



**Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Departamento de Métodos e Técnicas**

**LÍGIA CAROLINE DE SOUSA LEITE CONTE**

**PROJETO INTERVENTIVO PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS:** a realização do projeto Resgatando Saberes em um Centro  
de Ensino Fundamental do Distrito Federal

**Brasília – DF**

**2023**

**LÍGIA CAROLINE DE SOUSA LEITE CONTE**

**PROJETO INTERVENTIVO PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS:** a realização do projeto Resgatando Saberes em um Centro  
de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do prof. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira e coorientação da profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes.

**Brasília – DF**

**2023**

**Ficha catalográfica**

**LÍGIA CAROLINE DE SOUSA LEITE CONTE**

**PROJETO INTERVENTIVO PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS:** a realização do projeto Resgatando Saberes em um  
Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Defendida e aprovada em: 24 de julho de 2023

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (Orientador)  
Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana César de Arruda Fernandes (Coorientadora)  
Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz (Examinadora)  
Faculdade de Educação – FE/UnB  
Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Ellen Michelle Barbosa de Moura (Examinadora)  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF  
Membro externo

## **DEDICATÓRIA**

A todos que escolheram a nobre missão de moldar mentes e corações com sabedoria e dedicação. Que estejam sempre prontos a inspirar, ensinar e aprender, tornando o mundo um lugar mais brilhante com seu amor pela educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus queridos pais, que sempre acreditaram em minha capacidade e me incentivaram a estudar, devo em grande parte o que sou hoje. Seu amor e apoio incondicional foram fundamentais para que eu pudesse alcançar meus sonhos.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira, e à minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana César de Arruda Fernandes, por sua paciência, disponibilidade e incentivo genuíno durante todo o processo de construção desta pesquisa. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho acadêmico.

Também não posso deixar de expressar minha gratidão a todos os professores da Faculdade de Educação – FE/UnB, cujas disciplinas iluminaram as trilhas de aprendizagem percorridas ao longo desta graduação. Seu conhecimento e dedicação contribuíram imensamente para a minha formação como educadora.

A cada um de vocês, minha profunda gratidão por fazerem parte desta jornada e por tornarem possível a realização deste sonho. Sem o apoio, amor e incentivo de todos vocês, nada disso teria sido possível. Muito obrigada!

A escola não é um bloco rígido, estático, a serviço dos interesses da classe dominante. Há vida inteligente e insatisfeita no interior desse sistema.

Rosenberg (1984)

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CE	Ceará
CI	Coordenadora Intermediária
CL	Coordenador local
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
ERE	Ensino Remoto Emergencial
PAS	Programa de Avaliação Seriada
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UE	Unidade Escolar
UNIEB	Unidade de Educação Básica
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



## RESUMO

A educação é um aspecto fundamental da sociedade, e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada é crucial. Nos últimos anos, se tem assistido a um crescente reconhecimento da importância dos projetos de intervenção no ensino básico, principalmente com o retorno às aulas presenciais no período pós-pandemia. Esses projetos fornecem apoio pedagógico direcionado a estudantes com dificuldades, ajudando-os a superar desafios acadêmicos e desenvolver importantes habilidades sociais e emocionais. Dessa maneira, o presente estudo teve como objetivo geral de conhecer e analisar o projeto interventivo “Resgatando Saberes”, realizado para a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Além disso, a pesquisa teve como objetivos específicos: analisar as justificativas que impulsionaram a realização do projeto interventivo “Resgatando Saberes”; discutir a concepção das coordenadoras pedagógicas intermediária e local acerca do projeto interventivo e da avaliação; identificar os desafios e possibilidades do projeto interventivo frente à recomposição das aprendizagens dos estudantes. Para isso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Os principais autores que subsidiaram a pesquisa bibliográfica foram Freitas (2003; 2009, 2013); Saviani (2005; 2022) Luckesi (2000), Villas Boas (2007; 2019; 2006); Veiga (2006). Em relação aos procedimentos de levantamento dos dados, optou-se pelo estudo de caso realizado em uma escola pública situada em uma região administrativa do Distrito Federal. As interlocutoras da pesquisa foram coordenadoras intermediárias e locais que acompanharam e implementaram o projeto “Resgatando Saberes” no Centro de Ensino Fundamental. Os dados analisados foram gerados por meio de questionário, observação e registro em diário de campo. Por fim, notou-se que é evidente que o projeto interventivo em análise propõe situações educativas aos estudantes de maneira diferenciada do que acontece na sala de aula comum, aproxima-se de uma concepção formativa de avaliação, utilizando-se da diversificação das estratégias, da ludicidade e por ações que fogem ao convencional, com vistas a envolver os estudantes e engajá-los em uma proposta que permita o alcance dos objetivos traçados para recompor as aprendizagens.

**Palavras-chave:** Avaliação. Projeto interventivo. Recomposição das Aprendizagens. Pós-pandemia.

## ABSTRACT

Education is a fundamental aspect of society, and ensuring that all children have access to a quality education is crucial. In recent years, it has been verified that there has been a growing recognition of the importance of intervention projects in basic education. These projects provide targeted support to struggling students, helping them overcome academic challenges and develop important social and emotional skills. In this way, the present study had the general objective of analyzing whether the intervention project "Resgatando Saberes" carried out in a public school in the Federal District has contributed to the recomposition of students' learning. In addition, the research had the following specific objectives: To analyze the justifications that drove the realization of the intervention project "Resgatando Saberes"; Discuss the conception of the intermediary and local pedagogical coordinators about the intervention project and the evaluation; to identify the challenges and possibilities of the intervention project facing the recomposition of students' learning. For this, a study with a qualitative approach, of the descriptive type, was initially carried out. Regarding data collection procedures, we opted for a case study carried out in a public school located in the administrative region of Federal District. The research interlocutors were intermediary and local coordinators who accompanied and implemented the Resgatando Saberes Project in the referred school. The analyzed data were generated through a questionnaire, observation and registration in a field diary. Finally, it was noted that it is evident that the interventional project rescuing knowledge proposes educational situations to students in a different way from what happens in the common classroom, using the diversification of strategies, playfulness and actions that are beyond the scope of conventional, with a view to involving students and engaging them in a proposal that allows the achievement of the outlined objectives.

**Keywords:** Assessment. Interventional project. School. Learning. Post Pandemic.

## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA FORMATIVA.....	23
2.1 A avaliação das aprendizagens: do cenário pandêmico ao contexto de retorno às aulas presenciais.....	23
2.2 A avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa no contexto escolar.....	29
2.3 Projetos Interventivos: conceito e histórico.....	33
2.4 A organização escolar em ciclos.....	35
2.4.1 <i>Projeto interventivo na perspectiva dos ciclos: a progressão continuada das aprendizagens</i> .....	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
3.1 Caracterização da pesquisa.....	40
3.2 Caracterização da escola e do projeto “Resgatando Saberes”.....	41
3.3 Interlocutores da pesquisa.....	44
3.4 Instrumentos para a construção dos dados.....	45
4. PROJETO INTERVENTIVO “RESGATANDO SABERES”: A práxis educativa na elaboração e implementação.....	48
4.1 Motivações impulsionadoras do projeto interventivo.....	48
4.2 A concepção avaliativa que orienta o projeto interventivo.....	50
4.3 Projeto interventivo e suas relações com a formação continuada e o trabalho coletivo.....	53
4.4 Os desafios e possibilidades do projeto interventivo.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO.....	73

## MEMORIAL

A minha infância foi marcada por diversos momentos de felicidade, frustrações, tristeza e descobertas. Recordo-me nitidamente de algumas situações, mas muito se perdeu ao longo do meu crescimento. Sou natural de Barbalha - CE, nasci em 1993, mas morei alguns anos em Juazeiro do Norte, onde fui adotada aos 3 anos de idade pela minha família que é composta pela minha mãe 62 e meu pai que agora tem 88 anos, e eles se separaram quando completei 5 anos de idade. Tenho um irmão 4 anos mais velho e uma irmã que é um ano mais velha, ou seja, eu sou a caçula da família.

Em 1998, mudamos de Juazeiro do Norte para Brasília, e foi nesse ano que comecei a frequentar a escola. Sempre moramos no Plano Piloto, quando meus pais se separaram, minha mãe ficou na Asa Norte e meu pai na Asa Sul. Durante minha infância até a adolescência, eu morei com minha mãe e meus irmãos, nos finais de semana, eu ia para a casa do meu pai com minha irmã.

Brasília é tão diferente do Ceará! Tinha várias coisas para explorar como o jeito que se fala aqui, algumas brincadeiras que eu não conhecia, além dos novos espaços de brincadeira, que lá era na rua, na frente da casa de algum parente, e aqui era debaixo dos blocos, geralmente supervisionados por uma cuidadora que não eram os pais. Nas férias, eu voltava para o Ceará e ensinava as brincadeiras que aprendia aqui para os meus primos e amigos de lá.

Como minha irmã na certidão de nascimento foi registrada errado, ela entrou no mesmo ano escolar que o meu, então, sempre estudamos na mesma série, algumas vezes na mesma sala e outras em salas diferentes. Quando estudávamos em salas diferentes cada uma tinha um círculo de amizade diferente, o que me deixava mais à vontade para socializar, já quando estávamos na mesma sala, ficava difícil por todos acharem que devíamos ficar juntas em todas as atividades por sermos irmãs. Quanto aos estudos, minha irmã nunca gostou de estudar e eu sempre a ajudei, fazia o cronograma da semana, os horários que íamos estudar e quais matérias, achava divertido porque pintava e usava cores de canetas diferentes e colava na parede com adesivos, mas tinha que ficar chamando a atenção dela constantemente porque ela dispersava rapidamente.

Em determinado momento, a coordenadora da escola entrou em contato com minha mãe para discutir a dificuldade de concentração da minha irmã em sala de aula. No entanto, não me recordo de qualquer ação adotada pela escola nesse sentido. Minha mãe, decidiu contratar um professor particular para auxiliar nos estudos da minha irmã, e eu também participava das sessões, já que estava em casa no mesmo horário. O professor particular não se importava em ter mais uma pessoa presente nas aulas.

Quando era pequena, me sentia muito diferente quanto a gostar ou não de ir para a escola, este espaço me proporcionava sair um pouco do ambiente familiar e eu gostava muito de brincar e aprender. Sempre fui muito tímida e não conseguia me relacionar com as outras crianças, porém vivia agarrada com as professoras, sempre achei incrível elas poderem ensinar tantas coisas diferentes e demonstrar tanto afeto e paciência.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a primeira, segunda e terceira série (hoje 1º, 2º e 3º ano), eu estudei em escola pública, na Escola Classe 106 norte e na mesma sala que a minha irmã, foi uma das melhores épocas, pois tínhamos a Escola Parque, que eu adorava porque podia nadar e tocar instrumentos, lá foi onde aprendi a tocar flauta e piano. Além disso, na escola pública tinha a merenda que podia repetir todo dia - a minha comida preferida era macarrão com sardinha, eu era bem comilona. Aqui foi a primeira vez em que eu tive professores diferentes para as matérias, o que eu gostava bastante pois cada um ensinava um assunto de um jeito diferenciado da minha professora da escola classe.

Os professores adotavam uma abordagem mais lúdica, incentivando os alunos a se envolverem nas atividades de forma voluntária e cobrando uma participação ativa, mas não obrigatória. Na quarta série, eu estudei em escola preparatória para o Colégio Militar com bastante foco em questões avaliativas; todo bimestre fazíamos um simulado para avaliar o desempenho. Minha mãe tinha um certo fascínio e queria que nós estudássemos lá de qualquer jeito, mas meu irmão não aceitou e minha mãe desistiu da ideia.

Atualmente, ainda podemos observar que nossa educação está fundamentada nessa lógica classificatória, na qual é necessário obter notas para avançar de nível. No entanto, minha perspectiva atual é completamente diferente. Considero que esse tipo de avaliação serve apenas a um propósito limitado, que é o de "passar naquela prova", e não promove uma educação emancipatória e uma

aprendizagem verdadeira. Como pedagoga, acredito que é necessário adotar uma abordagem que valorize a emancipação dos estudantes e promova uma aprendizagem significativa. Essa é a perspectiva que pretendo seguir.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, estudei a 5º série (atual 6º ano) no Colégio Batista na 905 sul, em sala separada da minha irmã, o que foi uma ótima experiência, mas as comparações entre eu e ela ficaram bem mais evidentes, tanto por parte dos colegas de classe quanto dos professores; por eu ser mais reservada, eu acabava me distanciando, já a minha irmã era bem mais desenvolta, e socializava mais do que eu. Na 6º e 7º série (hoje 8º e 9º anos) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, eu estudei no Colégio Rosário na 908 sul.

Como era um colégio de freiras e muito pouco conhecido, o número de alunos era bem reduzido comparado aos outros colégios, na minha sala só havia dez alunos, dois meninos e oito meninas. Diferente das outras escolas, nossa educação física era todo mundo junto. Antes de começar a 8º série, o colégio declarou falência, então, fui estudar no Colégio Nossa Senhora de Fátima na 907 sul, onde eu concluí meu Ensino Médio. Esse colégio tem uma filosofia de respeito às diferenças e inclusão dos alunos com necessidades especiais, algo que achava bem interessante; lá conheci diversas pessoas que fazem parte da minha vida até hoje.

Nessa época tive um desentendimento com minha mãe e fui morar com meu pai, éramos só nós e ele me estimulou a me preparar para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília. No ano de 2011, iniciei o curso de veterinária, era o curso que escolhi de coração, mas quando chegou na parte de acompanhar cirurgias descobri que sou uma pessoa que não aguenta ver sangue, acabava passando mal e chegava a desmaiar. Tentei uns três meses de acompanhamento com psicólogo, contudo, percebi que não daria certo e desisti depois de dois anos, então, decidi fazer filosofia para não ficar sem fazer nada, além da nota de corte ser baixa.

Entretanto não consegui me encaixar, pois não tinha um verdadeiro interesse pelos assuntos, cursei por um semestre. No segundo semestre de 2013 decidi fazer o curso de Pedagogia, por acreditar que crianças são simples de se lidar e também porque eu sempre brincava de escolinha com as minhas amigas da quadra e fazia questão de ser a professora, esse era o jeito que eu encontrava de fazer meus deveres de casa e ajudar elas com os deveres delas, fiz a decisão baseada nisso.

Claro que no decorrer do curso abandonei essa compreensão de criança ser fácil, porque vi que crianças são parte de um universo complexo e me fez lembrar várias reflexões que fazia quando criança sobre a sociedade, como viver nela, além das adaptações necessárias que são necessárias para estar inserida. Com base em minhas vivências tão diferenciadas e em vários espaços diversos, escolhi realizar meus estágios obrigatórios em diferentes núcleos de aprendizado. Eu fiz um estágio na Escola Classe 204 Norte, em 2016 no 3º ano do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com crianças de 8 anos.

O que me chamava bastante atenção nessa turma era que tinha um garoto que diariamente quando eu entrava na sala de aula, ele derrubava todo o material escolar das meninas que sentavam na frente, ele dava um grito e sentava calmamente no seu lugar; quando eu perguntava a razão dele fazer isso, ele me respondia que não gostava delas porque elas falavam mal dele. Eu realmente fiquei intrigada com esse comportamento dele, acabei pegando mais matérias na graduação que falassem sobre as relações de gênero/raça/etnia.

Por ter poucas disciplinas que fazem a abordagem de gênero na Faculdade de Educação, procurei em outros cursos da Universidade que ressaltassem essas questões, e assim, encontrei uma disciplina do curso de Psicologia, chamada Psicologia do Gênero. Nela, pude entender melhor sobre essa abordagem, pois foi passado textos e participei de diversos debates sobre o que é Gênero, identidade de gênero, relações de gênero, a condição da mulher negra e branca e suas perspectivas de luta na história, feminilidade e masculinidade, sexualidade e as discriminações e preconceitos dirigidas às mulheres.

Neste contexto, também busquei mais sobre as relações raciais, como na matéria Educação das relações étnico-raciais, com a professora Catarina, que foi uma professora que me marcou profundamente; tanto pelo modo de trabalhar dela; sua didática como pelo assunto das aulas; essa matéria foi dentro da Faculdade de Educação, que abriu meu mundo sobre o que é o racismo estrutural, multiculturalismo, colonialismo, colorismo, legislação para cotas, e depois na matéria Cultura, Poder e Relações Raciais, com a professora Marjorie, que apresentou a diáspora, o colonialismo e o feminismo negro.

Outro estágio obrigatório eu fiz no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, no Centro de Educação de Jovens e Adultos- CESAS na 602 sul; numa turma que tinha muito mais mulheres do que

homens. Isso me despertou o interesse em saber sobre os motivos que levaram a essas mulheres estarem ali. Uma delas me disse que o filho tinha vergonha de sair para os lugares com ela por não saber ler e nem escrever. A grande maioria queria aprender para poder participar ativamente dos grupos da família no WhatsApp, fazer lista de compras no celular e se inserir melhor nas mídias sociais.

Outra que trabalhava na cantina de uma escola queria, pois via as crianças lendo e escrevendo e ela também queria dar exemplo, além de uma senhora de 80 anos que ia, porque não gostava de passar as manhãs sozinhas e gostaria de ajudar o neto que estava em período de alfabetização no período da tarde, quando ele ficava com ela. Depois desse estágio, surgiu uma oportunidade de viajar para Taiwan. Foi minha primeira viagem internacional, fiquei por volta de 5 meses e me deparei com outro mundo, outra educação, outra cultura.

Eu tive a chance de dar aula de inglês para um menino de 4 anos; não foi exatamente uma aula e sim uma apresentação da língua. Eu cantava em inglês com ele, brincava falando em inglês, ele tinha suas curiosidades e me perguntava como era em inglês; por mais que eu não falasse mandarim, nos entendíamos. Quando voltei para o Brasil, quis continuar nessa linha de aulas particulares, então, entrei para uma empresa km a e dei aula para crianças de 2 e 3 anos por 7 meses com atividades de psicomotricidade, experimentação do mundo, sociabilidade, depois assumi inglês com elas. Eu dei aulas de português e história para alunos de 16 e 17 anos.

Essa época foi bem turbulenta, estava bem instável mentalmente por não saber o que fazer quanto ao meu TCC, o tema de gênero e raça na educação, que gostaria de abordar, acabou sendo muito complexo e isso estava me dando várias crises de ansiedade. Em meio a isso tudo, minha mãe sofria do coração, acabou tendo um AVC e veio a falecer, o que me desencadeou uma depressão profunda e acabei ficando sem contato com a faculdade por um tempo. Para me ocupar, comecei um estágio com turmas com crianças de 1 a 2 anos e de 3 a 4 anos em uma creche na Asa Norte em que trabalhei por dois anos.

Foi uma vivência extremamente importante, em que tive contato com a abordagem Pikler<sup>1</sup>, e o quanto a aprendizagem na primeira infância é significativa

---

<sup>1</sup>A abordagem Pikler, é um método educacional que enfatiza o respeito à criança como ser autônomo, promovendo o desenvolvimento natural e seguro através da liberdade de movimento e da interação cuidadosa com adultos.



quando se dá autonomia ao bebê. Em 2020, aconteceu a pandemia do COVID-19 e a primeira medida adotada pela direção da creche foi suspender as aulas durante dois meses. Retornamos com o ensino remoto e adotamos o esquema de aula virtual todos os dias por 25 minutos. Como uma professora saiu, acabei assumindo o lugar dela e fiz os planejamentos diários das atividades; eu revezava as aulas com a professora da manhã. Tivemos uma reunião virtual com as donas/diretoras e todas as professoras para decidir esse esquema.

Toda semana também tínhamos que fazer um vídeo para mandar para os pais, podia ser uma historinha, uma brincadeira ou música. Para mim, foi bem estressante, eu não tinha um lugar calmo e equipado em casa, nem tampouco um espaço para me movimentar e dar essas pequenas aulas, tanto que eu fui chamada a atenção por ter meu cachorro latindo nos vídeos e por estar no quarto onde aparecia minha cama, porém eu expliquei a direção que eu não tinha como mudar essa situação, posto que eu não tinha outro espaço em casa nem controle sobre o meu cachorro.

Fiquei bem abalada por ser chamada a atenção por conta de coisas que não davam para mudar. Outras professoras e monitoras também foram chamadas atenção por não terem um bom sinal de internet ou da parede da casa ser só o reboco. Para complementar o nível de estresse, os pais mandavam várias dúvidas sobre os materiais e as aulas pelo WhatsApp o dia inteiro, independente do horário; por mais que não fosse horário de trabalho, eu me sentia na obrigação de responder.

Eu tive momentos de maior aproximação com os alunos, principalmente nas primeiras semanas em que eles faziam questão de me mostrar a casa inteira, quem vivia com eles e até a geladeira abriram para que eu visse o que comiam. Também tive uma conexão melhor com as famílias, por serem pequenos necessitavam de ajuda e supervisão de seus familiares para poder se conectar na hora do vídeo.

Durante minha busca por um orientador para o trabalho final, tive a oportunidade de conhecer o professor Marcelo Fabiano. Durante nossas conversas, discutimos possíveis temas de pesquisa relacionados à pandemia que poderiam ser relevantes. Ambos concordamos que as aprendizagens foram impactadas devido ao trabalho remoto, apesar dos esforços de toda a comunidade educacional para dar continuidade às aulas. A partir dessa discussão, surgiu a pergunta sobre quais medidas estavam sendo tomadas para lidar com essa situação.

Foi nesse contexto que o tema da pesquisa se destacou, pois é os projetos interventivos são estratégias visam abordar e solucionar as dificuldades e lacunas no processo educativo, contribuindo significativamente para a recomposição das aprendizagens. O professor Marcelo me indicou que eu procurasse uma regional de ensino. Nesta aproximação pude conversar com uma das coordenadoras. Lá, fui apresentada ao projeto "Resgatando Saberes", que me despertou grande interesse.

Tendo em consideração todas essas vivências, a Universidade de Brasília e o curso de Pedagogia me proporcionou um novo olhar sobre a construção da sociedade, e que é por meio da educação que temos a oportunidade de nos melhorar e construir valores como comunidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o início do ano de 2020, fomos inseridos em um novo contexto, em que se fez necessário novas configurações internacionais, visando principalmente o distanciamento físico, uso de máscaras, álcool em gel, e muitas outras medidas sanitárias que buscavam frear o avanço de uma pandemia de duração e proporções até então desconhecidas. A disseminação do vírus SARS-CoV-2, que causa a COVID-19 (*Corona Virus Disease 2019*), em português Coronavírus, se deu de maneira rápida para todas as partes do mundo.

Em todo o Brasil adotou-se a decisão de suspender as aulas presenciais e fechar as escolas, tanto públicas quanto particulares, em todos os níveis e modalidades de ensino, o que gerou muitas controvérsias já que o Governo Federal não queria que assim fosse, porém os estados tomam decisões em momentos diferentes. O fechamento das escolas em plano geral no Brasil foi feita por meio do das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c).

Os quais definiram a substituição da modalidade de aulas presenciais pela modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). No Distrito Federal, o governador Ibaneis Rocha (MDB) publicou a suspensão das aulas da rede a partir do dia 13 de março de 2021 por meio do decreto n 40.520 no Diário Oficial (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Naquele momento a previsão de retorno das atividades seria no dia 1º de abril. Entretanto, ao fim do mês de março, o cenário da pandemia se intensificou e assim outros decretos foram sendo publicados dando prosseguimento ao fechamento das escolas e do isolamento social.

Logo não só escolas pararam, os próximos decretos previram também o fechamento de shoppings centers, academias, bares e casas noturnas, aumentando o número de restrições no dia 19 (DISTRITO FEDERAL, 2020b). Com aprovação das instâncias educacionais superiores – MEC, e de recomendações (Decreto Distrital nº 40.817, de 22 de maio de 2020; Parecer nº 33/2020 – CEDF, homologado em 26 de março de 2020, Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020; Nota Técnica nº 001/2020 – PROEDUC, de 2 de abril de 2020 dentre outras), são elaboradas as portarias n 129, de 29 de maio de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020c)

e nº 133, de 03 de junho de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020d) que estabelecem, respectivamente, o canal de acesso para professores e estudantes por meio do Programa Escola em Casa DF, e orienta a atuação dos docentes nas atividades pedagógicas não presenciais.

Diante dessa situação, Pontes e Paolis (2021) refletem que, diante da conjuntura social gerada pela pandemia, as bases pedagógicas deram lugar ao senso de continuidade das atividades a partir de condições precárias de desenvolvimento das ações pedagógicas. Nesse processo, lacunas e marcas históricas foram deixadas em relação às aprendizagens dos estudantes, fato que precisa perpassar diálogo social em torno das políticas e dos programas que devem ser adotados para a recomposição das aprendizagens com qualidade referenciada socialmente na perspectiva do direito garantido na legislação vigente.

Diante de tantos desafios impostos pela pandemia, o processo de ensino-aprendizagem é um dos maiores. Para Candau (2000), os professores ocupam grande destaque na mediação de saberes e culturas, através da conexão diária com seus alunos. Essas conexões se fazem presentes no ambiente virtual por meio do esforço dos professores, porém ainda se perde muito pela falta do toque. Dentro desse contexto se iniciou um plano de volta às aulas, entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), têm se dedicado a fornecer diretrizes e recomendações para orientar os países nesse processo.

Essas entidades reconhecem a importância da educação presencial para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças e jovens, bem como os impactos negativos causados pelo fechamento prolongado das escolas. Elas têm destacado a necessidade de priorizar a reabertura segura das escolas, levando em consideração as medidas de saúde pública para evitar a propagação do vírus. Tais diretrizes geralmente incluem recomendações sobre medidas de prevenção, como distanciamento físico, uso de máscaras, higiene das mãos, ventilação adequada nas salas de aula e testagem em larga escala. Além disso, é importante considerar a vacinação dos profissionais da educação como parte dos esforços para garantir um ambiente escolar seguro.

Em relação à recomposição das aprendizagens comprometidas, as organizações têm enfatizado a importância de abordagens diferenciadas e personalizadas, levando em consideração as necessidades específicas dos

estudantes. Recursos adicionais podem ser direcionados para apoiar alunos em situação de vulnerabilidade ou com maior déficit de aprendizado. É diante deste contexto desafiador que emergiu a problemática desta pesquisa, a saber: Como tem sido implementado o projeto interventivo “Resgatando Saberes”, realizado para a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal?

Dessa maneira, com a problemática apresentada, essa pesquisa justifica-se, do ponto de vista social, pela necessária discussão que aponta acerca das lacunas nas aprendizagens que emergiram a partir do denominado ensino remoto presencial, que acentuou as desigualdades sociais, a perda de direitos humanos e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista acadêmico, este estudo se coloca como uma contribuição a pesquisadores, acadêmicos e comunidade social no sentido de sinalizar caminhos e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, colocando a recomposição das aprendizagens em foco e a função social das instituições educativas na direção de delinear possibilidades para que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham não somente o acesso garantido, mas também a possibilidade de continuidade em sua trajetória formativa com qualidade socialmente referenciada.

Destarte, na direção de problematizar a questão apresentada anteriormente, o objetivo geral da pesquisa é de conhecer e analisar o projeto interventivo “Resgatando Saberes”, realizado para a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Além disso, a pesquisa tem como objetivos específicos: analisar as justificativas que impulsionaram a realização do projeto interventivo “Resgatando Saberes”; discutir a concepção das coordenadoras pedagógicas intermediária e local acerca do projeto interventivo e da avaliação; identificar os desafios e possibilidades do projeto interventivo frente à recomposição das aprendizagens dos estudantes.

O percurso metodológico escolhido para a realização desta pesquisa é caracterizado por um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Em relação aos procedimentos de levantamentos dos dados, optou-se pelo estudo de caso realizado em uma escola pública situada em uma região administrativa do Distrito Federal. Os interlocutores da pesquisa foram coordenadores intermediários e locais que acompanharam e implementaram o Projeto Resgatando Saberes na

referida escola. Os dados analisados foram gerados por meio de questionário, observação e registro em diário de campo.

## **2. A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA FORMATIVA**

A discussão acerca da avaliação escolar na perspectiva formativa que se apresenta nesta seção está situada no recorte histórico de um contexto de retorno presencial às aulas após o ápice da pandemia do coronavírus (2019 - 2022), fato que trouxe marcas históricas que serão lembradas para sempre. A realidade educacional figura entre as inúmeras perdas e retrocessos desencadeados por este momento histórico.

A avaliação na perspectiva formativa é uma prática necessária e fundamental para o acompanhamento das aprendizagens e para o planejamento das intencionalidades pedagógicas. O argumento defendido neste texto é o de que ela ganha ainda mais relevância após um período crítico de pandemia no qual as aprendizagens dos estudantes foram sobremaneira comprometidas.

A tessitura do diálogo que se pretende fomentar nesta seção contém um resgate histórico acerca da avaliação das aprendizagens situando, inicialmente, o cenário pandêmico e ao contexto de retorno às aulas presenciais. Na sequência discutir-se-á a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa buscando apresentar subsídios a uma postura avaliativa condizente com os projetos interventivos.

### **2.1 A avaliação das aprendizagens: do cenário pandêmico ao contexto de retorno às aulas presenciais**

A pandemia do coronavírus ocasionada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2 colocou mundo inteiro diante da necessidade de reestruturar o que antes era tido por comum, seguro e muitos outros limiares que tangem o que concebíamos como normalidade, e a educação como um dos maiores pilares da sociedade também precisou se adaptar. Para a contenção do novo coronavírus e a preservação de vidas, a estratégia indicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foi o isolamento social, em um de seus primeiros documentos de recomendação para escolas, professores e alunos.

O *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools* (MARCH 2020) coloca como um dos pontos, o distanciamento social, um termo que é aplicado a certas ações, para que seja feita uma diminuição da disseminação da doença contagiosa, incluindo limitar grandes grupos de pessoas

juntas com base nesse isolamento. Nesse período, houve um esforço global para o desenvolvimento de vacinas contra a COVID-19. Várias vacinas foram autorizadas para uso emergencial e lançadas em todo o mundo, proporcionando esperança para o controle da pandemia.

A distribuição das vacinas começou em muitos países em meados de 2020, porém o Brasil somente adotou em 17 de janeiro de 2021 (PORTAL FIO CRUZ, 2021), priorizando grupos de alto risco e profissionais da saúde. O Brasil enfrentou desafios específicos durante a pandemia, incluindo questões relacionadas à vacinação e à desinformação. Desafios esses potencializados pelo de negacionismo por parte do ex-presidente Jair Bolsonaro e uma corrente ultra conservadora, que expressou opiniões contraditórias em relação à gravidade da pandemia, medidas de prevenção e importância da vacinação. A disseminação de desinformação e *fake news* sobre as vacinas foi uma realidade preocupante.

As informações falsas divulgadas pela mídia de direita contribuíram para a descredibilização da ciência e dos esforços de vacinação. Essas notícias infundadas, como a alegação de que as vacinas continham *microchips* ou poderiam causar mutações, minaram a confiança da população no processo de imunização. Esses desafios, somados à falta de um plano nacional de imunização estruturado, contribuíram para a lentidão da vacinação no Brasil em comparação com outros países.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar das dificuldades iniciais, o programa de vacinação no Brasil vem avançando e alcançando um número significativo de pessoas. O Governo Federal, no período do auge da pandemia, com sua imperícia e falta de boa condução técnica, menosprezou a força e a letalidade do novo Coronavírus, o que ocasionou na perda de muitas vidas, banalizando a pandemia, e não tomando ações sociais democráticas e concretas. Onde sua política de governo manteve-se alinhada com padrões elitistas, higienistas expondo assim a forte veia necropolítica do Governo em exercício.

Segundo Da Silva et al., (2020) no Brasil, existem divergências quanto às diretrizes entre os diferentes âmbitos de governo. Em março de 2020, enquanto alguns estados propuseram medidas de distanciamento social ampliado, o presidente incentivou a reabertura das atividades econômicas e a implementação do Distanciamento Social Seletivo (DSS), que afirma que apenas idosos e pessoas com



doenças crônicas ou condições de risco devem permanecer em casa (BRITO; PARAGUASSU, 2020).

Muitas ações foram realizadas no contexto educacional para se adaptar ao novo momento. No Distrito Federal, uma das primeiras alternativas projetadas foi a utilização de teleaulas que, conforme Medeiros (2021) mal foram implementadas e logo descontinuadas. As aulas foram exibidas pela TV de 06 de abril a 26 de junho de 2020. Já o acesso à internet gratuita aos estudantes do Distrito Federal só teve início em 16 de setembro de 2020, portanto, após 6 meses do início da suspensão das aulas e com apenas 2 operadoras oferecendo serviços gratuitos.

As aulas remotas com o uso da Plataforma: Escola em Casa DF – Google Sala de Aula – com atribuição de frequência aos estudantes foram iniciadas no dia 13 de julho de 2020, portanto, após 4 meses da primeira suspensão das aulas presenciais com um período inicial de 9 dias para ambientação dos estudantes e docentes no uso das tecnologias. Com isso, professores foram dispensados de suas atividades presenciais e postos no dito trabalho remoto e se viram diante de não tão novas, ferramentas de trabalho, as tecnologias digitais.

Nesse contexto de excepcionalidade, professores e gestores escolares precisaram reinventar as práticas pedagógicas para a manutenção do atendimento aos estudantes e da função social da escola, que contempla o acesso aos saberes historicamente construídos, às práticas vivenciadas entre docentes e alunos e o aprendizado proporcionado na troca de conhecimentos de tradições variadas (FREIRE, 2011).

Tiveram que reinventar suas práticas de ensino para atender às novas demandas ao mesmo tempo em que necessitam articular família e tarefas domésticas (DA SILVA et al., 2020). Isso agravou o sofrimento psicológico que a classe de professores tem enfrentado há algum tempo sem muito sucesso. Como em alguns relatos bem intensos de professores que foram publicados em um jornal baiano sobre a dificuldade das novas demandas e readaptações, em que uma professora proferiu: “Tenho tido ansiedade, picos de pressão. Já dei aula parando para vomitar por conta da hipertensão, dores de cabeça e das náuseas que tenho tido regularmente. Muita pressão de todos os lados. Já cheguei a gravar oito vídeos por dia. Me sinto usada” (NATIVIDADE, 2020).

Segundo Vygotsky (1991) a construção do conhecimento decorre de uma ação partilhada entre os sujeitos, sendo a interação social indispensável para a

aprendizagem. O ser humano é um ser social, ele é um ser de pulsões e carência, que se constitui pela apropriação do patrimônio cultural do gênero humano. Seu enriquecimento, obviamente, não será fornecido inteiramente pela escola, pois a educação não se reduz ao ensino. Mas isso não diminui a importância da educação escolar, destinada a socializar o saber sistematizado (SAVIANI, 2011).

Seguindo essa linha, o ensino remoto por ser uma medida de emergência não consegue englobar todo o processo de ensino-aprendizagem que é feito no presencial. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 91):

Todo aluno alcançará desenvolvimento, pois, seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver.

Saviani ainda reitera que:

O 'ensino' remoto é empobrecido não apenas porque há uma "frieza" entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI, 2021, p.42).

Sendo assim, é importante entender este cenário de início de pandemia e o que foi feito durante, para então, discutir o que vem acontecendo após este momento, no sentido de discutir os impactos educacionais causados pelas disparidades que ficaram mais acentuadas com toda a crise. No documento "Onde Estamos na Recuperação da Educação" (*Where are We on Education Recovery*) lançado em 2022, coloca em evidência dados e medidas a serem tomadas para a recomposição das aprendizagens mundialmente, sugerindo 5 ações, sendo elas (UNICEF, 2022, \*tradução livre\*):

Cinco ações principais para a recuperação da educação: rastrear o número de crianças que estão de volta à escola (Alcançar e Reter); medir os níveis atuais de aprendizagem dos alunos (Avaliar); ajustar o currículo para focar nos fundamentos (Priorizar); implementação de programas de remediação e recuperação em escala para lidar com perdas de aprendizado (Aumentar); e fornecer medidas adicionais para o bem-estar das crianças.

A UNESCO também em parceria com outras organizações, fez um relatório a respeito do impacto da COVID-19 na educação e reconheceu a necessidade de práticas interventivas para o processo de recuperação das aprendizagens e a necessidade de proteger o espaço físico escolar, como garantia de acesso à educação. Além de estabelecer nove ideias a serem tomadas dentro da educação no mundo pós-pandêmico, como a seguir:

1 - Comprometer-se a fortalecer a educação como um bem comum; 2 - Ampliar a definição do direito à educação para que aborde a importância da conectividade e do acesso ao conhecimento e à informação; 3 - Valorizar a profissão docente e a colaboração docente; 4 - Promover a participação e os direitos de estudantes, jovens e crianças; 5 - Proteger os espaços sociais proporcionados pelas escolas enquanto transformamos a educação. A escola como espaço físico é indispensável; 6 - Disponibilizar tecnologias gratuitas e de código aberto para professores e alunos; 7 - Assegurar a literacia científica no currículo. Este é o momento certo para uma reflexão profunda sobre o currículo, particularmente enquanto lutamos contra a negação do conhecimento científico e combatemos ativamente a desinformação; 8 - Proteger o financiamento doméstico e internacional da educação pública; 9 - Promover a solidariedade global para acabar com os atuais níveis de desigualdade (UNESCO, 2020).

Cabe ressaltar que as orientações e os planos podem variar de acordo com a situação epidemiológica de cada país, as estruturas de ensino existentes e as características locais. Sendo importante que os governos e as autoridades educacionais considerem as recomendações das organizações internacionais, adaptando-as às suas realidades específicas para garantir a recuperação adequada das aprendizagens. O Brasil enfrentou e ainda enfrenta diversos desafios em relação à volta às aulas presenciais. A retomada das atividades escolares presenciais tem sido um processo complexo e sujeito a diferentes abordagens e realidades em todo o país.

Pensando nisso, o Ministério da Educação lançou o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica. É fato que a interrupção prolongada das aulas presenciais afetou o aprendizado dos estudantes, e a recuperação das aprendizagens perdidas se tornou um desafio importante, exigindo estratégias específicas, apoio pedagógico adicional e recursos para superar as lacunas educacionais que se aprofundaram durante o período de fechamento das escolas. Neste guia tem diversas orientações e protocolos sanitários a serem seguidos para a volta às aulas, e é importante destacar o trecho em que:

A reorganização das atividades educacionais deve ser feita com extrema cautela e considerar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes devido ao longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais. Recomenda-se a realização de avaliações diagnósticas e formativas, as quais poderão orientar programas de recuperação da aprendizagem presencial ou não presencial, promovida pela escola ou rede de ensino, de acordo com seu planejamento pedagógico e curricular de retorno às aulas (BRASIL, 2021).

Seguindo os protocolos do Ministério da Educação, o Distrito Federal retornou às aulas em agosto de 2021, baseando-se nos parâmetros essenciais de biossegurança, acolhimento e de garantia das aprendizagens como consta na circular SEI/GDF - 66942239. A orientação deste documento foi a de que a reorganização das atividades educacionais deveria ser feita com cautela e considerar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes devido ao longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais.

Dessa maneira, foi feito o documento, “Parâmetros para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano letivo 2º/2021”. Neste documento salienta-se a importância de aplicar avaliações diagnósticas para todos os estudantes com o objetivo de identificar e compreender as dificuldades e organizar o atendimento pedagógico, além de realizar ações interventivas de resgate das aprendizagens, priorizando as que não ocorreram em 2020/2021.

Assim, considerou as aprendizagens do período letivo anterior, reservando para estas percentual de carga horária do ano letivo corrente, de modo a propiciar o resgate e a consolidação dessas aprendizagens. A reestruturação do currículo e sua flexibilização é a abordagem adotada pela SEED/DF e é retratado no Currículo em Movimento, no qual se considera os princípios de unicidade teoria-prática, em que o currículo deve oferecer oportunidades para os estudantes aplicarem os conhecimentos adquiridos em situações reais, conectando a teoria com a prática.

A interdisciplinaridade, que é um princípio que busca a integração de diferentes áreas de conhecimento, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos de diversas disciplinas, e a contextualização, que refere-se à conexão dos conteúdos curriculares com a realidade e os contextos de vida dos estudantes. Ao flexibilizar o currículo, é possível incorporar exemplos, casos e situações que sejam significativos para os estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável em suas vidas. Isso estimula a motivação e o

engajamento dos estudantes, pois eles conseguem identificar a importância e a utilidade dos conhecimentos adquiridos.

Essa breve apresentação acerca do contexto histórico decorrente do período pandêmico, serviu para situar a necessidade de um olhar acerca da avaliação que esteja associado à perspectiva formativa, postura que melhor atende à necessidade de acompanhamento das aprendizagens, planejamento e a organização do trabalho pedagógico. Ela permite revisitar, também, os objetivos e finalidades educacionais para seja mais dinâmico, adaptável e alinhado com as necessidades e realidades dos estudantes, promovendo uma educação mais integrada, significativa e relevante, tal como se discutirá na próxima seção.

## **2.2 A avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa no contexto escolar**

Diante do contexto sócio-histórico apresentado, para conseguirmos discutir quais dificuldades os estudantes tiveram com a volta às aulas e o que estão enfrentando no contexto atual, a avaliação desempenha um papel fundamental. É por meio das avaliações que os educadores podem coletar informações sobre o desempenho e o progresso dos alunos, identificando as áreas em que eles estão enfrentando dificuldades. É importante, a princípio, situar que avaliar é inerente ao ser humano, conforme defende Luckesi (2000), atos universais envolvidos na avaliação são: Conhecer a realidade, reconhecer atributos e qualidades dessa realidade e tomada de decisão com base no que se conheceu dessa realidade.

Dalben apud Villas Boas (2002, p. 17) afirmam que avaliam o tempo todo e em todas as circunstâncias, "seja em reflexões informais, que orientam as frequentes opções do dia-a-dia, seja formalmente, nas reflexões organizadas e sistemáticas nos momentos de tomadas de decisões". Por isso, a avaliação não pode ser vista somente sob a ótica técnica, da formulação de instrumentos para medir o desempenho dos alunos, pois este prisma não reflete a real dimensão do processo avaliativo.

A avaliação, no contexto escolar, está mais comprometida com a formação para a vida e que não se restringe à aprovação ou reprovação. Luckesi (2000, p. 07) ressalta que a "orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista

tornar-se o que o seu ser pede”. Sobre esse entendimento acerca da avaliação se encontra a avaliação formativa.

Villas Boas (2019) caracteriza a avaliação formativa que acontece no contexto escolar como sendo aquela que, sob direção e responsabilidade do docente:

É um processo que acompanha a conquista das aprendizagens pelos estudantes, promove intervenções assim que surgem as necessidades e tem todos os acontecimentos e resultados registrados (VILLAS BOAS, 2019, p. 15).

Isso significa que se trata de um processo contínuo, sem momento específico para acontecer, mas se dá ao longo do trabalho escolar de planejamento e intervenções pedagógicas. Tem a finalidade de acompanhar as conquistas das aprendizagens, sendo que as evidências demonstradas pelos estudantes acerca do que aprenderam servem para orientação e reorientação do planejamento, servindo para um ajuste do ensino à necessidade de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2019).

O entendimento de Hadji (2001, p. 19) é consonante com a perspectiva apresentada ao colocar a avaliação formativa no centro da ação pedagógica de formação. Ela é aquela que contribui “(...) para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem”. Para ele, este é o fim que dá sentido à avaliação formativa: regular a ação educativa.

Harlen e James (1997, p. 370) se referem à avaliação como:

A combinação da avaliação baseada em critérios com a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a ideia de que a avaliação formativa é arte essencial do trabalho pedagógico. A identificação de problemas ou dificuldades que os alunos possam ter pode ser feita somente por meio dessa combinação de informações.

Ou seja, a avaliação formativa é considerada uma abordagem pedagógica valiosa, pois apoia a aprendizagem ativa, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação dos alunos e a melhoria contínua do ensino. Ela visa criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual alunos e professores estão engajados em um diálogo contínuo e trabalham juntos para alcançar metas educacionais.

Villas Boas (2019) ressalta que além de sua função regulatória orientadora do planejamento das intencionalidades pedagógicas e das ações interventivas, permite uma compreensão acerca das diferenças individuais e a diversidade de formas de aprender. Por isso é direcionada para a tomada de decisões, ao retorno aos objetivos educacionais e ao olhar dos avanços alcançados pelos estudantes tendo

como referência ele mesmo. A avaliação formativa propõe respeitar as peculiaridades de cada estudante e assume, assim como afirma Santos (2008, p. 13) que "um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem".

Infelizmente, em muitos contextos, a avaliação ainda é vista como um meio de medir o sucesso ou o fracasso do aluno, o que pode resultar na marginalização do aluno no processo de construção do conhecimento. Considerando essa visão equivocada sobre a avaliação é importante situar a diferença entre a compreensão do que é avaliar e medir. A ideia de avaliação com forma de medir é classificatória, excludente e promove a competição, reforçando o individualismo. Desdobra-se de uma visão de avaliação como controle e um fim em si mesma e, pelo seu caráter estático e quantitativo, encerra-se na obtenção de dados.

A abordagem tradicional da avaliação pode criar uma atmosfera de pressão excessiva e desvalorizar a aprendizagem em si. As contribuições acadêmicas e pedagógicas destacam a necessidade de repensar as práticas avaliativas existentes (VILLAS BOAS, 1993; FREITAS, 2003, 2005, 2007; LUCKESI, 2000). A ênfase está em enxergar a avaliação e a aprendizagem como partes integrantes de um mesmo processo, em vez de dicotomizá-las. Avaliar na perspectiva formativa recai sobre um processo de reflexão crítica sobre as evidências apresentadas. A mera classificação e competitividade cedem espaço para o respeito à diversidade de formas de aprender, ao compromisso com o processo e à busca pela aprendizagem dos estudantes, sendo assim, uma avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2019).

Ao integrar a avaliação e a aprendizagem, reconhecemos que a avaliação não é apenas uma medida de desempenho, mas também um componente fundamental do próprio processo de aprendizagem. Ela fornece *feedback*, orientação e oportunidades de crescimento para os alunos, auxiliando-os a desenvolver suas habilidades e competências. Essa abordagem mais integrada da avaliação reconhece que o erro e a falha fazem parte do processo de aprendizagem e não devem ser vistos como indicadores de fracasso. Em vez disso, eles são vistos como oportunidades para a reflexão, o aprimoramento e o desenvolvimento contínuo.

No sentido de inclusão do estudante no processo avaliativo, Hadji (2001) ressalta a importância apresentar ao discente o que se espera dele para que ele possa se situar em relação ao que irá aprender ou até mesmo da definição dos

objetivos. Para isso, é necessário que ele seja conhecedor dos próprios “erros” para que conscientemente possa realizar o movimento de ultrapassá-los. Quando o aluno reconhece seu nível atual de desempenho, compreende o nível a ser alcançado e recebe orientações que permitem progredir em seu próprio ritmo em direção à meta, ele é capaz de monitorar seu próprio aprendizado e reduzir a diferença entre o que foi realizado e as expectativas estabelecidas.

Esse tipo de *feedback* efetivo apoia o processo de ensino e aprendizagem, pois promove a percepção do aluno sobre seu próprio desenvolvimento e avanço, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. É necessário acrescentar que ao se repensar as práticas avaliativas é importante considerar a variedade de instrumentos avaliativos, muito além de aplicação de testes padronizados. A esse respeito Villas Boas (2019) menciona que estes instrumentos são os mais variados: provas, testes, auto avaliação, avaliação por pares, observação, registros, entrevistas, conversas informais, registros reflexivos, trabalhos grupais (seminários, jogos educativos, debates), portfólio (coleção e produções feitas pelos estudantes que registram seu progresso e evidências de aprendizagem). Embora haja uma diversidade de instrumentos avaliativos, o que define se são formativos ou não é o uso que o docente faz das evidências geradas por meio deles.

No Distrito Federal, existem o Currículo em Movimento (elaborado pela Secretaria de Estado de Educação) e as Diretrizes de Avaliação que fornecem fundamentos teórico-metodológicos para orientar as ações didático-pedagógicas em todas as modalidades e etapas da Educação Básica no Distrito Federal na perspectiva da avaliação formativa.

Tais documentos optam pela Avaliação Formativa, também conhecida como avaliação para as aprendizagens, por a considerarem coerente com as bases teóricas presentes nos documentos vigentes da SEEDF.

Fernandes (2009) explica que a utilização formativa da avaliação tem o potencial de aprimorar a qualidade das aprendizagens, o que tem um impacto positivo na melhoria geral do sistema educacional. No entanto, o autor ressalta que a implementação e utilização efetiva dessa abordagem são desafios significativos. Ter conhecimento significa ter em seu repertório as possibilidades de acessá-lo quando necessário, seja no cotidiano, na sala de aula ou em exames. Ao adotar a perspectiva de avaliação formativa, os estudantes devem ser capazes de utilizar



seus conhecimentos de forma adequada e, principalmente, reconhecer os momentos cruciais em que devem aplicá-los.

Com a evolução da situação da pandemia e as mudanças nas condições de ensino, a avaliação formativa é um caminho para que os educadores adaptem constantemente sua abordagem de ensino. Com base nos dados coletados, podem ser feitos ajustes no planejamento das aulas, na seleção de recursos e nas estratégias pedagógicas, a fim de melhor atender às necessidades dos alunos. Por esse motivo, o argumento que acompanha a tessitura deste texto entende a avaliação formativa como sendo a mais apropriada para subsidiar a compreensão dos projetos interventivos, tal como será discutido na próxima seção.

### **2.3 Projetos Interventivos: conceito e histórico**

Para iniciar/adentrar a discussão acerca do projeto interventivo e as efetivas contribuições que ele proporciona à recomposição das aprendizagens, faz-se necessário abordar o conceito de projetos interventivos e suas relações com o processo avaliativo com vistas à garantia das aprendizagens. Villas Boas (2010) situa o projeto interventivo em suas relações intrínsecas com o processo avaliativo. Villas Boas (2010, p. 34) completa ainda que “enquanto se desenvolvem atividades de intervenção entre os estudantes, investigam-se as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles”. Intervir e avaliar são etapas indissociáveis neste processo. Por esse motivo, as seções seguintes abordam a tanto o conceito e histórico dos estudos sobre projetos interventivos, suas relações com a recomposição das aprendizagens e, inevitavelmente com a avaliação.

Antes de tratar especificamente do conceito de projetos interventivos, é importante mencionar o entendimento acerca da palavra projeto. Veiga (2006) apresenta uma boa contextualização a respeito do sentido etimológico dessa palavra, que remete ao latim *projectu*, relacionada à ideia de lançar a diante, intento, trajetória e rumo a ser tomado. Para esta autora, o projeto é uma ação intencional, que expressa a intenção e vontade de realizar algo em prol de uma finalidade.

Villas Boas (2010) apresenta algumas singularidades deste tipo de projeto. Embora aborde a experiência do Bloco Inicial de Alfabetização, há elementos que podem subsidiar a compreensão desta prática em outros contextos. Trata-se de um

projeto contínuo, porém não padronizado, pois os estudantes integram o projeto enquanto apresentem lacunas no processo de aprendizagem. Sanadas essas dificuldades, outros estudantes podem integrar o projeto.

Por esse motivo, conforme a autora citada, é flexível, pois pode ser atualizado ao longo do ano tendo, como referência, as necessidades de aprendizagens dos estudantes. Além da flexibilidade em relação ao planejamento e rotatividade em relação aos estudantes que frequentam o projeto interventivo, este não conta, necessariamente, com professores fixos, visto que há o entendimento de que o estudante é da escola como um todo e não de um único docente.

Nesse projeto, os professores trabalham com um grupo menor de estudantes, em razão das necessidades bem definidas, o que torna a sua atuação facilitada. Exige-se que os professores possuam características apropriadas: acreditem na capacidade de aprendizagem dos estudantes e com ela se comprometam; sejam pacientes, isto é, respeitem o ritmo de aprendizagem de cada um; estejam preparados para praticar a avaliação formativa e acreditar nela (VILLAS BOAS, 2010, p. 36).

Villas Boas (2010) afirma ainda que o fato de ser interventivo atribui a esse tipo de projeto um caráter, também, investigativo. No processo de realização da ação pedagógica, buscam-se a intervenção e investigação das estratégias e possibilidades de garantia das aprendizagens. Veiga (2006) apresenta um bom panorama da origem dos projetos de ação didática esclarecendo que não se tratam de uma proposta nova, mas que remete aos anos 1915 e 1920, tendo como principais representantes Jhon Dewey e Kilpatrick e que chegaram com força no contexto brasileiro como o movimento escola novista. À época, os projetos estavam voltados para a solução de problemas descolados da prática social, político e econômico dos que integravam o processo educativo.

Em outra lógica, a apropriação feita pelos autores que tratam de projetos na atualidade o direcionam, conforme afirma Veiga (2006, p. 73), para o “estudo dos problemas em seu contexto social e orientado pela dinâmica integradora e da síntese entre teoria e prática”. O desenvolvimento histórico dos projetos de intervenção pode ser observado em diversas iniciativas, como o programa *Head Start*, nos Estados Unidos, criado em 1965 para oferecer educação infantil integral e serviços de apoio a crianças de baixa renda. Este programa visava abordar a lacuna de desempenho, oferecendo oportunidades e recursos educacionais para crianças de origens desfavorecidas (POSSATO, 2016).

O surgimento de projetos de intervenção na educação pode ser atribuído a vários fatores-chave. Em primeiro lugar, o reconhecimento do impacto dos fatores socioeconômicos nos resultados educacionais levou a uma preocupação crescente em abordar a desigualdade na educação. Em segundo lugar, os resultados da pesquisa destacando os benefícios da intervenção precoce e do apoio direcionado a alunos em risco alimentaram ainda mais o desenvolvimento de projetos de intervenção (POSSATO, 2016).

## **2.4 A organização escolar em ciclos**

Para entendermos o contexto atual da estrutura escolar, incluindo a divisão em ciclos, progressão de série e avaliação, é importante fazer uma breve retrospectiva histórica. A estrutura escolar e a forma como os alunos progredem nas séries/ano passaram por diversas transformações ao longo do tempo. Inicialmente, o ensino era organizado de maneira mais rígida, com os estudantes avançando para a série seguinte anualmente, independentemente de seu desempenho individual.

No entanto, com o reconhecimento da importância de considerar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, surgiram propostas de desdobramento em ciclos. Essa abordagem visava oferecer um percurso mais flexível e personalizado, permitindo que os estudantes tivessem um tempo adequado para desenvolver habilidades específicas em cada etapa do Ensino Fundamental.

O debate sobre os ciclos e a organização da escolaridade no Brasil, debruça sobre uma história extensa, marcada por, pelo menos, três leis educacionais que versam sobre o assunto, ora de maneira superficial, ora contraditória. Conforme Villas Boas (2010), a Lei nº 4024/61 previa a possibilidade de organização de escolas experimentais com currículos, métodos e períodos escolares próprios apenas com um caráter experimental.

A lei nº 4692/71, ao tratar da organização escolar, começa a apontar a possibilidade de adoção de novos critérios que tratem do avanço progressivo dos estudantes. Embora tenha previsto algumas possibilidades de flexibilização curricular, novas formas de organização escolar e a adoção de avanços progressivos, não houve terreno propício para o início do debate sobre ciclos no país pelo momento histórico de ditadura militar enfrentado pelo país.

O professorado e a instituição “escola” não tinham autonomia para tomar decisões e introduzir inovações. (...) Não havia clima para o desenvolvimento de atividades criativas que envolvessem grupos de estudantes e professores (VILLAS BOAS, 2010, p. 21).

O debate sobre ciclos ganhou maior força com o fim do regime militar. A década de 1980 presenciou o início da implantação de Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA) em vários estados. Fato que foi endossado pela LDBEN 9304/96 que facultou aos estados a adesão à perspectiva dos ciclos. O Ensino Fundamental no Brasil passou por um processo de desdobramento em ciclos a partir da década de 1990. Anteriormente, o Ensino Fundamental era organizado em séries anuais, em que os alunos avançavam para a próxima série no final de cada ano letivo, independentemente de seu desempenho acadêmico. No entanto, com a implementação dos ciclos, houve uma reorganização da estrutura escolar (VILLAS BOAS, 2010).

Villas Boas (2010) traz ainda a seguinte contextualização, de que no final dos anos 90, a Lei n. 9.394/96 entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996. Em seu Art. 32, parágrafo 1º, lê-se que "é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos". O parágrafo 2º afirma que "os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino".

Os ciclos foram introduzidos como uma proposta de flexibilização curricular, com o objetivo de garantir um percurso mais individualizado e adequado ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. A ideia era permitir que os estudantes tivessem um tempo maior para desenvolver as habilidades necessárias em cada etapa do Ensino Fundamental. Com a implementação dos ciclos, a promoção dos alunos passou a ocorrer de forma mais flexível, considerando seu desenvolvimento e aprendizado ao longo do tempo, em vez de uma progressão automática baseada apenas no tempo de permanência na série. Isso permitiu maior atenção às dificuldades individuais, reforço escolar e uma abordagem mais personalizada para cada estudante.

Desde 2005, o Distrito Federal tem implementado o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Essa abordagem pedagógica, inclui um projeto de intervenção que busca atender às necessidades de aprendizagem das crianças assim que elas surgem, colocando em prática a progressão continuada, assegurando que os alunos

tenham um acompanhamento constante e adequado ao longo do processo de alfabetização, promovendo um aprendizado contínuo e efetivo.

Segundo Villas Boas (2010), o objetivo geral do BIA é "reestruturar o ensino fundamental para nove anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral". Os objetivos específicos referem-se à reorganização do tempo e dos espaços escolares, à reestruturação do processo de ensino e aprendizagem, à organização do currículo escolar, à sistematização do processo de alfabetização e à orientação da ação educativa do professor.

O BIA, de acordo com as Diretrizes Pedagógica da SEEDF, "é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de seus professores" (SEEDF, 2012a, p. 14).

A partir dessa premissa, o professor desempenha um papel central e fundamental, pois as mudanças necessárias para garantir a qualidade da alfabetização dependem, em parte, das alterações na organização de suas práticas pedagógicas e avaliativas. Para tal, é essencial que o docente tenha condições favoráveis e apoio adequado para desenvolver seu trabalho com eficiência e eficácia.

De acordo com Teixeira, Moura, Fernandes Silva e Moreira (2019, p. 6) "em 2005, houve a adesão ao sistema de ciclos de aprendizagem no Distrito Federal, inicialmente aplicado apenas ao 1º bloco do 2º ciclo (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental). A partir de 2015, a implantação passou a ser gradual, incluindo o 2º bloco do 2º ciclo (4º e 5º anos) e os dois blocos do 3º ciclo (6º e 7º, e 8º e 9º anos). Em 2017, tornou-se obrigatório em todas as escolas, abrangendo todo o Ensino Fundamental."

### **2.4.1 Projeto interventivo na perspectiva dos ciclos: a progressão continuada das aprendizagens**

Nesta seção discute-se a intrínseca relação entre os projetos interventivos e a organização escolar em ciclos. Afirma-se, inicialmente, que os ciclos e progressão continuada das aprendizagens não coadunam com a ideia de promoção automática. Embora essa tenha a compreensão instaurada desde a década de 1920 de realizar a progressão automática como forma de enfrentamento à repetência.

Villas Boas (2010) apresenta de modo detalhado o processo de implantação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, fato que ocorreu em 2005. As especificidades do processo de implementação e a concepção de projeto interventivo que acompanhou esse processo é bem descrito e defendido pela autora.

A referida pesquisadora resgata a experiência do Distrito Federal de implementação do Bloco Inicial de Alfabetização para defender que o projeto interventivo está articulado à progressão continuada da ação na medida em que cumpra seu papel de “satisfazer as necessidades de aprendizagens das crianças, assim que tais necessidades surgem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 23).

No documento Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as aprendizagens, traz que:

Os ciclos para as aprendizagens se caracterizam principalmente pela relação entre os processos de ensinar e de aprender, pela ampliação dos tempos de aprendizagem, pela utilização de espaços diversificados com fins pedagógicos, pela progressão continuada e pela avaliação formativa (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 3º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS, 2014, p. 24).

No mesmo, a progressão continuada se fundamenta na “ideia de que o estudante não deve repetir o que já sabe; e não deve prosseguir os estudos tendo lacunas em suas aprendizagens” (OLIVEIRA; PEREIRA; VILLAS BOAS, 2012, p. 09).

Além de trazer a ideia de que opostamente da promoção automática:

Investe na regularização do fluxo escolar, muitas vezes dissociada da construção de conhecimentos, a organização escolar em ciclos, que tem como princípio a progressão continuada das aprendizagens, constitui-se por meio de cinco elementos da organização do trabalho pedagógico escolar: a) gestão democrática; b) formação continuada dos profissionais da educação; c) coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização e progressão curricular (SEEDF, 2014, p.24).

Isso implica que os alunos avancem de forma contínua, sem interrupções, lacunas ou obstáculos que possam prejudicar seu progresso no desenvolvimento escolar. Esse é o aspecto fundamental que diferencia a progressão continuada da promoção automática, na qual o aluno é promovido independentemente de ter adquirido as habilidades necessárias. Na estrutura escolar baseada em ciclos, o principal foco é garantir a aprendizagem de todos os alunos. Silva (2021, p. 32) explica que “ao compreender a eficácia desses projetos, educadores e formuladores de políticas podem tomar decisões informadas sobre sua implementação e alocação de recursos”.

Além disso, permite identificar as melhores práticas e áreas de melhoria, garantindo que os projetos de intervenção sejam continuamente refinados para atender às necessidades evolutivas dos alunos. Analisar o impacto dos projetos de intervenção na progressão da aprendizagem requer uma metodologia bem delineada que incorpora dados quantitativos e qualitativos.

Diante dessa provocação essa pesquisa pretendeu conhecer e analisar o projeto interventivo “Resgatando Saberes”, realizado para a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Os dados levantados ao longo da pesquisa de campo permitiram o alcance de algumas constatações que serão discutidas na análise de dados deste estudo.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A concepção de pesquisa e ensino que fundamenta este trabalho se baseia na pedagogia histórico-crítica com o que preconiza Saviani (2009) uma amálgama entre pesquisa, ensino e aprendizagem, permeado pela visão que se tem de mundo, indivíduo e Educação, que traz consigo implicações de ordem política e que envolve o conhecimento produzido historicamente e sistematizado pelo Homem, substrato ineliminável do processo de ensino.

Assim, a pesquisa tem o intuito de “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 14). Em seguida, diante das indagações e dos fatos que precisam de explicações plausíveis Gil (2007, p. 17), ratifica a ideia de pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A presente pesquisa se trata de um estudo de natureza qualitativa, já que a pretensão não é de quantificar os dados, mas analisá-los os sentidos e significados. Conforme Minayo (2010) a pesquisa qualitativa:

Se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p. 52).

Isso significa que a partir da abordagem qualitativa, o pesquisador pode compreender como os participantes avaliam uma determinada experiência, quais seus sentimentos e opiniões acerca do fenômeno em questão, bem como uma compreensão aprofundada sobre um tema (BARBOUR, 2009; IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Em relação ao tipo de pesquisa segundo os objetivos, assume-se um estudo do tipo descritivo, pois se busca descrever características de um determinado objeto de estudo, no caso, o projeto “Resgatando Saberes”, como projeto interventivo para a recomposição das aprendizagens. Conforme Gonsalves (2001),



nesse caso a pesquisa está interessada na apresentação das características do fenômeno estudado.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para identificar estudos que tratam do tema investigado. Esse tipo de pesquisa é elaborado por meio de trabalhos já executados por outros autores, cujos interesses conferidos eram os mesmos. Gil (2010) aponta as suas vantagens afirmando que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 2010, p. 104).

A pesquisa foi realizada com base nos dados eletrônicos Scielo e Periódicos CAPES. Nas buscas de seguintes descritores, em língua portuguesa, foram considerados: Projeto interventivo; Escola Pública; Desafios; Pandemia.

Após a análise dos materiais bibliográficos foram selecionados apenas os artigos de maior relevância para o objetivo proposto, que atendem aos critérios de inclusão: Entre os anos de 2000 e 2023, os estudos contendo a temática estabelecida, em língua portuguesa e inglesa, artigos originais contendo o processo interventivo em uma escola pública.

Nesta pesquisa, também é empregado o Estudo de caso, de acordo com Yin (2001) é uma metodologia de pesquisa empírica que se foca na investigação minuciosa e detalhada de um indivíduo, grupo, organização ou fenômeno específico. Amplamente utilizada em áreas como ciências sociais, psicologia, educação e medicina, essa abordagem possibilita uma compreensão profunda e contextualizada dos elementos analisados.

### **3.2 Caracterização da escola e do projeto “Resgatando Saberes”**

A escola escolhida para a observação da aplicação do projeto interventivo foi o Centro de Ensino Fundamental<sup>2</sup>, situado em uma região administrativa do Distrito Federal e vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Trata-

---

<sup>2</sup> O nome da escola apresentado nesta pesquisa foi alterado, não se mantendo o nome original para garantir o anonimato dos sujeitos interlocutores e da unidade escolar em estudo.

se de uma escola da rede pública de ensino que oferta o Ensino Fundamental anos finais (6º aos 9º anos) no diurno e com a EJA 2º segmento (6ª a 8ª etapas) e 3º segmento (1ª, 2ª e 3ª etapas) no período noturno.

Centro de Ensino Fundamental possui 1466 alunos matriculados e distribuídos entre Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona em três períodos (matutino, vespertino e noturno) e conta com: 52 professores; 01 chefe de secretaria; 01 secretário, 07 funcionários de limpeza, 04 vigilantes; 05 merendeiros, 05 membros da equipe gestora, 04 coordenadores, 02 professores na sala de recurso, 01 professor na biblioteca escolar, 01 professor no laboratório de informática, 03 orientadoras, 03 servidores da carreira assistência como apoio à direção, 02 professores readaptados no apoio pedagógico.

A pesquisa foi realizada em junho de 2023, após um período de greve dos professores que durou aproximadamente 22 dias. O primeiro contato ocorreu por meio de uma entrevista informal, no dia 14 de junho de 2023, na sala da UNIEB, onde a pesquisadora conheceu uma das coordenadoras intermediárias do projeto e obteve informações sobre seu funcionamento. Em seguida, em 19 de junho de 2023, a pesquisadora visitou a Regional para acompanhar a vivência com todos os coordenadores das escolas participantes do projeto, incluindo as coordenadoras intermediárias. Posteriormente, ela foi a uma das escolas onde o projeto estava implementado, realizando duas visitas de observação: uma em 22 de junho, com a UNIEB ministrando a aula para os alunos, e outra em 29 de junho, onde a aula foi conduzida apenas pela coordenadora local. Nessa escola, 36 alunos foram atendidos, distribuídos por níveis: Pré-silábico (1), Silábico Alfabético (2), Alfabético (1), Alfabético I (5) e Alfabético II (27), e divididos em duas turmas. Os questionários foram enviados para as coordenadoras em 4 de julho de 2023.

O projeto interventivo em análise é o “Resgatando Saberes” uma iniciativa de uma Coordenação Regional de Ensino do Distrito Federal. Tal projeto tem como objetivo oportunizar um ambiente dinâmico e proporcionar práticas pedagógicas que atendam aos estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e letramento, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa.

O projeto tem como público alvo alunos do 6º ano, estudantes selecionados pela UE (Unidade Escolar), e alunos do 7º ano, estudantes do projeto SuperAção

selecionados pela UE. A participação no projeto é por adesão. Os professores que acompanham esses estudantes em sala de aula indicam para a participação no projeto.

O projeto em questão é desdobramento de uma intencionalidade da Unidade de Educação Básica (UNIEB) da Coordenação Regional de Ensino (CRE) e enfoca no atendimento às escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa ação os coordenadores intermediários que atuam na UNIEB se unem a coordenadores locais de cada unidade escolar envolvida para o planejamento, realização e avaliação dos estudantes. A figura abaixo apresenta a estrutura organizacional do projeto, considerando as etapas de implementação.

Figura 1 – Fases de implementação do projeto



Fonte: Elaboração própria a partir de dados registrados no diário de campo da pesquisadora, 2023.

Por meio de conversas realizadas entre a pesquisadora e os idealizadores do projeto, registrados no diário de campo, foi possível constatar que o projeto surgiu da necessidade das unidades escolares relatadas pelas equipes gestoras das escolas e professores de Anos Finais do Ensino fundamental. Estes relataram à UNIEB que, após o período de aulas remotas, decorrentes da pandemia do coronavírus, os estudantes chegaram ao 6º ano sem ter completado o processo de alfabetização, com muitas dificuldades envolvendo a leitura e escrita. Fato que os impedia de progredir nas aprendizagens e na trajetória escolar.

Desse fato, a equipe da Unidade de Educação Básica da CRE elaborou a proposta do projeto interventivo a ser apresentado às escolas, cuja adesão seria voluntária. Em 2022, nove entre os 10 Centros de Ensino Fundamental da regional aderiram à proposta. Em 2023 houve uma adesão de todas as escolas da Regional

de Ensino e a ampliação formal do atendimento aos estudantes do 7º ano, a partir de uma ação relacionada chamada de SuperAção, para contemplar os estudantes que apresentam incompatibilidade idade/ano.

Após a adesão, as escolas indicam o coordenador pedagógico local que irá se juntar a uma equipe de pedagogos e professores da UNIEB. Os coordenadores locais informam quais são os estudantes que precisam de uma intervenção mais pontual e direcionada à alfabetização. A partir dessa indicação, a equipe realiza uma avaliação diagnóstica, tendo como referência a aplicação de testes para aferir o conhecimento que os estudantes possuem em relação à leitura, escrita e conhecimentos ortográficos.

Outra etapa é a formação dos coordenadores locais que serão referência para o projeto na escola. Nessa etapa, coordenadores intermediários da UNIEB e coordenadores locais se juntam para estudo de bases teóricas relacionadas à alfabetização, leitura e escrita. Assim, a coordenação intermediária da UNIEB se divide em subequipes para acompanhar cada escola. Ou seja, cada coordenador local das unidades escolares é acompanhado por dois coordenadores intermediários da UNIEB que os ajudam no planejamento e execução do projeto interventivo nas escolas.

Antes da realização de cada atendimento aos estudantes, os coordenadores locais de cada escola, responsáveis pelo projeto interventivo na unidade escolar, se reúnem com os coordenadores intermediários da UNIEB para o que eles denominam como “Vivência”. As vivências acontecem quinzenalmente com esse coletivo e nelas ocorre uma simulação de como os encontros serão direcionados com os estudantes, socializam-se os materiais e a abordagem a ser feita em cada escola. É um momento de formação continuada com vistas à construção coletiva do planejamento, no qual os envolvidos sugerem estratégias, textos e abordagens metodológicas e, nesse processo, aprendem uns com os outros.

Na vivência, há um detalhamento de cada parte do plano de aula a ser utilizado no projeto interventivo das semanas seguintes, sugestão de intervenções e a compreensão coletiva dos objetivos propostos para cada encontro. É também um momento coletivo de avaliação do projeto e ajustes no planejamento geral. Enquanto pesquisadora pude acompanhar duas vivências (reunião de planejamento entre coordenadores locais e coordenadores intermediários) e também foi possível acompanhar dois dias de realização do projeto na escola.

Após as vivências há o efetivo atendimento aos estudantes. Estes atendimentos duram cerca de três horas e acontecem uma vez na semana, no horário de aula e tem o coordenador local da escola como responsável pelo atendimento aos estudantes. A cada quinze dias a equipe dos profissionais da Unidade de Educação Básica se dirige às unidades escolares para acompanhar os atendimentos aos estudantes junto com o coordenador pedagógico local.

### 3.3 Interlocutores da pesquisa

A partir de sua vivência e experiências durante a pandemia, a pesquisadora teve a inquietação em conhecer projetos interventivos que evidenciassem a intencionalidade de recomposição das aprendizagens. Nesse processo de busca por escolas, teve a oportunidade de conhecer e testemunhar os esforços empreendidos pelas coordenadoras intermediárias da UNIEB, Regional de Ensino para garantir o respeito ao direito à educação. Especificamente, pôde observar o empenho dessas coordenadoras na busca pela recomposição das aprendizagens dos estudantes, que foram prejudicadas durante o período das aulas remotas, por meio do projeto interventivo Resgatando Saberes.

Inicialmente a proposta de pesquisa seria acompanhar apenas os coordenadores locais na implementação do projeto, mas ao conhecer a proposta geral do projeto e os sujeitos envolvidos, viu-se a necessidade de ampliar o grupo de interlocutores para os coordenadores intermediários da UNIEB, pois estes estão envolvidos na ação desde a concepção, avaliação, planejamento e realização no contexto escolar pelo atendimento aos estudantes. Com vistas a garantir o anonimato dos interlocutores, os nomes foram alterados e utilizou-se nomes fictícios, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 – Nomes fictícios utilizados no estudo

Mirtes	Coordenadora intermediária da Unidade de Educação Básica
Adriana	Coordenadora intermediária da Unidade de Educação Básica
Jordana	Coordenadora pedagógica local do Centro de Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A primeira coordenadora intermediária entrevistada foi Mirtes. Mulher, com 26 anos de magistério, sendo 10 na SEEDF, formada em pedagogia, com especialização na área de duas pós-graduações, além de ter participação em grupos de formação pela EAPE.

A segunda coordenadora intermediária Adriana, também é mulher, com 8 anos de magistério, sendo 7 na SEEDF, formada em sociologia, com mestrado no campo da educação, além de ter participação em grupos de formação pela EAPE.

A terceira coordenadora pedagógica local do Centro de Ensino Fundamental, Jordana, também é mulher com 36 anos de idade, professora efetiva da SEEDF. Formada em pedagogia, em 2007. Coursou pós-graduação, sendo especialista em Docência do Ensino Profissional e Superior - 400 horas - UNEB; Gestão e Orientação Educacional.

### **3.4 Instrumentos para a construção dos dados**

Os principais instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foram a observação e o questionário. O questionário contendo 11 perguntas foi utilizado para levantamento de dados que retratam concepção de coordenadores pedagógicos intermediários e locais acerca do projeto interventivo e teve, como referência, os objetivos definidos para a pesquisa. O levantamento dos dados e informações em um questionário (Apêndice 01) foi formalizado de maneira impressa, onde o público-alvo foi coordenadores do projeto, atuantes na educação, totalizando 3 (três) interlocutores.

O questionário estruturado foi direcionado às coordenadoras intermediárias da Unidade Regional de Ensino, no intuito de coletar dados, a fim de colher informações sobre a organização e o projeto interventivo, correlacionando os desafios e fases do projeto. Também foi aplicado à coordenadora pedagógica local do Centro de Ensino Fundamental eleito como *lócus* da pesquisa.

Também realizou-se o levantamento documental, para se analisar os documentos norteadores da Prática Pedagógica do Colégio (PPP), bem como se buscaram referências nos documentos oficiais internacionais e nacionais, para se fundamentar a pesquisa.

A Entrevista foi um instrumento utilizado para conhecer a proposta do projeto “Resgatando Saberes”, aplicado às coordenadoras intermediárias da UNIEB. “Entende-se a entrevista como um instrumento importante mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana” (DUARTE, 2005, p.62). A entrevista pode ser aberta, guiada, por pautas ou informal. Para a pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada “com questões e sequência predeterminadas, mas com ampla liberdade para responder” (GIL, 2010, p. 120).

#### **4. O PROJETO INTERVENTIVO “RESGATANDO SABERES”: A práxis coletiva na elaboração e implementação**

A partir dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, esta seção ocupa-se da análise da práxis pedagógica de coordenadores intermediários e coordenadores locais para a efetiva realização do Projeto Interventivo em no Centro de Ensino Fundamental.

O entendimento de projeto interventivo assumido nesta pesquisa é consonante com o que Villas Boas (2010) apresenta, fundamentada em Legrand (1993), acerca das características de um projeto interventivo a) é ação intencional; b) na maioria das vezes coletiva; c) requer planejamento e antecipação coletiva em relação aos objetivos a serem atingidos; d) avaliação formativa; d) é flexível em relação ao objetivo de aprendizagem, aos estudantes e aos docentes que o coordena; e) possui finalidade pedagógica, social, lúdica e criativa.

A seção metodológica deste trabalho apresentou de maneira detalhada como os momentos que integram o projeto interventivo, sugeridos por Villas Boas (2010) foram contemplados pelos responsáveis pelo projeto “Resgatando Saberes”. Esses momentos foram: “identificação ou problematização; elaboração do projeto; desenvolvimento; sistematização da avaliação das atividades do projeto nos períodos definidos pela escola” (VILLAS BOAS, 2010, p. 43). São etapas cruciais e importantes para a definição de um projeto que se coloque na direção da garantia das aprendizagens dos estudantes.

Na continuidade desta compreensão, considerando o *lócus* da pesquisa, as interlocutoras, os objetivos deste estudo e os dados levantados ao longo da pesquisa de campo foi possível constatar quatro eixos temáticos para a análise:

- Justificativas impulsionadoras do projeto interventivo;
- A concepção avaliativa que orienta o projeto interventivo;
- Projeto interventivo: da avaliação e formação continuada ao trabalho coletivo;
- Os desafios e possibilidades do projeto interventivo.

##### **4.1 Justificativas impulsionadoras do projeto interventivo**

Ao longo desta pesquisa foi abordado o contexto histórico e social atípico enfrentado, na atualidade, principalmente decorrente do auge do período pandêmico e dos desafios educacionais que se colocaram à organização escolar e do trabalho



pedagógico. Tal contexto passou a exigir intencionalidades pedagógicas que melhor pudessem atender à necessidade de acompanhamento das aprendizagens, planejamento e a recomposição das aprendizagens.

Uma possibilidade discutida e defendida ao longo dessa pesquisa é a adesão à perspectiva da avaliação formativa e aos projetos interventivos, como caminho para recomposição das aprendizagens comprometidas durante o período da suspensão das aulas e aulas remotas. De fato, o projeto interventivo desempenha um papel fundamental ao abordar e solucionar as dificuldades e lacunas no processo educativo, contribuindo significativamente para a recomposição das aprendizagens.

A realização do projeto interventivo está intimamente relacionada a uma compreensão de avaliação formativa que não ocorre apenas ao final do processo, mas está imbricada em todo o processo formativo, uma vez que *“avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas (...) a avaliação formativa está em curso enquanto as aprendizagens ocorrem”* (VILLAS BOAS, 2019, p. 15).

É nesse sentido que avaliação é aliada do projeto interventivo. Villas Boas (2010) ratifica esse entendimento ao apontar que a avaliação formativa orienta o trabalho docente para a garantia de que os estudantes aprendam o que necessitam e possam dar continuidade ao seu processo educativo, tendo as lacunas em sua aprendizagem suprida por esse processo intencional e interventivo.

Ao ser questionada acerca da justificativa pedagógica para a elaboração e implementação do projeto “Resgatando saberes”, uma parceria da CRE e escolas, a coordenadora pedagógica intermediária indicou:

O projeto surgiu no ano passado, a partir da fala dos diretores e dos gestores das escolas de ensino fundamental dos CEFS, **a fala era de que os meninos estavam chegando analfabetos**. Alunos com dificuldades de leitura e escrita (...) é um projeto que veio como uma **resposta ao pedido de socorro dos gestores**, depois da pandemia. O projeto é maravilhoso. Ano passado tivemos alunos que ficavam só de capuz e máscara, vimos que não era só por ter medo de covid nem de nada, e sim uma forma de se esconder, porque sabiam que tinham dificuldade em acompanhar as aulas e eles não queriam ser expostos na sala de aula. Quando fomos trabalhando com eles, eles foram se abrindo. Começaram com máscara e no final já tiraram e já se mostraram orgulhosos de estarem participando. **Não é só questão de aprendizagem é um resgate para vida** (ADRIANA, entrevista, dados da pesquisa, 2023).

É perceptível que a justificativa apresentada pela interlocutora gira em torno da superação das lacunas na aprendizagem que os estudantes apresentaram em

decorrência do período pandêmico, principalmente nas concernentes à consolidação na alfabetização. A interlocutora Jordana apresenta uma justificativa semelhante, ao afirmar que o que motivou a realização de um projeto com esse enfoque foi o fato de terem “alunos não alfabetizados no 6º e 7º ano, ou em nível abaixo do esperado” (JORDANA, Dados da Pesquisa, 2023).

As justificativas remetem a uma situação problema real dos estudantes, apontadas pelos gestores e explicitam uma aproximação do primeiro momento de um projeto interventivo, muito bem sistematizado por Veiga (2006, p. 79) acerca de ser um momento de identificação ou problematização da situação que será abordada ao longo do projeto. Essa pesquisadora afirma que os projetos devem “*originar-se de um problema proposto pelos alunos ou sugerido pelo professor*”.

Há também uma justificativa de cunho social, muito evidente na fala de Adriana ao afirmar “*não é só uma questão de aprendizagem, é resgate para a vida*”. Assim percebe-se a postura pedagógica de que não se trata apenas de recompor o currículo, mas incluir o sujeito aprendiz dando a ele a oportunidade de continuidade na vida escolar. Essa compreensão vai ao encontro do que Veiga (2006) alerta acerca da finalidade pedagógica e social que os projetos assumem.

Cabe, também, a importante reflexão de Villas Boas (2009) de que, o oferecimento de intervenção complementar somente aos estudantes com “defasagem idade/série” não se coaduna com o formato avaliativo, na perspectiva formativa. Os depoimentos acima ilustram o contexto de muitas lacunas de aprendizagem que, possivelmente tiveram início no ensino remoto e reverberaram no ensino presencial e que necessitam de planejamento de ações interventivas com vistas às aprendizagens de todos os estudantes. O projeto não se configura apenas como um programa de correção de fluxo escolar, mas sim como uma estratégia pedagógica, que tem como objetivo oferecer aos alunos maiores oportunidades de aprendizagem.

A necessidade de se repensar as intencionalidades pedagógicas aparece entre os motivos que levaram à proposição do projeto. A esse respeito Mirtes afirma: “consolidação de aprendizagens, reorganização de novas estratégias pedagógicas mais efetivas [...]”. (MIRTES, Dados da pesquisa, 2023).

Para Villas Boas (2010), o projeto interventivo articulado com a avaliação formativa parte da individualização e/ou diferenciação do ensino, isso significa substantivas mudanças nos procedimentos pedagógicos, a diversificação das

estratégias e dos recursos tendo como referência as necessidades educativas dos estudantes.

Esse entendimento esteve presente na afirmação de Mirtes que destacou, em seu depoimento, a importância de “[...] mediar as atividades de forma mais personalizada” e que se constituiu como motivação para planejar um projeto interventivo”. A esse respeito Marangon (2003) afirma que são essas ações são projetadas para atender às necessidades específicas dos alunos que podem estar ficando para trás em seu progresso acadêmico. Esses projetos visam fornecer suporte e recursos adicionais para ajudar os alunos a superar seus desafios e melhorar seus resultados de aprendizagem.

Sejam por meio de sessões de tutoria individual, programas de orientação em grupo ou aulas de recuperação direcionadas, os projetos de intervenção desempenham um papel crucial para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso.

A constatação feita destes depoimentos é a de que a justificativa para a realização desse projeto interventivo é o enfrentamento e resposta às lacunas e fragilidades educacionais que ficaram marcadas na formação dos estudantes. Há também a motivação e interesse em incluir o estudante no processo educativo para que este possa dar continuidade à sua trajetória formativa. Acrescenta-se a essas justificativas a intencionalidade pedagógica de possibilitar intervenções que sejam mais personalizadas e condizentes com as reais necessidades educativas dos estudantes.

#### **4.2 A concepção avaliativa que orienta o projeto interventivo**

A avaliação com intenção formativa permite que os professores ajustem suas práticas de ensino, desenvolvam estratégias de intervenção direcionadas e forneçam suporte personalizado aos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem. Krug (2008, p. 68) diz que:

O ato de avaliar implica uma atividade ética, os julgamentos feitos afetam as vidas das pessoas. No caso da avaliação escolar, é pertinente que essa acompanhe a estratégia de pensamento da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto do dia-a-dia a partir da ação dele.

A avaliação escolar, assim como qualquer forma de avaliação, envolve fazer julgamentos que podem afetar a vida das pessoas envolvidas. É pertinente que a

avaliação escolar leve em consideração a estratégia de pensamento e ação do aluno no dia a dia, pois isso permite uma compreensão mais abrangente de seu desenvolvimento e progresso. Cada indivíduo possui suas próprias habilidades, estilos de aprendizagem e contextos de vida únicos, e a avaliação deve levar em conta esses aspectos e daí decorre a importância de projetos interventivos que considerem as aprendizagens e o que ainda falta aprender.

Em relação à utilização da avaliação nesse processo, foi possível constatar que está presente em diferentes momentos do projeto Resgatando Saberes, desde o processo de seleção dos estudantes:

Quando as escolas aderem ao projeto, o que a gente fez? Inicialmente é feita a seleção dos estudantes. **Os professores indicam entre os alunos** que têm, quais **apresentam mais necessidade de participar do projeto** e dizem o que acham que estão precisando e assam o nome para o coordenador local. Após essa seleção inicial **é feita uma sondagem** com o teste da psicogênese, **para ver como estava o nível de alfabetização dos estudantes**. Na verdade, a gente orienta os coordenadores locais que são escolhidos para estarem acompanhando esse projeto sobre como realizar essa sondagem (ADRIANA, dados da pesquisa, entrevista, 2023).

A avaliação diagnóstica é utilizada como ponto de partida para a organização do planejamento. Acerca disso Hadji defende as contribuições que a avaliação prognóstica tem a dar à organização do trabalho escolar. Ele entende a avaliação prognóstica como aquela que precede e dá início à ação de formação possibilitando, no início do processo, o levantamento de informações acerca da aprendizagem que permitem o ajuste entre o que o estudante precisa aprender e o que lhe será ensinado “seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais” (HADJI, 2001, p. 19). A avaliação diagnóstica é usada para identificar áreas em que os alunos podem precisar de suporte adicional (RAMOS, 2018, p. 36).

Veiga (2006, p. 79) reconhece esse momento como sendo crucial do projeto interventivo, pois é ele que permite uma “análise das necessidades, detecta os conhecimentos que os alunos já têm e os que ainda não tem sobre o problema ou tema”. Em consonância com essa perspectiva, as interlocutoras da pesquisa sinalizam, pelos depoimentos, que adotam os pressupostos da avaliação formativa e se aproxima muito dessa abordagem.

Para o projeto “Resgatando saberes” a CI Mirtes afirma que adotam como instrumentos e procedimentos avaliativos “a avaliação diagnóstica com o teste da Psicogênese, o mapeamento ortográfico e elaboração de sequências didáticas”. A CI Adriana relatou:

**A primeira sondagem é realizada com o teste da Psicogênese.** Depois **são realizadas as intervenções e vamos acompanhando a evolução dos estudantes** com as execuções das atividades propostas e no fim é realizado outro teste da psicogênese para ver os avanços que cada estudante teve (ADRIANA, Dados da Pesquisa, Questionário, 2023).

É possível perceber, no relato acima, que a avaliação diagnóstica é orientadora das intervenções realizadas e que há um acompanhamento paulatino da evolução dos estudantes. Assim, a avaliação diagnóstica não se separa do processo interventivo. Em relação ao *feedback* aos estudantes, as coordenadoras intermediárias relataram que:

Os estudantes têm bastante abertura para manifestarem seus desejos e anseios. Porém para o último encontro **está previsto um momento de autoavaliação.** (MIRTES, Dados da Pesquisa, questionário, 2023)

**Os resultados da última aplicação são passados para a escola.** Como é um trabalho que desenvolvemos somente em um semestre, passamos para as escolas os avanços dos alunos **para que as mesmas possam dar continuidade ao trabalho** (ADRIANA, Dados da Pesquisa, questionário, 2023).

Infere-se dessas falas que o feedback aos estudantes é dado articulado à autoavaliação. Sadler (1989) argumenta que é essencial envolver o aluno como protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, pois a sensação de responsabilidade pela própria formação, combinada com o desejo de aprender e a confiança em suas capacidades, estimulam o desejo de melhorar e alcançar o padrão desejado.

A avaliação tem implicações pedagógicas significativas desde que seja vista como uma ferramenta para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Moreira (2019, p. 77) afirma que “a avaliação ajuda os professores a identificar áreas em que os alunos podem precisar de apoio adicional e a ajustar o ensino de acordo”. Além disso, a avaliação pode promover a motivação e o envolvimento dos alunos. Quando os alunos entendem o propósito da avaliação e como ela se relaciona com seu aprendizado, é mais provável que eles se envolvam no processo de aprendizado.

Há também o feedback da coordenação intermediária da UNIEB às unidades escolares, conforme o relato de Adriana demonstra. Os autores que defendem a avaliação formativa reconhecem os *feedbacks* como fundamentais no processo avaliativo. Sadler (1989, p. 120) destaca que essa prática permite o compartilhamento de informações e impressões sobre o sucesso alcançado ou em progresso. Todos os comentários sobre as atividades dos alunos devem oferecer orientações para aprimoramento, ao mesmo tempo em que proporcionam assistência e oportunidades para que eles invistam nesse processo de melhoria.

De acordo com Sadler (1989), existem três condições para que o feedback seja considerado eficaz na perspectiva formativa do aluno: (a) ter um padrão, meta ou nível de referência como objetivo; (b) comparar o desempenho real com o padrão desejado; e (c) propor ações que permitam reduzir a lacuna entre o desempenho alcançado e o desejado. Essas condições não estiveram presentes nas falas das interlocutoras, possivelmente por ser uma ação que ainda não ocorreu e que estão aguardando o momento de realização para o devido planejamento.

Neste eixo temático discutiu-se a avaliação diagnóstica como importante ponto de partida para a realização do projeto interventivo. Constatou-se que é uma ação interligada com a intervenção e acompanhamento dos estudantes. Destacou-se, também, o uso da auto avaliação associada ao *feedback* aos estudantes e às Unidades escolares, ação necessária a uma prática avaliativa que se pretende formativa.

### **4.3 Projeto interventivo e suas relações com a formação continuada e o trabalho coletivo**

Villas Boas (2010) afirma que no contexto escolar, o projeto assume um caráter interventivo, pois parte-se de uma situação problema relacionada à aprendizagem dos estudantes e, a partir dela, toma-se atitudes com vistas à resolução do problema identificado, no caso da rede pública de ensino do DF, denomina-se Projeto Interventivo (PI).

Essa compreensão acerca do projeto é compartilhada por Veiga (2006) ao entender o projeto como uma ação didática, uma postura pedagógica que orienta a intenção de docentes e estudantes na perspectiva da solução de um problema surgido. Para esta pesquisadora trata-se de um processo que parte de uma situação

problema e engloba o planejamento (antecipação da ação), a ação interventiva e avaliação desse processo.

O projeto interventivo “Resgatando saberes” foi elaborado com esse propósito de ir ao encontro às necessidades de aprendizagens dos estudantes como resposta às solicitações de apoio pedagógico de algumas escolas da Coordenação Regional de Ensino (CRE), intensificadas com o ensino remoto.

As interlocutoras da pesquisa foram convidadas a refletirem acerca do processo de elaboração e implementação do projeto interventivo “Resgatando saberes” considerando os elementos que o estruturam. A coordenadora intermediária Adriana relatou que na elaboração e implementação do referido projeto houve um processo importante, como ilustram suas falas:

Houve **um processo de desconstrução de conceitos** construídos ao longo de muito tempo (...) muitos **professores buscaram conhecer melhor como ocorre o processo de alfabetização** e os níveis da Psicogênese (instrumento utilizado como avaliação diagnóstica). (ADRIANA, dados da pesquisa, entrevista, 2023).

Percebe-se, nessas falas, que o projeto interventivo Resgatando Saberes tem promovido mudanças não somente na aprendizagem dos estudantes, mas na própria concepção dos professores que se veem imersos em um processo de reconstrução de conceitos e um olhar mais direcionado para o sujeito que aprende, considerando suas necessidades educativas.

Na elaboração, implementação e avaliação dos projetos interventivos o estudo coletivo dos professores acerca dos temas que o envolvem como: avaliação formativa, os níveis da psicogênese, elaboração de projetos, planejamento de oficinas temáticas, enfim, o estudo coletivo de todos os temas e reflexões sobre a prática pedagógica são fundamentais.

A gente faz uma apresentação com diagnose e preparação do material. A gente tem a formação pedagógica das equipes e a elaboração das vivências (ADRIANA, dados da pesquisa, questionário, 2023).

É importante acrescentar essas vivências como um momento de formação continuada. Essas vivências são momentos quinzenais em que se reúnem coordenadores pedagógicos locais das 10 escolas envolvidas no projeto e os coordenadores pedagógicos intermediários da UNIEB.

Ao acompanhar essas vivências, foi possível vê-las como um momento de estudo, preparação, troca de conhecimentos e avaliação do andamento do projeto. A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre

na vida profissional, depois da formação inicial e que está articulada com a sua prática pedagógica, no contexto do cotidiano escolar, quando este está atuando na docência (MARIN,1995).

Outro aspecto que aponta para a necessidade do trabalho coletivo, no referido projeto, foi em relação ao planejamento e estruturação das formas de atuação conjunta entre a CRE e as escolas. As interlocutoras da pesquisa se pronunciaram em relação a esse desafio da seguinte forma:

[...] pensar como poderia ser executado, de forma conjunta, a unidade escolar e o setor pedagógico da CRE” (ADRIANA, dados da pesquisa, entrevista, 2023)

“há o desafio de execução do trabalho com o planejamento das atividades interventivas (...) e foi preciso saber acolher os questionamentos por parte de alguns profissionais” (MIRTES, Dados da pesquisa, questionário 2023).

Ramos (2018, p. 48) salienta que “os projetos de intervenção na educação têm desempenhado um papel crucial na abordagem de vários desafios e desigualdades no sistema educacional”. Esses projetos visam fornecer apoio e recursos direcionados a alunos, escolas e comunidades, a fim de melhorar os resultados educacionais. Nesse sentido é significativa a ação conjunta entre a coordenação intermediária e coordenação local, embora sejam marcadas por desafios, tensões e limites.

A discussão apresentada acima se aproxima do que Villas Boas (2010) apresenta, fundamentada em Legrand (1993), acerca das características de um projeto interventivo. Tal projeto além de ser ação intencional, precisa ser elaborado e realizado de maneira coletiva, ou seja, requer planejamento e antecipação coletiva em relação aos objetivos a serem atingidos. Embora seja muito importante o acompanhamento da UNIEB na implementação do projeto, chama-nos atenção o fato de os professores questionarem o motivo da retirada dos estudantes de algumas aulas, fato relatado por Mirtes.

Isso aponta para a importância de o coletivo de professores da escola integrarem todo o processo de realização do projeto, desde a concepção até a realização do mesmo. O trabalho coletivo é importante e desafiador, pois confronta a lógica da fragmentação do trabalho entre quem pensa e executa. Questionando e analisando as práticas existentes, podemos identificar suas limitações, vieses e impactos no ambiente escolar. Isso nos permite repensar e aprimorar essas práticas,



alinhando-as com os princípios educacionais e as necessidades dos alunos. Ao fazer isso, estamos trabalhando em direção à construção de uma escola que atenda às expectativas e sonhos que temos para uma educação de qualidade.

É um processo contínuo que requer diálogo, colaboração e comprometimento de todos os envolvidos para transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa e realização de sonhos. Essas são premissas bastante defendidas por Veiga (2006, p. 78) ao apontar princípios do projeto de ação didática: “O quinto princípio diz respeito ao caráter coletivo e integrador do projeto. Este, quando elaborado, executado e avaliado conjuntamente, requer um clima de confiança que favoreça a colaboração, a negociação”.

Nesse percurso, a formação continuada, processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, é um espaço-tempo fundamental tanto para qualificar o trabalho pedagógico quanto para a formação dos profissionais que atuam nas escolas, possibilitando reconstruir conceitos e construir novas formas de ver os estudantes em sua individualidade e necessidades.

Neste eixo temático foi discutida a questão da importância da formação continuada, a reelaboração e ressignificação de conhecimentos pedagógicos e um olhar comprometido e direcionado ao sujeito aprendiz. Esse processo não é simples, mas condicionado por uma apropriação teórica e atitudes práticas que se realizam em um trabalho coletivo, integrado e de ação conjunta entre os envolvidos.

#### **4.4 Os desafios e possibilidades do projeto interventivo**

Conforme fora contextualizado no início deste trabalho, em função do isolamento e distanciamento provocados pela pandemia de COVID-19, houve a necessidade de implantação do ensino remoto nas instituições educativas o que exigiu conhecimento específico, em relação ao uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, além da prática avaliativa nesse contexto remoto. Assim, a reorganização do trabalho pedagógico da escola e dos professores foi necessária a fim de oportunizar o acesso ao ambiente escolar, ainda que remotamente, mesmo tendo um curto período de tempo para essa reorganização.

Muitos problemas ocorreram em função da ausência de condições de acesso a esse ambiente escolar virtual, por razões diversas como: falta de acesso à internet,

equipamentos adequados, condições financeiras e outros fatores. Isso é decorrente do fato de não ter havido

De acordo com Pontes e Paolis (2021, p. 122):

Política unificada em prol dos direitos humanos da criança e do adolescente como prioridade, o que deixou essa população desassistida em um momento de crise na saúde, na economia, na educação e em diversos outros setores da sociedade.

Com o ensino remoto muitos estudantes ficaram fora do ambiente escolar e as dificuldades se tornaram cumulativas de um ano para outro revelando a importância da perspectiva da avaliação formativa e do projeto interventivo, com vistas à recomposição desse processo de ensino e aprendizagem para todos.

Com intuito de compreender a implementação do projeto interventivo “Resgatando Saberes”, identificando os desafios e possibilidades frente à recomposição das aprendizagens dos estudantes, as interlocutoras da pesquisa sinalizaram as dificuldades que surgiram, ao longo do processo de implementação do referido projeto. Os dados gerados ao longo da pesquisa de campo permitem a constatação de que os desafios giram em torno de quatro aspectos: infraestrutural; disponibilidade de profissionais; planejamento e formação.

Em relação à infraestrutura, Mirtes relatou “tempo de duração da atividade, dificuldade de espaço [na escola para atender os estudantes do projeto]”. O relato de Mirtes é decorrente do fato de os estudantes precisarem ser atendidos em um espaço na escola diferente da sala de aula de origem. Pela necessidade de reunir estudantes de diferentes turmas, em algumas escolas é difícil conseguir espaço livre, que não esteja sendo utilizado como sala de aula. Esse se relaciona ao que Pontes e Paolis (2021) mencionam acerca da ausência de um planejamento do Estado para o suporte necessário que os estudantes precisariam no retorno às aulas presenciais.

As bases pedagógicas deram lugar ao senso de continuidade das atividades a partir de condições precárias de desenvolvimento das ações pedagógicas. Embora o projeto Resgatando Saberes seja uma iniciativa positiva, ainda faz-se necessário a ampliação do diálogo social em torno das políticas e dos programas que devem ser adotados para a recomposição das aprendizagens com qualidade referenciada socialmente na perspectiva do direito garantido na legislação vigente e isso está relacionado às condições infraestruturais de espaços e recursos para tal (PONTES; PAIOLIS, 2021).

Outro aspecto desafiador na implementação da proposta interventiva é a questão da disponibilidade de profissionais para a realização do projeto:

[é um desafio] a organização de um coordenador para acompanhar exclusivamente o projeto. [Há dificuldades para obter] profissionais para participarem da ação, para promover o projeto. (MIRTES, dados da pesquisa, questionário, 2023)

[um desafio é] conseguir o apoio dos professores. Pois, é um projeto que necessita da retirada dos estudantes de algumas aulas (ADRIANA, dados da pesquisa, entrevista, 2023).

O retorno às aulas presenciais impôs à escola a intensificação das condições de trabalho. O excesso de trabalho e a falta de profissionais para suprir as inúmeras frentes é, de fato, um desafio. Adriana, autora do último depoimento apresentado acima, traz a questão da falta/necessidade de apoio dos professores, e isso alerta para a importância de se retomar o caráter coletivo que é condição para a realização do projeto interventivo. É importante avançar na compreensão de que os estudantes “não são dos professores, mas da escola. Isso significa que toda escola é responsável pelas suas aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2010b, p. 50).

Também há desafios relacionados ao planejamento. As interlocutoras relatam a preocupação e o interesse da equipe em envolver os estudantes no processo, diante disso, elas relatam:

[é um desafio a] seleção de materiais (...) [há a dificuldade de] instrumentos que possibilitem mensurar o crescimento e aprendizagem do estudante.

[é um desafio] construir todo o material a partir de um tema que seja de interesse dos estudantes. Realizar atividades que envolvam os estudantes (ADRIANA, dados da pesquisa, questionário, 2023).

Em relação à dificuldade em se encontrar instrumentos avaliativos, Villas Boas (2019) apresenta uma profícua reflexão acerca variedade de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados e que ultrapassam aplicação de testes padronizados. A referida pesquisadora menciona, ainda, que estes instrumentos são os mais variados: provas, testes, auto avaliação, avaliação por pares, observação, registros, entrevistas, conversas informais, registros reflexivos, trabalhos grupais (seminários, jogos educativos, debates), portfólio (coleção e produções feitas pelos estudantes que registram seu progresso e evidências de aprendizagem).

A avaliação tem implicações pedagógicas significativas desde que seja vista como uma ferramenta para melhorar a instrução e a aprendizagem do aluno,

portanto, mesmo existindo uma diversidade de instrumentos avaliativos, o que define se são formativos ou não é o uso que o docente faz das evidências geradas por meio deles. Moreira (2019, p. 77) acrescenta que “a avaliação ajuda os professores a identificar áreas em que os alunos podem precisar de apoio adicional e a ajustar o ensino de acordo”. Além disso, a avaliação pode promover a motivação e o envolvimento dos alunos. Quando os alunos entendem o propósito da avaliação e como ela se relaciona com seu aprendizado, é mais provável que eles se envolvam no processo de aprendizado.

O estudo de Villas Boas (2010) mostra que não obstante os avanços e possibilidades que os projetos interventivos apresentem em sua relação com a avaliação formativa, ainda há desafios a serem superados, principalmente em relação ao trabalho diversificado, voltado para as necessidades educativas dos estudantes e uma maior compreensão acerca da prática da avaliação formativa.

Soma-se a essa constatação, o entendimento da referida pesquisadora de que ainda falta “destruir o muro que separa os estudantes que aprendem dos que não aprendem. O projeto Interventivo cumpre o papel político, social e pedagógico de manter os estudantes em dia com suas aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2010, p. 55). Superadas essas contradições, os projetos interventivos poderiam contribuir para uma avaliação maior do contexto educacional, chegando a apontar melhoria da infraestrutura educacional e dos recursos para criar um ambiente de aprendizagem propício.

As possibilidades oportunizadas pela implementação do Projeto “Resgatando Saberes” foi outro aspecto pontuado pelas interlocutoras. Elas caracterizam as possibilidades considerando a diversificação dos recursos:

Utilização de múltiplos recursos [possibilidade de] envolver os estudantes nas atividades propostas, trazendo sempre a ludicidade. (MIRTES, dados da pesquisa, questionário, 2023)

Busca de textos que tenha como retirar as palavras para a aplicação do teste.

Atividades que envolvam, não somente os objetivos traçados, mas também que envolvam os alunos para que esses objetivos possam ser alcançados (ADRIANA, dados da pesquisa, questionário, 2023)).

O estudo de Villas Boas (2010) defende a necessidade de um trabalho diversificado, voltado para as necessidades educativas dos estudantes e uma maior compreensão acerca da prática da avaliação formativa. Para esta pesquisadora, essa ação rompe com a antiga lógica e prática de recuperação de estudos. Isso

ocorre porque os projetos interventivos pressupõem, em sua concepção, a individualização e diferenciação do ensino em referência às necessidades de cada estudante.

São atendidas as suas necessidades de formas variadas, diversificadas. Ora o professor dá mais atenção a um grupo enquanto o restante da turma desenvolve outras atividades, ora toda a turma trabalha em pequenos grupos, cada um deles com tarefas diferentes. (VILLAS BOAS, 2010b, p. 46).

O relato das interlocutoras Mirtes e Adriana expõem que o projeto interventivo resgatando saberes tem essa peculiaridade de propor situações educativas aos estudantes de maneira diferenciada da que acontece na sala de aula comum, utilizando-se da diversificação das estratégias, da ludicidade e por ações que fogem ao convencional, com vistas a envolver os estudantes e engajá-los em uma proposta que permita o alcance dos objetivos traçados. Essa intencionalidade é bem próxima do que Veiga (2006, p. 74) afirma: “em seu âmago estão presentes a dimensão pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva”.

Adriana e Mirtes também apontam possibilidade de avaliação direcionada ao acompanhamento das aprendizagens ao mencionarem:

Mapeamento das lacunas de aprendizagem (MIRTES, dados da pesquisa, questionário, 2023).

Identificação e acompanhamento do que pode ser ajustado e o que precisa ser melhor aprofundado (ADRIANA, dados da pesquisa, questionário, 2023).

Nota-se aproximações com a avaliação formativa de avaliar para intervir, para tomar decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Ela visa criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual alunos e professores estão engajados em um diálogo contínuo e trabalham juntos para alcançar metas educacionais.

Outro aspecto que esteve presente nos relatos foi a questão das contribuições que este projeto tem a dar para os estudantes do 6º e 7º anos. Mirtes relata que o projeto tem “grande potencial para trabalhar com os estudantes do 3º ciclo”. Nessa ampliação para o 3º ciclo nota-se o cumprimento do papel político, social e pedagógico de “manter os estudantes em dia com suas aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2010, p. 55), tendo suas necessidades educativas atendidas sempre

que as dificuldades de aprendizagem aparecem, independente da etapa ou modalidade de educação.

Superadas essas contradições, os projetos interventivos poderiam contribuir para uma avaliação maior do contexto educacional, chegando a apontar melhoria da infraestrutura educacional e dos recursos para criar um ambiente de aprendizagem propício.

Neste eixo temático, discutiu-se sobre desafios e possibilidades do projeto interventivo. Constatou-se que os desafios são de ordem infraestrutural (dificuldade em conseguir espaço na escola para a realização do projeto); Disponibilidade de profissionais (falta de docentes para a dedicação exclusiva ao projeto e aos estudantes); planejamento (dificuldade em encontrar instrumentos avaliativos adequados e encontrar materiais que sejam interessantes aos estudantes).

Em relação às possibilidades, as coordenadoras Mirtes e Adriana sinalizaram as possibilidades com a implementação desse projeto interventivo destacando vários aspectos: mapeamento das lacunas de aprendizagem; utilização de múltiplos recursos e a construção de todo o material a partir de um tema que seja de interesse dos estudantes; realização de atividades que envolvam os estudantes contemplando a ludicidade; e a identificação e acompanhamento do que pode ser ajustado e o que precisa ser melhor aprofundado; grande potencial para trabalhar com os estudantes do 3º ciclo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais benefícios de um projeto de intervenção no ensino fundamental é a melhoria do desempenho acadêmico e do desempenho que ele pode trazer. Ao fornecer apoio direcionado a alunos com dificuldades, esses projetos podem ajudá-los a alcançar seus colegas e atingir todo o seu potencial.

O objetivo geral dessa pesquisa foi conhecer e analisar o projeto interventivo “Resgatando Saberes”, realizado para a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal.. Assim, o estudo mostrou que os alunos que recebem apoio de intervenção têm maior probabilidade de obter ganhos significativos em suas habilidades acadêmicas e melhorar seu desempenho geral.

Além disso, os projetos de intervenção também desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento social e emocional. Eles fornecem um ambiente seguro e de apoio, onde os alunos podem desenvolver habilidades importantes, como comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas. Por meio de atividades e intervenções adaptadas às suas necessidades, os alunos aprendem a navegar nas interações sociais, gerenciar suas emoções e desenvolver empatia pelos outros.

Em relação ao objetivo específico de analisar as justificativas que impulsionaram a realização do projeto interventivo “Resgatando Saberes”, constatou-se que estas giram em torno da superação das lacunas e fragilidades educacionais que ficaram marcadas na formação dos estudantes desde o início da Pandemia do coronavírus. O projeto justificou-se, conforme as interlocutoras, pela necessidade de incluir o estudante no processo educativo para que este possa dar continuidade à sua trajetória formativa.

Os conhecimentos adquiridos no projeto não são apenas essenciais para seu sucesso acadêmico, mas também para seu bem-estar geral e sucesso futuro na vida. Além dos benefícios acadêmicos e socioemocionais, os projetos de intervenção também contribuem para o aumento da autoestima e da confiança dos alunos. Quando os alunos com dificuldades recebem o apoio de que precisam e experimentam o sucesso, isso aumenta sua autoconfiança e os motiva a continuar trabalhando duro.

Essa confiança recém-descoberta pode ter um impacto profundo em sua atitude geral em relação ao aprendizado e em sua disposição para enfrentar desafios. Ao nutrir sua autoestima, os projetos de intervenção capacitam os alunos a acreditar em si mesmos e em suas habilidades. Para garantir a eficácia de um projeto de intervenção, vários componentes-chave devem estar em vigor. Em primeiro lugar, o apoio direcionado para alunos com dificuldades é crucial. Isso envolve identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar as intervenções de acordo.

Outro aspecto desvelado por essa pesquisa foi orientado pelo objetivo específico de discutir a concepção das coordenadoras pedagógicas intermediária e local acerca do projeto interventivo e da avaliação. Percebeu-se que, no contexto pesquisado, a avaliação diagnóstica é vista como importante ponto de partida para a realização do projeto interventivo. Tal ação aparece interligada com a intervenção e acompanhamento dos estudantes em relação às aprendizagens.

Ao enfrentar seus desafios individuais, os alunos podem receber o apoio necessário para superar os obstáculos e ter sucesso acadêmico. Além disso, instrução individualizada e atividades em pequenos grupos são componentes essenciais de um projeto de intervenção eficaz. Isso permite que os professores forneçam atenção e instrução personalizada aos alunos, garantindo que eles recebam a orientação e a prática necessárias.

O monitoramento e avaliação regular do progresso também são componentes vitais de um projeto de intervenção. Ao avaliar continuamente o progresso dos alunos, os educadores podem identificar áreas de melhoria e ajustar as intervenções de acordo.

Vale salientar que, isso permite uma abordagem responsiva e dinâmica de intervenção, garantindo que os alunos recebam o apoio necessário em todas as etapas de sua jornada de aprendizagem.

Acerca do objetivo específico de identificar os desafios e possibilidades do projeto interventivo frente à recomposição das aprendizagens dos estudantes, constatou-se que a implementação de um projeto de intervenção no ensino fundamental pode enfrentar vários obstáculos, um dos quais é a falta de infraestrutura, disponibilidade de profissionais, financiamento e recursos. Muitas escolas lutam para alocar recursos suficientes para apoiar iniciativas de intervenção, resultando em acesso e eficácia limitados.



Notou-se, entre as possibilidades, que o projeto de intervenção do centro de ensino fundamental teve um impacto profundo nos alunos, funcionários e comunidade. Ao abordar as lacunas de conhecimento e fornecer intervenções direcionadas, atividades diversificadas e atendimento individualizado, o desempenho acadêmico dos alunos melhora significativamente.

O projeto também promove um senso de engajamento e motivação entre os estudantes, tornando a experiência de aprendizagem mais significativa, constituindo-se um grande aliado para o trabalho com os estudantes do 3º ciclo. Sua abordagem pedagógica baseada nos ciclos de aprendizagem favorece a compreensão individualizada das necessidades dos alunos e permite que avancem em seu ritmo, sem a rigidez da progressão baseada apenas na idade ou no ano letivo.

No entanto, é relevante considerar que a política de ciclo no contexto da pandemia enfrentou desafios específicos durante o 1º e o 2º ciclo. O período de ensino remoto impactou o acompanhamento mais individualizado dos estudantes, a adaptação das práticas pedagógicas e a identificação das demandas de cada aluno de forma mais efetiva.

Ao abranger o 3º ciclo, o projeto busca oferecer um suporte adicional para esses alunos, permitindo a identificação de lacunas de conhecimento e a implementação de estratégias personalizadas de ensino e aprendizagem para auxiliar na recuperação e consolidação do conteúdo defasado. Dessa forma, o projeto interventivo atua como um recurso valioso para minimizar os efeitos negativos da pandemia na trajetória educacional dos estudantes, promovendo uma retomada do processo de aprendizagem mais efetiva e inclusiva.

A abordagem colaborativa fortalece ainda mais o sistema de apoio aos alunos. Este projeto serve como um exemplo de como uma intervenção abrangente e inclusiva pode capacitar mentes jovens e abrir caminho para um futuro melhor.

Desse modo, por fim os objetivos foram alcançados e sugere-se estudos voltados para a formação dos professores para se adequarem e integrem ao projeto interventivo, além de métodos nos próprios sistemas de educação do país. É válido destacar a pergunta inicial do estudo: “Como tem sido implementado o projeto interventivo “Resgatando Saberes”, realizado para a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 6º e 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal?” é uma pergunta que, embora tenha sido respondida em uma perspectiva descritiva, notou-se que é

necessário um estudo de cunho explicativo mais aprofundando, mas agora, com os estudantes.

É evidente que esse trabalho representa uma conquista notável em diversos aspectos da minha vida. A experiência adquirida nesse projeto é inestimável, proporcionando aprendizados que vão além do conhecimento técnico, e que certamente contribuirão para o desenvolvimento da minha carreira e crescimento pessoal significativo.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. ampliada. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)> Acesso em: 05 de maio de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da educação. **Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file>. Acesso em: 19/07/2023.

BRASIL. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020 e Nº 544, de 16 de junho de 2020.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934**, de 1º de abril de 2020

CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPeA, 2000. 200p.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Decreto nº 40.520, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Decreto nº 40.539, de 14 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, 2020b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020**. Institui o Programa Escola em Casa DF. Brasília, 2020c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020**. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas unidades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Brasília, 2020d.

DISTRITO FEDERAL. **Cadernos da Escola Candanga, Diretrizes Operacionais da Coordenação Pedagógica**. Série Diretrizes Operacionais, nº 1. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal, Brasília, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509 de 11 de março de 2020**. Diário Oficial do Distrito Federal, Edição Extra nº 25, de 11.03.2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/03/decreto-corona-virus-40509\\_11mar20.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/03/decreto-corona-virus-40509_11mar20.pdf). Acesso em: fevereiro 2022

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020**. Institui o Programa Escola em Casa DF. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Parâmetros para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal no ano letivo 2º/2021**.

FERNANDES, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade. Sísifo. Revista de Ciências da Educação (<http://sisifo.fpce.ul.pt>), 9, 87-100.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n.99, p.501-521, maio-ago. 2007.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out. 2005.

FREITAS, A. L. S de. **Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação**. In: ESTEBAN, M. T. (org.). Escola, currículo e avaliação. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, L. C.de. **Ciclos de Seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L.C. de [et.al.]. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, **Casa de Oswaldo Cruz**, Rio de Janeiro, Brasil. Paula, L. M. (2017).

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. L.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP> Alinea, 2001.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Harlen, W. e James, M. (1997). **Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment.** Assessment in education: Principles, policy and practice, 4, 3, pp. 365-379.

IERVOLINO, AS. PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev. Esc. Enf. USP, v. 35, n.2, p.115-121, jun., 2001.

LEGRAND, L. **A pedagogia de projecto.** In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. dos. Trabalho de projecto, 3a ed. Porto: Afrontamento. Leituras comentadas, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C.C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Revista Pátio, Porto Alegre, n.12, ano 3, p.6-11, fev-abr. 2000.

MARANGON, Cristiane. **Juntos eles aprendem melhor.** 2003, Revista nova escola online disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/juntos-elesaprendem-melhor-422896.shtml>. Acessado em: 14 de maio de 2023.

McDANIEL, Brandon T.; RADESKY, Jenny S. **Technoference:** parent distraction with technology and associations with child behavior problems. Child Development, vol.89, n.1, p.100-109, jan/fev, 2017.

MEDEIROS, D. **A jornada de trabalho docente no distrito federal durante a pandemia da Covid-19: desafios para o ensino público.** In: FRANCO, M. V. A. et al. (org.). Educação pública no DF durante a pandemia da Covid-19: desafios do ensino remoto. Curitiba, PR: Editora CRV, 2021. p. 29-42. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24824/978652511532.0>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Wellington Eduardo. **Avaliações externas e o ensino das Ciências Naturais: O que pensam professores das escolas públicas de Luziânia (GO).** 2019. 112 f il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NATIVIDADE, Priscila. **'Preciso parar para vomitar':** professores revelam bastidores de educação a distância. Correio, Bahia, 12 jul. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preciso-parar-para-vomitar-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/> . Acesso em: nov. 2022.

PALAZZO, J. BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009. Boletim Técnico do Senac, v. 38, n. 2, p. 77-79, 19 ago. 2012.

PONTES, Deysiane Farias, & PAOLIS, Marcela de. (2021). Atividades educacionais em tempos de COVID-19 e as perspectivas político-pedagógicas do conselho nacional de educação. **Revista do CEAM**, 7(2), 119–135. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5984969>

POSSATTO, Lourdes Bernadete. **A Contribuição Dos Jogos No Processo Ensino/Aprendizagem**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2019/trabalhos/6/1615-28116.html>>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

RAMOS, Cláudia Bassoal do. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB: um estudo com professores dos anos iniciais da Rede Municipal de 2018**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana –UFN, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2018.

SANTOS JUNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. da S. **Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**. Revista Encantar, [S. l.], v. 2, p. 01–15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>

SADLER, Royce. **Formative assessment and the design of instructional systems**. *Instructional Science*, n. 18, p. 119-144, June 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade & Sociedade, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes Pedagógica para Organização Escolar do 2º ciclo para as Aprendizagens**. Brasília: SEEDF, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília, 2014a. DISTRITO FEDERAL.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Guia prático: organização escolar em ciclos para as aprendizagens**. Brasília: SEEDF, 2012.

SILVA, E. R. **O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios**. Revista Porto das Letras, v. 3, n. 1, 2017.

SILVA, E. **O uso da Literatura Infantil na Alfabetização e Letramento das Crianças do Município de São Luís Gonzaga do Maranhão**, 2021. Disponível em: <[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37544/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_CI%C3%84NCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20-%20ELIZABETH%20SILVA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37544/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%84NCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20-%20ELIZABETH%20SILVA.pdf)>. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

SILVA, A. F. et al. **Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia**. Physis, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1125340>.

TEIXEIRA, C. J.; MOURA, E. M. B.; FERNANDES SILVA, E.; MOREIRA, G. E. Ciclos de aprendizagem no Distrito Federal: o fluxo escolar no período de 2014 a 2019, p. 6)

UNESCO, patrimônio mundial e o impasse sobre o lêmén. **Third World Quarterly** , v. 41, n. 10, pág. 1776-1791, 2020.

UNICEF. In: **Direito Internacional de Conflitos e Segurança: Um Manual de Pesquisa** . Haia: TMC Asser Press, 2022. p. 719-731.

VEIGA, I. P. A. **Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula**. In VEIGA, I. P. A. (org). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 69-84

VILLAS BOAS, B. M. DE F. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal**: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”. Educação: Teoria e Prática, 2010. v. 20, n. 35, p. 39, 11

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Avaliação: para quê? Suplemento de Educação do Jornal de Brasília**, 1997, p. 2.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal. Estudos em avaliação educacional**. Fundação Carlos Chagas, v. 18, n. 36, jan./abr.2007, p. 43-61. ISSN 0103-6831.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: SP: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 8ª ed. Campinas**: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 1993

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S. **Progressão continuada: equívocos e possibilidades**. Revista de Educação Básica do CEPAE/UFG, v. 23/1, jan./jul. 2012. Recebido em: 31 jul. 2012. Aceito em: 25 set.

2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/26692/15287%E2%80%8E>>.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 82-83. Disponível em: < <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-infantil.pdf>>. Acesso em: 04 de outubro de 2022.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. **Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency**. Learning, Media and Technology. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO

### Título: Projeto interventivo em uma escola pública de anos iniciais do DF: desafios e possibilidades

Este formulário foi desenvolvido com o objetivo de produzir dados para a realização do trabalho de conclusão de curso. Todos/as os/as participantes terão sua identificação preservada e pseudônimos serão utilizados no trabalho final.

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre projetos interventivos. Essa investigação faz parte da pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia realizada pela estudante: **Lígia Caroline de Sousa Leite Conte**, matrícula: 130120863, orientada pelo **prof. Dr. Marcelo Fabiano R. Pereira e pela Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes** da Faculdade de Educação-UnB. Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder este questionário. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não quanto a sua participação. Esses dados são exclusivos para as pesquisas da orientanda e orientadores e nomes fictícios serão utilizados para resguardá-lo/a como colaborador/a. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Orientanda: Lígia Caroline de Sousa Leite Conte – matrícula xxxxxxxxxx  
E-mail: liih.conte@gmail.com

Professor orientador: Marcelo Fabiano R. Pereira (marcelo.fabiano.unb@gmail.com)  
Professora-coorientadora: Rosana César de Arruda Fernandes –  
rosana.fernandes2012@gmail.com

#### A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: (será substituído por pseudônimo na pesquisa):

Idade:

Categoria funcional na SEEDF:

- ( ) Professor(a) efetivo  
( ) Professor(a) contrato temporário.  
( ) Coordenador pedagógico local.  
(x) Coordenador(a) intermediário.  
( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de exercício no magistério da SEEDF:

Tempo de exercício no magistério em outras instituições escolares:

Qual é a sua formação universitária?

Em que universidade/faculdade se formou?

A conclusão da graduação foi em qual ano?

Quando se formou?

Como avalia sua formação no curso de graduação de licenciatura?

Você fez estudos de pós-graduação?

- ( ) Especialização  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado

Caso tenha selecionado alguma opção, informe o curso, a Instituição e o ano de conclusão:

Você participa/participou de formação na EAPE? Se sim, cite três cursos que considera relevantes para a sua atuação profissional.

## **B - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROJETO INTERVENTIVO “RESGATANDO SABERES”**

### **I - Sobre os documentos, referências legais e bases bibliográficas do projeto**

1. Em relação ao projeto interventivo, quais documentos e referências legais foram utilizados como referência no planejamento das ações?
2. Algum autor ou livro serviu de referência para a elaboração do projeto? Se sim, quais?

### **II – Sobre a elaboração e implementação do Projeto Interventivo:**

3. Quais são os motivos pedagógicos para a elaboração e implementação do projeto interventivo na escola em que você trabalha?
4. Relate como foi o processo de elaboração do projeto interventivo contemplando os elementos que o estruturam: (avaliação diagnóstica, objetivos; início dos atendimentos; participantes na execução; periodicidade; temáticas; critérios de seleção/indicação de estudantes) e outros que você considerar importantes.
5. Como foi o processo de implementação do projeto interventivo considerando os elementos de sua elaboração: (avaliação diagnóstica, objetivos; início dos atendimentos; participantes na execução; periodicidade; temáticas; critérios de seleção/indicação de estudantes) e outros que você considerar importantes.
6. Você se sente parte da construção, da implementação e da avaliação do projeto interventivo? Comente.
7. Quais procedimentos e instrumentos avaliativos são usados antes, durante e previstos para o final do projeto interventivo para avaliar o progresso na aprendizagem dos estudantes?
8. O *feedback* das avaliações dos estudantes faz parte desses procedimentos e instrumentos? Se sim, como é feito?.

### **III – Sobre as possibilidades e desafios enfrentados frente à recomposição das aprendizagens**

9. Quais resultados em relação às aprendizagens dos estudantes já foram constatados?
10. Quais são os principais desafios e as possibilidades para a elaboração, execução e avaliação do projeto interventivo e das aprendizagens dos estudantes?

<b>Fases do Projeto Interventivo</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Alternativas de solução sinalizada pela escola</b>
Elaboração		
Implementação		
Avaliação das aprendizagens dos estudantes		
Avaliação do projeto interventivo		
<b>Fases do Projeto Interventivo</b>	<b>Possibilidades/avanços</b>	
Elaboração		
Implementação		
Avaliação das aprendizagens dos estudantes		
Avaliação do projeto interventivo		

11. Há algum aspecto importante, não abordado por este questionário, que você gostaria de mencionar e comentar?