

Concepções e práticas avaliativas na rede pública de ensino do Distrito Federal: uma leitura do proposto

**Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos
Edileuza Fernandes-Silva
Railma Aparecida Cardoso Marinho**

Cecille Gabrielle Dias de Oliveira Santos

Universidade de Brasília, UnB, Brasil
E-mail: cecillegabrielle@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9966-0161>

Edileuza Fernandes-Silva

Universidade de Brasília, UnB, Brasil
E-mail: edileuzafeunb@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9837-2958>

Railma Aparecida Cardoso Marinho

Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, MG, Brasil
E-mail: railmamarinho@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-3476-8564>

Resumo

Este artigo discute proposições teórico-metodológicas apresentadas nas Diretrizes de Avaliação Educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014c). Trata-se de documento institucional que assume a perspectiva formativa de avaliação para as aprendizagens e visa orientar as escolas a repensarem suas concepções e suas práticas. O texto resulta de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Adotou-se para leitura e geração de categorias a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Discute-se a avaliação como uma categoria central na organização do trabalho educativo, embasado em diversos autores, como Antunes (2013), Freitas (1995), Freitas et al. (2009), Fuentes e Ferreira (2017), Luckesi (2018) e Villas Boas (1993, 2008, 2022), entre outros. Da análise, conclui-se que as Diretrizes: a) orientam concepções e práticas avaliativas que podem contribuir para as aprendizagens dos estudantes; b) reforçam a ideia da avaliação como categoria do trabalho pedagógico na e da escola, atuando na sua (re)organização; c) enfatizam o uso da avaliação em sua função formativa; d) orientam para que haja um discurso de envolvimento da família, porém, sua participação ainda é tímida no processo de avaliação dos estudantes; e e) há frágil discussão do trabalho pedagógico no qual se insere a avaliação. Problematiza-se a materialidade dessas Diretrizes na realidade escolar, uma vez que precisam estar alinhadas não apenas ao contexto e às condições do trabalho realizado nas escolas, mas também devem ser contempladas na formação inicial e continuada dos professores, constituindo-se um eixo estruturante.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Diretrizes de avaliação. Educação básica.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e98330>

Abstract**Conceptions and evaluation practices in the public education network of the Federal District: an analysis of what is currently proposed**

This article discusses theoretical-methodological propositions presented on Educational Assessment Guidelines (Distrito Federal, 2014c) from the public education network in the Federal District. This institutional document assumes a formative perspective of assessment for learning, aiming to guide schools in rethinking their conceptions and experiences. This text is the result of qualitative research with a bibliographic and documentary nature (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Bardin's (2016) Content Analysis was adopted for reading and category generation. Assessment is discussed as a central category in the organization of educational work, based on authors such as: Antunes (2013), Freitas (1995), Freitas et al. (2009), Fuentes and Ferreira (2017), Luckesi (2018), and Villas Boas (1993, 2008, 2022). From the analysis, it is concluded that: a) the Guidelines guide evaluation concepts and practices that can contribute to student learning, b) reinforce the concept of assessment as a category of pedagogical work in and of the school, acting in its (re)organization, c) emphasize the use of assessment in its formative function, d) recommend a narrative of family involvement, however, their participation in the student evaluation process is still small, and e) there is weak discussion of the pedagogical work in which the assessment is inserted. The article problematizes the materiality of these Guidelines in the school reality, as it needs to be aligned not only with the context and conditions of the work carried out in schools, but also included in the professors' initial and continuing training, constituting a structuring axis.

Keywords:
Educational assessment.
Assessment guidelines. Basic education.

Resumen**Concepciones y prácticas de evaluación en el sistema escolar público del Distrito Federal: una lectura de lo que se propone**

En este artículo se discuten las propuestas teóricas y metodológicas planteadas en los Lineamientos de Evaluación Educativa para el sistema escolarizado público del Distrito Federal (Distrito Federal, 2014c). Se trata de un documento institucional que adopta un enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes y pretende orientar a las escuelas a repensar sus concepciones y prácticas. El texto es resultado de un estudio cualitativo bibliográfico y documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Para la lectura y generación de categorías se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (2016). Se discute la evaluación como categoría central en la organización del trabajo pedagógico, a partir de diversos autores como Antunes (2013), Freitas (1995), Freitas et al. (2009), Fuentes y Ferreira (2017), Luckesi (2018) y Villas Boas (1993, 2008, 2022), entre otros. A partir del análisis, se puede concluir que las Directrices: (a) orientan conceptos y prácticas de evaluación que pueden contribuir al aprendizaje de los alumnos; (b) refuerzan la idea de la evaluación como categoría de trabajo pedagógico en y por la escuela, actuando en su (re)organización; (c) enfatizan el uso de la evaluación en su función formativa; (d) orientan un discurso de involucramiento de las familias, pero su participación aún es tímida en el proceso de evaluación de los alumnos; y (e) hay una frágil discusión sobre el trabajo pedagógico en el que se inserta la evaluación. Se problematiza la materialidad de estas Directrices en la realidad escolar, ya que necesitan alinearse no sólo con el contexto y las condiciones del trabajo realizado en las escuelas, sino que también deben contemplarse en la formación inicial y continua de los docentes, constituyendo un eje estructurante.

Palabras clave:
Evaluación educativa.
Directrices de evaluación.
Educación básica.

Introdução

O trabalho pedagógico das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) orienta-se por diretrizes e normativas emanadas da Secretaria de Estado de Educação (SEED). No que concerne à avaliação, uma das categorias do trabalho pedagógico, em 2014 foi aprovado o documento intitulado Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (Distrito Federal, 2014c). O documento assume a avaliação formativa como horizonte teórico e prático a ser alcançado na rede e objetiva subsidiar gestores, equipes pedagógicas e professores na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Há ainda a indicação de que se construa o planejamento do processo didático: ensinar, aprender e avaliar alinhado ao Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014b), cuja base epistemológica se sustenta na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1994) e na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001). Caracteriza-se, portanto, como uma abordagem crítica de educação, de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Essa base epistemológica pressupõe um trabalho pedagógico voltado à socialização de conhecimentos acumulados ao longo da história pela humanidade, aos estudantes oriundos de grupos sociais populares, heterogêneos e diversos em suas necessidades formativas (Saviani, 1994), garantindo-lhes a apropriação desses conhecimentos de forma crítica, integrada e contextualizada com as diferentes realidades das escolas e dos estudantes. Assim, de acordo com o proposto no Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014b), busca-se garantir aos estudantes um ensino de qualidade e o direito de todos à aprendizagem e à formação cidadã.

Considerando que “a avaliação é um elemento estruturante e articulador do trabalho pedagógico” (Silva; Soares, 2020, p. 109), discutir concepções de avaliação em um documento orientador do trabalho pedagógico de uma rede pública de ensino é substancial para a compreensão das múltiplas determinações acerca das práticas avaliativas, como: fatores econômicos, culturais, sociais e das políticas públicas que reverberam no trabalho escolar e de sala de aula. Acredita-se que as orientações de uma rede de ensino não são isentas de intencionalidades, ao contrário, são reveladoras de qual projeto de educação, formação e avaliação se deseja implantar.

Assim, este artigo discute as Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014c) com vistas a identificar elementos teórico-práticos que subsidiem os docentes na adoção de práticas de avaliação formativa em sala de aula, bem como fragilidades do documento que podem entravar processos formativos.

Em termos teórico-metodológicos, o texto decorre de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, e análise documental, focando nas proposições institucionais para a

avaliação de sala de aula constantes nas Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (Distrito Federal, 2014c). A análise documental visou à caracterização, codificação, registro e à categorização e análise crítica do documento, com o intuito de compreendê-lo em sua totalidade e buscando aproximação à sua essência (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Entende-se que documentos “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101). Dessa forma, reconhece-se que as Diretrizes de Avaliação expressam intenções, concepções, valores e discursos acerca da avaliação de sala de aula e do trabalho pedagógico, sem desconsiderar que é síntese de determinações políticas, sociais e históricas da educação no contexto de uma rede de ensino composta por 827 escolas, conforme dados da SEEDF (Distrito Federal, 2024).

Para análise das Diretrizes empreendeu-se um esforço metodológico visando à aproximação com o conteúdo do documento por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), contemplando as fases: pré-análise, exploração do *corpus* de dados e inferências e interpretações.

Na pré-análise, por meio da leitura integral do documento, identificou-se aspectos relevantes de acordo com o objetivo do estudo: discutir proposições teórico-metodológicas das Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (Distrito Federal, 2014c). Na fase de exploração dos dados foi realizada nova leitura, destacando termos e expressões relativos ao tema estudado (Bardin, 2016), procurando compreender e refinar as informações obtidas. Na fase de tratamento dos resultados e inferências, mediante nova leitura dos destaques realizados na fase anterior, foi possível construir algumas categorias pela inferência e interpretação das informações do documento, a partir das quais se discute o fenômeno estudado.

O texto estrutura-se em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção situa-se brevemente o contexto do Distrito Federal. Na segunda seção discute-se as proposições teóricas e práticas apresentadas nas Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (Distrito Federal, 2014c). Na terceira seção são feitos apontamentos acerca do trabalho pedagógico em inter-relação com o proposto no documento com base em autores referenciais na temática (Freitas, 1995; Freitas *et al.*, 2009; Luckesi, 2018; Villas Boas, 1993, 2008, 2022) e no trabalho pedagógico (Antunes, 2013; Fuentes; Ferreira, 2017).

Contexto do Distrito Federal: breves aproximações

O Distrito Federal é um ente federativo que possui autonomia administrativa, política e financeira nos termos da Lei Orgânica do DF (Distrito Federal, 1993). Portanto, organiza,

administra e regulamenta a educação no território¹ distrital. 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).

Nesse território, distinto administrativamente dos demais entes federativos, a educação é ofertada na rede pública e em instituições privadas. Conforme dados educacionais do Censo DF² (Distrito Federal, 2022), a rede pública conta com 818 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 educação 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 e dá outras providências.

A publicação de normas, orientações e regulações do campo educacional é aprovada pelo Conselho de Educação do DF visando direcionar e normatizar o trabalho pedagógico das escolas.

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 pedagógica, 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 histórico³ de lutas, reivindicações e discussões acerca da importância da formação continuada e do planejamento como elementos importantes para a melhoria do trabalho docente e das aprendizagens dos estudantes (Medeiros, 2017).

¹ O território do DF “compreende o espaço físico geográfico que se encontra sob seu domínio e jurisdição” (Distrito Federal, 1993).

² Dados disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação do DF.

³ A 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) 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 (Fernandes, 2007; Oliveira, 2019, p. 57-63).

Como resultado das lutas da categoria e atuação do Sindicato dos Professores do DF, há políticas distritais voltadas à regulamentação e consequente valorização da formação continuada dos professores e reconhecimento desse espaço de coordenação pedagógica, em que pela Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014, em seu artigo 3º constata-se 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, 2014a). Ademais, a Lei nº 5.105/13 dispõe acerca do plano de carreira do magistério público do DF, e 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 suporte à atividade de regência de classe” (Distrito Federal, 2013), que inclui o planejamento da avaliação dos estudantes em sala de aula.

Diretrizes de Avaliação Educacional: proposições teórico-práticas

As Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (Distrito Federal, 2014c) são resultado de um processo participativo de construção que incluiu 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, 2014c, p. 11), e consulta pública por meio da página oficial da Secretaria de Educação. Além disso, o texto foi discutido durante a semana pedagógica⁴ de 2014 nas catorze Coordenações Regionais de Ensino. As contribuições oriundas desses processos foram analisadas pela Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação, que apresentou a versão final do documento, aprovado 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 da avaliação educacional, Professora Benigna Maria Villas Boas da Universidade de Brasília e Professora Mara de Sordi da Universidade de Campinas. Posteriormente, em evento público, houve a apresentação por parte das professoras da leitura do documento. Portanto, além dos espaços criados para a participação docente houve a qualificação do texto por especialistas, o que sugere uma preocupação dos elaboradores com a construção de um documento de forma coletiva e participativa. Esse fator é relevante, pois, historicamente, orientações a respeito da avaliação a ser praticada nas escolas não contemplam os responsáveis pela sua concretização no espaço de sala de aula.

⁴ Todos os anos no DF, o ano letivo inicia-se com uma semana de formação continuada, debates, avaliação institucional e planejamento para os docentes. Os estudantes iniciam o ano letivo na semana seguinte.

O documento dialoga ainda com outras orientações da Secretaria de Educação do DF, com orientações nacionais, bem como com os interesses dos profissionais que compõem a rede pública de educação do DF. A elaboração das diretrizes avaliativas da rede do DF se deu concomitante à escrita do *Curriculo em Movimento do DF*⁵, ainda em vigor.

Quanto à sua estruturação, trata-se de um texto⁶ que aborda concepções e práticas avaliativas para a educação básica, fundamentadas em referencial teórico que discute essa categoria do trabalho pedagógico, reconhecendo-a como polêmica, pois “mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições” (Freitas *et al.*, 2009, p. 7). Parte-se do pressuposto de que para alcançar uma educação integral é preciso reconhecer a formação como processo que valoriza os sujeitos e os reconhece em sua multidimensionalidade (Distrito Federal, 2014c). Portanto, apesar das contradições que a envolvem, avaliar não pode obstaculizar as aprendizagens de estudantes e professores, assim como o desenvolvimento da própria escola.

Articulado aos elementos estruturantes do trabalho pedagógico (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação), o texto caracteriza-se como um suporte didático-pedagógico e teórico-metodológico ao trabalho do professor, não havendo espaço para a avaliação classificatória, punitiva e excludente, historicamente praticada nas escolas de educação básica.

Assim como os documentos publicados no mesmo período (2011-2014)⁷, as diretrizes de avaliação assumem uma base pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1994) e uma base psicológica, a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001), 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, 2014c, p. 9).

Embora assim direcionada, a concretização pela escola do que é prescrito para uma rede de ensino é influenciada por fatores sociais, culturais, das avaliações externas, da formação dos professores, do projeto político-pedagógico das escolas e até de sua gestão. Dessa forma, a leitura analítica que se segue reconhece os limites de um texto orientador de uma prática pedagógica, principalmente da avaliação, por ser polêmica e “marcada pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade” (Freitas *et al.*, 2009, p. 7).

⁵ Atualizado no ano de 2018 para se adequar à Base Nacional Comum Curricular, como prevê a legislação nacional da educação.

⁶ Arquivo das Diretrizes de Avaliação Educacional disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

⁷ Período em que esteve como governador do DF, o médico Agnelo Queiroz, do Partido dos Trabalhadores.

No que concerne à categoria que emergiu da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), “perspectiva de avaliação: concepções, modalidades, formas e procedimentos”, o documento reafirma a concepção formativa, explora as modalidades formal e informal e sugere formas, procedimentos/instrumentos de avaliação. Destaca-se que:

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, 2014c, p. 12, grifo nosso).

Desse excerto é possível apreender a defesa de uma avaliação integrante do processo ensino-aprendizagem voltado à inclusão de todos os sujeitos, sempre visando ao seu desenvolvimento, o que coaduna com a perspectiva de educação integral adotada no Currículo em Movimento da educação básica (Distrito Federal, 2014b). Assim, é preciso avançar na compreensão da avaliação da aprendizagem como ponto de chegada para medir; e entendê-la como ponto de partida, parte do processo, fonte de informação que contribui para a organização e reorganização do trabalho pedagógico (Villas Boas, 1993, 2008, 2017), na perspectiva do proposto no documento:

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, 2014c, p. 10).

A partir dessa constatação entende-se que a avaliação não é formativa por si mesma, de modo que, apoiando-se nos apontamentos de Hadji (2001), as Diretrizes reforçam: “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, 2014c, p. 12). Acrescenta-se que a vivência de práticas avaliativas verdadeiramente formativas em sala de aula guarda relação com as intencionalidades da escola, manifestas em seu projeto pedagógico, e dos docentes, expressas em seus planos de trabalho, mas, sobretudo, pela forma como compreende as funções da avaliação e faz escolhas quanto ao seu uso em determinados momentos do processo didático.

As Diretrizes ainda reforçam que o uso de diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação pode contribuir para a conquista das aprendizagens por parte de todos os estudantes, pois quanto maiores e diversificadas forem as formas de avaliar, maiores serão as possibilidades de todos aprenderem por meio de diferentes atividades e processos. Neste ponto reafirma-se a diferença que há entre a perspectiva da avaliação para as aprendizagens, considerada como processo, e a avaliação das aprendizagens, compreendida como ponto de chegada. Tais posicionamentos são referenciados por Villas Boas (2008) e Soares e Villas Boas (2013).

Tendo em vista a fundamentação acerca da avaliação formativa que embasa as discussões ao longo do documento, evidencia-se que 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. Na mesma direção, o documento reafirma a função formativa da avaliação também nas 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. Sugere, portanto, a preocupação em recomendar a observância no planejamento da avaliação com as especificidades de cada etapa e modalidade, como: idade, objetivos, interesses, nível de desenvolvimento, experiências que são aspectos que devem ser considerados quando se avalia com intenção formativa.

O texto das Diretrizes aborda ainda 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) discute que as “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”.

Dessa maneira, garantir o proposto nas diretrizes quanto ao envolvimento de famílias no processo avaliativo constitui-se (talvez) um dos maiores desafios para a escola. Ao prever no Artigo 2º, inciso I, a “participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar” (Distrito Federal, 2012), a gestão democrática da escola — regulamentada pela Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 — abre a possibilidade de que essa participação seja também mobilizada para as questões relacionadas à avaliação escolar, aprendizagem e institucional.

Entretanto, a discussão que envolve a categoria “sujeitos do processo avaliativo” revela 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. Uma maior participação na tomada de decisões, inclusive avaliativas, contribuíram para o fortalecimento da escola como um espaço educativo. Desta feita, importa que

essa participação não se restrinja ao acompanhamento das atividades enviadas para casa, de modo que o dever de casa se sobressaia como um elo condutor entre a família e a escola (Oliveira, 2017; Soares, 2017).

Conjetura-se que uma das formas mais evidentes de participação das famílias nos processos educativos das crianças é o acompanhamento do dever de casa. Emerge da análise do documento a categoria “uso formativo do dever de casa: instrumento para avanço das aprendizagens e veículo da avaliação informal para os lares”, que sintetiza o que preconiza o documento. As Diretrizes de Avaliação orientam 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 “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, 2014c, p. 39).

A clareza e objetividade no uso do dever de casa propostos pelo texto das Diretrizes se justificam pelos apontamentos de Soares e Villas Boas (2013, p. 49), em que “na perspectiva da avaliação formativa, o dever de casa é compreendido como parte do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula”. Nesse contexto, o dever de casa propicia a reorganização do trabalho, uma vez que “fornece feedback aos professores sobre as aprendizagens dos estudantes, possibilitando o reajuste do trabalho pedagógico e o oferecimento das intervenções necessárias” (Soares; Villas Boas, 2013, p. 49).

Conforme o documento, o dever de casa ainda se constitui 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). Essa prerrogativa possibilita a compreensão de que incluir o dever de casa no planejamento requer uma intencionalidade do professor, com objetividade e clareza, utilizando-o 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.

Considerar apenas o dever de casa como elo entre a família e a escola não é suficiente para se consolidar a concepção da avaliação formativa e dialógica entre os sujeitos do processo educativo, especialmente quando se propõe um trabalho orientado na perspectiva da gestão democrática. Desse modo, a escola deve atuar no intuito de promover a efetiva participação das famílias nos processos de aprendizagem e de avaliação dos estudantes, mediante ações que permitam a presença das famílias na escola, a exemplo das atividades festivas, feiras e culminâncias de projetos, dos conselhos de classe participativos ou dos processos de planejamento e avaliação. Contudo, conforme consta no documento (Distrito Federal, 2014c), há que se atentar para o fato de que a

presença da família na escola não é significado de efetiva participação, sendo necessária a escuta aos seus anseios; o que possibilitará uma relação dialógica, ou seja, ambos, família e escola, com o mesmo discurso, objetivos e finalidades.

Contemplando ainda as discussões sobre a categoria ‘perspectiva de avaliação: concepção formativa, modalidades, formas e instrumentos’, as Diretrizes chamam a atenção para a avaliação formal e informal, considerando a primeira como os instrumentos e procedimentos formais de avaliação que têm visibilidade e que deixam claro para o estudante e família que 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, 2014c, p. 42). Ambas compõem o processo de avaliação que se materializa no interior da escola, e a ênfase à modalidade de avaliação informal deve ser enaltecida, porque quase sempre é despercebida pela escola em seus projetos pedagógicos e pelos professores em seus planos de ensino e nas práticas de sala de aula. No entanto, “os processos informais terminam sendo mais relevantes no processo de exclusão” (Distrito Federal, 2014c, p. 16), uma vez que estão diretamente ligados aos juízos formados pelos sujeitos, estando presentes nas relações que se estabelecem na escola e nas ações desenvolvidas consciente ou inconscientemente.

Ao ser contemplada no processo avaliativo, a modalidade informal acaba exercendo grande influência sobre a formal. Villas Boas (2017) alerta sobre esse aspecto do processo avaliativo: “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” (Villas Boas, 2017, p. 103). Todavia, aponta-se que o diferencial no processo avaliativo é demarcado pela postura do professor frente à utilização dos diversos procedimentos/instrumentos, sejam formais ou informais, bem como frente aos usos de seus resultados.

Nesse sentido, sugere-se que as Diretrizes de avaliação se articulem às diretrizes de formação continuada dos professores (Distrito Federal), com proposições de processos formativos que contemplam a avaliação educacional como conteúdo a ser privilegiado em cursos ofertados pelos centros de formação, bem como, no caso do DF, contemplados nas coordenações pedagógicas das escolas.

Outrossim, há que se atentar para que não sejam reproduzidas as práticas excludentes engendradas historicamente no processo avaliativo na escola, permeado por determinações sociais e culturais que marcam seu uso em diversos aspectos. Explicitando, Luckesi (2018) aponta dois usos para os resultados da avaliação no contexto escolar: 1) com fins de diagnóstico visando à reorganização e à tomada de decisões acerca das aprendizagens do estudante, alinhando-se à perspectiva que considera a avaliação para as aprendizagens; e, 2) o uso seletivo que deixa em

segundo plano o processo de aprendizagem no qual o estudante está envolvido, se limitando a fazer um balanço das aprendizagens ao final de um período, em um processo de classificação dos estudantes que desencadeia a tomada de decisão para aprovação ou reaprovação, atentando-se apenas para o resultado alcançado.

Nos sentidos de aprovação e de reaprovação, que o uso seletivo da avaliação formal confere ao processo de ensino e de aprendizagem, destaca-se a categoria “regime de progressão parcial: adequação ao tempo dos estudantes”, que diz sobre outro aspecto relevante para a materialização de uma prática formativa da avaliação. Nesse sentido, no texto das diretrizes de avaliação orienta-se a regulamentação do regime de progressão parcial com dependência. Esse regime diz respeito à aprovação do estudante para o ano seguinte, isto é, o prosseguimento nos estudos para o 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, 2014c, p. 41). Esse aspecto confere aos estudantes a possibilidade de continuidade de suas aprendizagens considerando seu tempo, suas particularidades e suas necessidades; fortalecendo o uso diagnóstico da avaliação que considera o processo de aprendizagem do estudante e possibilita a concretização do processo avaliativo por uma perspectiva formativa.

Enquanto processo, a avaliação articula informações acerca da aprendizagem do estudante e do trabalho do professor, da escola e das redes de ensino. Freitas *et al.* (2009), além da avaliação da aprendizagem que ocorre na sala de aula, concretizada pela relação professor e estudante, conceituam dois níveis da avaliação que são determinantes nos processos escolares: a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. A avaliação institucional diz sobre os processos internos de reflexão na instituição, pelo coletivo da escola, envolvendo a participação de todos os atores que contribuem para seu funcionamento e parte dos problemas concretos e sob o controle da própria escola. Enquanto a avaliação em larga escala, ou de redes, relaciona os processos externos ao trabalho na escola, sendo realizada pelos sistemas de ensino; serve ao acompanhamento de políticas públicas e da qualidade da educação nas redes de ensino. Os autores chamam atenção para 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.

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).

São entendimentos que vão ao encontro das proposições das Diretrizes. Sobre a avaliação em nível institucional, o texto das Diretrizes a denomina como Avaliação do Trabalho da Escola e afirma que se destina 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, 2014c, p. 56). Considerando que o trabalho escolar é um trabalho coletivo, a avaliação institucional, conforme o documento, deve analisar, retomar e reorganizar os processos avaliativos, tendo em vista a avaliação para as aprendizagens. Não se trata de avaliar pessoas, mas sim processos que contemplem as dimensões da gestão: pedagógica, administrativa, financeira, da aprendizagem e de pessoas.

No que concerne às avaliações em larga escala, no Distrito Federal são operacionalizadas pelo Sistema Permanente de Avaliação Educacional do DF (SIPAEDF), criado pela Coordenação de Avaliação Educacional, subordinada à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV). O Sistema foi pensado para a rede pública de educação do Distrito Federal, tendo como proposta o acompanhamento do desempenho escolar de cada estudante da rede, com o objetivo precípua 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, 2014a, p. 60), devendo ser articuladas mediante o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Ou seja, a proposta se alinha ao que recomendam estudiosos da avaliação, já discutidos anteriormente.

Por meio dos destaques realizados enfatiza-se que 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, 2014c, p. 63). Esse posicionamento reforça a ideia da avaliação como categoria do trabalho pedagógico na escola e da sala de aula, atuando na sua organização e reorganização.

Portanto, a seguir discute-se as inter-relações do proposto nas Diretrizes para o trabalho pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando-se: as dimensões e características do trabalho pedagógico, o cotejamento entre o trabalho em uma perspectiva ampla e o trabalho pedagógico, o posicionamento da avaliação como categoria central do trabalho pedagógico articulada às dimensões desse trabalho, a aproximação das categorias que emergiram da análise documental com as discussões acerca do trabalho e da avaliação.

O trabalho pedagógico: inter-relações com as Diretrizes de Avaliação Educacional

Para discutir suas inter-relações com as Diretrizes de Avaliação Educacional, importa situar que o trabalho pedagógico da escola 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).

Esse trabalho organiza-se a partir de múltiplas determinações sociais, culturais, históricas e políticas, de modo que suas dimensões e possibilidades de práxis pedagógica imprimem sentido político e pedagógico a ele. A partir de Fuentes e Ferreira (2017), identifica-se quatro dimensões que, embora apresentadas separadamente, são interligadas no trabalho pedagógico. Cada dimensão contribui para a sua apreensão na medida em que se materializam articuladas entre si, corroborando, consequentemente, para a produção desse trabalho (Fuentes; Ferreira, 2017).

A dimensão histórico-ontológica do trabalho pedagógico caracteriza-se pela ação intencional, planejada, tipicamente humana e que promove a transformação da realidade. Recorre-se a Marx para esclarecer que nessa perspectiva, o homem:

defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 1989, p. 202).

Ou seja, pela atividade do trabalho, o homem distingue-se de outros animais. Na atividade realizada para suprir as necessidades de sobrevivência, o homem se desenvolve em um modo de sociabilidade que se organiza em classes sociais antagônicas e desiguais. Classes essas que são fundamentadas na relação de exploração da atividade do trabalho do homem em prol da produção e acúmulo de riquezas para um determinado grupo social, detentor de tais riquezas. Por conseguinte, torna-se distanciado de suas propriedades ontológicas, deixando de ter um valor de uso e passando a ter um valor de troca.

Nesse processo, o trabalho pode ser compreendido segundo as categorias do trabalho produtivo e improdutivo, levando-se em conta a produção direta de tais riquezas, ou como Marx (1989) denomina, a produção de mais-valia, de capital. A compreensão do trabalho mediante a distinção entre trabalho material e trabalho imaterial, ou não material, diz respeito ao resultado do trabalho ter uma concretude na realidade ou não. Essas categorias podem ser exemplificadas mediante o trabalho realizado em uma fábrica, na qual a atividade dos trabalhadores produz uma mercadoria concreta, contribuindo para a manutenção e ampliação do capital do proprietário da fábrica (Antunes, 2013).

Diferente do que ocorre na fábrica, o trabalho pedagógico realizado pelos professores não produz direta e objetivamente uma mercadoria. Portanto, caracterizado como imaterial e improdutivo, o trabalho pedagógico utiliza e exercita aspectos cognitivos mais elevados e movimenta elaborações humanas mais complexas, porém, abstratas e sem relação direta com a produção de mais-valia (Fuentes; Ferreira, 2017). Contudo, permanece apresentando as suas

características de formação e transformação do gênero humano, portanto, ontológico. Na mesma direção, Saviani (2007) contribui para a compreensão do trabalho educativo situando-o na categoria de trabalho não-material, uma vez que se relaciona à:

produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani, 2007, p. 12).

A compreensão do sentido do trabalho enquanto produção da vida, em sua dimensão ontológica, nos permite considerá-lo como um princípio educativo (Frigotto, 2010) na medida em que contribui para a “formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 726). Assim, indo ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, o trabalho pedagógico é histórico, pois se materializa por um processo dialético que se desenvolve ao longo do tempo mediante a ação do homem; e é ontológico, pois é resultado do desenvolvimento da genericidade humana. Esses apontamentos permitem a compreensão de que essa dimensão é “indispensável na categoria trabalho pedagógico, pois carrega em sua gênese toda a carga de sentidos e significados próprios do trabalho em si mesmo” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 726).

Enquanto um trabalho que tem influência na formação do homem e na sua forma de sociabilidade, destaca-se a dimensão social do trabalho pedagógico, ressaltando que “a educação é social por excelência. O pedagógico também o é. Por esse motivo, é na dimensão social que os sujeitos efetivam o trabalho pedagógico, constituindo de fato o processo educativo” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 729). Destarte, à medida que se realiza um trabalho que reconhece e respeita as realidades dos sujeitos envolvidos, partindo-se de uma prática social, essa dimensão se expande e possibilita a concretização de um compromisso com a humanização, com o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Logo, corrobora com a superação de uma educação unilateral e com foco apenas na formação para o mercado de trabalho, de acordo com a emergência das necessidades expressas pelas formas de socialização, que se materializam no modo de produção capitalista (Fuentes; Ferreira, 2017).

Ao ser considerada essa dimensão social e a sua potencialidade de transformação dos sujeitos, faz-se necessária a compreensão da dimensão política, pela qual a sua estruturação se dá a partir dos sujeitos, bem como a partir das relações de poder expressas e concretizadas no interior dos espaços educativos em articulação às relações de poder que se materializam, de modo mais amplo, na sociedade. Por conseguinte, a dimensão política do trabalho pedagógico tem expressa a sua relevância explícita na formação profissional dos sujeitos, visto que esta formação objetiva a

inclusão no mundo do trabalho e, portanto, a sua participação na sociedade (Fuentes; Ferreira, 2017).

Assim, a dimensão pedagógica do trabalho pedagógico se sobressai articulando, alinhando e incorporando ao trabalho os aspectos teóricos e filosóficos com o foco na sua finalidade específica, que se traduz na produção do conhecimento. Dessa maneira, é o meio e o modo pelo qual sistematicamente se organiza o trabalho, tendo em vista a produção de uma autonomia intelectual. Como tal, caracteriza e demarca o trabalho relacionando a sua intencionalidade na produção do conhecimento, fundamentado por e fundamentando uma teoria pedagógica, haja vista que não se resume ao trabalho do professor em sala de aula (Fuentes; Ferreira, 2017).

Destarte, enquanto categoria central do trabalho pedagógico (Freitas, 1995), a avaliação possibilita um movimento dialético entre estas dimensões, materializadas por um processo de 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 considerar-se 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.

Evidencia-se, pois, que a articulação das quatro dimensões destacadas por Fuentes e Ferreira (2017) atribui uma característica multidimensional ao trabalho pedagógico que o torna dinâmico, heterogêneo e flexível ao passo que se modifica e se adapta de acordo com o nível educativo a que se relaciona, ao tipo de instituição e aos sujeitos a que se destina. Dessa forma, a materialização de uma práxis pedagógica requer um “pôr teleológico” (Lukács, 2013) no processo de seu desenvolvimento, visto que pelo planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico, o professor idealiza no pensamento uma ação, antes mesmo de a concretizar na materialidade da sala de aula. Nesse processo, a avaliação é fundante para iniciar, acompanhar e finalizar o processo de ensino e de aprendizagem, o que imprime a ela uma natureza de avaliação para as aprendizagens, como destacado na articulação da categoria “perspectiva de avaliação: concepções, modalidades, formas e procedimentos”, presente no documento das Diretrizes de Avaliação.

Por conseguinte, evidencia-se no texto das Diretrizes, a proposição de que as escolas busquem articular os níveis da avaliação por meio dos projetos político-pedagógicos das escolas, no sentido do que defendem Freitas (1995) e Freitas *et al.* (2009). Ou seja, que se busque constituir o trabalho pedagógico coletivo incluindo processos avaliativos em sua totalidade, articulando a avaliação da sala de aula aos demais níveis (institucional e em larga escala). Acredita-se que assim avança-se na efetivação de uma avaliação formativa, não apenas na sala de aula, mas em todo o

âmbito da escola, considerando-se, para tanto, o movimento das dimensões política e social do trabalho pedagógico, discutido por Fuentes e Ferreira (2017).

Nesse contexto, resgata-se a categoria “perspectiva de avaliação: concepção formativa, modalidades, formas e instrumentos” no intuito de reafirmar a importância da função formativa da avaliação voltada para as aprendizagens. Avaliação formativa que enquanto categoria central do trabalho pedagógico (Freitas, 1995; Freitas *et al.*, 2009) contribui para a sua reorganização, possibilitando a realização de um “pôr teleológico” (Lukács, 2013) e de uma práxis pedagógica no trabalho docente. Por meio da avaliação e de seus resultados, intencionalmente e conscientemente, o professor direciona seu planejamento, as estratégias de execução da sua atividade e intervenção nos processos de ensino e de aprendizagem; reorientando, redefinindo e reconduzindo o seu trabalho com vistas aos objetivos estabelecidos para as aprendizagens e emancipação do estudante. Consequentemente, contribui para a transformação das realidades individuais e coletivas.

Em face desses elementos teóricos apreende-se da análise das Diretrizes de Avaliação Educacional (Distrito Federal, 2014c) que, embora o texto faça apontamentos teóricos e metodológicos que contribuem para a articulação das quatro dimensões do trabalho pedagógico, em um movimento prático, engendrado pela avaliação enquanto meio e instrumento para o pôr teleológico (Lukács, 2013) do trabalho docente, há lacunas em relação à discussão do trabalho pedagógico da escola como um todo e da sala de aula. Foca-se em uma categoria desse trabalho, a avaliação, sem, no entanto, explicitar o lócus de seu desenvolvimento, o trabalho pedagógico. Isso pode dificultar a compreensão de que a avaliação se articula aos demais elementos estruturantes da organização do trabalho pedagógico, por exemplo, a relação indissociável entre objetivos e avaliação, conteúdos e métodos, discutida por Freitas (1995).

Em articulação às dimensões social e pedagógica do trabalho pedagógico, além do aspecto discutido, destacam-se as orientações voltadas à realização de conselhos de classe e processos avaliativos fundamentados por uma concepção formativa da avaliação. O conselho de classe é um espaço avaliativo privilegiado, no sentido de que as discussões e encaminhamentos que dele decorrem podem e devem ser analisados e mobilizados no sentido de reorganizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Orientações mais explícitas acerca da vinculação do conselho com esse trabalho, poderiam contribuir para construir uma referência do espaço para além do julgamento de estudantes, a despeito das intervenções didático-pedagógicas a eles oportunizadas.

Ainda interrelacionando o trabalho pedagógico com o proposto nas Diretrizes, destaca-se o regime de progressão continuada, de aprovação com dependência, e as estratégias que visam garantir as aprendizagens dos estudantes. Dentre essas estratégias, destacam-se os projetos interventivos e reagrupamentos que, no contexto do Distrito Federal, se concretizam efetivamente

no trabalho pedagógico desenvolvido principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização se dá em ciclos.

Desta feita, enfatiza-se que as Diretrizes orientam sobre como praticar uma avaliação para as aprendizagens, considerando, portanto, a sua função formativa (Hadji, 2001; Villas Boas, 2022). Ao evidenciar tal compromisso e fundamentar as práticas avaliativas na perspectiva da avaliação para as aprendizagens, o documento reafirma a necessidade de uma mudança paradigmática, tendo em vista as práticas tradicionais de avaliação que, em sua historicidade, representam pontos de chegada e controle. Nota-se que diversos autores (Esteban, 2000; Fernandes, 2009; Freitas *et al.*, 2009; Luckesi, 2018; Villas Boas, 2008, 2017) tecem críticas ao caráter seletivo, excludente, classificatório e coercitivo que caracterizam as práticas tradicionais da avaliação. Mesmo apresentando diferentes posicionamentos com relação ao conceito de avaliação, esses autores convergem no sentido de que a avaliação visa melhorar o ensino e a aprendizagem. Compreender em que medida há compreensão por parte dos professores acerca desses sentidos da avaliação é um dos objetivos do estudo em andamento, do qual decorre a análise documental ora proposta.

Embora a atual legislação educacional tenha assimilado as proposições de práticas avaliativas formativas, na prática escolar ainda se encontram fortes traços da avaliação classificatória, seletiva e excludente, como revelam estudos de Bevenutti e Lago (2018), Magalhães *et al.* (2018), Mendes e Perboni (2020), Silva (2019), entre outros. Ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os estudantes, reforçando o uso da avaliação enquanto um ato de examinar, que se caracteriza especialmente pela classificação e seletividade do educando.

Esse cenário que insiste em ser desenhado nas práticas avaliativas no cotidiano das escolas caminha na contramão do que se propõe com o ato de avaliar caracterizado pelo diagnóstico e pela inclusão. Indo ao encontro do proposto nas Diretrizes, enfatiza-se a necessidade de se ampliar a compreensão da avaliação enquanto processo e considerá-la, conforme Freitas (1995), como categoria central do trabalho pedagógico que contribui para a realização de uma práxis pedagógica, visto que proporciona a sua reorganização com vistas à promoção das aprendizagens dos estudantes e a melhoria do trabalho pedagógico.

Ao pensar a avaliação em todas as etapas e modalidades da educação básica é possível identificar certa preocupação dos formuladores do documento em contemplar a avaliação como totalidade do trabalho pedagógico na rede pública de ensino, traduzindo-se na materialização de um movimento de mudança de concepções avaliativas, especialmente quando afirma-se que na escola: “coexistem as duas funções de avaliação, em quaisquer níveis de avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala, sem que haja dicotomia ou mesmo disparidade entre elas” (Distrito Federal, 2014c, p. 13).

Apesar das Diretrizes apontarem para uma concepção de avaliação que considera o processo de ensino-aprendizagem, ressalta-se que o documento em si não é capaz de promover as mudanças na escola. Como aponta Freitas *et al.* (2009, p. 31), “a avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente” de modo que a avaliação seja empregada como um instrumento usado para gerar mais desenvolvimento, para reorganizar o trabalho pedagógico, cuja discussão nas Diretrizes é frágil. Essa prerrogativa é estendida aos sujeitos envolvidos no processo avaliativo e é a intencionalidade pedagógica de quem avalia que vai definir a função pela qual a avaliação será empregada.

Ademais, essa subjetividade condicionada à intencionalidade do professor para a efetiva concretização da avaliação formativa também está implícita quando se considera os instrumentos e critérios de avaliação, uma vez que o texto não faz indicações direcionadas especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, como o faz para os anos finais e educação infantil, por exemplo. Essa premissa torna a escola e o professor responsáveis por materializar a avaliação formativa na objetividade do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, sobressaindo a sua dimensão social em articulação à dimensão ético-política. Tendo em vista o trabalho pedagógico ser coletivo, essa realização é assegurada mediante os projetos político-pedagógicos das escolas, que ressaltam a perspectiva formativa da avaliação.

Em um cenário de contradições na avaliação dos estudantes, considerando-se a subjetividade que está engendrada no processo avaliativo, embora as orientações sejam para todos, cada escola avalia de formas diferentes, adotando critérios distintos. Diante do exposto, problematiza-se sobre a materialidade dessas Diretrizes na realidade escolar, uma vez que concepções e orientações avaliativas precisam estar alinhadas não apenas ao contexto do trabalho realizado nas escolas, mas também articuladas e contempladas na formação docente, inicial e continuada. Esse aspecto carece de abordagem nas Diretrizes.

Por fim, a efetividade das Diretrizes integradas ao trabalho pedagógico nas escolas, bem como o aprofundamento da discussão requer a continuidade da pesquisa, mediante a escuta de professores.

Considerações Finais

Em busca de um desfecho para este texto conclui-se que as orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do DF são relevantes e necessárias para orientar professores e estudantes no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, com uma certa unidade conceitual na rede de ensino. Esse trabalho não configura um ato isolado,

visto que é determinado pela sociedade e, por consequência, contribui para a sua transformação (Villas Boas, 1993).

Entende-se que as Diretrizes de Avaliação Educacional da rede pública de ensino do DF (Distrito Federal, 2014c) são um documento que contempla concepções e orientações para o trabalho pedagógico, voltadas às práticas avaliativas que consideram a perspectiva da avaliação para as aprendizagens, enfatizando a prática de avaliação em sua função formativa. Nesse sentido, assegura a relevância de se articular a avaliação ao projeto político-pedagógico da escola como documento que se aproxima das determinações da realidade escolar e garante a materialização de um trabalho pedagógico em suas dimensões ontológica, social, política e pedagógica.

Reitera-se que o contexto organizacional do trabalho pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal corrobora com a compreensão da avaliação enquanto categoria central do trabalho pedagógico. No entanto, as Diretrizes carecem de um aprofundamento da relação desse trabalho com a categoria da avaliação.

Ademais, afirma-se que o espaço-tempo de coordenação pedagógica pode ser utilizado como impulsionador dos processos avaliativos na escola, articulando planejamento pedagógico, níveis de avaliação e projeto político-pedagógico da escola, na defesa de uma escola que se organiza e atua em e para as aprendizagens dos estudantes.

Referências

ANTUNES, R. (org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEVENUTTI, D. B.; LAGO, C. Avaliação das aprendizagens: uma perspectiva de não violência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 129-146, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i22.795>. Acesso em: 29 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2012. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/06/lei-n%C2%BA-4751-2012-da-gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: 29 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993**. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1993. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70442>. Acesso em: 29 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos e requisitos para o exercício das atividades dos Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito

Federal, em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 275, p. 13, 31 dez. 2014a. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78761/Portaria_284_31_12_2014.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, DF: SEEDF, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de avaliação educacional**: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. 2014-2016. Brasília, DF: SEEDF, 2014c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Dados Gerais do Censo DF 2022**. Brasília, DF: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>. Acesso em: 30 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dados educacionais. **SEEDF**, Brasília, 5 abr. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dados-educacionais-df/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e Educação**: Interlocuções marxistas, Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FERNANDES, R. C. de A. **Educação Continuada, Trabalho Docente e Coordenação Pedagógica**: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. Orientadora: Lúcia Maria Gonçalves de Resende. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-continuada-trabalho-docente-e-coordenacao-pedagogica-uma-teia-tecida-por-professores-e-coordenadores,6122136f-a4d0-40d6-9438-ef7e5e04f10c>. Acesso em: 29 jan. 2024.

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: 29 jan. 2024.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **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, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 29 jan. 2024.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRIPKA, R. M. L; SCHELLER, M; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455/1771>. Acesso em: 29 jan. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 90-103, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991933>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARX, K. **O Capital**. Tradução: 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://ict.senac.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, v. 9, n. 16, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/hre.v9i16.10035>. Acesso em: 29 jan. 2023.

OLIVEIRA, L. G. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional**: entre o pensado e o concreto. Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

OLIVEIRA, R. M. da S. e. **Pais/Responsáveis e a avaliação das aprendizagens**: percepções e significados. Orientador: Benigna Maria de Freitas Villas Boas. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/9287/1/2011_RoseMeiredaSilvaeOliveira.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. M. da S. e. Pais/Responsáveis: participação necessária. In: VILAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 107-113.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SILVA, E. D. O. S. **Práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação**: caminhos percorridos na escola. Orientador: Ademar de Lima Carvalho. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MG, 2019. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3710>. Acesso em: 29 jan. 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, E. F.; SOARES, E. R. M. Avaliação no contexto socioeducativo: desafios e perspectivas. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 107-121, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.16652>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SOARES, E. R. M. Dever de casa: qual seu lugar? In: VILAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 185-193.

SOARES, E. R. M.; VILAS BOAS, B. M. de F. **Dever de casa e avaliação**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Orientador: Luiz Carlos de Freitas. 1993. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1993.65272>. Acesso em: 29 jan. 2024.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação informal na escola: encorajando atitudes sociais e educacionais desejáveis. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 99-105.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Funções da avaliação: formativa, diagnóstica e somativa. In: VILLAS BOAS, B. M. de F.; SOARES, E. R. M. (org.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem** – obra pedagógica do professor. Campinas, SP: Papirus, 2022. p. 21-28.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008