinar.

Nesses contextos os estudantes eram constrangidos com a exposição de seus erros, revelando-se uma violência sutil nos juízos proferidos pela professora. Esse cenário corrobora com a perpetuação dos processos históricos que marcam as práticas avaliativas como instrumento de poder. Ainda que as situações de correção do comportamento ocorram majoritariamente no âmbito da avaliação informal, atestamos que alguns procedimentos de registro se concretizaram no movimento do real em busca de validar e formalizar tais situações. Esse processo ocorre fundamentado nas orientações do Regimento Interno quanto à aplicação de sanções específicas.

Nas salas de aula, presenciamos esse movimento no dia 11/03/2024, em que antes de retomar as explicações, a professora Selma desenhou uma carinha triste no quadro e mostrou a advertência que daria a uma das crianças; falou da sequência de

punições que constam no Regimento Interno: advertência, suspensão e expulsão; leu as infrações que merecem advertências e advertiu às crianças que as usaria caso necessário. Algumas ficaram supresas e todas reduziram as conversas.

Na mesma direção, a professora Priscila sinalizou em entrevista:

Eu tenho o bilhete das ocorrências da escola na minha mesa, todos os dias. Então não fez dever de casa, eu já começo a mandar os bilhetes. Quando já tem uma quantidade boa de bilhetes, eu chamo a mãe. Às vezes resolve...
(Professora Priscila, 2024).

O uso de bilhetes prontos na mesa e a exposição das sanções do Regimento Interno para as crianças caracterizam práticas coercitivas, por meio da ameaça de uso dos bilhetes e da advertência. Se a situação descrita na turma da professora Selma no dia 11/03/2024 ocorresse em uma turma dos anos finais, a sanção aplicada acarretaria a diminuição da nota obtida pelo aluno nas avaliações da aprendizagem. Contudo, tratando-se dos anos iniciais, o registro da avaliação do comportamento é realizado no diário de classe, em ata na direção da escola e nos Relatórios de Avaliação do aluno (RAv), conforme artigo 182⁷⁰ do Regimento Interno. As Diretrizes de Avaliação Educacional corroboram com o Regimento Interno e acrescentam os registros pessoais aos oficiais como instrumentos para a descrição do desempenho dos estudantes.

Ora, orientado por uma perspectiva formativa da aprendizagem, as avaliações nos anos iniciais, produzem relatórios que servem para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e que são influenciadas pela avaliação informal na sala de aula; principalmente em relação ao comportamento e à disciplina, processos mediados pelos juízos proferidos pelos professores que influenciam diretamente a avaliação formal da aprendizagem do estudante.

Algumas situações observadas na turma da professora Selma corroboram esses apontamentos:

- a) No dia 06/03/2024, enquanto as crianças lanchavam, a professora mencionou a presença de uma câmera escondida na sala que ela usaria para mostrar aos

⁷⁰§4º Os resultados das avaliações são registrados, sob forma de Relatórios de Avaliação - RAv, compartilhados com as famílias e/ou os responsáveis legais e o próprio estudante ao final de cada bimestre.

§ 5º O Relatório de Avaliação – RAv constitui-se documento de escrituração escolar, compondo o dossiê do estudante, e deve acompanhá-lo quando de sua transferência (Distrito Federal, 2019).

pais do aluno KA o seu comportamento. Evidenciou que as crianças faziam tudo certo e que não deviam temer as gravações e relacionou o que ela usaria como registro: *“Eu só vou anotar: olha, na hora da oração, na hora do ajudante, o menino faz isso e isso. Vou colocar as coisas boas? Por que tem coisas boas? Tem! É bonito, é inteligente, sabe responder a atividade, desenha muito bem; mas também vou colocar as coisas que estão dedinho para baixo”*. Na sequência, responsabilizou as famílias pelos castigos que seriam aplicados à criança: *“Porque aí o pai e mãe resolve em casa. Com chicote no bumbum, castigo, fica sem videogame, fica sem coisas que gosta. Que eu acho que é o que vocês gostam, né?”*.

- b) No dia 08/03/2024, durante reunião com as famílias, a professora expôs a sua forma de avaliar o comportamento das crianças: *“O bom comportamento será valorizado; e o mal comportamento será registrado. Tá?”*.

A partir dos destaques, conjecturamos que o uso das avaliações informais mediante os registros na agenda do estudante ou no relatório de aprendizagem, exime o professor da responsabilidade sobre a formação moral e ética do estudante. Haja vista que ele observou, orientou, utilizou estratégias diversas, e, ainda assim, se sua atuação, enquanto profissional da educação, não foi suficiente para sujeitar a criança às normas da escola, e por consequência da sociedade, logo, a responsabilidade retorna às famílias. Ademais, a professora conta, ainda, com a utilização dos possíveis castigos que podem ser realizados pela família, como meio para o controle do comportamento em sala de aula.

Portanto, o registro do comportamento além de materializar o trabalho do professor e transferir essa responsabilidade para as famílias, no que cerne à criança, sujeito central no processo de ensino e de aprendizagem, estabelece-se como um instrumento que medeia as relações de poder nas salas de aula, na medida em que é utilizado como motivador (Foucault, 1987) para regular os comportamentos.

Em síntese, embora a discussão ainda não tenha se esgotado, é possível afirmar que os documentos da rede pública de ensino do DF orientam o trabalho pedagógico e o controle disciplinar, mesmo quando se defende uma concepção formativa da avaliação. Isso ocorre porque ainda estão arraigadas no cotidiano escolar práticas de ensino e avaliação classificatórias e excludentes, caracterizando um conflito entre a busca dos professores em fazer a escuta atenta dos alunos e o controle

disciplinar. Nessa contradição, a materialização do proposto pelos documentos reverbera práticas veladas e sutis de coerções e punições, utilizando as avaliações formais e informais (provas, notas, julgamentos e constrangimentos) para controle da disciplina em sala de aula.

Destarte, a avaliação informal é uma modalidade que medeia as práticas avaliativas, em todos os âmbitos, da sala de aula à direção da escola, e interfere na disciplinarização, na conformação e sujeição das crianças às regras da escola, sem provocar reflexões que contribuam para a construção da autonomia e consciência sobre os atos.

5.2.3 *Avaliar para incluir, incluir para aprender: materialização da avaliação formativa na prática docente.*

Haja vista o prenúncio das professoras, participantes da pesquisa, sobre as mudanças nas suas práticas avaliativas em sala de aula, nesta subseção será empreendido um esforço teórico-prático para compreender se suas práticas avaliativas apresentam características formativas, voltadas à inclusão e à aprendizagem. As análises têm como referência as Diretrizes de Avaliação Educacional: “avaliar para incluir, incluir para aprender” (Distrito Federal, 2014).

No que concerne aos elementos que consolidam uma avaliação formativa, inicialmente, focaremos no *feedback* avaliativo que diz sobre a informação fornecida ao estudante e ao professor sobre a qualidade do seu trabalho e do processo didático – ensinar, aprender, avaliar –.

A professora Diana parece compreender a importância do *feedback* na avaliação e para as aprendizagens dos estudantes, o que pode reverberar no trabalho dos professores, tendo em vista a liderança pedagógica que exerce na escola como um todo. Para ela, o *feedback* pode ser dado

no coletivo ou individualizado. Ele precisa ter esse feedback, né?! Então, [...] “olha, vamos mexer nisso aqui, vamos entender o que aconteceu, vamos trabalhar e desenvolver esse erro” (Professora Diana, 2024).

Nessa perspectiva, o *feedback* pode contribuir para a instituição de processos avaliativos acolhedores, encorajadores e potencializadores de reflexão e ação na sala de aula. Isso se materializa na medida em que as professoras acolhem o erro da criança, corrigem, orientam, reconhecem os avanços e a impulsionam a continuar

dedicando-se aos estudos. A pesquisa de Cordeiro (2019b), levantada no estado do conhecimento, corrobora com as situações observadas nas aulas da professora Priscila, a exemplo do dia 22/02/2024, na medida em que valoriza o diálogo com o estudante e coloca o erro como um indício de aprendizagem:

Não. [Você não é burro]. Você só se distraiu! Apaga e faz de novo. Ainda dá tempo de consertar. [...] Não tem problema tentar de novo, tá LN? Você fez um certo e um errado, então consegue fazer certo! (Professora Priscila, 2024).

Foi possível observar o uso do *feedback* para incentivar a criança a corrigir e continuar a sua atividade, conscientizá-la sobre o erro para que possa refletir sobre o que aprendeu e o que ainda não aprendeu. Essas situações não ocorrem de forma isolada, mas se repetem durante a aula, cotidianamente.

Ademais, considerando o potencial formador que a avaliação carrega, apenas elogiar a criança ou o seu processo de aprendizagem não é suficiente, há que se fazer as intervenções com vistas à melhoria, sejam elas individuais ou coletivas, como apontou a professora Diana. Nesse sentido, chamamos atenção às falas da professora Priscila, nas interações com as crianças no dia 22/02/2024, em que o *feedback* não apenas acolheu o sentimento de frustração da criança, mas também encorajou e indicou pontos a serem aprimorados na atividade.

Na contramão desses apontamentos, observamos uma postura desencorajadora e constrangedora, na qual se desmerece o trabalho realizado pela criança ou ainda desconsidera sua dificuldade ao solicitar ajuda. Nesse caso, há a emissão de um juízo de valor negativo a respeito da atividade realizada pelo aluno:

Eita EZ... o desenho está bonito, mas a pintura... (Professora Teresa, Observação da Aula, 27/02/2024).

Sinto muito, mas isso aí não é pintar não... pode pegar seus lápis e pinta o seu desenho... (Professora Selma, Observação da Aula, 04/03/2024).

Ué, lê lá e copia, a resposta está no texto. Não vou te dá a resposta, não. Você já sabe ler! Anda! (Professora Selma, Observação da Aula, 11/03/2024).

As interações da professora Selma, nos dias 04 e 11 de março, situam o processo de *feedback* em um movimento contraditório aos princípios de uma avaliação que se propõe acolhedora, encorajadora, transformadora, formativa. Essas situações constroem e expõem a criança e seus erros frente aos demais colegas

da sala de aula. São práticas que fortalecem uma lógica classificatória e meritocrática a partir da avaliação, reproduzindo um *hábitus* violento, como evidenciado nos estudos de Bevenutti e Lago (2018).

Embora o pratique de modo informal, a professora Selma ressentida da falta de tempo para gerar *feedback* em sala de aula:

Ainda não tive tempo de sentar com cada um. Mas sempre dou um feedback, igual hoje: o LV fica perdido [...] porque ele fica nervoso, e não obedece a sequência, né?! Aí eu falei para ele “deixa eu ver o que está acontecendo aqui LV ... então, sabe porque está acontecendo isso? Porque você não está fazendo o que eu falei para você!” ... No dia a dia, na reflexão. Mas tirar um dia para dar um feedback para cada um? Não, não tiro (Professora Selma, 2024).

Ao buscar conscientizar a criança sobre os motivos que a levam a se perder ou a errar na realização da atividade, a professora oportuniza à criança o entendimento do seu processo de aprendizagem. Contudo, a fala da professora Selma desvela que algumas práticas informais da avaliação são ignoradas ou menosprezadas no cotidiano das escolas, o que pode repercutir negativamente sobre o aprendizado das crianças e até sobre o seu destino escolar. Isso porque também não se tornam objetos da autoavaliação do trabalho pela própria professora, corrobora com práticas cristalizadas de controle e não contribui para a reorganização do trabalho ou para a mudança de práticas para atender as necessidades do próprio trabalho.

Em contradição, a professora afirma que:

Quando são os maiorzinhos, eu faço a autoavaliação, né?! Eu não faço muito com os pequenos, posso está até errada, mas eu não vejo que eles têm essa maturidade ainda! Mas com os maiores dá super certo [...] eles escreverem, marcam o que eles acham que estão bem, eles mesmo dão uma nota! Aí depois eu falo “gente como você deu 7, eu não vejo isso, que engraçado...”, então tem aquela conversa mais de crianças maiores... (Professora Selma, 2024).

Considerando os processos formativos que medeiam o ensino e a aprendizagem no Bloco Inicial de Alfabetização, a autoavaliação pode contribuir para que a criança desenvolva a capacidade de acompanhar seu desempenho, identificar suas necessidades e comunicá-las à professora.

Embora a professora Selma sinalize que promove a autoavaliação por meio da reflexão do estudante sobre os motivos que o levam a errar ou a se perder na atividade, a professora desconsidera essa ação e expressa que somente a desenvolve quando atua com turmas de estudantes mais velhos, haja vista a

imaturidade dos pequenos. Apesar de desenvolver práticas que expressam uma concepção formativa da avaliação, a professora Selma relaciona o processo de autoavaliação pelo estudante à nota, evidenciando uma prática cristalizada que considera apenas o resultado.

Ora, o processo de autoavaliação da aprendizagem não se esgota na nota, trata-se de uma reflexão sobre os erros e sobre os acertos que desenvolvem na criança a capacidade de se perceber no seu processo de aprendizagem. Logo, tanto o *feedback* encorajador e acolhedor quanto a autoavaliação constituem-se como elementos importantes para a formação da criança que frequenta as turmas de alfabetização e, conseqüentemente, corroboram com uma educação que emancipa e transforma os sujeitos e as suas realidades. No Distrito Federal, não há exigência de notação no BIA; as Diretrizes de Avaliação Educacional, assim como as Diretrizes para o 2º Ciclo, indicam a concepção formativa e a adoção de registros dos processos de ensino e de aprendizagem, em atas do conselho de classe e nos Relatórios de Avaliação do estudante (RAV).

Conforme orientações do Regimento Interno (Distrito Federal, 2019), os relatórios individuais da criança devem ser compartilhados com as famílias e com o próprio estudante, ao final de cada bimestre. Ademais, por apresentar o processo de avaliação da aprendizagem da criança, assim como as estratégias utilizadas pelo docente para o alcance dos objetivos, o RAV é um importante instrumento que serve à avaliação diagnóstica para o professor do ano seguinte. Isso porque o BIA constitui-se em um bloco de aprendizagens contínuas, cujas estratégias para a sua eficácia podem ser retomadas e aprimoradas no ano seguinte, no sentido de garantir a progressão continuada das aprendizagens.

Entretanto, há contradições e desafios que são inerentes às próprias orientações sobre o RAV e também à forma como são compreendidas e aplicadas pelas professoras. Os excertos são elucidativos:

A gente fica travado [na hora de construir o RAV] porque todo o ano a gente tem orientação [diferente]. [...]. Então, assim, as orientações não existem, a gente vai fazendo com base na experiência; o que a gente acha que não deve colocar, a gente não coloca. Então, eu acho que falta orientação, porque relatório a gente sabe fazer, mas o que realmente eu posso ou não [registrar] é que fica em aberto. Depende de quem está na Regional, de quem está na direção (Professora Teresa, 2024).

No começo era horrível, porque ninguém sabia nem como fazer. Então, tivemos até uma aula sobre o cuidado com o que vai escrever e como vai

escrever. [Mas] depende do professor, porque como cada um tem um jeito de escrever, alguns são bem resumidos outros são bem detalhados. [...]. O relatório é mais cansativo, exige muito mais do professor. A nota é mais fácil, seria muito mais fácil para mim colocar lá valendo tanto [...] somar tudo e dar a nota... (Professora Selma, 2024).

Quando a gente tem que parar para escrever todos os detalhes de cada aluno, eu acho bem cansativo, mas eu acho válido. [...] Então era muito triste saber que eu passei um tempão escrevendo, pensando em cada palavra e o pai nem ia [na reunião]. Mas eu sei que para as minhas colegas de trabalho que vão pegar esses alunos no ano seguinte, esse relatório pode ter um sentido, um significado melhor. Principalmente para os alunos que dão mais trabalho, que têm alguma necessidade diferente. Eu sei que ela vai [...] precisar, vai querer ler o relatório. [...] O próximo professor vai pegar lá: “ah fulano, está abaixo do nível dos demais, por quê?” Olha no relatório, está lá: faltava muito, não realizava dever de casa, a família foi chamada, mas não veio... entendeu? Fica bem clarinho aonde está o problema (Professora Priscila, 2024).

As professoras revelam que a formalização do processo avaliativo enfrenta desafios que se iniciam no registro e que passam pela insegurança na construção do relatório do aluno, tendo em vista que as orientações para a sua escrita são diversas e superficiais. Portanto, sua elaboração é marcada pelas experiências da prática pedagógica e pela subjetividade do professor e por juízos que caracterizam a avaliação informal. Além disso, a dependência de quem está à frente da Coordenação Regional de Ensino ou da direção da escola sugere que há influências externas sobre as práticas avaliativas no interior da sala de aula e da escola.

Ademais, as professoras destacam que a necessidade de contemplar registros do processo de aprendizagem de cada estudante, considerando as suas individualidades, caracteriza o RAV como um instrumento que demanda tempo e sua elaboração, a cada bimestre, torna-se cansativa.

Ainda chama a atenção o fato de que os professores não consultam os registros de anos anteriores de todos os estudantes, restringindo-se a sua conferência apenas aos casos de alunos especiais e daqueles que apresentam problemas de comportamento ou aprendizagem. Em uma reunião realizada na Semana Pedagógica, no dia 15/02/2024, foi possível apreender que as professoras, da escola como um todo, não costumam consultar os relatórios elaborados nos anos anteriores, o que acaba dificultando o conhecimento do desempenho dos estudantes no Bloco de Alfabetização. Dentre os impeditivos para o uso adequado dos RAV's, as professoras alegam que preferem fazer suas próprias leituras dos desempenhos dos alunos, sem a influência dos colegas. As professoras pesquisadas corroboram essa preocupação:

Eu leio, quando eu preciso ler. O dos alunos que dão trabalho de comportamento, aprendizagem, esses eu preciso pegar (Professora Priscila, 2024).

Não [consulto o relatório do ano anterior]. Só se o aluno tiver alguma coisa, um problema muito grande. Mas eu não costumo fazer isso, porque às vezes tá lá “o aluno é assim...”, e eu não vejo o aluno desse jeito. Então eu prefiro não olhar. Agora se eu vejo que o aluno tem alguma dificuldade... [vejo] se alguém encaminhou, se teve algum retorno. Mas eu mesmo pegar relatório da turma para olhar, não faço (Professora Teresa, 2024).

Quando é um caso específico que precisa de mais [atenção], quando eu preciso fazer adequação curricular, então eu olho o que a professora colocou, para eu observar [na criança], para ver se é isso mesmo ou se precisa acrescentar mais coisas. E para conhecer, para saber de alguma questão. Por exemplo, tenho um aluno que está com problemas comportamentais, [mas] como [tenho a] colega que já trabalhou o ano passado com ele, já cortei caminho: não li o relatório, fui direto na fonte e perguntei para ela. Quando eu não tenho uma colega aí eu acesso e vejo, mas só daqueles casos mais gritantes. Não [leio o de todos os alunos], porque é muito corrido (Professora Selma, 2024)

A leitura dos relatórios dos estudantes, sinalizada pelas professoras, caminha na mesma direção da leitura das prescrições da rede: realizada ocasionalmente para casos específicos, de acordo às demandas e necessidades do cotidiano. Esse pressuposto é ainda acrescido da situação observada durante a semana pedagógica, no dia 15/02/2024, quando antes de ter contato com os estudantes e de realizar uma avaliação diagnóstica, a professora Selma entregou sua lista de frequência à professora Priscila e lhe pediu que escrevesse na frente do nome dos estudantes as informações sobre o nível de aprendizagem e comportamento de cada aluno que foi seu no ano anterior. Mesmo a professora Priscila argumentando que os alunos poderiam ter resultados diferentes, pois sua avaliação poderia ser diferente, a professora Selma insistiu pedindo que ela desse as informações ao menos sobre o comportamento.

Alinhada à justificativa utilizada pela professora Selma na fala anteriormente destacada, essa situação desvela o uso privilegiado da avaliação informal, que pode agir sobre os registros formais. Embora, os relatórios sejam influenciados pela avaliação informal, principalmente quando em relação ao comportamento, eles são elaborados com um certo cuidado, o que lhes concede o atributo de documento e formaliza o processo avaliativo

Considerando que a leitura do relatório do ano anterior pode influenciar a avaliação da professora, as trocas informais sob a forma de juízos valorativos na sala

dos professores podem exercer o mesmo efeito e influenciar negativamente os resultados da avaliação. Ao mesmo tempo, é preciso refletir acerca do sentido de se registrar em relatórios individuais o processo de desenvolvimento dos alunos, se os mesmos só serão consultados em casos especiais.

Alinhado à prerrogativa de ser um documento oficial, a utilização dos RAV's de anos anteriores como fonte de informações para o trabalho pedagógico é recomendada; especialmente para o trabalho realizado no BIA, que deve considerar a progressão continuada das aprendizagens. Portanto, consultar os relatórios para apreender as dificuldades dos estudantes e as estratégias utilizadas no ano anterior, potencializa o trabalho com vistas às aprendizagens, pois as intervenções podem ser retomadas ou iniciadas desde o primeiro mês de aula. Ademais, não há impedimento que essa consulta seja realizada após a realização das avaliações diagnósticas, o que qualificaria ainda mais o processo avaliativo tendo em vista que esta pode ser uma das formas de avaliação por pares sinalizada por Lima (2017).

As observações e manifestações das professoras, anteriormente destacadas, corroboram as reflexões da professora Diana, que reconhece que o RAV não tem cumprido a sua função:

O RAV ainda não cumpre a função de me dar um espelho do ano anterior. O que aquele aluno venceu e o que não venceu. Ele é muito genérico. Cadê as metas? É um relatório pedagógico, não é um relatório que tem que ser generalizado. A gente pega relatório que fala que [a criança] desenvolveu satisfatoriamente as habilidades no ano. Que habilidades? A gente está aqui com um aluno cujo relatório não diz nada para a gente! O menino está tendo muita dificuldade, e tem um relatório lindo do ano passado... É preciso ter um instrumento que eu acho que ainda não é o RAV, pode ser o RAV. Mas falta mais alguma coisa, para [acompanhar] as metas do primeiro, do segundo e do terceiro ano. O que eu tenho no meu currículo? Eu tenho todo esse conjunto de objetivos para cumprir. O que foi cumprido e o que não foi? O que o aluno chegou lá e o que eu deixei que não chegassem? Avaliação para o aluno e avaliação para mim também. Eu acho que falta um instrumento que regule isso (Professora Diana, 2024).

A professora Diana revela uma fragilidade do uso do RAV nas escolas, que em consonância à ausência de uma orientação sistematizada para a sua elaboração, sinalizada pelas professoras, corrobora com a existência de documentos vazios de significado e sem sentido para os professores. Assim, os documentos oficiais não apresentam informações suficientes ou até mesmo verdadeiras, como apontado pela professora Diana, o que dificulta a consolidação de uma avaliação que se propõe formativa.

Em contrapartida, o conhecimento demonstrado pela professora Diana sobre as determinações legais do trabalho, na rede pública de ensino do DF, tem contribuído para a qualificação do grupo. Observamos ações pontuais de formação continuada, orientações e reflexões com o grupo de professoras a respeito das avaliações, o que favorece a elaboração destes documentos com maior rigor pedagógico. O excerto a seguir, expresso para as professoras no dia 08/02/2014 em reunião na Semana Pedagógica, nos permite compreender como se dão essas orientações na escola:

é importante que registre como e quando escreveu. Se você viu alguma coisa muito esquisita, já anota ali no seu caderninho, no próprio teste, mesmo à lápis. Já faz a tua [avaliação]. Leu as palavras, segurou o lápis de uma forma errada, o traçado da letra está estranho, alguma coisa que você percebeu já é uma coisa para você registrar. Construam um arquivo (Professora Diana, 2024).

A fala da professora Diana para o grupo de professoras vai ao encontro do proposto nas Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014), que alinha ao RAv os registros informais e pessoais como instrumentos que propiciam a consolidação de uma avaliação formativa. Observamos ações da equipe gestora que promovem a reflexão das professoras para imprimirem ao seu trabalho, em sala de aula, esse olhar e postura avaliativa, que considera o processo e não apenas um momento pontual e predeterminado. Em concordância, também vemos ações das professoras com vistas à superação dos desafios que enfrentam na consolidação dessa perspectiva, principalmente quando diz respeito ao envolvimento do estudante e das famílias nesse processo, como sinalizam os excertos a seguir:

[Os pais que vão à reunião] leem, mas eu não sinto que eles entendem. Acho que eles preferem olhar as avaliações, as notas. Eles compreendem melhor: “Ah, tirou 10. Tá bom”. Eles não têm essa compreensão de ver uma palavra pela metade, faltando letras e saber que ali houve um avanço grande... [Então] eu decidi pelo caderno, porque no caderno, além do relatório, eu mostro esse caminho [da aprendizagem] (Professora Priscila, 2024).

Todos que participam do conselho têm acesso a esse caderno na hora da reunião. E aí é bom mostrar: “Olha, deu certo, não deu, funciona. Meu aluno sabe isso aqui, olhe. Ele fez.” Eu não só falo, eu provo (Professora Priscila, 2024).

Eu sempre gostei de fazer essa observação, de ver o desenvolvimento deles no portfólio. Com o tempo eu vi que dava muito trabalho, porque as crianças têm dificuldade para colocar as folhas no plástico. Para agilizar o meu trabalho, e facilitar também o deles, eu falei: “vamos fazer um portfólio no caderninho”. Porque até fica mais lúdico, mais divertido... (Professora Selma, 2024).

A professora Priscila demonstra esforço e cuidado na escrita dos relatórios, apesar de não ter certeza de que os mesmos serão lidos pelos responsáveis, haja vista a pouca participação da família nos processos avaliativos. Ademais, aquelas que frequentam as reuniões e comparecem quando chamadas nem sempre compreendem os registros acerca do desempenho dos estudantes. Assim, predomina a visão de que as famílias preferem ou compreendem melhor os resultados das avaliações quando expressos por meio de notas, menções ou mesmo com a marcação do erro e do acerto na atividade. Entretanto, as famílias também precisam ser formadas para a avaliação formativa e compete à escola assumir protagonismo e orientá-las quanto aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação que são desenvolvidos na instituição.

Embora as Diretrizes de Avaliação Educacional sinalizem a importância da participação da família na consolidação da avaliação formativa, no cotidiano escolar essa participação ainda é muito pequena. Estudos de Oliveira (2011) sinalizam uma pseudoparticipação, na medida em que as famílias são espectadoras dos processos desenvolvidos na escola. Embora tais estudos apontem que as escolas não esclarecem às famílias as informações significativas para a compreensão dos processos avaliativos, vemos a implementação de algumas estratégias voltadas à inclusão do estudante e de seus familiares no acompanhamento das aprendizagens e avaliações.

O caderno diagnóstico, utilizado pelas professoras Priscila e Selma, cumpre a função do *portfólio* (Villas Boas, 2017), pois registra o trabalho realizado pelas professoras e pelas crianças e possibilita o acompanhamento do desenvolvimento da criança em cada etapa. Para os pais e para as crianças, favorece o acompanhamento das aprendizagens; para as professoras, nas trocas realizadas durante as reuniões do conselho de classe, subsidia o acompanhamento do próprio trabalho, possibilitando a sua autoavaliação, assim como a avaliação por pares (Lima, 2017), na medida em que são compartilhados nas reuniões do conselho de classe.

O trabalho realizado pelas professoras não exime, contudo, a necessidade de serem desenvolvidas ações para a participação efetiva das famílias nos processos escolares. Como aponta Oliveira (2017), é preciso que se elimine os mecanismos sutis de exclusão, marginalização e pseudoparticipação das famílias na vida escolar das crianças, fortalecendo a escola como um espaço educativo e de transformação da realidade.

Ademais, as observações realizadas durante a semana pedagógica e

coordenações pedagógicas coletivas permitiram identificar ações que favorecem a consolidação da avaliação formativa na escola, conforme orientações das Diretrizes de Avaliação Educacional: a) planejamento quinzenal coletivo, coordenado pela diretora da escola, tendo por base os documentos da rede pública de ensino do DF (Currículo em Movimento, Diretrizes para o 2º Ciclo, Diretrizes de Avaliação); b) planejamento de avaliações para cada ano, sendo enfatizado pela diretora da escola a necessidade da adoção de mais de um instrumento para análise das aprendizagens das crianças; c) discussão sobre avaliação diagnóstica, elaborada pela equipe pedagógica da escola (Diretora, Supervisora Pedagógica e Coordenadoras) e aplicada ao final de cada semestre, objetivando o mapeamento dos alunos com dificuldades; d) planejamento de estratégias para avançar as aprendizagens dos estudantes com dificuldades, a exemplo dos projetos interventivos e reagrupamentos intraclasse e interclasse; e, e) formações na escola, sobre temas e dificuldades das professoras, a exemplo: Sistema de Escrita Alfabética e níveis da psicogênese, Avaliações e Rav.

Finalizamos ressaltando que o planejamento dessas ações não consolida a sua eficácia na escola, tampouco elimina os desafios para a sua materialização; contudo desvela as intenções das professoras e equipe gestora da escola em realizar um trabalho que se proponha formativo, emancipador e transformador. Afinal, a concreticidade das prescrições da rede pública de ensino e dos pressupostos da avaliação formativa enfrenta desafios mediados por contradições, que evidenciam práticas avaliativas cristalizadas que valorizam a nota, a classificação e a meritocracia.

DIAGNÓSTICO PARA UM RECOMEÇO

“Mas aqui começa uma outra história, a da gradual renovação de um homem, da sua regeneração paulatina, da sua passagem progressiva de um mundo para o outro, do seu conhecimento de uma realidade nova, inteiramente ignorada até [esse] momento. Poderia ser a matéria de uma nova narrativa – mas esta que vínhamos narrando, termina aqui” (Dostoiévski).

O objeto deste estudo se assenta na avaliação da aprendizagem e objetivou analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014). O interesse pela temática partiu de inquietações e inseguranças vinculadas à trajetória escolar e profissional da pesquisadora. Portanto, estudar a avaliação de sala de aula proporcionou a revisão das concepções de avaliação das aprendizagens constituídas pela própria pesquisadora e a possibilidade de construir novos conhecimentos.

No movimento inicial de aproximação às determinações da avaliação, por meio do estado do conhecimento, que se constituiu pelo reconhecimento do condicionamento do processo histórico do objeto, buscamos relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins. Com base nessa aproximação, foi possível perceber que a avaliação tem sido mediada, em sua historicidade, por diferentes práticas, influenciadas tanto por concepções distintas por parte de docentes quanto por orientações institucionais diversas e por vezes contraditórias.

As contradições entre as orientações emanadas da Secretaria de Educação e as concepções e práticas dos professores em sala de aula podem ser demarcadas da seguinte forma: por um lado, sobressai seu uso como um instrumento de poder que reproduz uma lógica capitalista no interior da escola, por outro lado, possibilita a concretização de uma perspectiva que contribui para a construção da autonomia acadêmica dos estudantes, ao se pautar pelo diálogo no processo de ensinar, aprender e avaliar.

A discussão das orientações para a avaliação nos anos iniciais contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014) considerou a organização dos documentos, em suas especificidades, com o intuito de compreender como a avaliação é neles concebida.

Para tanto, a leitura contemplou a totalidade dos documentos, destacando elementos-chaves para a compreensão das determinações legais da avaliação. A partir daí, concluímos que:

- a) Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal regulamenta as práticas escolares de todos os sujeitos da comunidade escolar (discentes, docentes, gestores) e organiza a Rede de Ensino.
- b) A definição de papéis, as atribuições de colegiados, a gestão democrática, os níveis e modalidades da educação básica e a articulação entre os níveis de avaliação (da sala de aula, institucional, externa), contemplados nos documentos, são elementos que estão permeados pelas práticas avaliativas e foram destaques para o entendimento da totalidade das prescrições avaliativas.
- c) O processo de atualização do Regimento ressignifica os valores éticos e morais como forma de aprimorar o regime disciplinar na rede de ensino, sugerindo uma perspectiva de formação de cidadãos conformados à realidade existente e que contribuam para a manutenção do *status quo*.
- d) O regime disciplinar previsto no Regimento tende a formar estudantes dóceis, que conformam, aceitam, sujeitam-se e obedecem às regras da escola e conseqüentemente da sociedade.
- e) Os documentos evidenciam contradições concernentes à avaliação de sala de aula. De um lado a orientação de uma avaliação formativa, que considera o sujeito no processo; de outro lado, a proposição de uma avaliação que valora e pontua as ações dos estudantes e enfatiza os aspectos disciplinares, reforçando o uso da avaliação como instrumento de controle comportamental.
- f) As Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (Distrito Federal, 2014) se fundamentam em um referencial teórico que subsidia a execução de um trabalho pedagógico na rede pública de ensino do DF a partir de uma perspectiva crítica da realidade social.
- g) As Diretrizes propõem elementos estruturantes do trabalho pedagógico (planejamento, desenvolvimento, organização e avaliação), evidenciando aspectos que contribuem para a materialização de uma prática formativa da avaliação, tais como: uso diagnóstico dos resultados da avaliação, diversidade de instrumentos, proposição de uma avaliação informal encorajadora, dever de casa como elo para inclusão da família no processo avaliativo, articulação entre

os níveis, entre outros aspectos.

- h) As Diretrizes de Avaliação Educacional constituem o rol de determinações das práticas avaliativas na sala de aula e na escola que sistematizam uma concepção contra-hegemônica. No âmbito de uma sociedade marcada pelos valores do sistema capitalista, fornece ao professor elementos para uma práxis pedagógica na sala de aula que considere o estudante como centro do processo, corroborando com uma prática voltada às necessidades das crianças e às aprendizagens.
- i) A efetiva materialização do proposto nas Diretrizes de Avaliação pressupõe o conhecimento da totalidade do trabalho pedagógico e de suas determinações.
- j) Embora os documentos enfatizem concepções distintas de avaliação, ainda assim, há um diálogo entre o texto do Regimento e o das Diretrizes na defesa de uma avaliação formativa em uma concepção que considera o estudante como o centro do processo de aprendizagem. Distanciam-se, entretanto, no sentido das orientações às práticas valorativas do comportamento das crianças.
- k) Sobressai o desconhecimento da totalidade dos documentos, mediados pelas demandas da prática, em que pelas condições materiais do trabalho, sua consulta se dá na medida em que surgem as necessidades no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, na busca por saturar de determinações e apreender o movimento do real das avaliações, direcionamos o nosso olhar para o contexto escolar, investigando as práticas avaliativas de professores e sua articulação com o prescrito nos documentos. O processo de produção, organização e análise dos dados, desvelou 5 (cinco) categorias que medeiam a concreticidade do objeto.

Em relação à categoria – “A (des)articulação entre os níveis de avaliação no cotidiano escolar” – foi possível apreender que a materialização das prescrições no trabalho pedagógico se dá em um contexto marcado pela divisão técnica do trabalho, em um sentido de reprodução e manutenção da hegemonia dominante. Essa perspectiva favorece a realização do trabalho alienado e estranhado, em que o professor segue “as ondas” das orientações, das políticas, das prescrições, ou de um planejamento que chega pronto, sem questionamento ou posicionamento crítico.

A análise da segunda categoria – “Das orientações institucionais às práticas

avaliativas das professoras: o conflito entre a escuta sensível e o controle disciplinar” –, possibilitou compreender que no desenvolvimento do trabalho pedagógico, embora tenham o sentido de nortear, a consulta pelos professores aos documentos prescritivos ocorre mediante as emergências e demandas do cotidiano escolar. Isso desencadeia um conhecimento superficial, esvaziado e limitado acerca da totalidade das prescrições, na medida em que são consultadas para situações imediatas e que afetam o trabalho docente e não para antecipação dos problemas que poderão ocorrer, como, por exemplo, as questões ligadas ao comportamento dos estudantes. Isso evidencia uma competência prática do trabalho. Outra conclusão decorrente da segunda categoria é a necessidade de formação continuada para a compreensão da totalidade dos documentos da rede de ensino do DF e para a consolidação de um trabalho que se fundamenta por uma práxis pedagógica.

A categoria – “Idas e vindas da avaliação de sala de aula: movimentos contraditórios nas concepções e práticas avaliativas no cotidiano escolar” – foi marcada pela contradição entre conceber uma avaliação formativa e praticá-la com intenção de classificar. Foi possível observar que há um esforço das professoras em praticar a avaliação formativa, entretanto, em meio ao caos que se configura na sala de aula em função da indisciplina, diversas vezes uma perspectiva mais tradicional se sobressai.

Já a categoria – “Conflito entre a escuta atenta pelos professores e o controle disciplinar do Regimento: materialização das prescrições nas práticas avaliativas na escola” – é caracterizada pelo processo de disciplinarização das crianças em um movimento de formação dos valores morais e éticos. No período de alfabetização a criança se insere na cultura escolar, constituindo-se, portanto, em momento privilegiado para a sua sujeição às normas e às regras da escola.

Mediada pela avaliação informal, a disciplinarização das crianças torna-se um processo subjetivo ao professor, ação incluída no planejamento das aulas, e se concretiza em duas vias: a) por meio de uma escuta atenta e sensível às necessidades da criança, mediante conversas, reflexões, orientações e negociações, que possibilitam a ela pensar sobre suas atitudes e a responsabilizar-se por suas escolhas; b) por meio de ações predominantemente punitivas que podem dificultar a compreensão, pela criança, das atitudes que deve ter em diferentes situações e contextos.

Logo, esses destaques demonstram o uso da avaliação: a) como mecanismo

de controle comportamental e disciplinar; b) como instrumento para a modulação de um perfil de aluno idealizado pela sociedade, escola e professora, pois ainda estão arraigadas no cotidiano escolar práticas de ensino e avaliação classificatórias e excludentes; c) caracterizado pelo conflito entre a busca dos professores em fazer a escuta atenta dos alunos e o controle disciplinar. Nessa contradição, a materialização do proposto pelos documentos reverbera práticas veladas e sutis de coerção e punição, utilizando as avaliações formais e informais (provas, notas, julgamentos e constrangimentos) para controle da disciplina em sala de aula.

A última categoria – “Avaliar para incluir, incluir para aprender: materialização da avaliação formativa na prática docente” – possibilitou a compreensão das características formativas, voltadas à inclusão e à aprendizagem nas práticas avaliativas das professoras, dentre elas: a) o *feedback* e a autoavaliação, enquanto elementos da avaliação formativa, foram percebidos de forma contraditória, uma vez que os dados apresentam a compreensão de que o *feedback* encorajador potencializa a aprendizagem; b) o *feedback* é corriqueiramente praticado de forma constrangedora, inibindo o processo de aprendizagem da criança; c) a autoavaliação, é vista como um elemento privilegiado para as crianças maiores, sendo desconsiderada nas práticas com crianças menores, a partir da compreensão das professoras de que estas não têm maturidade para realizá-la; d) nos processos formativos que medeiam o ensino e a aprendizagem observados foi possível apreender que a autoavaliação e o *feedback* podem contribuir para que a criança desenvolva a capacidade de acompanhar seu desempenho, identificar suas necessidades e comunicá-las à professora, tornando-se partícipe do seu processo de aprendizagem.

Dentre os elementos da avaliação formativa, no Distrito Federal os relatórios de avaliação das crianças é um instrumento que possibilita o registro do processo avaliativo e se constitui como um elemento que materializa a avaliação formativa. Sua prática na rede, entretanto, enfrenta desafios no cumprimento de sua função: conter informações completas e verdadeiras sobre a aprendizagem da criança, ser instrumento da avaliação diagnóstica para o professor dar continuidade ao trabalho no ano seguinte, ser compreendido pelas famílias.

Além destas, outras determinações da avaliação da aprendizagem, que contribuem para um trabalho fundamentado pela concepção formativa, foram evidenciadas: a) planejamento quinzenal coletivo tendo por base os documentos da

rede pública de ensino do DF; b) planejamento de avaliações para cada ano e orientações para a adoção de mais de um instrumento avaliativo; c) discussão sobre avaliação diagnóstica, aplicada ao final de cada semestre, objetivando o mapeamento dos alunos com dificuldades; d) planejamento de estratégias para avançar as aprendizagens dos estudantes com dificuldades; e) formações na escola, sobre temas e dificuldades das professoras.

Finalizamos ressaltando que o planejamento das ações avaliativas não consolida a sua eficácia na escola, tampouco elimina os desafios para a sua materialização; contudo desvela as intenções das professoras e da equipe gestora em realizar uma avaliação formativa. Afinal, a concreticidade das prescrições da rede pública de ensino e dos pressupostos da avaliação formativa enfrenta desafios mediados por contradições, que evidenciam práticas avaliativas cristalizadas que valorizam a nota, a classificação e a meritocracia. Embora haja um movimento de mudança nas práticas avaliativas das professoras pesquisadas, o desafio em se consolidar uma avaliação formativa em toda a rede pública de ensino do Distrito Federal ainda é expressivo. Ainda mais, quando emergiu da materialidade que embora haja um esforço de se consolidar as prescrições, que orientam uma avaliação formativa, elas ainda estão mediadas pela prática e para a prática; marcadas pelas experiências das próprias professoras.

Portanto, as práticas avaliativas são influenciadas pelas referências escolares, pela formação inicial e continuada das professoras e pelas relações que estabelecem na escola com seus pares e na sala de aula com os estudantes. Assim, por mais que as orientações institucionais reverberem nas práticas docentes, elas têm um limite imposto pela própria constituição do ser e estar docente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. D.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 94, jan./abr. 2013. 299-322. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v94n236/v94n236a15.pdf>. Acesso em: ago. 2023.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), 2006. 222-245.
- ANTUNES, R. (org.) **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- BARBIER, R. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. *In.*: **Anais da Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde-FEPECS, SES-GDF, Brasília, DF, Brasil. 2002.** Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>.
- BARROS, C. D. C. **Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no Bloco Inicial de Alfabetização.** 2021. 211 p., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2021.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.
- BEVENUTTI, D. B.; LAGO, C. Avaliação das aprendizagens: uma perspectiva de não violência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, jan/jun. 2018. p. 129-146.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal.** Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em set. de 2023. [S.I.]. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em set. de 2023. [S.I.]. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab Acesso em jul. 2024.

CARROLL, L. Alice no país das maravilhas. [2024].

CORDEIRO, D. Q. D. R. Práticas avaliativas no cotidiano escolar: tecendo a luta contra a produção de não-existência. *In: Anais*. 39ª Reunião Nacional ANPED. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019a.

CORDEIRO, D. Q. D. R. **Práticas avaliativas emancipatórias**: processo em (trans)formação. 2019, 146 p, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2019b.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURADO SILVA, K. A. P. C. D. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Dispõe sobre a organização do Distrito Federal. Promulgada em 08 de junho de 1993, atualizado até a Emenda à Lei Orgânica nº 128, de 13 de dezembro de 2022. Brasília. 1993.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, p. 124. 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seea_03mai19.pdf Acesso em: jul. 2024

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**. Dispõe sobre o Plano de carreira do Magistério do Distrito Federal. 2013. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/07/cartilha-pl-2013__final_27-06.pdf. Acesso em set. de 2023. [S.I.]. 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF, p. 68. 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º ciclo**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, p. 70. 2014a. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf Acesso em jul. 2024

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 284 de 31 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre os critérios para a Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica, e outras providências. Brasília. 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF, p. 151. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Atlas do Distrito Federal**. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF Codeplan). Brasília. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 148p. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf> Acesso em 20 jul. 2024

DOSTOIÉVSKI. **Crime e castigo**. Trad. Ivan Petrovich e Irina Wisnik Ribeiro. São Paulo: Martin Claret, 2007.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuição do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FERNANDES ROSANA, C. D. A. **Educação Continuada, Trabalho Docente e Coordenação Pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. 2007, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF: UnB, 2007.

FERNANDES SILVA, E.; PAULA, A. V. D. BNCC do Ensino Médio e Trabalho Pedagógico da Escola: propostas da audiência pública de Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, 19, nº 3, set./dez. 2019. 992-1010.

FERNANDES, C. D. O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?. *In*: FERNANDES, C. D. O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FERNANDES, C. D. O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? *In*: VILLAS BOAS, B. M. D. F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus Editora, 2017.

FERNANDES, C. D. O.; NAZARETH, H. D. G. D. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola.

Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, out./dez. 2018. 893-906. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: out. 2023.

FERREIRA, L. S. 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: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/223-1.pdf>. Acesso em: out. 2023.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na escola: do que se fala? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 43, abr./jun. 2018. 591-608.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTENELE, G. L. D. S. **Avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal**. 2019, 180 p., Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. *In*: **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7635826/mod_resource/content/2/Paulo%20Freire%20-%20Ato%20de%20estudar.pdf.

FREITAS, L. C. D. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. D. Em direção a uma política para formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2178/1917>. Acesso em: out. 2023.

FREITAS, L. C. D. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. D. os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, 35, nº 129, out./dez. 2014. 1085-1114.

FREITAS, L. C. D. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: "A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro" concedida à Marcos

Francisco Martins; Adriana Varani e Tiago César Domingues, Sorocaba, São Paulo, 2, jan./jun. 2016. 202-226.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA; MARIA **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 11-27.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, 35, jul./set. 2017. 722-737. Acesso em: out. 2023.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 87 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In:* CUNHA, C. D.; SOUSA, J. V. D.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

HYPÓLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, 4, 1991.

INEP. **Censo Escolar 2023**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 15 ago. 2024.

KOSIK, K. **Dilética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD** Bogotá - Colombia, v. 14, n 2, jul.-dic. 2015. 55-73. Acesso em: ago 2023.

LIMA, E. S. Avaliação por colegas: aprendendo a ser avaliador. *In:* VILLAS BOAS, B. M. D. F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus Editora, 2017.

LINHARES, F. R.; FRANÇA, L. B.; COSTA, M. D. C. Análise dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, jul.-dez. 2020. 1259 - 1273.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2 - [Reimpr.]. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social, 2**. São Paulo: Boi Tempo, 2013.

LUNA, G. P. B. **Relação professor-aluno**: mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais. 2020, 190 p., Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2020.

MAGALHÃES, P. M. V. D. S. *et al.* Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, jan./abr. 2018. 90-103.

MAGALHÃES, P. M. V. D. S. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2018, 166 p., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pernambuco, Caruaru: UFPE, 2018.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, 34, set./out. 2018. 223-239. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

MARX, K. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MEDEIROS, D. M. **Coordenação Pedagógica**: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. Orientador: Shirleide Pereira da Silva Cruz. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:
http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/31680/1/2017_DanyelaMartinsMedeiros.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

MENDES, J. A.; PERBONI, F. A percepção de professores da rede estadual sobre a avaliação da aprendizagem. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 9, 2020.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021. 174 p.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, L. G. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto.** 2019, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF: UnB, 2019.

OLIVEIRA, R. M. D. S. Pais/Responsáveis: participação necessária. *In: VILLAS BOAS, B. M. D. F. (org.). Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 2017, 2017. p. 107-113 p.

OLIVEIRA, R. M. D. S. E. **Pais/Responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados.** Dissertação (Mestrado em Educação). 251 p., Universidade de Brasília, Brasília, DF: UnB, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, A. D. **O Pequeno Príncipe.** São Paulo: On Line, 2016.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Acesso em 15 jul. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. rev. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. . Ética, educação e cidadania. **PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia de 1º Grau**, Florianópolis – SC, v. Ano 8, n.15, p. 19-37, 2001. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/saviani.pdf> Acesso em: 24 jul. 2024

SEEDF. **Censo Escolar do DF 2023.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2024. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/escolas2024.php> Acesso em 15 ago. 2024.

SILVA, E. F. A 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: Papirus, 2007. p. 131-152.

SILVA, F. T. Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica. **Revista Filosofia Capital.** Vol. 12. Edição Especial: Heranças e elementos educacionais [...] e ideológicos da sociedade brasileira. Vol. 12, 2017, pp. 16-33.

SILVA, C. R. C. D. A faceta disciplinar da avaliação: reflexão em perspectiva histórica. *In: Anais.* 40ª Reunião Nacional ANPED. Pará: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021.

SILVA, E. D. O. S. **Práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação - caminhos percorridos na escola.** 2019. 137 p., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, MT: UFMT, 2019.

SILVA, E. F.; PEREIRA, L. R. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: a contribuição do *feedback*. In: **Anais**. XV ANPED-CO Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

SOARES, E. R. M. Dever de casa: qual o seu lugar? In: VILLAS BOAS, B. M. D. F. (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 2017, pp. 185-193

SOARES, E. R. M. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. 2011, 232 p., Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7946/1/2011_EnilviaRochaMoratoSoares.PDF. Acesso em: 09 junho 2023.

SOARES, E. R. M.; VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Dever de casa e avaliação**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

SOUSA, J. M. D. **Avaliação em escola cívico-militar do DF**: Há lugar para concepções e práticas formativas? 2023, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2023.

SOUSA, J. V. D. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, C. D.; SOUSA, J. V. D.; SILVA, M. A. D. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 1-12.

SUASSUNA, A. **O auto da compadecida**. [2024].

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIDAL, R. D. C. C. **Fazeres docentes e avaliação**: um estudo de caso a luz da complexidade. 2019, 192 p., Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas, Palmas, TO: UFT, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. Portfólio, Avaliação e Feedback. In: VILLAS BOAS, B. M. D. F. (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 2017, pp. 157-167

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Cultura avaliativa**. Publicação Grupo de pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho pedagógico (GEPA). *On line*. 2017. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/cultura-avaliativa/> Acesso em 15 jul. 2024.

VILLAS BOAS, B. M. D. F.. Funções da Avaliação: Formativa, diagnóstica e somativa. *In.*: VILLAS BOAS, B. M. D. F.; SOARES, E. R. M. (org.) **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: Obra pedagógica do professor. Campinas, SP: Papyrus, 2022, pp. 21-28.

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA LEITURA DOCUMENTAL



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Mestrado em Educação

Mestranda: Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Eixos de análise	Observações
Concepções teóricas de avaliação em sala de aula	
Orientações metodológicas aos professores para a avaliação em sala de aula	
Instrumentos/procedimentos de avaliação	
Espaços e tempos de avaliação	
Avaliação nos três níveis: sala de aula, externa e institucional	
Outros	

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Mestrado em Educação

Mestranda: Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Contexto	Questões norteadoras	Observações
Coordenação pedagógica	A avaliação é contemplada no planejamento das aulas?	
	A avaliação é contemplada nas formações continuadas nos espaços da coordenação pedagógica?	
	Há formação continuada sobre os documentos da rede?	
	As práticas avaliativas vão ao encontro das propostas nos documentos: Regimento Interno (2019) e Diretrizes de Avaliação (2014)?	
Contexto	Questões norteadoras	Observações
Sala de aula	Quais modalidades de avaliação são praticadas em sala de aula?	
	Como o professor articula os momentos formais e informais de avaliação?	
	Como o professor utiliza os resultados da avaliação?	
	Como o professor articula os instrumentos formais de avaliação?	
	Há feedback aos estudantes?	
	Os estudantes sabem que são avaliados?	
	Outros	

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Mestrado em Educação

Mestranda: Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Data: ____/____/____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

Autoriza a gravação: () Sim () Não

Eixo	Questões
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação (nome, idade, tempo de trabalho, regime de trabalho, vínculo com a SEEDF, formação inicial e especialização)
Significações e práticas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • No seu trabalho, o que considera mais desafiador? • O trabalho pedagógico contempla seleção e organização dos conteúdos, métodos, recursos didáticos, da avaliação dos estudantes. Como esses elementos se articulam quando você planeja as aulas? • Para você, quais são as maiores dificuldades ao avaliar os estudantes? • No BIA não há a exigência de atribuir uma nota. Como você vê isso? • O Relatório de Avaliação Individual cumpre qual função no seu trabalho como professora? • Qual a influência da avaliação na sua prática docente? • O resultado da avaliação das aprendizagens modifica o seu trabalho docente? Como isso acontece? • Ao longo da sua trajetória profissional você percebeu mudanças em relação as suas práticas avaliativas? (quais mudanças?) • A escola faz avaliação institucional? Como ela ocorre? Quais tipos de dados são utilizados na avaliação

	<p>institucional?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é feito a prova do SIPAE-DF aqui na escola? • Como o SIPAE-DF influencia na avaliação e no trabalho em sala de aula? • Como o desempenho dos alunos é levado para avaliação institucional?
<p>Sobre as proposições nos documentos da SEEDF Regimento Interno (2019) e Diretrizes de Avaliação (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as orientações da SEEDF que você mais utiliza no seu trabalho? • Como essas orientações influenciam o seu trabalho em sala de aula? • O documento das diretrizes de avaliação é um documento de 2014. Você fez alguma formação específica sobre esse documento em algum momento após o seu lançamento na rede? E quanto ao regimento interno? • Essas orientações e a proposta de avaliação desses documentos são trabalhadas na escola? De que forma? • Essas propostas da SEEDF são utilizadas de que forma no conselho de classe e coordenação pedagógica? • Você já fez algum curso sobre avaliação educacional? • Você concorda com as orientações de avaliação contidas no Regimento Interno e nas Diretrizes de Avaliação? • O que você mudaria nessas orientações de avaliação das aprendizagens? <p>Para finalizar, há algum elemento a respeito da avaliação que você queira acrescentar?</p>

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E AUTORIZAÇÃO PARA A GRAVAÇÃO E USO DOS DADOS



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
Mestrado em Educação

Mestranda: Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014)”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que não é obrigatória a minha participação no estudo. Declaro que tenho ciência de que a pesquisadora 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 isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio dos pesquisadores 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 caso me sinta constrangido/a, antes ou durante a realização do trabalho, 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, assino o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Objetivos específicos da pesquisa

1. Discutir as orientações para a avaliação nos anos iniciais contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014).
2. Discutir como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola classe articulam às suas práticas avaliativas em sala de aula o proposto no regimento da rede pública de ensino do DF e nas diretrizes de avaliação educacional.

3. Compreender como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino articulam no trabalho pedagógico orientações de avaliação distintas.

Procedimentos da pesquisa

- Sua participação consiste em compor o grupo de interlocutores da pesquisa.
- O procedimento é participar de entrevista individual semiestruturada com questões relativas aos dados de perfil para identificação e ao tema da pesquisa.
- A observação feita pela pesquisadora se dará no espaço da coordenação pedagógica e na sala de aula enquanto espaços de concretização do trabalho docente
- As datas e locais para levantamento das informações serão combinados com previamente.
- A entrevista será gravada e durante a realização da mesma, o pesquisador poderá fazer alguma anotação relevante para a pesquisa.
- Após a transcrição, a entrevista será enviada ao entrevistado para revisão do texto, assegurando estar em conformidade com o que foi falado no momento da realização da entrevista.

Confidencialidade

- Seus dados serão analisados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 05 anos, e após esse tempo serão destruídos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações, entretanto, serão apresentados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que comprometa a sua privacidade.

Em caso de qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar a pesquisadora através do telefone 61 9 9191-4278 ou pelo e-mail

cecillegabrielle@gmail.com.

Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Eu, _____, RG _____ - SSP_____, após ser orientado (a) sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados concordo voluntariamente em fazer parte do estudo.

Brasília, _____ de _____ de 2024.

Participante da pesquisa

Pesquisador (a)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GRAVAÇÃO E USO DOS DADOS



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Mestrado em Educação

Mestranda: Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos

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 os sentidos e significados constituídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das propostas de avaliação contempladas no Regimento da rede pública de ensino do DF (2019) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014”. 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, sabendo que 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.

Em caso de qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar a pesquisadora através do telefone 61 9 9191-4278 ou pelo e-mail cecillegabrielle@gmail.com.

Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Eu, _____, RG _____ - SSP_____, após ser orientado (a) sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados concordo voluntariamente em fazer parte do estudo.

Brasília, _____ de _____ de 2024.

 Participante da pesquisa

 Pesquisador (a)

APÊNDICE F – SÍNTESE DO PROCESSO DE LEITURA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O Quadro 4 apresenta alguns dos dados que constituíram a categoria “Conflito entre a escuta atenta pelos professores e o controle disciplinar do Regimento: materialização das prescrições nas práticas avaliativas na escola”.

Quadro 4. Processo de nuclearização dos dados para aproximação das categorias do objeto

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo de Significação
<p>1. Uma criança, conversando com outra, sugeriu que na escola antiga ficava de castigo, por ser “danada”, a professora interagiu com a criança respondendo: “ah, mas vocês são danados?! Não pode!” (Priscila - Observação da aula, 19/02/2024).</p> <p>2. “MU, você precisa concentrar! Não tá legal isso... você não vai pro recreio”. O aluno continuou brincando. A professora o separou dos demais levando sua mesa para a frente da sala encostando-a no quadro, onde sentou-se olhando para a parede e continuou realizando a atividade (Priscila - Observação da aula, 20/02/2024).</p> <p>3. Enquanto as crianças lanchavam, a professora falou para todos: “aiiiiinda bem que a professora colocou uma câmera aqui na sala para mostrar pro pai do KA e para mãe do KA o comportamento dele, tá?!” as crianças ficaram curiosas e a professora interagiu com elas: “é câmera escondida. [...] Não. Mas vocês não precisam... vocês fazem tudo certinho... quem não deve nãaoo... teme! ... ta com medo por que o GB? ... Não. Eu não vou falar não. Você acha que eu sou boba de falar? ... eu? Eu só vou anotar, óh... na hora da oração, o menino faz isso, isso e isso... Na hora do ajudante, o menino faz isso, isso e isso... vou colocar as coisas boas? Por que tem coisas boas? Tem! É bonito, é inteligente, sabe responder a atividade, desenha muito bem; mas também vou colocar as coisas que tão dedinho para baixo. Porque aí o pai e mãe resolve em casa. Com chicote no bumbum, castigo, fica sem videogame, fica sem coisas que gosta. Que eu acho que é o que vocês gostam, né? Vocês gostam de ficar sem o que vocês gostam. É isso? Ou eu tô falando alguma que ...</p>	<p>1. Castigo como estratégia de correção para disciplina (pré-indicadores: 1, 2, 3)</p> <p>2. Autoavaliação informal do comportamento pela vivência de castigos pela criança como correção para a disciplina (pré-indicadores: 1)</p> <p>3. Eliminação de distrações para a concentração do estudante: castigo ou ajuda? (pré-indicadores: 2)</p> <p>4. Vou contar e mostrar para sua mãe: promessa de castigo da família como estratégia para bom comportamento (pré-indicadores: 3)</p> <p>5. Prova de comportamento: registro da avaliação informal do comportamento usado como controle da disciplina (pré-indicadores: 3)</p>	<p>Estratégia para controle do comportamento: o castigo ainda vigora</p>

<p>não faz parte? Você gosta de ficar sem seu videogame, sem seu celular, sem brincar, gosta? – não! - ... então vamos parar de teimar!” (Selma - Observação da Aula, 06/03/2024).</p>		
<p>1. A Diana vinha voltando pelo corredor quando ouviu um dos meninos dizendo que ficou preso no banheiro e que para conseguir sair teve que chutar a porta. A professora Diana repreendeu a ação da criança: “Quero saber quem é que tá chutando porta do banheiro logo no primeiro dia de aula! Não quero saber de ninguém chutando porta de banheiro...” (A professora interrompeu dizendo que ele ficou preso e que quando ele a chamou para ir ao banheiro ver a porta a Diana chegou) ... “vou ver essa porta dura e consertar, ta bom?! (falou abraçando o aluno e passando a mão na sua cabeça)” (Priscila - Observação da aula, 19/02/2024).</p> <p>2. No pátio, a Diana falou sobre as reformas realizadas na escola durante o período de férias, evidenciando e solicitando que as crianças tivessem cuidado para manter o espaço limpo, organizado e conservado (Priscila - Observação da aula, 19/02/2024).</p> <p>3. Então muitas crianças acham que aqui podem fazer o que quiser, que é um espaço coletivo, mas que é um espaço de aprendizagem, tem o espaço de desenvolvimento. E o desenvolvimento não é só cognitivo, ele também precisa amadurecer, em questões emocionais, em questões de lidar, em questões de frustração, que nem tudo é do jeito que ele quer, aqui cada um tem... né?! Então sim, a gente tem que falar que tem que andar, que não é para ficar correndo, que atrapalha a aula, respeito ao outro, é... o considerar o espaço de aprendizagem que não é como se estivesse lá fora né. E a gente tentar fazer com que as professoras também pensem nisso, que nos ajude nesse sentido, então que a gente vai agrupar, porque a gente tinha muito problema de comportamento no pátio, poderia estar ajudando em sala? Poderia, né então assim é essa colaboração de uma construção de uma escola mais tranquila, mas civi... não no sentido de não ter a brincadeira, de não ter espaço lúdico, mas no sentido de respeitar o outro, saber que aqui você tem que saber usar um banheiro, você tem que aprender a respeitar o professor, a respeitar o colega,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correção da atitude do aluno antes de compreender o contexto (pré-indicadores: 1) 2. Conscientização das crianças sobre as atitudes e manutenção do ambiente escolar (pré-indicadores: 1, 2, 3) 3. Porque você fez isso? Entendendo os motivos da indisciplina (pré-indicadores: 1) 4. Escuta atenta ao estudante (pré-indicadores: 1, 7, 8) 5. Aqui nessa escola tem regras: conscientização da criança sobre as regras da escola (pré-indicadores: 3, 4, 6) 6. Nem tudo é do jeito que ele quer: estabelecimento de regras que contribui para a promoção do desenvolvimento emocional da criança (pré-indicadores: 3, 4, 6) 7. Colaboração do professor na conscientização das crianças sobre a escola como um espaço coletivo e que tem regras de convivência (pré-indicadores: 3, 6) 8. Disciplina é trabalho coletivo, não cabe apenas à gestão (pré-indicadores: 3) 9. Conversas, reflexões, orientações, negociações e contação de história: acolhimento do aluno como estratégia para a disciplina (pré-indicadores: 1, 5) 	<p>Escuta atenta ao estudante: compreensão, conscientização e correção do comportamento para respeito às regras e manutenção do espaço coletivo da escola</p>

<p>a não brigar, né?! Eu acho que isso é básico de qualquer convivência (Diana - Entrevista).</p> <p>4. No corredor, ouviu-se a Diana falando com uma criança: “Aqui nessa escola tem regra! Você vai para sua sala e só vai sair com autorização da sua professora. Não vai ficar saindo na hora que quiser, não!” (Diana – Observação da Aula, 27/02/2024).</p> <p>5. [...] a minha estratégia com aluno nunca foi [...] eu nunca fiquei perseguindo-o, muito pelo contrário, as minhas estratégias foram de contar história sobre o comportamento, de orientar e conversar com ele, tentar negociar com ele né, é... tentar acalmar ele quando ele está nervoso, mas ele é uma criança que se você falar um não para ele, ele não aceita e ele te agride (Selma – Entrevista).</p> <p>6. Em reunião com as famílias explicou como ensina às crianças sobre atitudes de brigas e desentendimentos entre os colegas: “[...] então assim, eu falo com eles, óh, primeiro conversa, fala: não gostei! Aí o coleguinha pede desculpas... Se continuar, aí vem e fala para professora, aí eu vou tomar as providências. Agora, ninguém é pai e nem mãe de ninguém, ninguém tem direito de bater, xingar (Selma – Observação da Aula, 08/03/2024).</p> <p>7. Durante o lanche a professora conversou com o KA para entender o motivo de sua atitude logo pela manhã: ao que pareceu, o pai brigou com a criança por ele não ter feito o dever de casa no final de semana (Selma – Observação da Aula, 11/03/2024).</p> <p>8. HH chorou depois de tentar perguntar algo à professora e ela o mandar ir sentar. A criança estava com dificuldade para copiar a atividade do quadro, mostrou à pesquisadora e pediu por ajuda, como anteriormente a professora já havia falado que ele conseguia, a pesquisadora o incentivou para não ir contra a ordem da professora. Depois de um tempo, voltou dizendo que havia terminado, mas que preferiu fazer com a letra cursiva, mostrou a atividade: escreveu garatujas (Selma – Observação da Aula, 11/03/2024).</p>		
--	--	--

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados transcritos, a partir das gravações das observações e entrevistas realizadas, 2024.