



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARINA GONÇALVES PRAZERES

**A AVALIAÇÃO FORMAL NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: UM DIÁLOGO ENTRE ESCOLA
PARQUE, ESCOLAS CLASSE E O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA**

**Brasília/DF
2024**

MARINA GONÇALVES PRAZERES

**A AVALIAÇÃO FORMAL NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: UM DIÁLOGO ENTRE ESCOLA
PARQUE, ESCOLAS CLASSE E O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucimara Gomes
Oliveira de Moraes.

Brasília/DF
2024

GP921a Gonçalves Prazeres, Marina
A AVALIAÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: UM DIÁLOGO ENTRE ESCOLA
PARQUE, ESCOLAS CLASSE E O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA /
Marina Gonçalves Prazeres; orientador Lucimara Gomes
Oliveira de Moraes. -- Brasília, 2024.
48 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. avaliação formal. 2. projeto político-pedagógico. 3.
Anísio Teixeira. 4. escola parque. 5. escola classe. I.
Gomes Oliveira de Moraes, Lucimara, orient. II. Título.

MARINA GONÇALVES PRAZERES

**A AVALIAÇÃO FORMAL NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL: UM DIÁLOGO ENTRE ESCOLA
PARQUE, ESCOLAS CLASSE E O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lucimara Gomes Oliveira de Moraes (Orientadora)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Andréia Mello Lacé (Examinadora)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Adriana Matos Rodrigues Pereira (Examinadora)
Universidade de Brasília

Profa. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (Suplente)
Universidade de Brasília

Brasília, 05 de junho de 2024.

Dedico este trabalho a todos os amigos, familiares e pessoas que me acompanharam nesta jornada. À minha mãe, por ser uma das minhas maiores inspirações profissionais e pessoais, e uma psicopedagoga excepcional. Ao meu pai e meu irmão, por estarem sempre ao meu lado me apoiando e torcendo por mim.

À minha amiga Clarinha, por ser minha maior fã e me dar colo sempre que preciso.

Aos tantos outros amigos que me ouviram, me apoiaram e deram suporte nesse momento.

E, sobretudo, à minha orientadora, Prof. Dra. Lucimara, que não só não desistiu, como continuou acreditando em mim quando eu mesma havia deixado de acreditar. Você é o exemplo de professora que eu espero um dia conseguir ser. Serei eternamente grata por tudo o que você me ensinou. Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras Andréia Mello, Adriana Matos e Danielle Xabregas, por terem aceitado o convite para participar da banca, mesmo em vigência da greve e com um tempo tão curto de antecedência. Muito obrigada.

Celebro um ensino que permita as transgressões -
um movimento contra as fronteiras e para além delas. É
esse movimento que transforma a educação na prática da
liberdade (bell hooks).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - <i>Card</i> de apresentação da pesquisa	24
Figura 2 - Gráfico de especificação do ano escolar	24
Figura 3 - Gráfico de especificação da escola	25
Figura 4 - O modelo pensado de um Escola Parque a cada quatro Escolas Classe	28
Figura 5 - Localização das Escolas Parque de Brasília com zoom.....	30
Figura 6 - Localização das Escolas Parque de Brasília - vista considerando todo o território do Distrito Federal	30
Figura 7 - Relação entre o número de aparecimentos dos termos “avaliação formativa” e “avaliação”	37
Figura 8 - Desenho: avaliação na quadra na Escola Parque.....	38
Figura 9 - Desenho: avaliação de Português na Escola Classe Amarela	39
Figura 10 - Desenho: eu fazendo a avaliação escrita na Escola Classe	41

QUADROS

Quadro 1 - Nomes de pesquisa, idade e escolas das participantes	25
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da pesquisa em base de dados específica	22
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

MEMORIAL

Nasci e fui criada em Brasília, assim como minha mãe e meu irmão. Meus avós – maranhenses por parte de pai e mineiros por parte de mãe – vieram para essa cidade acreditando em melhores oportunidades. Meu pai, também maranhense, veio para Brasília quando tinha apenas 8 anos. Meus avós conseguiram dar ótimas condições para meus pais, que estudaram em bons colégios e nunca passaram por dificuldades. Por esse motivo, eles sempre se esforçaram bastante para que nada faltasse para mim ou para o meu irmão, que é 3 anos mais velho do que eu.

Tive uma infância muito boa, cheia de memórias e aventuras. No final da rua em que morei desde meu nascimento até meus 7 anos, tinha uma quadra muito descuidada, mas enorme. Ela possuía apenas as traves do gol e duas barras de ferro, que ficavam ao lado da quadra e já estavam enferrujadas há alguns anos. Adorava ficar pendurada naquelas barras, para mim elas faziam parte do meu “parquinho” – composto apenas pela quadra, pelas barras e por um gramado grande cheio de carrapato – mas nunca tinha entendido a finalidade delas, só depois descobri que serviam para fazer exercício físico. Eu e mais dois amigos da minha rua tínhamos o costume de ir para aquela quadra praticamente todos os dias. Hoje, a quadra, as barras de ferro e o gramado de carrapatos ainda estão lá, mas construíram um parquinho de verdade ao lado da quadra, com areia e vários brinquedos. Durante essa época, meus avós maternos moravam na mesma rua, então cresci bem apegada a eles. Íamos para a casa dos meus avós paternos aos finais de semana, e, como parte dos meus primos moravam lá, era sempre muito divertido.

Apesar de ser tímida em um primeiro momento, gostava muito, e ainda gosto, de fazer novas amizades, conhecer gente nova. Algumas delas estão na minha vida desde a infância ou adolescência, há mais de 10 anos. A maioria conheci na escola. Nunca tive problemas para ir à escola, apesar de ter que acordar cedo, gostava de encontrar todos. Sempre admirei, mesmo quando nova, meus professores e professoras, fato que me incentivou a escolher pedagogia.

Tive a oportunidade de fazer várias atividades enquanto criança: natação, ginástica rítmica, karatê, street jazz, street dance, e patinação. Não me dei bem na natação, era lenta, e algumas crianças zombavam de mim. Decidi sair cedo, e por esse motivo hoje não sou a melhor nadadora, mas como sempre digo “se precisar, consigo sobreviver”. Logo depois, fui para a ginástica, atividade que fiz durante alguns anos no CIEF (Centro Interescolar de Esportes). No entanto, depois de um tempo também resolvi sair, fui deixando de gostar aos poucos, não gostava de competir. Fui iniciando um padrão de desistência, que só percebi anos depois, já na adolescência. Com a patinação foi diferente, adorava patinar, porém tinha muito medo de cair,

o que acabou atrapalhando minha evolução. Além do medo, os patins eram caros, e não queria comprá-los com a possibilidade de desistir. Anos depois, já na faculdade, realizei uma vontade antiga de jogar futsal – algo que na minha infância não era considerado muito feminino –, e, apesar de não ser muito boa, descobri gostar muito.

Também enquanto criança descobri uma grande paixão: o teatro. Lembro de ver uma peça da escola em que eu e meu irmão estudávamos. Meu irmão estava na orquestra, tocou o instrumento marimba, porém, meus olhos estavam fixos no palco: Os Saltimbancos. Lembro até hoje de ficar admirada pelas personagens da Galinha e da Gata, mesmo sendo uma peça infantil. A partir daí, tomei conhecimento do mundo artístico, e passei a expor essa minha vontade. Mesmo sendo considerada uma criança envergonhada, sempre amei os palcos. Juntava minha família, amigos, pais de amigos e quem quisesse assistir e montava encenações com minhas fiéis amigas companheiras que topavam as ideias. Cheguei a criar diversas coreografias de dança, gravar inúmeros vídeos musicais e encenar esquetes – uma das que eu mais gosto de lembrar foi uma paródia de “Avenida Brasil”, que eu e uma amiga fizemos, com todo um roteiro, figurino e perucas.

Internalizei essa vontade por alguns anos, até que, com 15 anos, entrei para o teatro e participei da montagem da minha primeira peça de verdade: Romeu e Julieta circenses. O processo em si foi maravilhoso, conheci pessoas incríveis e tive um professor exigente, porém compreensivo e que nos incentivava sempre a melhorar. Mesmo tendo experienciado as aulas de teatro de uma forma muito boa, não continuei no ano seguinte, por conta da entrada do Ensino Médio e o medo de uma nova fase: o vestibular. Por ser brasileiro, o medo do vestibular vinha em 3, o vestibular da Universidade de Brasília (UnB), o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar de gostar muito de ir ao colégio e de aprender coisas novas, nunca gostei muito de estudar. No Ensino Fundamental I, identifiquei uma certa facilidade para algumas matérias, o que me deixou um pouco relaxada, e, conseqüentemente, acabei criando o péssimo hábito de deixar o estudo/atividades para a última hora. Comecei a sofrer as conseqüências desse relaxamento no Ensino Fundamental II, e mais intensamente no Ensino Médio, ao perceber que na verdade não tinha tanta facilidade assim, aprendia apenas quando me esforçava para aprender. Ao mesmo tempo, comecei a me identificar com algumas matérias mais do que outras. Tinha muita dificuldade em História, Geografia, Física e Geometria, mas possuía facilidade em Inglês, Teatro, Português, Química, e em alguns assuntos da Biologia. Apesar da facilidade em algumas matérias, os momentos de prova eram muito difíceis para mim.

Eram momentos de muita ansiedade, uma vez que não tinha consolidado uma rotina

eficaz de estudos. O modelo de avaliação também não auxiliava: avaliações apenas para constatar o que nós “sabíamos”, utilizadas para classificação; como fim, não como um instrumento para as aprendizagens.

Por esse motivo, o vestibular – em suas três formas – me angustiava muito. Queria me provar, de certa forma, entrando na universidade, entretanto, ao pensar na possibilidade de não passar, vinculava essa situação a uma vida adulta frustrada. No primeiro ano do Ensino Médio fui para uma escola que surgiu a partir de um cursinho pré-vestibular, e essa angústia se intensificou. Era uma escola que se orgulhava pela fama conteudista, que deixava garrafas de café disponíveis durante a parte da tarde, pois quanto mais tempo você passasse estudando, melhor. Era comum chegar no colégio às 07h da manhã e ir embora às 19h da noite, algumas vezes até mais tarde. Estudei lá nos anos de 2017 e 2018, primeiro e segundo anos do Ensino Médio, e, ironicamente, foram os anos em que menos aprendi. A pressão por notas boas – por parte da própria escola – era tão grande, que todos focavam apenas em passar, e os que tinham dificuldade continuavam sem aprender. Não obstante às dificuldades, consegui me formar e passar no tão falado vestibular.

Por ter conhecido apenas a avaliação somativa durante grande parte da minha vida, o assunto “avaliação escolar” não me interessava nem um pouco, me causava cansaço só de pensar... até entrar na faculdade. Entrei no curso de Pedagogia no primeiro semestre da pandemia, e consegui me manter consideravelmente empolgada, considerando a situação que estávamos passando. Porém, tivemos que enfrentar mais um semestre de ensino à distância, depois mais um, totalizando 4 semestres no total. Apesar de estarmos em casa, em um ambiente – no meu caso - confortável e com espaço para estudos, os semestres realizados de forma online foram muito desgastantes. Não ter contato com meus professores e colegas, e ainda passar horas em frente ao computador – sem considerar o cenário de perdas causadas pela pandemia – foi muito complicado e desestimulante. Como consequência, vivenciei pouco a universidade nos meus primeiros quatro semestres e não fiz muitas amizades. Uma vez no presencial, me senti uma caloura novamente, apesar de já estar na metade do curso; meu sentimento era de estar conhecendo a faculdade pela primeira vez. Decidi então, ter o máximo de experiências possíveis, como se para recuperar o “tempo perdido”. Entrei em projetos de extensão, comecei a estagiar, participei de eventos e cursos da semana universitária, conheci pessoas novas, auxiliei na montagem de um curso de extensão, fui monitora, participei de mostras de estágio, voltei para o teatro, peguei matérias em outros departamentos, fui a festas e eventos universitários - cheguei a me aventurar até no Copa Inter Atléticas (CIA), em Uberaba -, entre outras coisas que a UnB me proporcionou.

No meu quinto semestre, peguei a disciplina de “Avaliação Escolar”, com a Professora Doutora Lucimara. Cursando a disciplina, conheci o conceito de Avaliação Formativa, e me encantei: era um modelo completamente diferente do qual eu havia sido exposta durante a minha vida acadêmica, era empático, humano e, como evidenciado no próprio nome, formativo.

A professora Lucimara nos conduziu por este caminho com maestria, sempre muito paciente e compreensiva, elucidando, na prática, como é uma Avaliação Formativa. Nas leituras dos textos e discussões realizadas na sala da disciplina, pude relembrar de minha trajetória estudantil e refletir sobre o processo de avaliação que me acompanhou: sempre uma avaliação *das* aprendizagens, ao invés de *para* as aprendizagens, com uma função extremamente classificadora e constatatadora, contribuindo para um desenvolvimento individual e competitivo, não coletivo e formativo. As aulas dessa disciplina mudaram meu olhar em relação à Avaliação, passei a enxergá-la como um instrumento bonito – quando utilizada de forma correta –, uma aliada na caminhada para as aprendizagens. Pude perceber a importância da intencionalidade do professor, e do reconhecimento e incentivo às potencialidades dos estudantes. Porém, sabemos que, na prática, pouco se pratica a Avaliação Formativa, e é por este motivo que aceitei a proposta da Professora Lucimara para investigar, juntamente com o Grupo de Pesquisa de Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA), como é retratada a Avaliação nos Projetos Políticos-Pedagógicos de escolas públicas do Distrito Federal.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi definitivamente um dos maiores desafios que enfrentei na faculdade. Comecei o processo de pesquisa no início de 2023, e só consegui concluir no meio de 2024. Durante esse tempo, comecei a estagiar na escola em que hoje estou contratada como monitora, o que, apesar de ter aberto portas, dificultou minha jornada acadêmica por conta do cansaço e limitação de tempo.

Lidar com crianças, principalmente com crianças muito pequenas, exige muito de você. Sempre senti muito amor pelas crianças, e, desde que entrei na escola como estagiária, e ainda hoje como monitora, vou trabalhar feliz; porém, em se tratando de seres humanos em desenvolvimento, com regulação emocional em construção, você às vezes precisa abdicar muito do seu para o bem do próximo. Passamos tanto tempo durante o dia emprestando nossos sentimentos, corpos e vozes para esses seres que, ao final do dia estamos exaustos, não só fisicamente, como mentalmente.

Apesar de ter total apoio dos meus familiares, amigos e principalmente da minha orientadora, a junção do cansaço, falta de tempo e ansiedade foi muito para mim. Fui descobrindo que, o que muitos conseguiam fazer em uma semana, eu precisava do dobro, porém sempre inventava desculpas, guardando o real problema apenas para mim, sem expor totalmente

às pessoas ao meu redor. Até o momento em que tudo explodiu e eu não conseguia mais esconder.

Agradeço profundamente à minha orientadora Lucimara, pois no momento em que quase joguei tudo para o alto, ela esteve lá para pegar cada parte e juntar novamente, com toda a paciência do mundo e sem julgamentos, apenas acolhimento e amor.

A partir desse momento, o caminho permaneceu meio conturbado, mas eu já estava sabendo lidar um pouco melhor com a minha própria cobrança e sentimentos. Não posso deixar de mencionar também todo o carinho e força que recebi dos meus pais, irmão e amigos. Com o devido apoio e algumas mudanças na rotina, finalmente fui capaz de concluir esta pesquisa que apresento, com muita emoção e gratidão.

RESUMO

Este estudo está situado no campo da educação, abordando principalmente o âmbito da avaliação educacional, e objetiva analisar o lugar da Avaliação Formal dentro dos Projetos Políticos-Pedagógicos de Escolas Classe e Parque do Distrito Federal, considerando o diálogo entre elas. Este trabalho orienta-se pelo aporte teórico da avaliação formativa nas obras de Villas Boas (2001, 2011, 2019). A metodologia qualitativa utilizada adotou a análise documental e bibliográfica e buscou diálogos com a realidade empírica por meio de entrevistas feitas com os professores e com as crianças de Escolas Classe e Parque. Fez-se uso de um formulário de interesse em participação, obtendo-se 22 respostas das quais treze atendiam aos critérios da pesquisa. Foram realizadas oito entrevistas, com quatro selecionadas para a análise. Os resultados obtidos demonstram que há falta de continuidade no plano inicial de Anísio Teixeira, evidenciando pouco diálogo entre as Escolas Classe e Escola Parque analisadas, bem como entre seus processos avaliativos. Essa falta de diálogo influencia a aprendizagem das crianças, pois um processo que deveria ser pensado de forma conjunta, para fazer jus ao que é chamado de “Rede Integradora”, tem cada um seu andamento, sem considerar o impacto no percurso educacional dos estudantes. As crianças entrevistadas registram a compreensão de avaliação como sinônimo de prova e indicam que o acolhimento do professor no momento de realização das provas é relevante para o seu desenvolvimento escolar.

Palavras-chave: avaliação formal; projeto político-pedagógico; Anísio Teixeira; escola parque; escola classe.

ABSTRACT

This study is situated in the field of education, focusing primarily on educational assessment. Its objective is to analyze the role of Formal Assessment within the Political-Pedagogical Projects of Classe and Parque Schools in the Federal District, considering the dialogue between them. The work is guided by the theoretical framework of formative assessment as discussed in the works of Villas Boas (2001, 2011, 2019). A qualitative methodology was employed, incorporating both documentary and bibliographic analysis, and sought to engage with empirical reality through interviews with teachers and children from Classe and Parque Schools. An interest participation form was used, yielding 22 responses, of which thirteen met the research criteria. Eight interviews were conducted, with four selected for analysis. The results indicate a lack of continuity in Anísio Teixeira's initial plan, revealing minimal dialogue between the analyzed Classe and Parque Schools, as well as their assessment processes. This lack of dialogue affects children's learning, as a process that should be designed collaboratively to honor the concept of the "Rede Integradora" proceeds independently, disregarding the impact on students' educational journeys. The interviewed children perceive assessment as synonymous with exams and highlight the importance of teacher support during exams for their academic development.

Keywords: formal assessment; political-pedagogical project; Anísio Teixeira; parque school; classe school.

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivo Geral	21
1.2 Objetivos Específicos	21
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	22
2 O PLANO DE ANÍSIO TEIXEIRA	27
3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO	32
4 EU ME SAIO MELHOR EM PORTUGUÊS DO QUE EM MATEMÁTICA	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE(S)	48
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES	48

1 INTRODUÇÃO

Este é um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Insere-se nos estudos sobre Avaliação Formativa, e tem por objetivo pesquisar o lugar da avaliação formal nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) de escolas públicas do Distrito Federal, sobretudo da Escola Parque.

A educação é um dos direitos sociais delineados na Constituição Federal de 1988, e é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além de garantir a educação como um direito, a própria Constituição (1988) estipula a necessidade de avaliações periódicas, pensando na construção de uma qualidade da educação.

A palavra “Avaliação” é comumente associada à classificação, isto porque por muito tempo os instrumentos avaliativos foram utilizados apenas para a constatação, categorização e seriação. No início do livro “Conversas sobre Avaliação”, Villas Boas (2019, p. 14) expõe que “a sociedade sempre se preocupou com a promoção do estudante de um ano para outro, sem levar em conta o que foi aprendido e o que não foi”. Esse entendimento é levado até hoje por alguns professores para dentro de sala de aula, servindo de apoio para a constante reprovação de estudantes, ou até mesmo para a passagem de um estudante para outro ano, mesmo que esse estudante vá com lacunas em seu processo de aprendizagem.

Esse contexto é agravado quando percebemos diferentes métodos de avaliação que não conversam entre si, o uso da avaliação *das* aprendizagens, e não *para* as aprendizagens, a pandemia vivida¹ e a falta de diálogo entre as escolas.

Apesar do conceito inicial de avaliação ter surgido no final do século XIX e início do século XX, Villas Boas (2011) explicita que o conceito de “Avaliação Formativa” tem origem nos anos 1960, introduzido por teóricos estadunidenses. Ao longo do tempo, o termo foi se difundindo e hoje são encontrados diversos estudos sobre o tema. Destacam-se entre esses, para esta pesquisa, os seguintes autores: Villas Boas (2001, 2011, 2019), Hoffmann (2005), Hadji (2001) e Luckesi (2000).

Os Jardins de Infância, as Escolas Classe e as Escolas Parque fazem parte do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), pensado por Anísio Teixeira, de forma a contemplar os três níveis de educação: elementar, médio e superior. No nível elementar, a criança iria do

¹ “Por meio do Decreto n.º 40.509, de 11 de março de 2020, determinou-se o início da suspensão das aulas presenciais no Distrito Federal, tendo essa interrupção das aulas, inicialmente, uma duração prevista de cinco dias. Contudo, com o agravamento do quadro pandêmico, a suspensão das aulas se estendeu durante todo o ano letivo de 2020. Assim, escolas, parques e outros espaços de convivência coletiva, antes frequentados pelas crianças, tornaram-se inacessíveis a elas” (Silva; Wiggers; Morais, 2023, p. 4).

Jardim de Infância às Escolas Classe e Parque, que complementavam o trabalho uma da outra. Na primeira, seriam ministradas aulas previstas no currículo, como Matemática, Português, História e Geografia, e na segunda teriam como foco o desenvolvimento social, físico e artístico da criança, com atividades desde artes até marcenaria.

Considerando que a formação integral é citada no Currículo em Movimento do Distrito Federal, bem como a avaliação formativa, esta apontada como “fundamental ao fazer didático-pedagógico” (Distrito Federal, 2014, p. 252), busca-se, nesta pesquisa, analisar como a avaliação é retratada nos Projetos Políticos-Pedagógicos de cinco escolas públicas do Distrito Federal e investigar qual é o seu lugar dentro desses documentos, tendo em vista que são norteadores para a organização do trabalho pedagógico das escolas, e partindo do pressuposto da Educação Integral apresentada por Anísio Teixeira – aquela que, além do foco nas funções básicas, considera a formação ampla e integral dos indivíduos e suas potencialidades.

De acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014, p. 27), “o processo avaliativo da Escola Parque deve articular-se ao das escolas de origem”, por se tratar de um trabalho integrado e contínuo, que envolve os mesmos estudantes. Para isso, as Diretrizes (SEEDF, 2014) sustentam que a Escola Parque e suas escolas tributárias devem elaborar estratégias conjuntas para que seja possível praticar a avaliação formativa.

É necessário também levar em conta a importância do processo avaliativo, que segundo Hoffmann (2005) tem como finalidade “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (Hoffmann, 2005, p. 14), de forma a utilizá-lo a como um aliado à aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso do estudante.

À luz do que foi apresentado, deve-se pensar como acontece o diálogo entre as Escolas Classe e as Escolas Parque. Existe um planejamento conjunto, pensando na formação integral do estudante, conforme o proposto pelas Diretrizes de Avaliação Educacional? Ou são oferecidas partes, pensadas “individualmente” por cada escola, sem considerar o processo de aprendizagem como coletivo?

Levando em consideração a função social da escola – formar cidadãos com potencialidades cognitivas, físicas e afetivas –, a importância da avaliação como um instrumento para promover a aprendizagem do estudante, e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um documento norteador da prática pedagógica, esta pesquisa fará a análise do lugar da Avaliação Formal nos Projetos Políticos-Pedagógicos, utilizando como critério para seleção de escolas o recorte feito pelo Grupo de Pesquisa de Avaliação e Organização do

Trabalho Pedagógico (GEPA), cuja proposta inicial de pesquisa objetivava investigar o lugar da avaliação nos PPP, contemplando escolas de todas as regiões do Distrito Federal.

O meu primeiro contato com o grupo deu-se a partir de um pedido da Profa. Dra. Lucimara, para que fornecesse auxílio em uma reunião da qual esta não poderia comparecer. Na ocasião, fui introduzida à pesquisa do GEPA e, logo após, comecei a ser orientada pela professora Lucimara.

Para isso, essa pesquisa utilizará a metodologia qualitativa, partindo da análise documental e bibliográfica e, desenvolvendo-se também por meio de entrevistas.

Diante do que foi apresentado, elege-se a seguinte questão problematizadora: como a Avaliação Formal é retratada nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas Classe e Parque e como ocorre – e se ocorre – esse diálogo na prática?

Para responder a essa questão, elegem-se os seguintes objetivos:

1.1 Objetivo Geral

Analisar como a Avaliação Formal é retratada nos Projetos Políticos-Pedagógicos de Escolas Classe e Parque e como ocorre – e se ocorre – esse diálogo na prática.

1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar se, nas escolas pesquisadas, há continuidade na ideia de formação integral, defendida por Anísio Teixeira, no Plano de Construção de Escolas de Brasília.
- b) Verificar a concepção de avaliação formal nos Projetos Políticos-Pedagógicos da Escola Parque e das Escolas Classe tributárias.
- c) Investigar como é o diálogo avaliativo entre a Escola Parque e a Escola Classe, considerando as observações das crianças participantes da pesquisa.

No próximo capítulo serão discutidos os percursos metodológicos, seguidos pela fundamentação teórica, que se divide em três capítulos. O primeiro introduz o plano inicial de Anísio Teixeira, dos modelos primários de Escolas Classe e Parque. O segundo apresenta a trajetória e os conceitos de Projeto Político-Pedagógico e Avaliação. O terceiro capítulo trará uma discussão dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas selecionadas, pela análise dos documentos disponibilizados publicamente e pela ida a campo para escutar as crianças, tendo

em vista o tema da pesquisa: a avaliação formal. Ao final do trabalho, serão apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a análise documental, que, de acordo com Caulley, “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (1981, *apud* Lüdke; André, 1986, p. 38) e a bibliográfica como a “etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho” (Amaral, 2007, p. 1 *apud* Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 67). Em ambas as análises, documental e bibliográfica, obtém-se um amplo campo de ideias e produções e, para isso, o pesquisador deve ter foco ao determinar o recorte a ser empregado, analisando crítica e cuidadosamente as obras abordadas.

Inicialmente, seria realizada a revisão em base de dados específica, utilizando o repositório institucional da Universidade de Brasília. Com essa finalidade, foram feitas pesquisas nos meses de junho e julho utilizando operadores booleanos, obtendo os resultados a seguir:

Tabela 1 - Resultado da pesquisa em base de dados específica

Operadores	Resultados
“Avaliação educacional”	126
“Avaliação educacional” AND “projeto político pedagógico”	9
Projeto político pedagógico AND avaliação educacional	79
Avaliação Formativa	207
“Avaliação Formativa”	52
“Avaliação Escolar”	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A partir dos resultados obtidos, foram analisados os títulos, para selecionar quais trabalhos seriam separados para leitura dos resumos. Uma vez feita esta seleção, um outro recorte foi feito através da leitura dos resumos e leitura flutuante dos trabalhos, elegendo os que seriam lidos de forma completa. Considerando os critérios de filtro, foram poucos os trabalhos

que chegaram à última etapa, e, ao término da análise – para a qual utilizou-se a leitura integral dos documentos –, a maioria não se encaixava no tema proposto por esta pesquisa.

Portanto, optou-se utilizar apenas o tipo de revisão narrativa de literatura, contemplando as obras que fizeram parte da trajetória da pesquisadora, levando em consideração textos e livros apresentados em disciplinas da faculdade, referenciados em outras obras e recomendados ou mencionados por colegas, professores e profissionais da área.

É necessário expor também o caráter interacional da pesquisa, e para isso recorreu-se à entrevista como instrumento de pesquisa. A entrevista possibilita uma interação espontânea entre o pesquisador e o objeto de estudo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que o elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Dessa forma, a pesquisa, além de documental, também é empírica, através da ida em campo para a realização das entrevistas com os estudantes, que têm a possibilidade de vivenciar a realidade desses dois modelos de escola.

A parte empírica desta pesquisa teve início em dezembro de 2023 – após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética², que tem até três meses para aprovar ou não a proposta, e por isso o início tardio desta etapa –, mediante a ida nas escolas no final do mês de novembro, iniciando pela Escola Parque, e, dando continuidade nas Escolas Classe. As crianças foram autorizadas a participar da pesquisa por seus responsáveis, e assinaram o termo de assentimento livre esclarecido, sendo convidadas a escolher um nome de pesquisa. Seus responsáveis, por sua vez, assinaram o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz. Uma vez acordado com os gestores das escolas selecionadas, foi elaborado um *card* de apresentação para que fosse enviado aos responsáveis das crianças, juntamente com um formulário no Google.

² O projeto aprovado no Comitê de Ética - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 73406423.0.0000.5540

Figura 1 - Card de apresentação da pesquisa



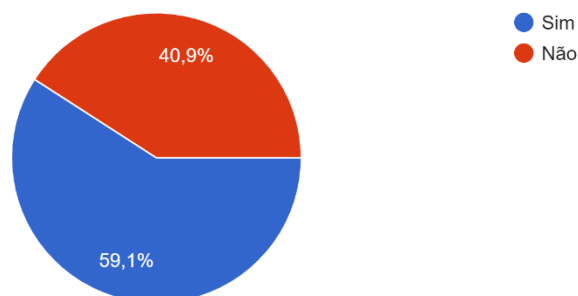
Fonte: elaborado pela autora, 2023

A própria gestão da Escola Parque concordou em divulgar o *card* no grupo de WhatsApp com os pais, procurando facilitar a comunicação e aumentar o público alcançado. Também se fez contato com as Escolas Classe atendidas pela Escola Parque, pedindo que enviassem o *card*, o que foi atendido pela maioria das escolas tributárias.

Houve um retorno de 22 respostas no formulário, porém, dessas 22, apenas 59,1% das crianças se encontravam no 5º ano, durante a realização da pesquisa, fato que reduziu os prováveis participantes.

Figura 2 - Gráfico de especificação do ano escolar

Ele/ela está atualmente no 5º ano?
22 respostas



Fonte: elaborado pelo Google Forms, 2023

Ainda considerando as 22 respostas, 59,1% foram da Escola Classe Amarela, 18,2% da Escola Classe Vermelha, 13,6% da Escola Classe Azul e 9,1% da Escola Classe Verde. Para

assegurar a privacidade das escolas, os nomes das Escolas Classe adotados nesta pesquisa (Azul, Vermelha, Amarela e Verde) foram designados tomando como base a seleção de cores utilizada pelo próprio Google Forms, ao sistematizar os dados.

Figura 3 - Gráfico de especificação da escola



Fonte: elaborado pelo Google Forms, 2023

Ao final das 22 respostas, apenas 13 crianças atendiam aos requisitos da pesquisa, e, dessas 13, foi possível fazer contato com apenas 8 responsáveis. As entrevistas foram realizadas na Escola Parque – em ambos os turnos –, porém, muitas crianças já não estavam indo para as aulas, considerando que só foi possível ir às escolas ao final de novembro, e algumas escolas estavam se preparando para as atividades festivas de final de ano. Portanto, foram conduzidas oito entrevistas, das quais quatro tiveram trechos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1 - Nomes de pesquisa, idade e nomes de pesquisa das escolas das participantes

Nome de Pesquisa	Idade	Escola Tributária
Olívia	10 anos	Escola Classe Verde
Roberta	10 anos	Escola Classe Amarela
Verônica	10 anos	Escola Classe Verde
Evelyn	11 anos	Escola Classe Azul
Natália	10 anos	Escola Classe Amarela
Mayara	11 anos	Escola Classe Amarela
Ana Cecília	10 anos	Escola Classe Azul
Jessica	11 anos	Escola Classe Amarela

Fonte: elaborado pela autora, 2024

As entrevistas foram conduzidas a partir de um modelo que foi semiestruturado antes da ida às escolas, sendo este utilizado como base para a condução das perguntas, e não como instrumento fixo e imutável, avançando e sendo modificado pelas particularidades de cada entrevista e cada criança.

2 O PLANO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Este capítulo apresenta o modelo de Escola Parque proposto por Anísio Teixeira (1961), que foi pensado de forma a contemplar uma educação integral, abrangendo todas as dimensões do sujeito. O objetivo deste capítulo é identificar se há continuidade na ideia inicial de formação integral de Anísio Teixeira.

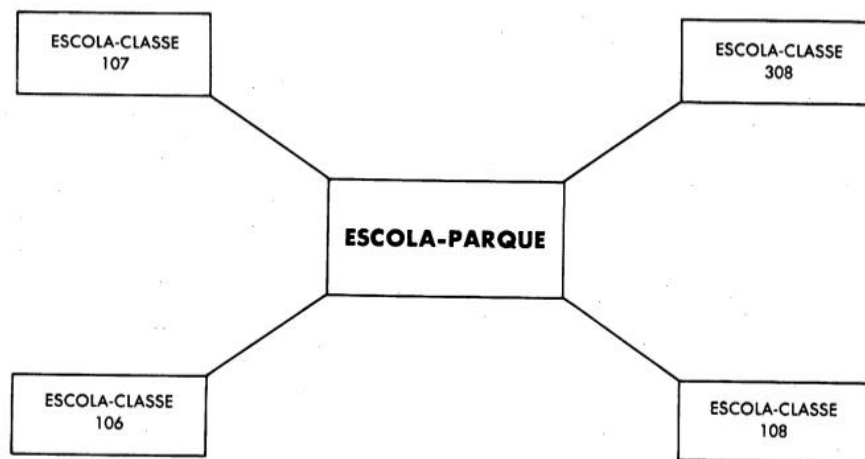
Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, de ‘decisão’ e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’ de esportes e de recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’, do ‘teatro’, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (Teixeira, 1961, p. 197 *apud* Louzeiro, 2023, p. 18).

Com o objetivo de oferecer à nação um conjunto de escolas que contribuíssem para a formação integral do sujeito, Anísio Teixeira desenvolveu o Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), que contemplaria todos os níveis de ensino. O Plano é “o primeiro documento que sistematiza não apenas a educação geral para a nova Capital, mas se põe como uma referência inovadora para o sistema educativo nacional e, sobretudo, propõe incorporar a arte de maneira fluida ao cotidiano escolar”. (Vasconcelos, 2022, p. 86). Para isso, seriam construídos complexos conjuntos escolares, chamados de Centros, pela diversidade a ser ofertada. As Escolas-classe e Escolas-parque se enquadrariam dentro dos Centros de Educação Elementar, que, de acordo com Teixeira (1961, p. 195 *apud* Louzeiro, 2023, p. 27), abrangeriam:

1. "Jardins de infância" — destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" — destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) um conjunto para atividades de recreação;
 - d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
 - e) dependências para refeitório e administração;
 - f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Teixeira (1961) ainda considera o planejamento inicial para cada quadra da Nova Capital, que abrigaria entre 2.500 e 3.000 habitantes, baseando-se nesse dado para um cálculo aproximado de quantas crianças cada escola atenderia; considerando que a cada quadra seriam construídos um Jardim de Infância e uma Escola Classe; e a cada quatro quadras uma Escola Parque, o que pode ser visto na quadra 308 Sul, que é considerada quadra modelo de Brasília.

Figura 4 - O modelo pensado de um Escola Parque a cada quatro Escolas Classe



Fonte: Souza, [1975?], p. 8

Os Centros possibilitariam um diálogo entre as necessidades de ensino e aprendizagem e de convívio social, e sua arquitetura foi pensada de modo que o ensino vá além das salas de aula. Para isso, a carga horária estudantil seria de oito horas diárias, sendo quatro horas na Escola Classe e quatro horas na Escola Parque. De acordo com Barbosa (2011, p. 65 *apud* Vasconcelos, 2022, p. 89), “Teixeira foi um ‘recriador contextual’ que não importou os modelos estrangeiros educativos como habitualmente se fazia no país, mas considerou nossas condições nacionais”, reconhecendo a importância das linguagens artísticas em nossa cultura e formação como indivíduo social.

Por estar voltada inicialmente para uma educação que alcançasse o estudante por inteiro, Capanema (1971, p. 80) explicita que a Escola Parque se desvinculava do conceito de escola como um lugar de depósito de informações, ganhando visibilidade como centro estimulador de todas as capacidades, cumprindo a finalidade de educação integral do sujeito e realizando os anseios de uma educação libertadora para a criatividade.

De acordo com documentos e relatos da época, infere-se que a Escola Parque cumpriu sua finalidade durante a primeira época de sua implementação. Vasconcelos (2022) expõe, no entanto, que duas leis interferiram em seu desenvolvimento, sendo a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

À primeira instância, ambas as leis podem aparentar estar em defesa e auxiliar no objetivo da Escola Parque, porém, quando analisadas, percebemos incongruências. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, por exemplo, menciona a ampliação dos conhecimentos do aluno e técnicas de artes aplicadas, porém ao considerar a expressão artística, sua abordagem é um tanto lacônica (Vasconcelos, 2022). A segunda Lei prevê a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística, porém, na realidade, “tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5.692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média” (Barbosa, 2014, p. 10 *apud* Vasconcelos, 2022, p. 93). Ambas as Leis – a primeira sendo a Primeira Lei de Diretrizes e Bases e a segunda a Lei que reformou os ensinos de primeiro e segundo graus – ampliaram o acesso, porém contribuíram para a precarização da educação pública.

Ademais, também nesse período, ocorreu a ditadura militar, que, com a perseguição de professores, desvalorização e padronização de currículos e esvaziamento do ensino-aprendizagem, suspendeu a construção de Escolas Parque, que foi retomada apenas na década de 70, delimitando, no entanto, um grupo social específico, por conta de sua posição em quadras abastadas.

A localização das Escolas Parque influencia não só em um distanciamento e marginalização das regiões fora do Plano Piloto, mas também no cansaço das crianças moradoras de outras regiões que, quando têm a oportunidade ir para a Escola Parque, realizam jornadas exaustivas de 10 horas nas escolas (5 horas em cada), somadas ao tempo de transporte até chegar em casa, tempo e exaustão que poderiam ser evitados com a construção de novas Escolas Parque ou com um melhor planejamento e distribuição das já existentes.

Um projeto que, à princípio, teria como um dos objetivos democratizar a educação e distribuir equitativamente escolas para que as crianças pudessem estudar perto de suas casas resultou, pela sua descontinuidade, no acirramento das desigualdades sociais.

As últimas Escolas Parque do Distrito Federal foram inauguradas em 2014, totalizando oito Escolas Parque – cinco delas sendo localizadas no Plano Piloto –, um número muito baixo, uma vez que o Distrito Federal possui uma área territorial de pouco mais de 5,76 mil km², 827 escolas na rede pública e mais de 450.000 estudantes atendidos pela rede (SEEDF, 2023).

A falta de investimento nas Escolas Parque, vinculada a confusão dos termos “formação e educação integral” com “horário integral”, e ainda considerando o abandono da proposta arquitetônica inicial – que ofereceria um ambiente confortável e de complementação para o estudante, que continuaria seu processo de aprendizagem na Escola Parque –, demonstram a má execução do Plano de Anísio Teixeira, atribuindo à Escola Parque uma qualificação de espaço de contraturno, contribuindo assim para a relativização do ensino-aprendizagem e acarretando a desconsideração das vivências e aprendizados que a Escola proporciona.

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO

Este capítulo aborda as temáticas de Projeto Político-Pedagógico (PPP), levando em conta sua importância, e Avaliação Formal, por meio da perspectiva do conceito de Avaliação Formativa.

A gestão democrática é garantida pelo artigo 206 da Constituição Federal (1988), que apresenta os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Nesse sentido, o Artigo 14 da LDB estabelece as diretrizes para a gestão democrática, destacando o Projeto Político-Pedagógico em seu primeiro artigo:

- Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

O PPP, portanto, está inserido na gestão democrática, por se tratar de um instrumento que não só viabiliza, como incentiva práticas participativas na escola pública, uma vez que a participação democrática é um processo de construção coletiva, conforme preconiza Paro (1997).

Logo, o Projeto Político-Pedagógico de uma escola é um documento norteador que deve estar sempre em processo de reflexão e construção. Para Veiga (1998), a construção deste documento – que, de acordo com a autora, fundamenta-se em princípios de igualdade, liberdade, gestão democrática, qualidade e valorização do magistério – é um instrumento de luta, em contrapartida da fragmentação, rotinização e controle hierárquico do trabalho pedagógico, e é a primeira etapa realizada para a organização do trabalho da escola. A autora o define como:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela (Veiga, 2001, p. 110).

Veiga (2001) afirma que a elaboração do Projeto consiste em um processo de ação-reflexão-ação, e orienta-se por quatro pressupostos: unicidade entre teoria e prática, participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva, ação consciente e organizada da escola e articulação escola-família-comunidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se a análise de Projetos Políticos-Pedagógicos de cinco escolas públicas do Distrito Federal; sendo uma Escola Parque e suas quatro Escolas Classe tributárias, uma vez que as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014) estabelecem que a avaliação na Escola Parque precisa dialogar com a avaliação das escolas de origem. Também conforme as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014, p. 12), a avaliação formativa é a perspectiva avaliativa adotada, pois nela “estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende” e “acredita-se que a avaliação formativa serve para que os processos sejam conduzidos de maneira atenta e cuidadosa, a fim de que não se priorize o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso” (SEEDF, 2014, p 13).

Em seu livro *Conversas sobre avaliação*, Villas Boas (2019) apresenta que, segundo Popham (2008), o termo “avaliação formativa” foi inicialmente utilizado por Scriven (1967), ao se referir à avaliação dos meios de ensino, diferenciando-a da avaliação somativa. Hoje, porém, compreende-se o propósito desses diferentes tipos de avaliação.

Apesar da concepção de avaliação formativa ser mais conhecida atualmente, muitos educadores ainda confundem ou não entendem essa perspectiva, e a percebem como toda e qualquer avaliação realizada em sala de aula, devido ao fato de ser planejada e desenvolvida pelos professores, porém, segundo Popham (2008 *apud* Villas Boas, 2011, p. 21), “a avaliação de sala de aula não é necessariamente formativa, porque os professores podem aplicar provas com o propósito de atribuir notas, sem ter o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico”. Outros, relacionam a avaliação formativa à avaliação informal, ou a compreendem até mesmo como uma forma de avaliação “oculta”, ou “não-explicita”.

O que é então avaliação formativa? Hadji (2001) apresenta que não existe uma definição concreta, ou um modelo pronto. Segundo o autor, existem características que tornam a prática avaliativa uma avaliação formativa: a intenção do avaliador, o ato de informar e a flexibilidade

de adaptação e ajuste, por esse motivo, considera que esta concepção de avaliação terá sempre uma dimensão utópica, pois:

sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda (Hadji, 2001, p. 22).

Ainda que Luckesi (2000) não utilize o termo avaliação formativa, em seu texto “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”, apresenta a definição de uma avaliação que acolhe, em que, através dessa disposição de acolher, qualificamos algo para então tomar uma decisão sobre esta. Furtado (2007) complementa essa ideia, apresentando os fundamentos de uma real avaliação. Estão entre eles: a provocação de uma ação docente, havendo uma correção do caminho escolhido; estar sempre a serviço do sucesso, ao considerar que a real avaliação deve garantir o alcance do objetivo, e este é o sucesso do estudante; e deve sempre pautar-se na Ética, de modo a estar comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes, não só da maioria.

Hoffmann (2005), ao se referir a avaliação da aprendizagem, pontua a importância da observação, reflexão e tomada de decisão. De acordo com a autora, a principal finalidade ao se avaliar é “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (Hoffmann, 2005, p. 14).

Uma vez compreendidos os princípios de uma avaliação formativa, real e acolhedora, é possível indagar o porquê dessa avaliação enfrentar tantos obstáculos. Um dos motivos pode ser atrelado às exigências sobre a certificação que encontramos na educação brasileira. O sistema educacional ainda é pensado de forma a contemplar resultados em avaliações de larga escala, também chamados de “exames”, pois seu intuito é a classificação, não a aprendizagem. Exames como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil, ENEM e PAS, que classificam não só o estudante, mas também a escola como um todo, atribuem grande pressão para essa instituição que deveria estar preocupada com a formação e aprendizagem do sujeito e para os professores, que acabam sofrendo uma responsabilização pelos resultados obtidos. Em consonância, assim como a avaliação, o entendimento do papel do Projeto Político-Pedagógico é influenciado pelas políticas públicas vigentes.

Mesmo com essa influência, no entanto, o Projeto Político-Pedagógico, como instrumento norteador do trabalho pedagógico, deve “estar articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (Veiga, 1998, p. 2). Veiga (1998) explicita que o PPP de cada escola deve ter um compromisso também com a

formação do sujeito como cidadão, ao pensar na vivência em sociedade; portanto, os termos “político” e “pedagógico” são indissociáveis.

Nesse sentido, a avaliação formativa une-se a esse instrumento, também por apresentar caráter de ruptura, como uma ferramenta de luta contra esses padrões conservadores de processos avaliativos, que se preocupam apenas em classificar, categorizar e fazer passar de ano. Desse modo, Hadji (2001, p. 15) aponta que “aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática - avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender”.

A avaliação, dada a sua grande dimensão, pode ser realizada de diferentes formas, direta ou indiretamente, através de procedimentos avaliativos formais ou informais. O próximo capítulo trará uma discussão sobre a avaliação formal, analisando-a nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas selecionadas e por meio da ida a campo, expondo os resultados obtidos.

4 EU ME SAIO MELHOR EM PORTUGUÊS DO QUE EM MATEMÁTICA

Além do conceito de avaliação formativa, iremos apresentar também o de avaliação formal, que é colocado pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014) como a unidade entre a observação - esta sendo intencional e propriamente planejada – e o registro das informações percebidas.

Conforme o Inciso II do Artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” é garantida como um dos princípios do ensino. Nesse viés, as escolas da rede pública do Distrito Federal possuem liberdade para utilizar os instrumentos de avaliação que melhor condizem com seus Projetos Políticos-Pedagógicos e a identidade da escola, sejam eles formais ou informais. Apesar da importância dos procedimentos informais de avaliação, os elementos constituintes da avaliação formal são os que ganham destaque em se tratando do entendimento de estudantes e seus familiares quando o assunto é o ato de avaliar (SEEDF, 2014). Frequentemente são apontados nos PPP procedimentos como provas, testes, ditados, listas, entre outros; procedimentos consideráveis “palpáveis” e que exibem melhor o progresso do estudante.

Nessa perspectiva, colocam-se as seguintes perguntas: como é abordado o conceito de avaliação formal nos PPP? Eles possuem semelhança entre si? A Escola Parque segue a mesma linha das Escolas Classe as quais atende? Há um diálogo entre avaliações ou cada escola tem como preocupação apenas seus elementos e procedimentos, sem necessariamente buscar uma inter-relação?

Para responder a essas perguntas, foi realizada a análise dos PPP das Escolas Classe Azul, Verde, Amarela e Vermelha e da Escola Parque Arco-íris.

Em concordância com as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014), todas as escolas afirmam adotar a avaliação formativa, citando como instrumentos formais de avaliação os seguintes elementos:

- Avaliação diagnóstica / diagnóstico inicial;
- Conselho de classe;
- Avaliação institucional;
- Portfólio;
- Avaliação em larga escala.

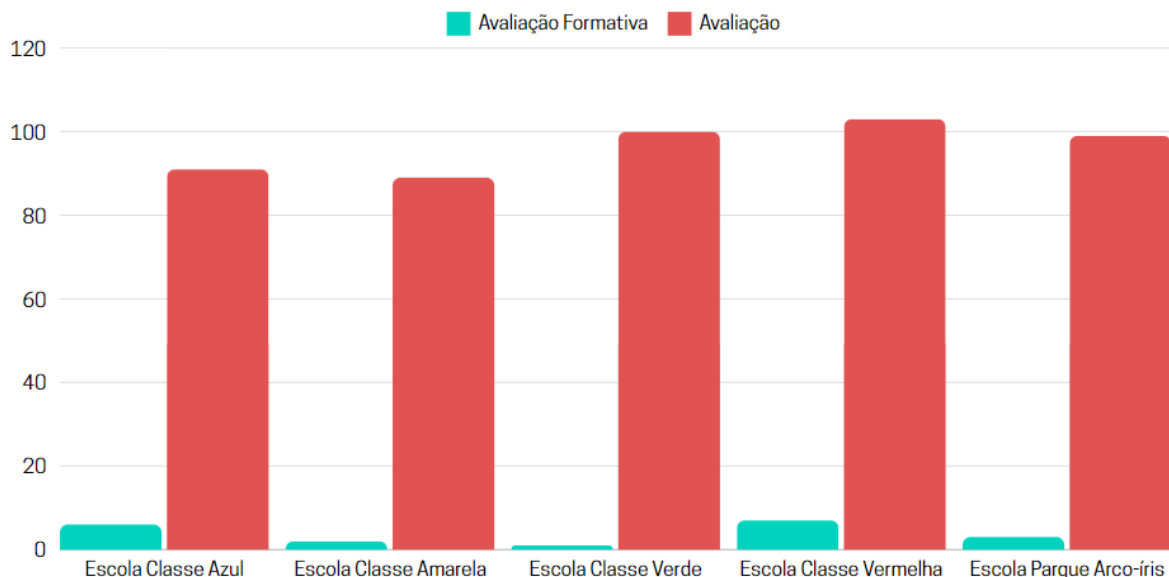
Apesar de ser um dos princípios da avaliação formativa, apenas três das escolas (Escola Classe Azul, Escola Classe Amarela e Escola Parque Arco-íris) fazem alusão à autoavaliação, bem como o registro e a observação, que também compõem a avaliação formativa, porém não

foram citados por todos os documentos. O Registro de Avaliação (RAV) também é mencionado.

Duas escolas (Escola Classe Vermelha e Escola Classe Amarela) também colocaram em evidência projetos interventivos e reagrupamentos como possíveis instrumentos da avaliação formativa, enfatizando mais tais ações do que a própria avaliação formativa como um todo.

Enquanto o termo “avaliação” aparece em todos os PPP mais de oitenta vezes, quando colocado junto com o termo “formativa”, seu número de recorrência não passa de dez.

Figura 7 - Relação entre o número de aparecimentos dos termos “avaliação formativa” e “avaliação”



Fonte: elaborado pela autora, 2024

A avaliação na maioria dos PPP das Escolas Classe, bem como seus possíveis instrumentos formais e informais, é colocada em evidência, por meio de uma análise do conceito e breve explicação de suas formas e meios, porém há uma falta de subjetividade no texto, a maioria das escolas não se coloca presente na parte da avaliação formal, e não especifica como cada recurso é utilizado na própria escola. O leitor sai do texto com uma compreensão acerca dos princípios avaliativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com alguns exemplos de instrumentos de avaliação formal - contendo uma breve explicação sobre cada -, mas não consegue perceber a identidade da escola, e como é de fato o processo avaliativo de cada uma.

A Escola Parque Arco-íris, por sua vez, além de colocar que “desde o início do ano letivo o aluno deve ser orientado a respeito das formas avaliativas que culminaram no seu conceito final” (PPP, 2023e) – apresentando outro princípio da avaliação formativa: todas as partes devem ser informadas, dentro de uma avaliação formativa –, especifica os meios de avaliação formal adotados por algumas das matérias, utilizando exemplos.

Entretanto, ainda que todos os Projetos Políticos-Pedagógicos analisados destaquem a avaliação formativa, percebe-se que na prática a intenção nem sempre vira ação.

Durante as entrevistas realizadas com as crianças, observou-se que a maioria não é tão familiarizada com o termo “avaliação”, e, quando são, suas representações sociais de avaliação são sempre direcionadas a provas e exames, dificilmente saindo desse padrão. Já na primeira pergunta, “O que você entende por avaliação?”, percebeu-se que, mesmo com a tentativa de ampliar o conceito para as crianças, as respostas não divergiram muito umas das outras. Ao início da entrevista, foi solicitado às crianças que fizessem um desenho que representasse uma avaliação, de forma bem livre.

*“ACHO BEM IMPORTANTE PARA VER O NÍVEL DA INTELIGÊNCIA DOS ALUNOS”
Verônica (nome fictício), 10 anos, Escola Classe Verde*

Figura 8 - Desenho: avaliação na quadra na Escola Parque



Fonte: entrevista com os estudantes

Marina (entrevistadora): O que você entende por avaliação?

Verônica (nome de pesquisa): Entendo que é tipo uma prova escolar que querem ver qual está o nosso nível de inteligência.

M: Você acha que pode ser só escrita? Tem outras formas, oral...? O que que você acha, assim, de uma avaliação?

V: Acho isso bem importante para ver o nível da inteligência dos alunos e como está o aprendizado deles.

[...]

M: Tem alguma matéria que você pensa “Nossa, eu adoro essa matéria porque a avaliação é desse jeito”.

V: Eu adoro a matéria de Artes (visuais).

M: Como é que é a avaliação de artes?

V: Tipo fazer um desenho de tudo que você aprendeu.

Mesmo com estudos avançados acerca da avaliação, no âmbito acadêmico, no imaginário infantil percebe-se que a avaliação serve como um instrumento para medir algo, inclusive a inteligência. Podemos ver outro exemplo na entrevista de Roberta, a qual é citada no título deste capítulo.

“EU ME SAIO MELHOR EM PORTUGUÊS DO QUE EM MATEMÁTICA.”

Roberta (nome fictício), 10 anos, Escola Classe Amarela

Figura 9 - Desenho: avaliação de Português na Escola Classe Amarela



Fonte: entrevista com os estudantes

Marina (entrevistadora): Se você fosse professora, como você faria essa avaliação?

Roberta (nome de pesquisa): “Eu chamaria algum aluno que precise dessa avaliação e entregaria um papel onde teria as perguntas que se eles quisessem ou não responder sobre o que eles estão fazendo com a matéria.”

M: Então você faria com quem você acha que precisaria? Ou seria com todos os alunos?

R: Com quem precise dessa avaliação.

Quando perguntada se as avaliações das escolas são muito diferentes, R respondeu que sim.

R: O da escola parque é mais sobre o que você aprende aqui e o da escola classe é o que você aprende das matérias, sobre o que você aprende na escola.

Ao continuar o assunto sobre formas de avaliação, R disse que prefere a avaliação de Língua Portuguesa (da Escola Classe): “eu gosto bastante da de Português. Eles normalmente te entregam um texto, aí você tem que ler, aí embaixo têm umas perguntas tipo ‘O que que você aprendeu com o texto?’, ‘O que você achou?’, aí eles perguntam coisas sobre o texto. Aí eu me saio melhor em Português do que em Matemática.”

A resposta de Roberta também demonstra a perpetuação do entendimento de avaliação como algo para constatar. Nessa linha tradicional de raciocínio, a avaliação serve, por exemplo, para ver se a pessoa é melhor em Matemática ou em Português.

Outro pensamento muito comum é o de que a Escola Parque é apenas um local de recreação no contraturno, em que as crianças apenas relaxam e se divertem.

“AQUI QUASE NÃO TEM AVALIAÇÃO, AÍ LÁ NA ESCOLA A GENTE TEM AVALIAÇÃO E A PROVA”

Olívia (nome fictício), 10 anos, escola Classe Verde

Figura 10 - Desenho: eu fazendo a avaliação escrita na Escola Classe



Fonte: entrevista com os estudantes

Marina (entrevistadora): O que você entende por avaliação?

Olívia (nome de pesquisa): Tipo uma prova

M: Você acha que o jeito/a forma da avaliação daqui da Escola Parque e da Escola Classe são muito diferentes?

O: Sim

M: Em qual sentido?

O: É porque aqui quase não tem avaliação, aí lá na escola a gente tem avaliação e a prova.

De oito crianças, sete relataram sentir-se mais acolhidas com a forma de avaliação da Escola Classe, talvez por relacionarem avaliação com provas escritas. Uma das crianças especificamente, relatou se sentir mais acolhida por causa da professora. Apenas uma criança disse preferir a avaliação da Escola Parque.

“NA ESCOLA CLASSE, A GENTE TIRA NOTA, AQUI NÃO, AQUI EU ACHO QUE É SÓ PELO OBSERVAR”

Evelyn (nome fictício), 11 anos, Escola Classe Azul

Evelyn optou por não realizar desenho.

Marina (entrevistadora): você acha que as formas de avaliação, né, que os tipos de avaliação daqui (Escola Parque) e da Escola Classe são muito diferentes?

Evelyn (nome de pesquisa): Pra ver se a pessoa passa de ano?

M: Isso, não só pra passar de ano, ao longo do ano todo. Se vocês têm teste, por exemplo, aqui vocês têm muitas aulas diferentes, né, vocês têm aulas de teatro... Se você tem uma peça, por exemplo, isso pode contar como uma forma de avaliação. Então são muito diferentes, você acha, da Escola Classe e daqui da Escola Parque?

E: Sim.

M: Você se importa em falar um pouquinho sobre essa diferença?

E: Não. É...na Escola Classe, a gente tira nota, aqui não, aqui eu acho que é só pelo observar.

M: Qual forma de avaliação você mais gosta?

E: A de observar.

Em relação ao desenho, as crianças tiveram liberdade para desenhar o que quisessem, a única orientação e pedido foi que representassem uma avaliação. Morais (2023, p. 90) apresenta uma relação introduzida por Staccioli, entre o afeto e o desenho: “as crianças desenharam para elas mesmas, mas também para nós. Por quem fica perto delas, por quem sabe escutá-las, por pessoas com quem elas querem iniciar um diálogo afetivo e cognitivo” (tradução de Morais, 2023). A partir das entrevistas realizadas, dos desenhos recebidos e da análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos, percebeu-se que a maioria das crianças entende avaliação como uma prova escrita, para constatar algo, e que, além de não haver diálogo entre as formas e instrumentos de avaliação entre os Projetos Políticos-Pedagógicos e as escolas entre si, também falta o diálogo da escola com as crianças, incluindo a explicação do que é uma avaliação, considerando as suas dimensões, e quais serão os meios de avaliação utilizados durante o ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a temática da Avaliação Formal nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) de escolas públicas do Distrito Federal, buscando compreender o lugar e a relevância desse instrumento nos documentos que norteiam a prática educativa.

O estudo da Avaliação Formal nos PPP é de suma importância, uma vez que esse documento orienta o trabalho pedagógico das escolas. É necessária a compreensão de que a avaliação é um processo contínuo, registrado e interventivo, que não se limita aos instrumentos ou procedimentos aplicados (Villas Boas, 2019) e que sua análise é fundamental para um fazer pedagógico acolhedor, efetivo e formativo.

Os objetivos propostos, alcançados ao longo da pesquisa, tornaram possível identificar a falta de continuidade na ideia central de formação integral de Anísio Teixeira, entre outros fatores pela falta de investimento, gerando uma carência de Escolas Parque no Distrito Federal, considerando sua dimensão geográfica e, ocasionando o entendimento atribuído atualmente à função da Escola Parque, de um espaço recreativo em que as crianças ficam no contraturno. Apesar de ter sido possível verificar a concepção de avaliação formal nos PPP das escolas selecionadas, e os documentos apresentarem o conceito de avaliação formativa, seguindo as Diretrizes de Avaliação (2014), percebeu-se a insuficiência de diálogo quanto à avaliação entre as escolas, como exemplificado no próprio capítulo de Avaliação - no qual as Escolas Classe não citam a Escola Parque e vice-versa -, em que cada escola institui as suas formas unilaterais de avaliação, sobre as quais as crianças que se adaptem e entendam cada uma.

A pesquisa incluiu entrevistas com estudantes das Escolas Parque e Classe, documentadas e analisadas tematicamente. A parte empírica iniciou-se com visitas às escolas, e com a divulgação de um formulário de interesse em participação. Ao todo foram recebidas vinte e duas respostas, das quais treze atendiam aos critérios da pesquisa. Ao final, foram realizadas oito entrevistas, com quatro selecionadas para a análise.

Um dos documentos analisados foi o Plano de Construções Escolares de Brasília, desenvolvido por Anísio Teixeira (1961) pensando em uma educação completa e integral, por meio de complexos escolares com diversas atividades. Contudo, a implementação sofreu interrupções devido a mudanças legais e políticas, resultando na contribuição da marginalização de áreas fora do Plano Piloto – por existirem apenas três Escolas Parque fora dessa região - e acarretando jornadas exaustivas para alunos de regiões distantes. A falta de continuidade e investimento na proposta original, confundindo-se "formação integral" com "horário integral",

resultou na má execução do plano, afetando negativamente a reputação e funcionalidade das Escolas Parque.

Os Projetos Políticos-Pedagógicos - que se fundamentam na gestão democrática prevista na Constituição (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996) - de quatro Escolas Classe e uma Escola Parque também foram analisados, tendo como foco a avaliação formal a partir do enfoque da avaliação formativa. A avaliação formativa, que tem como objetivo a promoção das aprendizagens, enfatiza o progresso individual dos estudantes, sendo estes ativos em seu processo de aprendizagem (Villas Boas, 2019). Contudo, mesmo com o avanço dos estudos no campo avaliativo, muitos desafios ainda estão presentes no campo educacional pela pressão por resultados em exames de larga escala.

Visto que o “projeto político-pedagógico não se resume ao plano de desenvolvimento da escola” (Veiga, 2001, p. 54), e que o ato de avaliar busca a inclusão e a garantia de aprendizagem de todos, independentemente do instrumento utilizado (Hadji, 2001), percebeu-se, por parte das escolas uma maior preocupação em apresentar os instrumentos e procedimentos adotados por cada uma do que relatar como estes são utilizados na prática, e como a avaliação formal pode ser formativa.

No decorrer das entrevistas, notou-se que a falta de diálogo não acontece apenas entre as escolas, mas entre a escola e o estudante. A ausência de participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem ficou evidente, uma vez que, mesmo com inúmeros instrumentos citados nos PPP, para a maioria das crianças, a avaliação, entendida como algo intrínseco às Escolas Classe, era sempre interligada a uma prova escrita, com o intuito de medir algo – muitas vezes o nível de inteligência ou conhecimento.

O cenário educacional atual continua desvelando grandes desafios acerca da compreensão e vivência da avaliação formativa. Porém, à luz de uma visão emancipadora de educação, como pedagoga, e reconhecendo a mudança, mesmo que lenta, nesse mesmo cenário, considero ser possível a crença em relação a perspectivas futuras positivas acerca da avaliação, iniciada desde a educação infantil - em que é possível visualizar a avaliação formativa com mais clareza - até o ensino médio.

Essa expectativa, entretanto, sobretudo em relação aos dados pesquisados, aponta para a urgência de construção de uma parceria entre as referidas Escolas, procurando o estabelecimento de um diálogo efetivo no tocante à avaliação, o qual pode ser fomentado de diversas formas, como: a participação de professores das Escola Classes nos Conselhos de Classe da Escola Parque e vice-versa; utilização de um instrumento complementar comum de avaliação como a criação de um portfólio integrado; a criação de momentos coletivos como

mostras culturais e exposições de trabalhos realizados na Escola Parque nas escolas tributárias e vice-versa; propostas de vivências pedagógicas comuns entre as instituições; encontros entre os serviços especializados (Serviço de Orientação Educacional – SOE, Sala de Recursos e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA) e entre as equipes gestoras das Escolas.

Vislumbrando uma retomada da avaliação formativa como eixo norteador das múltiplas formas de aprendizagens e religando o Projeto Político Pedagógico ao pensamento de Anísio Teixeira, esta pesquisa espera contribuir com a necessidade de dar visibilidade ao estudante de sua inserção como sujeito ativo nas distintas situações em que é avaliado, nos diferentes espaços escolares pelos quais circula, por diferentes recursos e meios utilizados e, desse modo, legitimar a sua posição de centralidade no processo formativo, por ser o único conhecedor das duas realidades escolares. Espera-se, assim, que o estudante possa ser visto sob um novo olhar pela rede avaliadora na qual está inserido, e encontre melhores condições em seu percurso educacional, advindas do diálogo entre os pares institucionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.
- CAPANEMA, Clélia de F. Escola-parque: página de rosto de um ideário. **Educação**, Brasília, MEC, n. 3, p. 78-86, out./dez. 1971. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2557/docimage/original847cd6f551261772b02b494da658c6a3.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.
- FURTADO, Júlio C. Avaliação e Mudança: necessidades e resistências. *In*: MELO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação na Educação**. Curitiba, PR: Melo, 2007. Disponível em: https://www.juliofurtado.com.br/artig_avalicao.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Educação Fundamental Anos Iniciais. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LOUZEIRO, Ana Luiza Saldanha. **O Modelo de Educação Integral de Anísio Teixeira e as Escolas Classe/Parque da 308 Sul De Brasília/DF: Uma releitura em 2023.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de. **Culturas infantis: um estudo com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília.** 2023. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016.** Brasília, DF: SEEDF, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Escolas e estudantes. Educação. DF**, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/#:~:text=Por%20isso%20a%20rede%20p%C3%ABablica,de%20450%20mil%20es tudantes%20atendidos>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Amarela.** Brasília, DF: SEEDF, 2023a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Azul.** Brasília, DF: SEEDF, 2023b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Verde.** Brasília, DF: SEEDF, 2023c.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Vermelha.** Brasília, DF: SEEDF, 2023d.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Arco-íris.** Brasília, DF: SEEDF, 2023e.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira; WIGGERS, Ingrid Dittrich; MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de. Crianças na pandemia da Covid-19: diálogos sobre infâncias. **Educação em Foco**, v. 26, n. 49, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i49.6618. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6618>. Acesso em: 21 maio. 2024.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 8 mar. 2021. Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Lucia Alencastro Valentim de *et al.* **A Escola-Parque em Brasília**. Brasília: SEC/FEDF, [1975?]. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/867/docimage/original-2fa7f7c870af3739e1d2cabd017d3511.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar, 1961.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de. **Arte-Educação e Experiências Artísticas nas Escolas-Parque de Brasília**: Concepções e transformações no tempo. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico**: Uma construção possível. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna M de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

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

APÊNDICE(S)**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES****Identificação**

Nome completo: _____

Nome fictício a ser utilizado na pesquisa: _____

Idade: _____ Telefone: () _____ Celular: () _____

E-mail: _____

Escola Classe: _____

Tempo que estuda na escola Classe: _____

Tempo que atende à escola Parque: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ Local da Entrevista: _____

Perguntas:

1. O que você entende por avaliação?
2. Se você fosse professor, como avaliaria seus estudantes?
3. Você acha que os formatos de avaliação da Escola Parque e da Escola Classe são muito diferentes?
4. Qual a forma de avaliação que você mais gosta?
5. Você já foi avaliado de alguma forma que você considere muito diferente? Se sim, como foi?

Fonte: elaboração da autora.