

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PÓS-DOCTORANDO: CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR

SUPERVISORA: PROF^a Dr^a MARIA TERESA ESTEBAN DO VALLE

LINHA DE PESQUISA: **Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP)**

PROJETO

ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE – O CASO DA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL (SEM BOLSA)

Niterói

2025

Relatório sobre as atividades realizadas no estágio pós-doutoral Período de MARÇO/2023 ATÉ DEZEMBRO/2025

Este relatório de estágio pós-doutoral, que compreende o período de março/2023 a dezembro/2025, busca descrever as atividades desenvolvidas, sob supervisão da Profª Maria Teresa Esteban do Valle, relacionadas à minha trajetória profissional como professor do Colégio Universitário Geraldo Reis, em particular a experiência da coordenação pedagógica dos ensinos fundamental – séries finais – e ensino médio. A escrita do relatório segue uma metodologia da pesquisa autobiográfica e tem centralidade a avaliação escolar e os processos políticos que perpassaram as relações estabelecidas com a comunidade escolar em relação à avaliação e aos efeitos do fracasso escolar que advêm de políticas de avaliação empreendidas que acabam por punir os estudantes, em especial aqueles que possuem origem social nas classes populares – ou seja, meninos e meninas pobres e negros(as).

Minha aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública – GEPAEP¹ – UFF/CNPq se deu no final do ano de 2022, início de 2023, quando apresentei à Profª Maria Teresa Esteban uma proposta de projeto de pesquisa em sede de estágio pós-doutoral, que foi objeto de um edital de fomento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

Por erro meu em relação à compreensão do edital, o projeto foi recusado por vício de origem (Maria Teresa deveria ter submetido o projeto tendo-me na condição de bolsista de pós-doutoramento, e acabei eu mesmo submetendo o projeto...). O projeto inicial tinha por título **Políticas Curriculares e de Avaliação empreendidas no eixo Rio-Niterói**. Buscava neste projeto estudar as políticas de currículo e de avaliação empreendidas nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói no contexto pós-pandêmico. Como vimos e vivemos, a pandemia de Covid-19 impôs grandes desafios à Humanidade e nas mais diversas áreas de atuação,

¹ O Gepaep se encontra registrado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – no seguinte endereço: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/694713>.

como as atividades econômicas, de saúde e de ensino. Especialmente em relação à educação, desde a decretação do estado pandêmico por parte da Organização Mundial da Saúde, o fechamento das instituições escolares impôs desafios pedagógicos nunca previstos com o ensino não-presencial voltado à educação básica.

Considerando especialmente os desafios que a pandemia trouxe para a educação brasileira, como reiteradamente os pareceres do Conselho Nacional de Educação frisaram², o acompanhamento das políticas educacionais por meio das avaliações poderia auxiliar as gestões educacionais, tanto num contexto mais macro, das secretarias de educação, como num contexto mais micro, das gestões escolares/diretores, no planejamento de ações que visem a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes. As políticas de educação e de avaliação empreendidas nos últimos anos têm inspirado pesquisas sobre os impactos dessas políticas, tanto em contextos macro, quanto nas microcontingências dos cotidianos.

Em minha pesquisa de doutorado (AGUILAR-JÚNIOR, 2019), investiguei as políticas educacionais e de avaliação atuadas na rede pública de ensino de Niterói, observando e analisando os dados referentes da edição 2015 do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB 2015 -, do 9º do ensino fundamental, e as vivências e as atuações dos sujeitos da pesquisa em duas escolas da rede, face à problemática da avaliação escolar e da reprovação. Partindo da hipótese de que a reprovação não é entendida pela comunidade escolar como um problema educacional, mas sim é encarada pelos atores sociais do cotidiano escolar – professores, coordenadores, gestores educacionais – como fator positivo no processo de escolarização e de aprendizagem dos estudantes, busquei caracterizar o papel da reprovação escolar nas políticas educacionais e de avaliação atuadas na escola. Baseei minha pesquisa na teoria da atuação discutida em Ball, Maguire e Braum (2016) e constatei que a reprovação escolar é operada nas escolas numa perspectiva

² Durante o período pandêmico, o Conselho Nacional de Educação expediu diversos pareceres para auxiliar os sistemas de ensino no sentido da manutenção do processo de ensino e de escolarização. Os pareceres podem ser acessados no link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/covid-19>. Acesso em 20 jul 2025.

de docilização dos corpos e de construção da subjetividade do “bom aluno”, que desperta seu interesse pelos estudos e melhora seu comportamento e envolvimento com as propostas pedagógicas a partir do risco/medo de ficar reprovado.

Meu interesse pelos dados do SAEB surgiu das discussões desenvolvidas durante meu doutoramento e participação no grupo de pesquisa GPADEM³, liderado pela Prof^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão. Nas leituras e estudos, aprendi que o Brasil desenvolve, tanto em nível nacional, quando localmente (prefeituras e governos estaduais), desde a década de 1980, sistemas de avaliação que visam monitorar, num primeiro momento, a qualidade da educação pública oferecida em um contexto de expansão do ensino público no período pós-ditadura militar e de recém promulgação da Carta de 1988. O desafio de se expandir e universalizar a escola atrelado à garantia de educação de qualidade se colocava para o poder público e a avaliação educacional se apresentava como possibilidade de monitoramento das políticas públicas relativas à educação.

O SAEB foi criado nos anos 1990 com o objetivo de construir um instrumento público de coleta de dados referentes à educação, de maneira a avaliar as políticas públicas em curso. Cotta (2001) em seu estudo menciona que até o final dos anos 1990 não havia nenhuma política governamental no sentido de coletar dados fiáveis referentes às políticas de educação em âmbito nacional, considerando que desde a década de 1970 o foco das políticas se concentrava para a expansão do atendimento e acesso à escola pública. Fraco (2001) acrescenta que o SAEB foi estruturado no fim da década de 1980 e implementado a partir de 1990 com o objetivo de atender a três demandas demarcadas: a) Acompanhamento do sistema educacional, que consiste da “aferição das competências dos alunos e o estudo de como essas competências evoluem no tempo” (p. 127), levando à construção de medidas de proficiência

³ O grupo de pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática (GPADEM - CNPq/UERJ) é um grupo de pesquisa que reunia pesquisadores com diversas formações, com foco comum nos estudos sobre as desigualdades educacionais. O espelho do grupo pode ser acessado em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/712353>. Acesso em 19/07/2025.

que permitam a comparação dos resultados para diferentes grupos escolares avaliados ao longo do tempo, permitindo, assim, avaliar o sistema educacional; b) Acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais que consiste em compreender no processo avaliativo “como os resultados educacionais distribuem-se em função da origem social do aluno e como isso vem evoluindo ao longo do tempo” (p. 128); e c) Apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares, que se caracteriza pela “busca de características associadas a escolas e salas de aula efetivas (isto é, que promovem bom aprendizado médio de seus alunos) e de características de escolas e salas de aula promotoras de equidade (isto é, que minimizam o impacto da origem familiar dos alunos em seus resultados educacionais)” (idem).

Na esteira de aperfeiçoar o sistema e de ter uma medida que verificasse a eficácia das políticas educacionais em termos de efetividade das aprendizagens e equidade escolar, em 2005 foi instituído em âmbito nacional, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Em que pesem as críticas sobre a forma como este indicador é operado nas políticas educacionais, este indicador aponta para questões importantes em termos de permanência e de alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Dados disponibilizados pelo INEP e apropriados por diversos sítios de *think tanks*, como o Todos pela Educação, mostram evolução neste indicador.

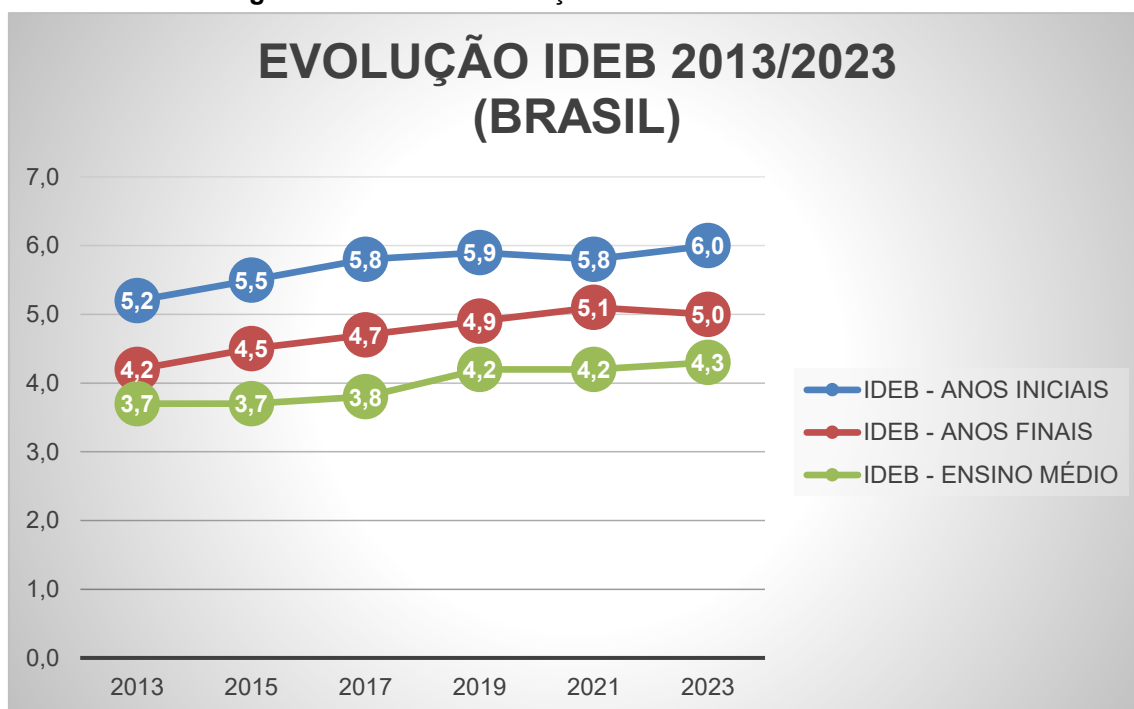
O movimento Todos pela Educação é um conglomerado de empresas do grande capital que atuam nos mais diversos setores da economia⁴, que, de acordo com Silva (2010) articulou junto com governos municipais, estaduais e federal a publicação do Decreto 6.094, de 2007, que instituiu o IDEB. Neste mesmo contexto de criação do IDEB e de toda a fetichização por esse indicador, diversas empresas, na perspectiva de “auxiliarem” o poder público a alcançar as

⁴ Costumo, de modo informal e como chiste, mencionar que o Todos pela Educação é uma “frente amplíssima”, que vai de cervejeiro (Ambev, do José Lehman) a perfumista (Instituto Natura), passando por banqueiros.

metas de “qualidade” colocadas pelo Decreto 6.904/2007, como a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna, oferecem produtos educacionais visando à melhoria dos sistemas de ensino. Ainda de acordo com Silva (2010, p. 430), o Instituto Ayrton Senna celebrou convênios com mais de 500 prefeituras, incluindo o Rio de Janeiro, para venda de seus produtos educacionais, como os projetos Gestão nota 10, Acelera Brasil, Se liga, Educação pelo esporte, Superação jovem, Escola conectada, Circuito campeão e Comunidade conectada.

Com a pandemia de Covid-19, o comportamento tendencial que era de elevação do IDEB apresentou estagnação nos indicadores dos anos finais e ensino médio, o que pode ser explicado tendo em vista as diversas dificuldades que a pandemia impôs à escolarização.

Figura 1 – Gráfico da evolução do IDEB 2013/2023 - Brasil



Fonte: QEdU, 2025, adaptado pelo autor

Nesse contexto, meu interesse por políticas educacionais e de avaliação tecidas nos cotidianos escolares se aprofundou. A reescolarização que estamos experimentando no pós-pandemia impõe o desafio da retomada da socialização no cotidiano escolar, mas também e principalmente das aprendizagens. Entendo que o processo avaliativo, numa perspectiva formativa, possibilita compreender

as aprendizagens que os estudantes conseguiram consolidar e aquelas que ainda precisam de investimento pedagógico para que ocorram.

Meu modo de fazer pesquisa sempre se dá pela análise multifacetada da questão de pesquisa colocada. Por influência de meu doutoramento, concluído em 2019, tenho utilizado em minhas pesquisas metodologias híbridas ou quali-quantitativa. Busco sempre olhar para os dados estatísticos em conjunção com abordagens que me permitam também observar no particular os efeitos que os levantamentos estatísticos apontam num contexto de maior dimensão.

Algumas pesquisas me ajudam a pensar em relação ao modo híbrido de fazer pesquisa em educação, em especial num contexto de escolarização excepcional, como foi o período pandêmico.

Forquin (1995, p.22), ao discutir pesquisas educacionais e as desigualdades de acesso, ressalta os aspectos comuns verificados nos contextos macro (identificado pelas metodologias estatísticas) e micro (metodologias chamadas “qualitativas”). Ainda para este autor, o estabelecimento de tal fato estatístico constituiu em si um fato social e abalou a crença liberal segundo a qual a expansão do sistema de ensino, a facilitação do acesso aos estudos, a difusão de crenças e expectativas meritocráticas eram em si mesmas fatores suficientes de democratização.

Pereira e Ortigão (2017) entendem que a pesquisa quantitativa possibilita uma visão panorâmica ampliada das questões de investigação, por meio da construção e sintetização de dados manipuláveis e operáveis do ponto de vista estatístico, que permitiram subsidiar as análises qualitativas e as possíveis generalizações que se possam estabelecer a partir do estudo realizado, isto é, determinando uma relação entre o macro e o micro, por intermédio de uma abordagem quantitativa e qualitativa ou, como se costumou dizer, metodologia ou abordagem quali-quantitativa. Os autores também alertam para a questão da fé nos dados que por vezes é depositada por alguns pesquisadores inexperientes, uma vez que os dados colhidos são tratados por meio de abordagens de análise estatística, que opera sob o princípio da incerteza. Na defesa de sua utilização,

rechaçando a pecha de reacionária e sem vitalidade dada à metodologia quantitativa, os pesquisadores destacam que

a história tem mostrado que a ciência não é neutra e que tem sido utilizada para justificar e validar os mais diversos tipos de políticas; não é diferente com a metodologia quantitativa. Porém, não é a metodologia a ser reacionária, mas as possíveis utilizações dela, sobretudo por seu caráter panorâmico, que pode ser distorcido para dar falsas ideias democráticas, por exemplo. E, finalmente, sobre a falta de vitalidade das pesquisas quantitativas, não poderia haver maior engano; há manifestação dela em diversas áreas, com milhares de trabalhos anuais. É pungente que os diversos tipos de pesquisa sejam considerados como complementares, no sentido de produzirem olhares diversos sobre uma mesma questão. A produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas, e vice-versa. Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica (PEREIRA e ORTIGÃO, 2017, p. 70).

De algum modo, as contribuições de Forquin (1995), Pereira e Ortigão (2017), Neri e Osório (2020) e Oliveira e Otranto (2021) ajudam-me a pensar na nova rota de meu projeto de pós-doutoramento, quando busco um olhar mais focado na realidade do Colégio Universitário Geraldo Reis e minha trajetória nele, com foco no período em que assumi a função de coordenador pedagógico. Assumi essa função justamente num período de transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial parcial (2021) e o presencial em horário integral (2022). Nesse contexto, estudos quantitativos, como os expressos a seguir, mostraram-se indispensáveis à compreensão de novas configurações presentes nas escolas e à organização da minha atuação na nova função, então assumida.

Estudo da FGV Social (NERI; OSÓRIO, 2020) no momento de maior restrição imposta pela pandemia de COVID-19 mostra que os alunos de escolas públicas brasileiras dedicaram, em média, 2,37 horas diárias ao ensino remoto para o grupo etário de 6 a 15 anos. Ainda de acordo com os autores, pelo corte socioeconômico, verifica-se que os estudantes mais pobres são

“633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os alunos mais ricos. Conclui-se que a desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais aumentará durante a pandemia, quebrando tendência histórica de décadas” (NERI; OSÓRIO, 2020, p. 3).

O processo de escolarização no formato remoto, de acordo com Oliveira e Otranto (2021), deu visibilidade aos problemas crônicos que a educação enfrentava para se constituir, principalmente para as camadas mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Como legado da pandemia para a educação, as autoras destacam “a valorização da escola enquanto espaço de aquisição de capital cultural institucionalizado, em referência ao conceito de Pierre Bourdieu; a possibilidade de elevação da evasão escolar e seus efeitos no mundo do trabalho” (p. 241).

Mais à frente discutirei o meu percurso, trazendo reflexões e diálogos com a literatura que busquei nesse *espaçotempo* de minha vivência e construção profissional.

Entretanto, a decisão por um novo projeto de pesquisa se deu após eu ter iniciado a pesquisa anteriormente proposta, que me ofereceu dados relevantes, tratados em trabalhos completos apresentados em eventos nacionais, como no XII SICEA – XII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação - XII SICEA, cujo título foi “ESCOLA PÚBLICA, PANDEMIA, SAEB E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: O QUE OS DADOS REVELAM?”⁵, e internacionais, como foi no caso do IX Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, com o trabalho “Escola pública, pandemia e aprendizagem em matemática – uma pesquisa com dados públicos do SAEB 2021”⁶.

Sem desconsiderar o estudo inicial, o contato com o GEPAEP e minha vivência no cotidiano do Coluni UFF como coordenador pedagógico dos ensinos fundamental II e médio me apontaram para outras direções, por vezes paralelas a essa pesquisa, noutras concorrentes. Em diálogo com a minha supervisora Teresa Esteban, resolvi (d)escrever minha experiência no/com o cotidiano do Coluni UFF, agora no *espaçotempo* da coordenação pedagógica.

⁵ Trabalho completo está disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xii-sicea/719860-ESCOLA-PUBLICA-PANDEMIA-SAEB-E-APRENDIZAGEM-EM-MATEMATICA-O-QUE-OS-DADOS-REVELAM>

⁶ Trabalho completo está disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/494>.

A partir desse novo caminho de pesquisa, que já realizava como *professorpesquisadorcoordenador*, cheguei, no âmbito do grupo de pesquisa, a produzir um trabalho em parceria com o prof. Elcio Cunha, intitulado AVALIAÇÃO PUNITIVA: REFLEXÕES COTIDIANAS, apresentado na XVI Reunião Regional da Anped Sudeste, em 2024, estando publicado o resumo do trabalho nos anais do referido evento. Neste trabalho, Aguilar-Júnior e Cunha (2024) abordam, pelo olhar de *professorpesquisadorcoordenador* processos construídos e vivenciados em duas realidades de escolas públicas (uma de rede municipal e outra de colégio federal), que fabricam desigualdades por avaliações que acabam por punir estudantes das classes populares.

Dessa forma, registrarei aqui algumas experiências, impressões, desafios e fazeres nessa tarefa assumida pelo e com o coletivo do Coluni UFF. Numa escrita de características autobiográficas, falarei do meu ser aprendente enquanto coordenador pedagógico, de minha experiência de formação junto à Faculdade de Educação, compartilhando com a Profª Teresa Esteban a docência na disciplina de Avaliação Educacional e o encontro com os/as estudantes da Pedagogia, das lutas e disputas por projetos políticos em relação às avaliações das aprendizagens no COLUNI e a construção da atual norma de avaliação (ainda em vigor) naquele Colégio. Tentarei, também, à luz de referências da atualidade, discutir o conceito de “autonomia docente” em meio às tensões e disputas por projetos de educação.

Minha aspiração com esse relatório, para além de cumprir com requisitos para a conclusão de meu estágio pós-doutoral, é publicar este texto, com as devidas adaptações, em revistas qualificadas, bem toma-lo como referência para trabalhos a ser enviados a eventos da área da Educação, como Anped e Anfope.

Nas seções que integram este relatório, para além desta introdução, apresento outras 4 seções. Na seção “Eu, coordenador pedagógico?” descrevo meu percurso no Colégio Universitário Geraldo Reis, desde 2014, e minha chegada à função de coordenação pedagógica. A seção “Autonomia Docente”, a partir de minha experiência no lugar de coordenador pedagógico, discuto, à luz da literatura, esse conceito, buscando, a partir de minhas percepções e perspectivas, contribuir com esse emoldramento conceitual. Por fim na seção

“À guisa de conclusões: para onde irei?”, retomo algumas discussões realizadas no decorrer do relatório, flertando, de algum modo, com meu caminhar profissional em direção a novos desafios colocados: Direção do Coluni UFF.

Pesquisa autobiográfica e a formação docente

A pesquisa autobiográfica vem se consolidando como um campo de investigação para a formação docente, uma vez que valoriza a experiência vivida, a memória e a narrativa de si como elementos constitutivos da identidade profissional do professor. Tal modo de pesquisa tensiona visões tecnicistas da formação e propõe um processo educativo centrado na experiência do sujeito (no caso, do professor), em sua trajetória de formação, em seu fazer docente cotidiano e nos sentidos que ele atribui à própria prática.

Por essa razão, a escrita deste relatório reflete minha trajetória e vivências construídas durante o período em que estive coordenador pedagógico. Enquanto registro, rememoro todo o processo, buscando reconstruir/reinterpretar e contar todo o processo, que me foi formativo enquanto educador e profissional docente. Destaco que também recorri a documentos oficiais, como as normas de avaliação, que serão mais à frente discutidas, como base para a narrativa que fui tecendo. Recorri, ainda, ao meu “caderno azul”, que acabou, sem intenção, tornando-se meu “diário de campo” da coordenação. Nele anotava e registrava atividades e demandas a quem precisaria atender, bem como registros escritos das reuniões que conduzi, em especial os conselhos de classe – estes que viriam a tornar-se atas oficiais, a partir dos meus rascunhos anotados no caderno azul.

Este diário de campo tornou-se meu registro do que vim a realizar enquanto professor-pesquisador-coordenador, que foi uma observação participante daquele cotidiano. De acordo com Mattos (2011a), neste método o investigador participa ativamente com os observados sem, contudo, “influenciar o curso que os eventos podem tomar” (p. 38). Neste sentido, embora “participante”, a observação que o investigador realiza é aquela em que se coloca na posição dos atores/sujeitos observados, valendo-se dos valores que estes trazem consigo, tentando compreender a ocorrência dos eventos da observação através do ponto de vista desses atores, posição bastante difícil de ser mantida, como ressalta a autora.

Nesta metodologia, propõe-se mergulhar na realidade que está observando, passando a integrar, de alguma maneira, o fenômeno que está sendo acompanhado, inserindo-se na cultura do grupo. De fato, como professor-pesquisador-coordenador, acabei por revisitar essa metodologia, que explorei durante meu doutoramento, buscando focar minha observação sobre o fenômeno do fazer docente, em particular naquilo que diz respeito aos processos de avaliação escolar (ou do rendimento escolar) e seus desdobramentos em termos do fracasso escolar/retenção escolar.

Em relação à pesquisa autobiográfica de cunho narrativo, busquei alguns autores que abordam a pesquisa autobiográfica, num entrelaçamento com a formação docente. Trago, portanto, a discussão de alguns autores para fundamentar essa narrativa autobiográfica que busco imprimir nesse texto.

Passeggi (2010) afirma que a pesquisa (auto)biográfica se constitui como uma metodologia de formação e investigação, na qual o ato de narrar-se permite ao sujeito refletir criticamente sobre sua trajetória de vida e profissional. De acordo com a autora, as narrativas autobiográficas são “espaços de elaboração de sentidos e de construção de saberes experienciais” (PASSEGGI, 2010, p. 25). Assim, ao revisitar sua história, o professor transforma a experiência vivida em conhecimento e desenvolve consciência de sua própria prática.

Nessa mesma perspectiva, Souza (2015) destaca que as narrativas autobiográficas funcionam como dispositivos de autoformação, uma vez que o sujeito, ao contar sua história, reinterpreta o passado e projeta novas possibilidades para o futuro. O autor defende que narrar a si próprio é também um ato de pesquisa, pois se constituiu como um movimento reflexivo e crítico que transforma o vivido em objeto de conhecimento.

Abrahão (2003) complementa essa visão ao afirmar que as histórias de vida de professores constituem um instrumento privilegiado para compreender as dinâmicas de formação e o processo de construção da identidade docente. Para a autora, narrar a própria trajetória permite ao educador reconhecer

continuidades, rupturas e aprendizagens que marcaram seu percurso profissional.

No âmbito internacional, Josso (2004) contribui de maneira fundamental para o entendimento da autobiografia como prática formadora. A autora concebe a formação como uma “aventura existencial” na qual o sujeito, ao narrar sua vida, reconstrói sentidos e elabora novos modos de ser e agir. Como afirma Josso (2004, p. 41), “a narrativa de vida é um processo de conhecimento de si e de aprendizagem da experiência”. De modo semelhante, Pineau (1991) propõe uma pedagogia da autobiografia, sustentando que a escrita de si é um ato educativo e emancipatório. Narrar-se é, portanto, um modo de produzir-se, de compreender o próprio percurso e de intervir sobre ele.

A dimensão epistemológica da autobiografia é aprofundada por Delory-Momberger (2008), que entende a biografia como uma forma legítima de pesquisa científica. Para a autora, a narrativa autobiográfica é um campo de conhecimento que articula o individual e o coletivo, o singular e o social. O sujeito, ao narrar-se, torna-se produtor de saberes sobre si e sobre o mundo, ultrapassando a dicotomia entre objetividade e subjetividade na ciência.

Por outro lado, autores como Goodson (1992) e Clandinin e Connelly (2000) ressaltam o papel das histórias de vida na compreensão da docência como uma prática social. Goodson (1992) analisa as “vidas de professores” para revelar as tensões entre biografia individual e estrutura institucional, destacando que a formação docente não pode ser dissociada das condições históricas e políticas em que o ensino ocorre. Já Clandinin e Connelly (2000) propõem a *inquiry narrativa* como método para investigar a experiência docente, partindo da premissa de que os seres humanos vivem e contam histórias que moldam suas identidades. A narrativa, nesse sentido, é simultaneamente forma de vida, de experiência e de pesquisa.

No contexto brasileiro, a contribuição de Silva e Passeggi (2012) amplia o debate ao discutir a autobiografia sob uma perspectiva interdisciplinar, que articula educação, psicologia, filosofia e literatura. As autoras defendem que o

exercício de se narrar favorece a formação humana integral, na medida em que possibilita o diálogo entre razão, emoção e experiência.

De modo convergente, Cunha (2004) enfatiza que compreender a trajetória docente por meio da narrativa permite dar visibilidade às múltiplas dimensões da profissão e às condições concretas de ser professor em contextos desafiadores. Para a autora, as histórias de vida são também formas de resistência e de reconstrução de sentido diante das adversidades da prática educativa.

Assim, a pesquisa autobiográfica, em suas diferentes vertentes — narrativa, biográfica e autoformadora —, constitui um campo potente para pensar a formação docente como processo reflexivo e existencial. Ao transformar a vida em objeto de reflexão, o professor assume-se como sujeito da própria formação, capaz de reconhecer sua trajetória, reconfigurar práticas e construir novos saberes a partir da experiência.

Eu, coordenador pedagógico?

Antes de discorrer sobre o *espaçotempo* que vivenciei como coordenador pedagógico, é necessário descrever um tanto sobre minha inserção no Coluni UFF.

Sou servidor da UFF desde 2004, quando tinha 20 anos. Em 29 de julho de 2004, tomava posse como servidor técnico-administrativo, no cargo de Assistente em Administração, exercendo minhas funções no Departamento de Química Inorgânica, do Instituto de Química da UFF em Niterói, no campus do Valonguinho. Em paralelo a isso, estudava no curso noturno de licenciatura em Matemática da UFRJ, no Fundão. Sempre nutri o sonho de ser professor, de atuar nas redes públicas de ensino, construir minha vida por meio do trabalho nesses espaços.

Em 2007, concluí o curso de licenciatura e em 2008 começava a dar aulas nas redes estadual e municipal (cidade do Rio de Janeiro). Em 2010, iniciei meus estudos de pós-graduação *stricto sensu* na Minerva, obtendo em 2012 o título de Mestre em Ensino de Matemática pelo Instituto de Matemática da UFRJ. Em 2013, decido, por incentivo de colegas professores do Instituto de Química, batalhar nos concursos para docência do magistério federal, de modo que obtive sucesso da aprovação no concurso público de provas e títulos para o cargo de professor EBTT⁷, área de Matemática, do Coluni-UFF, iniciando minha nova jornada dentro da UFF neste novo espaço, a partir de 31 de janeiro de 2014.

Sempre busquei atuar no sentido de cooperar com a construção coletiva do Coluni-UFF, que à época de minha chegada, em 2014, era o colégio universitário da rede federal mais jovem a ser criado – destaca-se que o Coluni-UFF fora criado em 2006 por meio de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, durante o governo Rosinha Garotinho. Nesse sentido, para além das atribuições didáticas, compus diversas comissões temáticas e grupos de

⁷ EBTT é a sigla que representa a carreira do magistério federal dos professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

trabalho, desenvolvi pesquisa e extensão, até que em 2021 me lancei ao desafio de assumir a tarefa de estar coordenador pedagógico.

Coloquei-me disponível a compor uma chapa para a coordenação pedagógica, considerando que a coordenação anterior, que não quis continuar um segundo mandato, estava concluindo seu período de gestão⁸. Montamos a chapa, única naquele momento, e fomos eleitos. Algumas semanas depois, entretanto, minha cabeça de chapa decide renunciar e, antes vice-coordenador, me vejo sozinho e sem experiência e formação alguma para lidar e tocar a tarefa. Por questões de ordem burocrática, foi necessário montar uma nova chapa e fui eleito coordenador pedagógico com outro colega docente, agora na condição de vice. Iniciamos a condução de forma online, porque ainda estávamos sob os efeitos da pandemia e do isolamento social, ainda adotado na escola no início de 2021⁹.

Antes do retorno e do próprio ano letivo de 2021, vivenciamos o ano de 2020 de forma bastante atípica: a pandemia de Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, com a indicação de isolamento social como medida para conter a propagação do vírus. Como se tratava de uma doença nova e sem maiores estudos sobre formas eficazes de conter a contaminação sem a necessidade de um isolamento social mais severo, ficamos em regime de isolamento social e a escola... bem, a escola, também se distanciou totalmente dos estudantes... no Coluni, somente retomamos alguma forma de contato com os/as estudantes em agosto, quase 5 meses após o fechamento do mundo, ainda assim mediados pelas tecnologias digitais. Para mobilizar os estudantes e tentar manter algum tipo de rotina com os estudos, pensamos uma proposta interessante de construção de uma plataforma de

⁸ Há algum tempo, o campo educacional tem absorvido, sem a devida crítica, linguagens caras ao contexto empresarial. O termo “gestão” me causa esse desconforto. Entendo como “tarefa pelo coletivo”, dada a representatividade dentro da estrutura do Colégio.

⁹ No Coluni, após muito debate coletivo com a participação da comunidade escolar, somente retomamos o ensino presencial no fim de 2021, com o avanço das taxas de cobertura vacinal de forma mais ampliada, bem como entre os membros da comunidade escolar. Foi criado o comitê local por orientação da Administração Central da UFF, que elaborou um plano de contingência com protocolos para retorno seguro às atividades presenciais. O Plano pode ser acessado em: <https://coluni.uff.br/plano-de-contingencia-do-colegio-universitario-geraldo-achilles-dos-reis-coluni-uff-para-o-retorno-presencial-as-atividades-frente-a-pandemia-da-covid-19-causada-pelo-novo-coronavirus-sars-cov-2/>. Acesso em 12 jun 2025.

estudos e de aprendizagens chamada Quarentuni¹⁰, na qual postávamos materiais interdisciplinares (as trilhas de aprendizagem) que abordavam temáticas do momento, mobilizando conhecimentos prévios e permitindo a construção de outros conhecimentos diversos daqueles saberes curricularizados.

O Quarentuni, um Ambiente Virtual de Educação (AVE) foi fruto de um intenso debate e construção coletiva sobre formas alternativas de nos fazermos presentes na vida de nossos estudantes durante o período mais crítico do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. De forma intensa, e até então inédita, na minha forma de ver, buscamos trabalhar de forma integrada entre as áreas os objetos de conhecimento que estavam sendo fruto de discussões atuais na época, como o caso da COVID-19 e das queimadas do Pantanal, construindo atividades que mobilizavam os estudantes à pesquisa. De acordo com o projeto disponível¹¹ no site da plataforma, a proposta visou por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão e com caráter pedagógico, afetivo, lúdico e interdisciplinar, o Quarentuni buscou mitigar o distanciamento social, estabelecendo vínculos entre professores e estudantes com a escola e o conhecimento.

Figura 2 – Trilhas do Conhecimento por áreas e segmentos escolares



Fonte: site do Quarentuni (adaptado pelo autor)

¹⁰ O Quarentuni foi uma plataforma em formato de blog, que permitia interação entre estudantes e professores, e foi a maneira encontrada pelo corpo docente e pedagógico/diretivo para manter os estudantes conectados e escolarizados. O Quarentuni está disponível em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff>. Acesso 18 jun 2025.

¹¹ O projeto Quarentuni pode se encontra disponível em: <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff?pgid=kf2jcj0e-4761f3e5-43cc-4335-8071-d417230217de>. Acesso em 01 ago. 2025.

Como mencionado anteriormente, as áreas e os segmentos escolares se organizaram para construção de trilhas do conhecimento, que integraram as disciplinas e as áreas para elaboração de propostas pedagógicas para os estudantes. Ao todo, durante o ano de 2020 e início de 2021, foram elaboradas 7 trilhas do conhecimento, em que cada trilha durava 15 dias, com exceção para a última trilha, que durou quase todo o mês de janeiro de 2021. A disciplina/área de Matemática se aproximou da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) para a construção das atividades voltadas para as turmas dos ensinos fundamental II e médio. Cada trilha se constituía de etapas (engrenagens) que se intercomunicavam. No apêndice I deste relatório, trago a título de exemplo a trilha 3 da área de Ciências da Natureza e Matemática, que explorou a Covid-19. A figura 3 mostra a estrutura da trilha 3, a título de exemplo

Figura 3 – Trilhas do Conhecimento por áreas e segmentos escolares



16/09 a 30/09 - TRILHA 3
em CNM - EM

Olá, aventureiro!

Após termos percorrido as trilhas 1 e 2 e aprendido mais sobre a importância de nos prevenirmos contra a COVID-19, através de métodos químicos, físicos e biológicos, iremos explorar mais sobre um dos sintomas que costuma estar presente nas pessoas infectadas e sintomáticas: a febre.

Você sabe o que é a febre? Sabe qual a melhor forma de detectá-la? Se pensou em termômetro, pensou de forma correta. Mas sabe como ele foi inventado? Como funciona? O que mensura? Nossa, quantas informações nos vêm à mente só de pensarmos em febre. E não podia faltar o cuidado com fake news. Algumas pessoas acham, por exemplo, que o termômetro infravermelho pode destruir nossos neurônios. Será que está correto?

Para finalizar, vamos testar nossos conhecimentos com um COVIDQUIZ. Para realizar o quiz, basta clicar na engrenagem com a sua turma (clique apenas na sua turma) e fazer o acesso usando seu nome e sobrenome.

Vamos trilhar? Como você já sabe, basta clicar na imagem para que ela se amplie e clicar, novamente, em cada engrenagem para ser direcionado às postagens e poder trilhar pelo Quarentuni.

Boa aventura!

TRILHA 3
ENSINO MÉDIO

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

COVIDQUIZ

1 **2** **3**

1001 **1002** **2001**

Clique somente na sua turma

QUARENTUNI
O COLÔNIO UFF NA QUARENTENA

Trilha 3 do EM - Adaptada.pdf
Fazer download de PDF - 5,15MB

Fonte: site do Quarentuni (adaptado pelo autor)

Cabe destacar que nesse momento da pandemia, com esse modelo de proposta pedagógica, o processo avaliativo se deu de forma também diferenciada. A regra geral foi a de levar em consideração a participação do aluno na feitura das atividades (seja via site, seja por meio da entrega de atividades impressas com base nas trilhas adaptadas) e nos encontros síncronos semanais. Estes encontros síncronos semanais se concentravam em manter o contato com os estudantes, reforçando os laços de afeto e a ligação com a rotina escolar, bem como para esclarecimentos e discussões em relação aos conceitos e conhecimentos explorados nas trilhas. Dessa forma, o estudante¹² que participava, seja entregando as atividades (via site ou via material impresso), seja participando dos encontros síncronos, tinha garantida sua promoção à série seguinte, dialogando com as recomendações emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda assim, tivemos dois estudantes retidos por não atenderem aos critérios de participação estabelecidos, quais sejam: participação nos encontros síncronos semanais e interação na plataforma por meio de postagens nas atividades propostas ou entrega das trilhas adaptadas impressas. Chegamos a questionar o que seria uma espécie de “retenção automática”, uma vez que não estava a ser concedida a possibilidade de recuperação. A coordenação da época estabeleceu a recuperação como nova possibilidade de entrega de atividades indicadas pelos professores e de participação de encontros síncronos específicos para orientação das atividades, mas ambos os estudantes não conseguiram atender as possibilidades colocadas e ficaram retidos.

No fim do ano letivo de 2020 (que se encerrou em janeiro de 2021), foi trazido ao debate a perspectiva da mudança da proposta pedagógica, em que pese ainda estarmos em meio à pandemia e sem perspectiva que num curto prazo retomar a normalidade das atividades pedagógicas. A ideia era a de reproduzir a experiência da turma do 3º ano do ensino médio para toda a escola, inclusive a educação infantil: estabelecer uma grade de horários para aulas

¹² Cabe destacar que a turma do 3º ano do ensino médio seguiu outra “trilha”: a sala de aula clássica foi transferida para o Google Meet, para os encontros síncronos, e plataforma Moodle, para postagem de materiais e atividades avaliativas. Não houve estudantes retidos no 3º ano do ensino médio naquele ano de 2020.

online das diversas disciplinas, com a aplicação dos conteúdos curriculares previstos para cada uma das séries escolares. Houve o debate na instância máxima do Coluni UFF, que é seu colegiado, no qual possuem assento com voz e voto responsáveis, estudantes, técnicos-administrativos e professores, escolhidos pelas suas respectivas bases, e nela saiu vitoriosa a posição pela retomada do ano letivo de 2021 segundo esse paradigma. Nesse debate, saí vencido, porque ainda defendia o trabalho via Quarentuni, pois o via como potente para um trabalho de aprendizagem, numa perspectiva interdisciplinar que a proposta pedagógica da plataforma possibilitava, num momento ainda tenso que a Humanidade vivia e atravessava.

No âmbito do Colegiado (espaço plural, em que as decisões do Colégio são tomadas por meio da voz e do voto dos professores, estudantes, técnicos e responsáveis), foram apresentados argumentos referentes às aprendizagens dos conteúdos escolares que estavam ficando defasados em relação a outros espaços escolares que já haviam retomado o ensino presencial ou mesmo o emergencial remoto com encontros síncronos para o ensino das disciplinas no formato compartimentado, ou seja, com os horários especificados na grade de horários para cada uma das disciplinas do currículo escolar. A comparação com outras realidades e a forte alegação de que se estava objetando o direito às aprendizagens desses conhecimentos curriculares pelos estudantes pesaram na decisão de retomarmos, ainda no formato online síncrono, ao modelo escolar de ensino e de aprendizagem das disciplinas escolares, com suas particularidades, em horários predefinidos.

A partir desse novo paradigma, já eleito coordenador pedagógico, busquei construir com a Direção e o corpo docente a política de avaliação ainda vigente por meio de uma norma de avaliação, que discutirei na próxima subseção.

Antes de passar às normas, é preciso mencionar que, durante minha inserção no grupo de pesquisa, a partir de 2023, participei de atividades da disciplina de Avaliação Escolar, ministrada pela Prof^a Teresa Esteban, que consistiram na realização de um debate sobre avaliação em larga escala no Brasil (com a turma do turno matutino), a partilha da experiência da avaliação

escolar no Coluni UFF (com a turma do turno noturno), bem como a recepção de estudantes dessa disciplina, no Coluni UFF, para discussão sobre avaliação escolar. Essa recepção dos estudantes foi uma experiência muito rica para minha formação, porque me permitiu, a partir da vivência de todo o processo construído no Coluni UFF em relação à política de avaliação escolar, narrar todo o processo de disputas políticas e o como isso me influenciou no que chamo de meu perfil como *professorpesquisadorcoordenador*.

Nos encontros ocorridos em 2023 e 2024, foi possível construir toda a narrativa das essas disputas, que me formaram e ainda me constituem, Conforme nos ensina Passeggi (2010), essas narrativas, que foram alvo de registro por parte desses estudantes, que também realizaram uma espécie de entrevista sem-estruturada, foram narrativas autobiográficas porque se constituiu como uma oportunidade de, ao narrar todo o processo e minha atuação (política) nele, elaborar sentidos e saberes dessas experiências. Mesmo sem saber naquele momento, as conversas-entrevistas que tive com esses estudantes serviu como base para vivenciar a narrativa autobiográfica como processo de pesquisa e autoformação, permitindo que essa experiência política (da articulação para constituir as normas de avaliação com um caráter menos punitivo) tornasse objeto de estudo deste estágio pós-doutoral.

Normas de Avaliação – mitigando a retenção escolar

Antes de discutir as normas de avaliação que foram apresentadas nos períodos de 2021 e de 2022, em vigor até o presente momento, achei por bem analisar, neste texto, dados do SAEB em relação à proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa, em especial no ano de 2023, quando já havíamos retornado para o ensino presencial e já estávamos com as normas de avaliação de 2022 vigendo.

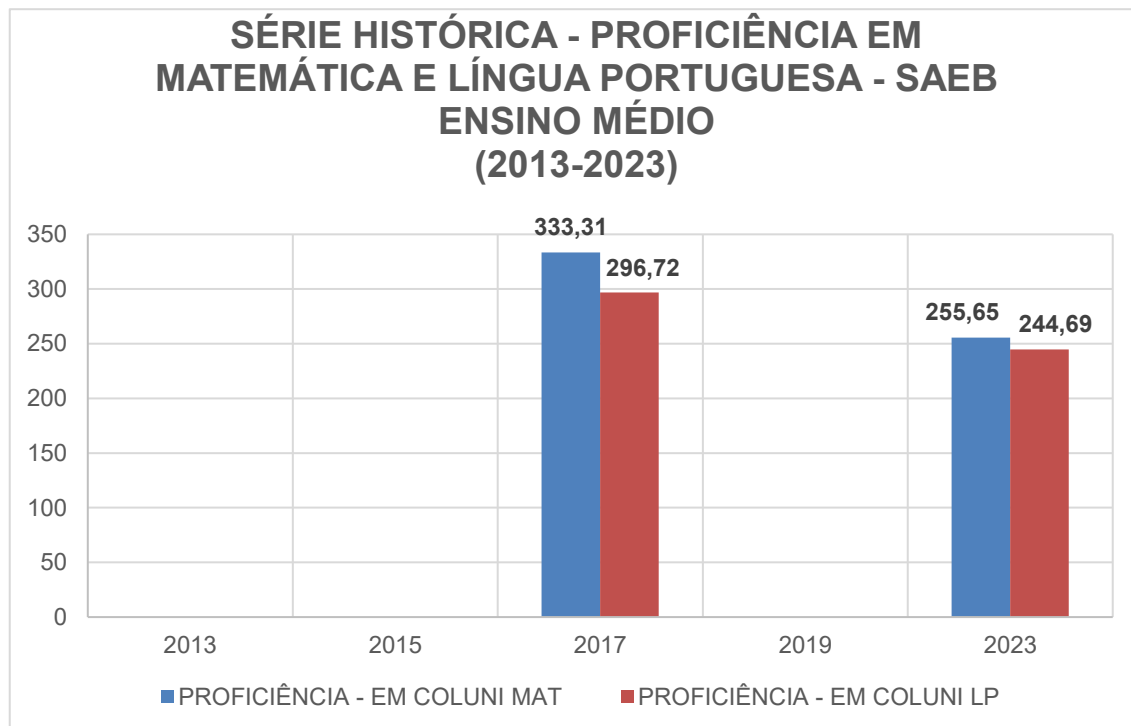
Nesse contexto, tenciono que, em relação às etapas escolares referentes ao ensino fundamental – anos finais – e ao ensino médio, deveríamos ter uma política de ensino que resgate as aprendizagens não consolidadas em função do período do ensino remoto emergencial, mas também atrelar a uma política de avaliação que leve em consideração todo esse processo de retomada das aprendizagens, mitigando as estratégias que se estabelecem para punir os estudantes “desinteressados” e que não se revestem da personagem do “bom aluno” construído seja pelo senso comum, seja pelas subjetividades dos avaliadores do processo de ensino e aprendizagem.

Proficiência no Saeb – uma breve análise dos resultados

A pandemia de COVID-19 nos impôs uma nova forma de funcionar como escola. O afastamento das rotinas escolares imposto pela pandemia e toda a estrutura demandada para que o ensino remoto se efetivasse impuseram um esvaziamento das aprendizagens, que foi percebido nos contextos escolares, bem como em resultados de avaliações externas, como o SAEB, na edição 2021. Os dados, em nível nacional, apontam queda em relação ao nível de proficiência verificado em Matemática e Língua Portuguesa na edição anterior (2019). Tais resultados podem ter correlação direta com o processo de ensino experimentado em 2020 e em parte de 2021, em que o afastamento social impôs a necessidade do ensino remoto emergencial. Esse comportamento pode ser verificado também na série histórica 2013-2023 referente à participação do Coluni UFF nas edições do SAEB desse intervalo temporal. Os gráficos das figuras 2, 3 e 4 mostram o comportamento da série histórica dos últimos dez anos de edição do

SAEB nas três etapas consideradas (Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio):

Figura 2 – Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa – COLUNI UFF – Ensino Médio

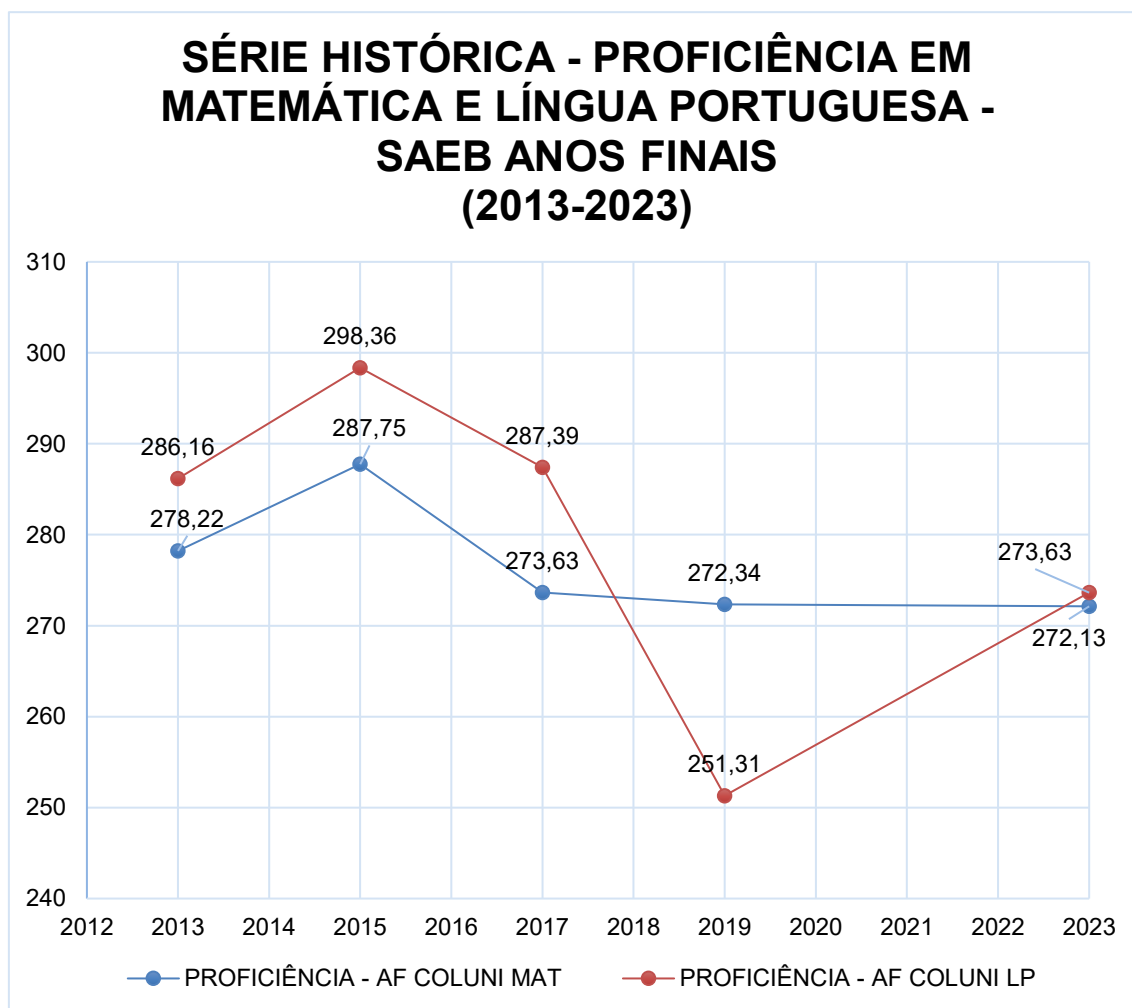


Fonte: INEP 2025, adaptado pelo autor

Cabe destacar na figura 2 que, na série histórica considerada, somente há dados disponíveis em relação às proficiências medidas para as edições de 2017, ano em que o SAEB Ensino Médio passou a ser censitário para as escolas públicas, e 2023. Em 2021, tivemos a aplicação do SAEB próximo ao retorno presencial pós-pandemia (novembro de 2021) e, como as turmas ficaram divididas em turnos parciais, a escola não alcançou o quórum¹³ exigido para exibir os resultados do SAEB, enquanto que o ano de 2019 apresentou erros no preenchimento do Censo Escolar, inviabilizando a participação no SAEB Ensino Médio daquele ano.

¹³ Para a divulgação dos resultados do SAEB, a instituição de ensino precisa atender a alguns requisitos, como possuir ao menos 20 matrículas ativas nas séries avaliadas e, no dia da aplicação da prova, presença de ao menos 10 estudantes da série avaliada.

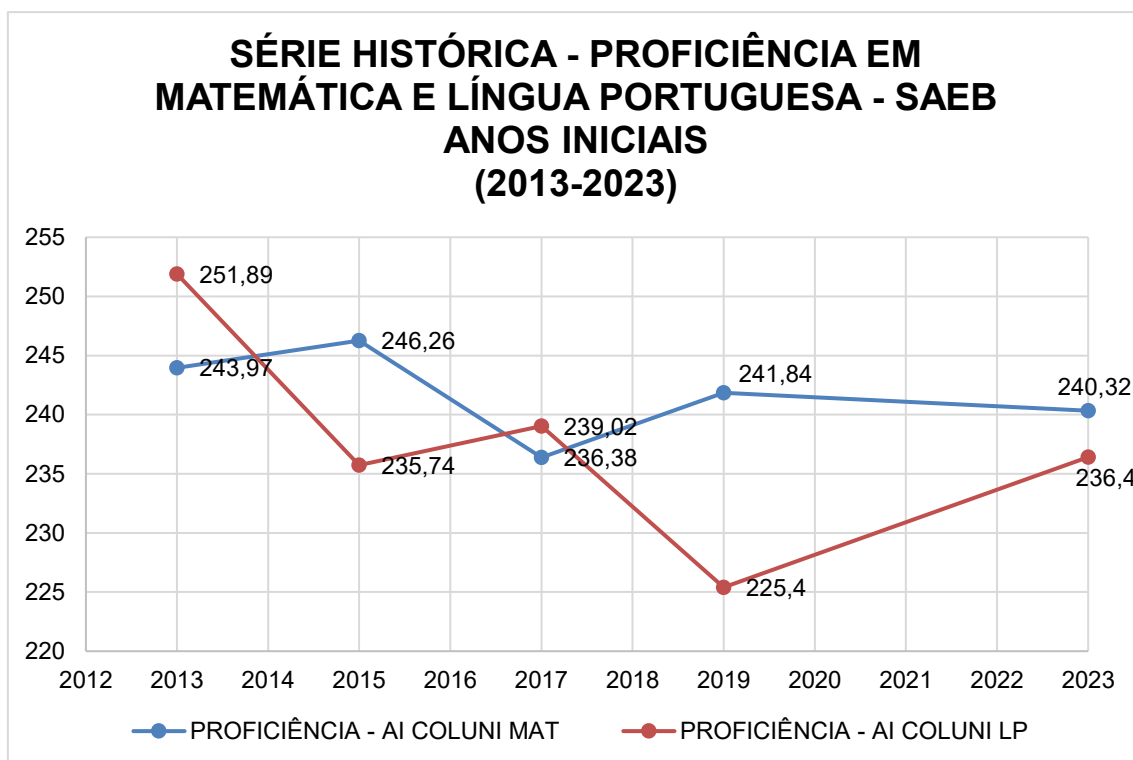
Figura 3 – Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa – COLUNI UFF – Anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP 2025, adaptado pelo autor

Na figura 3, verificamos que as proficiências em Língua Portuguesa superam as da área de Matemática até pelo menos a edição de 2017, dado que em 2019 a proficiência em Língua Portuguesa apresentou uma forte queda, enquanto a Matemática apresentou estabilidade entre 2017 e 2023. Estes resultados em ambas as áreas do conhecimento podem estar associados ao trabalho pedagógico consolidado nesta etapa da escolaridade, com a presença sempre dos mesmos professores, que buscam promover as aprendizagens curriculares dessas disciplinas pautando-se no planejamento dialogado com a área do conhecimento e com o incentivo da estrutura escolar no sentido de promover espaços e tempos para o planejamento das atividades pedagógicas.

Figura 4 – Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa – Brasil – Anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP 2025, adaptado pelo autor

Em 2024, o INEP¹⁴ realizou oficinas com professores para construir padrões de desempenho no SAEB de modo a possibilitar uma classificação de acordo com os desempenhos médios das proficiências verificadas nos testes cognitivos que compõem o SAEB. Até o momento não se tem notícias sobre a publicação de alguma nota técnica ou documento de referência, seja pelo Ministério da Educação – MEC –, seja pelo INEP, contendo indicações sobre os padrões e classificações de desempenho a partir dos resultados verificados/aferidos, em categorias como Abaixo do Básico ou Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Na plataforma QEdu, que permite acessar os dados produzidos pelo INEP de forma iterativa e facilitada, apresenta escalas que permitem caracterizar as proficiências dos estudantes em Matemática e

¹⁴ Mais detalhes sobre a oficina mencionada podem ser acessados no link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/saeb-traz-panorama-em-matematica-e-lingua-portuguesa#:~:text=Em%202021%2C%20esses%20mesmos%20n%C3%ADveis%20concentram%2071%2C6%25%20dos,de%20estudantes%20no%20contexto%20escolar>. Acesso em 20 out 2025.

Língua Portuguesa. O quadro 1 busca resumir esses dados extraídos da plataforma:

Quadro 1 – Níveis de Aprendizagem no SAEB

Nível de aprendizagem/Áreas do conhecimento	Anos Iniciais (5º ano)		Anos Finais (9º ano)		Ensino Médio (3ª série)	
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Insuficiente	0 – 174	0 – 149	0 – 224	0 – 199	0 – 274	0 – 249
Básico	175 – 224	150 – 199	225 – 299	200 – 274	275 – 349	250 – 299
Proficiente	225 – 274	200 – 249	300 – 349	275 – 324	350 – 399	300 – 374
Avançado	> 274	> 250	> 349	> 324	> 399	> 374

Fonte: QEDu, 2025, adaptado pelo autor.

Ao observar os dados nas figuras 2 a 4 e analisando o quadro 1, verificamos que, em relação ao ensino médio, o nível de aprendizagem medido pela proficiência variou, no caso da área de conhecimento Matemática, de 333,31 (nível Básico) para 255,65, considerado como Insuficiente para essa etapa da escolarização; em relação à Língua Portuguesa, os dados apresentam o mesmo comportamento, saindo da proficiência de 296,72, em 2017 (nível Básico), para 244,69 em 2023 (nível Insuficiente). Os dados do COLUNI UFF convergem com os dados verificados em âmbito nacional em relação ao Ensino Médio, o que chama a atenção, tendo em vista a infraestrutura do COLUNI UFF e seu corpo docente, que trabalha exclusivamente na instituição. Parece que, mesmo com esses fatores internos diferenciados, não existe uma rede de estímulos que leve o estudante a se envolver mais com as propostas pedagógicas, que pode ser explicado pelo menor envolvimento das famílias com as questões escolares e pela necessidade, em alguns contextos, de o(a) estudante acumular rotinas escolares com a de trabalho tanto em casa não remunerado (cuidado de irmãos mais novos ou de parentes mais idosos, arrumação/manutenção da casa, etc.) quanto fora de casa, remunerado, seja para sua independência financeira, seja para ajudar no sustento da família. Penso que esse fenômeno pode se tornar um objeto de pesquisa interessante a ser desenvolvido no Coluni por meio dos projetos de pesquisa que

desenvolvemos, como é o caso do Pibiquinho¹⁵. Quem sabe não será meu próximo tema de pesquisa com estudantes bolsistas do Coluni UFF?

Os dados referentes ao ensino fundamental – séries iniciais e finais – também replicam as tendências verificadas em nível nacional. Nos anos iniciais, na última edição do SAEB (realizada em 2023), tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, verificou-se que o nível de aprendizagem dos estudantes se encontra na faixa do nível Proficiente, o que significa dizer que as aprendizagens construídas até esta etapa da escolarização estão proporcionando aos estudantes a consolidação habilidades e competências previstas para desenvolvimento pedagógico e dos letramentos necessários para atuação em diversos contextos da vida social que demandam a aplicação dessas habilidades. Já nos anos finais, embora as proficiências sejam maiores, na escala de proficiência dessa etapa da escolarização, considerando os dados de 2023, verifica-se que os resultados das proficiências localizam as aprendizagens no nível Básico de aprendizagem, tanto para Matemática, quanto para Língua Portuguesa. Estes resultados podem ser justificados por algumas razões, sendo uma pedagógica: ampliação do nível de complexidade dos conteúdos tratados e das habilidades construídas nas práticas pedagógicas; e outro social, que é a redução da participação na vida escolar dos estudantes por parte dos responsáveis.

Toda essa discussão inicial com os dados do SAEB implica apontar para a necessidade de investimento, no ensino fundamental – séries finais – e ensino médio, em processos de ensino e aprendizagem que valorizem as produções dos estudantes e seu envolvimento com as propostas pedagógicas, mitigando os processos de exclusão escolar que a reprovação provoca. É em meio a esse contexto que trago a discussão sobre as normas de Avaliação no pós-pandemia.

¹⁵ Pibiquinho é o projeto de iniciação científica júnior do Coluni UFF, financiado com recursos do CNPq repassados como contrapartida à UFF. Trata-se de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores do Coluni UFF, com a concessão de bolsas no valor de R\$ 300,00 para os estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, um diferencial em relação ao projeto original do CNPq (PIBIC-EM), que é exclusivo para estudantes do Ensino Médio.

Normas de Avaliação 2021 – Política Forte anti-retenção

Como narrei na seção *Eu, coordenador pedagógico?*, quando retornamos o ano letivo de 2021 estávamos ainda em formato online, mas realizando um trabalho pedagógico que buscou transladar para as telas o que seria o formato presencial: aulas separadas por disciplinas, com horários pré-estabelecidos na grade de horários.

Nessa retomada do funcionamento da escola trasladada do presencial para as telas, a despeito das condições de estudo muito variadas e diversificadas da escola, a Direção do Coluni apresentou uma normativa interna que buscou estabelecer critérios para avaliar as aprendizagens dos estudantes e, ao fim do ano letivo, emitir o parecer sobre a promoção à série seguinte ou à retenção na série atual.

Considerando as dificuldades de aprendizagem que se agudizaram na pandemia e as dificuldades também postas pelo processo de ensino remoto, já como coordenador, fiz intervenção na proposta apresentada pela Direção do Coluni, instituindo o chamado “grau geral do estudante” (ou simplesmente “avaliação global do estudante”), previsto no parágrafo 3º do art. 13 do capítulo IV – Da Promoção e da Retenção (Anexo 2).

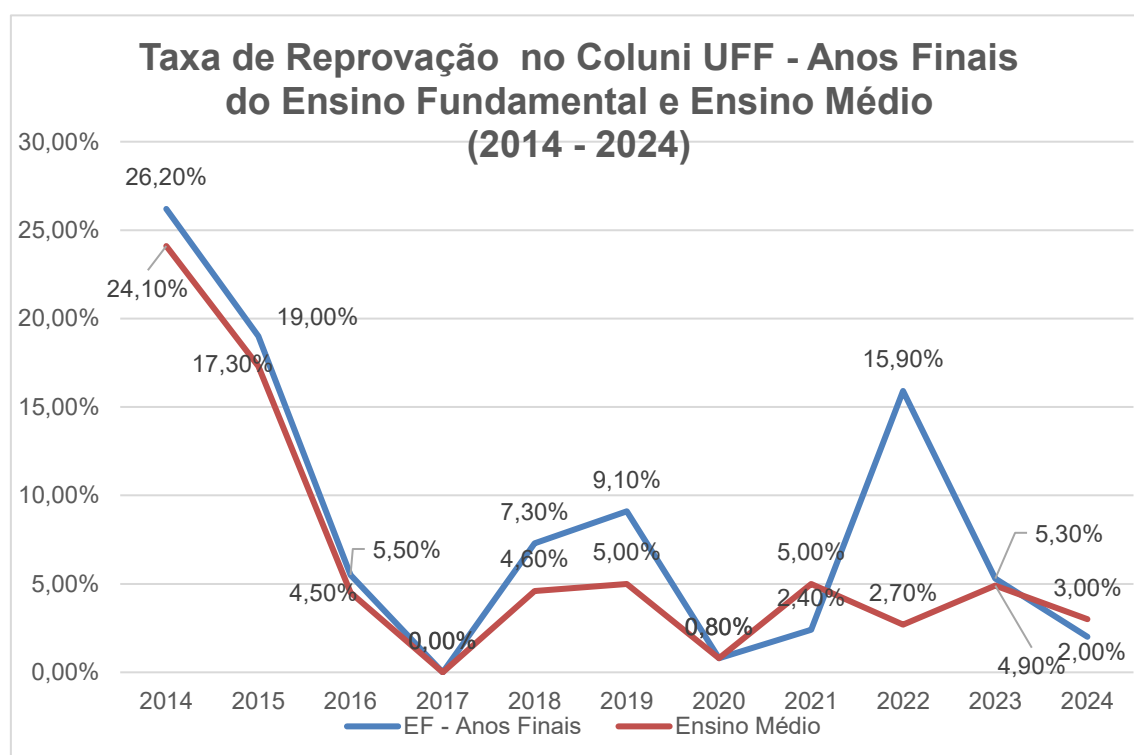
Este instrumento, pelo parágrafo 4º do mesmo artigo, estabelecia que essa avaliação global do estudante se constitui como média das médias de todas as disciplinas do currículo escolar e que ela seria levada em consideração para definição da promoção ou da retenção escolar. Uma vez que a média considerada para fins de promoção era 6,0 em cada uma das disciplinas (inciso II do art. 11), no último conselho de classe (Conselho Final, art. 13) havia a possibilidade de promover o estudante que apresentasse grau geral no valor igual ou maior que 6,0 habilitava o estudante a cursar, em 2022, a série seguinte, ou a conclusão da escolarização, no caso das turmas de 3ª série do ensino médio.

Este processo mirou dois objetivos: um buscava chamar a atenção para necessidade de uma avaliação mais geral do estudante, que levasse em

consideração todo seu desenvolvimento no decorrer do ano letivo, em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar; por outro, visava a criar um dificultador ao processo de retenção escolar, que amplia e reproduz desigualdades na escola.

Tal estratégia gerou muita discussão entre os professores, uma vez que as regras apresentaram um “benefício” ao estudante, considerando que a reprovação se tornava mais difícil de se concretizar. A figura 5 apresenta o comportamento dos dados referentes à retenção escolar no intervalo 2014-2024:

Figura 5 – Taxa de Reprovação no Coluni UFF - Anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: QEdu/INEP 2025, adaptado pelo autor

De fato, os dados disponíveis no QEdu mostram que, na comparação entre os anos de 2021 a 2024, após a mudança das normas de avaliação, houve uma redução importante das taxas de reprovação verificadas nos anos anteriores. Especificamente entre 2021 e 2022, o salto nos dados pode ser explicado pela mudança das normas de avaliação, com a instituição da norma (ainda em vigor atualmente), houve um aumento significativo da taxa de

retenção, vindo a estabilizar no último ano letivo de 2024. De forma objetiva, as normas de 2021 conseguiram controlar de forma substancial a tendência de reprovação em patamares elevados, como verificados em anos anteriores a 2021. É por isso que considero que as Normas de Avaliação de 2021 se constituíram em uma política educacional anti-retenção forte, porque criava barreiras muito duras à retenção escolar.

Uso essa referência ao debate que as políticas de responsabilização trazem para o debate educacional, em especial no que tange à avaliação educacional. Bonamino e Sousa (2012) afirmam que, no campo educacional brasileiro, as chamadas avaliações de terceira geração induzem políticas remuneratórias e de controle curricular, que podem se desdobrar em sanções ou recompensas pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Freitas (2013), ao comparar as realidades estadunidense e brasileira em relação às políticas públicas de prestação de contas dos resultados educacionais – *accountability* –, destaca que, por trás de todo o processo de responsabilização forte, há um grande mercado que opera na detecção dos problemas dos sistemas públicos de ensino, bem como na oferta de “soluções”, via materiais, consultorias e outros produtos educacionais. Já em 2013, observando o movimento realizado pelo mercado estadunidense, Freitas (idem) profetizava, declarando que

deveremos ter um crescimento dessa atividade empresarial no campo da avaliação e da consultoria, que são duas áreas que operam articuladas. Há uma gama de empresas que avaliam e uma gama de empresas que se dispõem a “consertar” aquilo que foi encontrado na avaliação; elas representam dois segmentos do mercado (FREITAS, 2013, p. 349)

Por exemplo, no Conselho de Classe final de 2021, houve um caso emblemático de um estudante da 3ª série que apresentava média global anual acima de 6,0, mas média anual zero em uma determinada disciplina. A docente regente da disciplina, ao saber da decisão do Conselho de Classe, tomada a partir das regras colocadas, desabafou e se emocionou com o resultado, que representava uma desvalorização de seu trabalho pedagógico. Outros estudantes de outras séries em situações semelhantes fizeram postagens em redes sociais apresentando o boletim com notas zeradas e ainda assim

aprovados, o que criou uma movimentação por parte dos professores e também da Direção no sentido de recalibrar a Norma, dada a repercussão negativa junto à comunidade escolar que esses acontecimentos proporcionaram.

Esses fatos emblemáticos motivaram ajustes em relação à norma de 2021, dando origem às Normas de Avaliação de 2022, ainda vigentes, e que iremos discutir na próxima seção.

Normas de Avaliação 2022 – Política Fraca anti-retenção

Considerando os impactos, principalmente, políticos que as Normas de Avaliação de 2021 proporcionaram para a comunidade escolar e, em particular, para o corpo docente e diretivo da escola, foi necessário dar um passo atrás para recalibrar os processos e tentar instituir uma política que mantivesse o espírito de considerar o desenvolvimento global do estudante durante o ano letivo, mas também que o levasse a se engajar com os estudos de todas as disciplinas. Aqui ainda se opera o que eu costumo chamar de “Corrida dos Pontos”. O processo escolar, pela forma como se operam as políticas de avaliação, funciona como um grande jogo, em que o principal objetivo do estudante é o de acumular pontuações para “passar de fase no jogo”: se durante o processo houver aprendizagem de fato, terá sido um “bônus” para esse estudante; mas o processo em si acaba por se resumir à conquista de médias aritméticas visando ao atendimento dos critérios estabelecidos para o avanço no processo de seriação escolar.

Dessa forma, consegui no debate, junto aos colegas docentes e também à Direção, manter na regra a média global, bem como a criação de pesos para os trimestres letivos (1º trimestre = peso 2; 2º trimestre = peso 3; 3º trimestre = peso 4). Outro ponto fundamental foi a flexibilização das condições que passam a dificultam a não retenção escolar no chamado Conselho Final, previsto no art. 15 da nova Norma. Nesse sentido, foram introduzidas algumas condicionantes para discussão de uma possível aprovação pelo Conselho de Classe, a saber:

“II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a avaliação global do(a) estudante durante todo o processo de ensino-

aprendizagem, desde que obtenha Média Global Anual igual ou superior a 6,0 (seis), e as reprovações nas disciplinas tenham graus iguais ou superiores a 4,0 (quatro).”

“III - nos Ensinos Fundamental e Médio, a avaliação global do(a) estudante durante todo o processo de ensino-aprendizagem, desde que o(a) mesmo(a) obtenha Média Global Anual igual ou superior a 5,0 (cinco) e que as reprovações tenham média anual igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada disciplina.”

É importante destacar que o inciso III acima transcrito foi uma construção empreendida por parte do grupo docente que considerada relevante valorizar o desempenho global do estudante em relação ao seu desenvolvimento pedagógico, em detrimento de resultados isolados que poderiam ensejar a retenção. De algum modo, o inciso III vem como uma espécie de contraponto ao inciso II, que cria limitações quando à deliberação em Conselho de Classe final daquele estudante que não conseguiu alcançar os requisitos mínimos para a promoção, quais sejam:

- Média Anual em cada disciplina seja igual ou superior a 6,0 (seis), tomada como expressão de envolvimento com o próprio processo de aprendizagem e interação com os demais atores e com os diversos saberes ministrados.
- Média Anual Global seja igual ou superior a 6,0 (seis) e Média Anual em cada disciplina seja igual ou superior a 5,0 (cinco), hipótese na qual deverá constar no boletim do estudante promovido comunicado sobre as disciplinas que não alcançaram a média anual 6,0 (seis) e os encaminhamentos emanados pelo Conselho de Classe.

Os dados do rendimento escolar verificados mostram, apesar do pico de retenção verificado em 2022 nos anos finais do ensino fundamental, que existe uma tendência de queda na retenção escolar. Contudo, há uma crítica e discussões no sentido de limitar a incidência da previsão do art. 15 para aqueles estudantes que já tenham se beneficiado, em algum momento da vida escolar,

da chamada “Aprovação por COC”, nome dado à deliberação coletiva tomada no último Conselho de Classe do ano letivo em questão.

Compreendo que todo esse movimento político-pedagógico, está fundado numa ética do cuidado, que trata dos resultados escolares como parte de um contexto social, observando seus efeitos na vida do estudante. Busquei empreender esse olhar do cuidado, muitas vezes partilhado entre alguns pares, outras tantas encaradas por outros como “assistencialismo”. Meu fazer docente e minha forma de atuar como coordenador pedagógico de alguma maneira afetou a autonomia docente.

E é sobre isso que falarei na próxima seção, buscando articulações com as discussões na literatura, destacadamente a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

Autonomia docente e os processos de avaliação no COLUNI UFF

Afirmar ao fim da seção anterior que minha busca política por construir, por meio dos processos democráticos da escola, uma alternativa à pedagogia da retenção escolar, que atravessa os cotidianos escolares, nas mais diversas realidades e contextos, e que essa busca afetou a autonomia docente. Compreendo que a autonomia docente se refere a uma certa capacidade dos professores de tomar decisões sobre sua prática pedagógica, currículo e métodos de ensino, sem depender exclusivamente de diretrizes externas, mas ainda sem desconsiderá-las. O professor, no exercício de seu fazer docente, mediado pela sua autonomia, cria, tenciona, desvia-se. As normas de avaliação, de alguma maneira, incidiram de forma determinante sobre esse “poder” do professor de decidir, por vezes sozinho, sobre a vida escolar dos estudantes.

Segundo Freire (1996), a autonomia do educador está intrinsecamente ligada à sua capacidade de refletir criticamente sobre a prática, promovendo uma educação transformadora. Percebo, hoje mais a partir do *espaçotempo* do Coluni UFF, que ainda há entre os professores a compreensão de que os estudantes podem ser transformados, especialmente aqueles que não são considerados “bons alunos”, por meio da retenção escolar.

Embora Tardif (2014) destaque que a autonomia docente está relacionada ao conhecimento profissional e à experiência adquirida ao longo da carreira, em relação aos processos de avaliação e de retenção escolar, parece que a experiência se funda e se alicerça em experiências pontuais, de casos de estudantes retidos que obtiveram uma melhora em sua performance escolar nos anos seguintes (como se isso fosse ser uma regra para todos e quaisquer estudantes, sem levar em consideração fatores externos à escola que afetam nas aprendizagens).

Somos no Coluni uma escola em horário integral, com professores em regime de dedicação exclusiva, ocupantes de uma carreira estruturada por níveis remuneratórios diferenciados e com valorização à qualificação profissional por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com

tempo para dedicar-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, com possibilidades de atuar nas e de construir as decisões escolares as mais variadas, com destaque para a adaptação dos currículos e das práticas e metodologias pedagógicas visando às aprendizagens.

Em que pese se afirmar que a autonomia dos professores é frequentemente impactada por políticas educacionais que regulam o currículo, a avaliação e as condições de trabalho, nos termos do que Apple (1995) argumenta ao falar dos sistemas educacionais altamente burocratizados, que reduzem a autonomia docente à padronização do ensino e às exigências de prestação de contas, verifico que no COLUNI UFF, agasalhados pelo princípio constitucional da autonomia universitária, existe liberdade para os docentes desenvolverem seus processos pedagógicos voltados às aprendizagens dos estudantes, inovarem nas formulações curriculares, valendo-se das mais diversas metodologias e de recursos disponíveis para sua implementação.

Embora a autonomia seja valorizada, ela enfrenta desafios, como a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e a pressão por resultados em avaliações externas. Ball (2003) discute como a lógica neoliberal influencia a educação, impondo mecanismos de controle que limitam a autonomia dos professores. No Brasil, estudos como o de Saviani (2008) mostram que a autonomia docente é frequentemente cerceada por reformas educacionais que priorizam a eficiência e a padronização, em detrimento da criatividade e da adaptação às realidades locais.

Entretanto, nos meandros do cotidiano, no lugar que ocupei da coordenação pedagógica, visualizei/percebi que a mobilização da autonomia docente se configurava também como um estratagema para desviar-se das propostas construídas no coletivo. Mesmo num contexto de liberdade para criar e construir propostas inovadoras (e elas ocorrem, como podemos ver o Quarentuni durante o ensino remoto emergencial), e num desapego aos resultados de avaliações externas, como o caso do SAEB, cujos resultados não exercem influência sobre as práticas pedagógicas e as articulações e planejamentos curriculares, ainda assim produzimos e reproduzimos desigualdades escolares significativas.

À guisa de conclusão

A autonomia docente é um elemento essencial para a valorização do professor e para a construção de uma educação de qualidade. Entretanto, sua efetivação depende de condições institucionais favoráveis, políticas educacionais que respeitem a profissionalização do magistério e da formação contínua dos docentes. O desafio está em equilibrar a autonomia com as exigências institucionais, garantindo que os professores possam atuar de forma crítica, reflexiva e inovadora.

Somos uma escola federal, abarcada pela autonomia universitária, prevista no art. 207 da Carta Cidadão de 1988, que nos possibilita liberdade didático-científica por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Por sermos também, desde 2021, uma unidade universitária, realizamos diversos projetos segundo o espírito do tripé universitário. Atendemos em torno de 380 estudantes de diversas realidades sociais, econômicas e culturais, em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio), em regime de horário integral. Ainda assim, insistimos em reproduzir processos e políticas educacionais e de avaliação que encontram no mecanismo da retenção escolar uma estratégia que visa a garantir que o “poder” do professor não seja subsumido.

Busquei, no meu fazer docente, orientar-me por uma *contrapolítica* instituída que naturaliza a reprovação, seja pela lógica da garantia da qualidade das turmas que seguem o fluxo escolar, descartando-se os alunos que não passam no controle de qualidade e não recebem o selo de “bom aluno”, seja por acreditar que na relação de poder estabelecida entre professor e aluno deve-se preservar o poder decisório por parte do docente em relação à vida escolar dos estudantes. Por essa razão, na condição de coordenador pedagógico, intentei interferir politicamente nas construções de políticas institucionais de avaliação escolar que dificultassem a retenção escolar e, por conseguinte, os desdobramentos que decorrem desse fenômeno (como é o caso da evasão escolar e da distorção idade-série).

Essa *contrapolítica* foi revivida quando estive em contato com estudantes da disciplina de Avaliação Escolar, do curso de Graduação em Pedagogia da UFF ministrada pela Profa Maria Teresa Esteban. Ao receber os estudantes e responder suas perguntas sobre avaliação escolar, normativas da escola sobre a temática da avaliação, etc., pude realizar um movimento de narrativa autobiográfica que me permitiu refletir sobre minha atuação política para construção de instrumentos normativos que mitigassem a estrutura consolidada da retenção escolar no Coluni UFF. Esse contato com a disciplina, em especial nestas dinâmicas das rodas de conversa e entrevista com os estudantes da Pedagogia, foi importante para minha formação (sempre contínua) como educador, mas também para reorientar a rota no estágio pós-doutoral.

A partir de 2026, assumirei a vice-direção do Coluni UFF, e assumi, durante a campanha, o compromisso com a educação de qualidade e inclusiva nos seus mais variados aspectos. Educação de qualidade e inclusiva passa também por compreender as singularidades que compõem o corpo discente, que trazem consigo expectativas, experiências e repertórios por vezes insuficientes para as demandas e desafios que a escola apresenta. A educação de qualidade passa por um trabalho pedagógico, na minha concepção, que apresenta proposta de ensino que ampliem os repertórios científico, político e cultural, levando em consideração a origem social e econômica dos estudantes atendidos e outra gama de fatores externos à escola, que interferem nas aprendizagens. Uma escola de qualidade e inclusiva deve ter consciência da influência desses fatores e estruturar as políticas educacionais e de avaliação que amortecem ou diminuem os impactos dessas condições.

Será meu maior desafio profissional em mais de 20 anos de Universidade Federal Fluminense estar na Direção do Coluni UFF. Há angústia, há ansiedade, mas também muita vontade e disposição em fazer educação com corte popular de qualidade para as classes populares. Que outros textos isso gerará? Que outras narrativas? Como isso irá me formar permanentemente como profissional da educação pública e como gente? Isso certamente será fruto

de outros artigos a serem publicados nessa perspectiva da pesquisa autobiográfica, que desejo continuar a estudar e a me aperfeiçoar nesse campo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Histórias de vida e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AGUILAR-JÚNIOR, Carlos Augusto; CUNHA, Elcio Arian do Carmo. Avaliação punitiva: reflexões cotidianas. 16ª Reunião Científica Regional da ANPEd – Sudeste. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais5/docs/16971-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf#:~:text=AVALIA%C3%87%C3%83O%20PUNITIVA:%20REFLEX%C3%95ES%20COTIDIANAS.%20Carlos%20Augusto%20Aguilar,Universidade%20do%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro. Acesso em 15/12/2025.

APPLE, Michael W. Education and Power. Routledge, 1995.

BALL, Stephen. Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen Ball. Routledge, 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=k1c8_NgFpG4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso 25 nov. 2025.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 nov. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*, Ano 52, Número 4, Out-Dez, 2001. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2067/1/316-1178-1-PB.pdf>. Acesso em 06 set 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: trajetórias e perspectivas. Campinas: Papirus, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A biografia como pesquisa: o sujeito e o seu tempo. Tradução de Maria da Conceição Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, pp 127-133, Maio-Ago, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qCYrZ7vVQYFH7fRXBhBZ5Nm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 set 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPrhtDP6gMmKDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 nov. 2025.

GOODSON, Ivor F. Teacher's Lives and Professional Development. London: Routledge, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Claudino e João Frayze-Pereira. São Paulo: Paulus, 2004.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org). Etnografia e Educação: Conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

NERI, Marcelo Côrtes, OSORIO, Manuel Camillo. Tempo para a escola na Pandemia (Sumário Executivo). Fundação Getúlio, Vargas, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV-Social-Neri-e-Osorio-Tempo-para-Escola-Pandemia.pdf>. Acesso em 20 jun 2025.

OLIVEIRA, Olívia Chaves de; OTRANTO, Célia Regina. Cadê a escola que estava aqui?. *RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. p. 239-258, 30 jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/808/1022>. Acesso em 15 jul 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). Pesquisa (Auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização docente. São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia – Educação, Cultura & Comunicação*. v. 8, n. 1, p. 66-79, Duque de Caxias (RJ), 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/19946>. Acesso em 7 mar. 2017.

PINEAU, Gaston. Produzir a si mesmo: uma nova pedagogia da autobiografia. Toulouse: Érès, 1991.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 1987.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em:

SILVA, Zélia Lopes da; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). (Auto)biografia e formação humana: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Paulus, 2012.

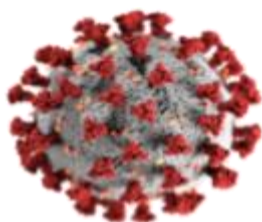
SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa (Auto)biográfica, formação e práticas narrativas. Salvador: EDUNEB, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Vozes, 2014.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1 – Trilha 3 do Quarentuni – Área de Ciências da Natureza e Matemática

 ColuniUFF Colégio Universitário Geraldo Reis	UFF / PROGRAD / COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS Área de Ciências da Natureza e Matemática
---	---



Após termos percorrido as trilhas 1 e 2 e aprendido mais sobre a importância de nos prevenirmos contra o novo Coronavírus, através de métodos químicos, físicos e biológicos, iremos explorar sobre um dos sintomas que costuma estar presente nas pessoas infectadas e sintomáticas: a febre.

Você sabe o que é a febre? Sabe qual a melhor forma de detectá-la? Se pensou em termômetro, pensou de forma

correta. Mas sabe como ele foi inventado? Como funciona? O que mensura? Nossa, quantas informações nos vêm à mente só de pensarmos em febre.

E não podia faltar o cuidado com as *fake news*. Algumas pessoas acham que o termômetro infravermelho pode destruir nossos neurônios. Será que isto está correto?

Para finalizar, vamos testar nossos conhecimentos com um COVIDQUIZ.



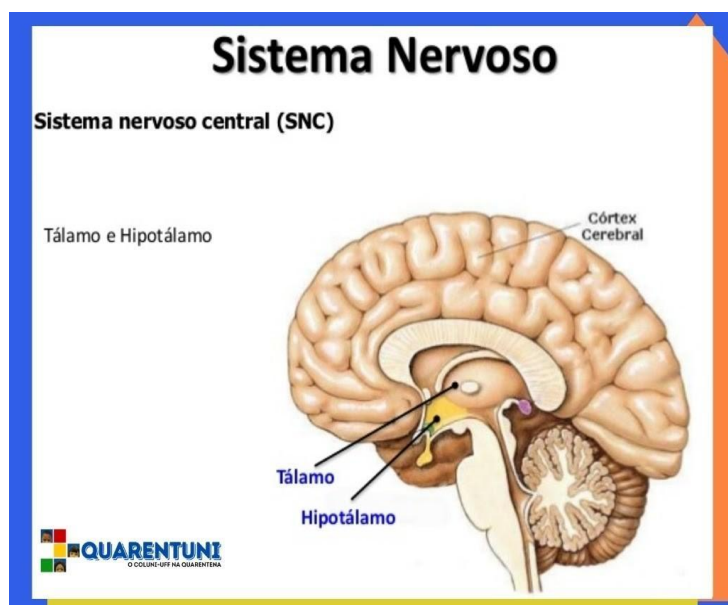
A imagem acima nos ajuda a compreender como iremos discutir o assunto COVID-19 durante a Trilha 3. Iremos percorrer cada uma das engrenagens. Vamos lá?



Engrenagem 1 – COVID-19, Termômetrose Escalas Termométricas

A COVID-19 tem causado variados sintomas indo desde infecções assintomáticas a quadros respiratórios severos, podendo haver: tosse, febre, coriza, dor de garganta, dificuldade para respirar, perda de olfato, alteração do paladar, distúrbios gastrointestinais (náuseas/vômitos/diarreia), cansaço, diminuição do apetite e outros.

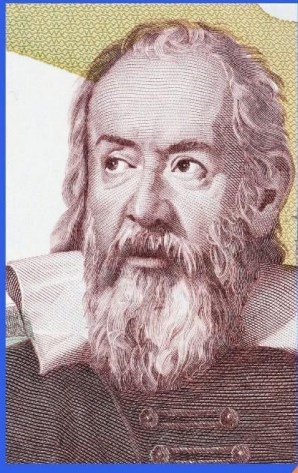
Mas o que tem sido mais usado como sinal de alerta, apesar de não estar presente em todos os casos é a febre. Assim como a dor, a febre é um importante sinalizador de que algo não vai bem. Você sabe como a febre é desencadeada?



Tudo no organismo é mantido dentro de faixas de normalidade. E é o **hipotálamo** (indicado no esquema ao lado), presente no sistema nervoso, que comanda boa parte desse controle, inclusive da temperatura corporal, funcionando como um termostato. É o que fazem as substâncias pirogênicas, produzidas pelo próprio organismo nos processos inflamatórios, por exemplo, ou pelos microrganismos que estão nos infectando.

Com essa reconfiguração, o hipotálamo "entende" que precisa elevar a temperatura corporal acima dos níveis de normalidade para estar dentro dessa nova faixa desejada. Para isso, ele aciona os mecanismos de produção de calor pelo tremor, e os de diminuição de sua perda pela superfície do corpo através da vasoconstrição, ou seja, diminuindo o calibre dos vasos para diminuir o fluxo de sangue na pele e, conseqüentemente, a perda de calor. E voilá... o indivíduo está oficialmente com febre e "tremendo de frio." E como se faz para verificar se eu estou ou não com febre? Termômetro na veia (ou melhor, nas axilas rsrsrs).

Agora, você sabe o que é um termômetro?



Galileu Galilei: um dos maiores gênios da humanidade. Foi matemático, físico, astrônomo e filósofo.

Inventou a balança hidrostática, o termoscópio de Galileu, um compasso geométrico e o relógio de pêndulo.

Devido a seus estudos relacionados à Astronomia, que confirmavam, por meio do seu método científico baseado na experiência (método empírico) o heliocentrismo, Galileu quase foi levado à fogueira pela "Santa" Inquisição católica, que defendia o sistema geocêntrico do Universo.

Galileu Galilei (1564-1642)

 **QUARENTUNI**
O COLÚNI-UFF NA QUARENTENA

Os termômetros são aparelhos utilizados para medir a temperatura de corpos e também de ambientes. O “pai” do termômetro moderno foi o termoscópio de Galileu (Galileu Galilei, importante físico do século XVI), que consistia em um aparelho feito de um fino tubo de vidro, com uma de suas extremidades colocada em recipiente contendo água colorida e na outra um bulbo (espécie de uma esfera), também de vidro.

Utilizado pelos médicos da época para medir a temperatura das pessoas, esse aparelho não pôde ser considerado um termômetro, pois não tinha escalas para averiguar a temperatura, de modo que ele permitia apenas a comparação entre as temperaturas de dois corpos ou objetos.



Os primeiros termômetros criados utilizam líquidos de fácil acesso para realização das medidas, por meio de sua expansão em tubos graduados (tubos com medidas), utilizando água e até mesmo álcool.

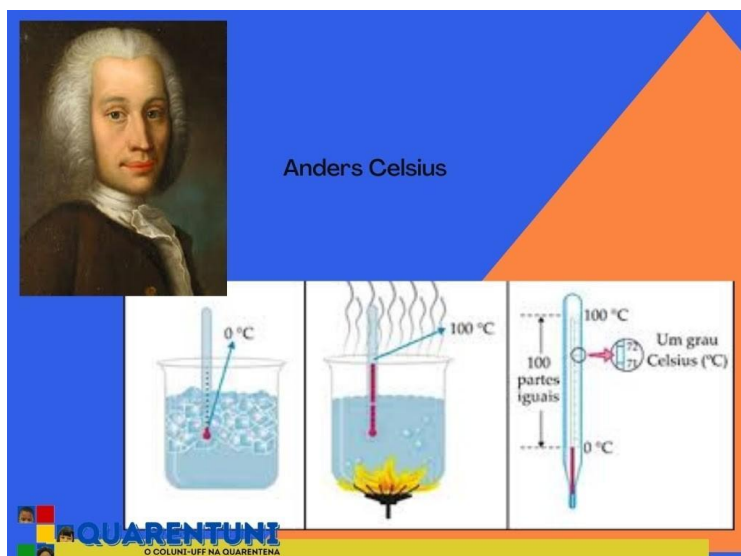
No século XVII surgiu o primeiro termômetro de líquido, construído por Jean Rey, um médico francês. Muito semelhante aos termômetros atuais, este termômetro media a variação da temperatura por meio da contração ou dilatação da água contida no reservatório: à medida em que a temperatura subia, a água contida no tubo graduado se expandia; e quando a temperatura baixava, a água contraía.

Anos mais tarde, Fernando II, Duque de Toscana, por apreciar muito as ciências, quis medir temperaturas abaixo do ponto de solidificação da água. Assim sendo, ele construiu um termômetro muito semelhante ao de Ray, utilizando álcool no lugar de água, pois o seu ponto de congelamento, se comparado com o da água, é muito baixo. Contudo, o álcool é um líquido volátil, ou seja, evapora-se muito rápido. Sabendo disso, Fernando II fechou hermeticamente o tubo para evitar a evaporação do álcool. Dessa maneira, o Duque de Toscana acabou por criar um termômetro que realmente se parece com o que utilizamos na atualidade.

Fernando II teve enorme contribuição no desenvolvimento do estudo da termometria. Tanto ajudou que chegou a fundar uma academia na cidade italiana de Florença, especializada na construção de termômetros. Foi nessa academia que se utilizou, pela primeira vez, o mercúrio como líquido termométrico.

Agora, essencial em qualquer instrumento de medição, é ter uma escala por meio da qual serão estabelecidas as medidas daquilo que se deseja medir. Mais a frente, veremos as escalas termométricas mais usuais, algumas delas centígradas. **Estas escalas são Celsius, Fahrenheit e Kelvin.** Uma escala termométrica é composta por valores estabelecidos de forma arbitrária a partir dos **pontos de fusão e ebulição da água**. A sua função é medir temperaturas, mostrando por meio de seus valores se um corpo está quente ou frio.

A Escala Celsius

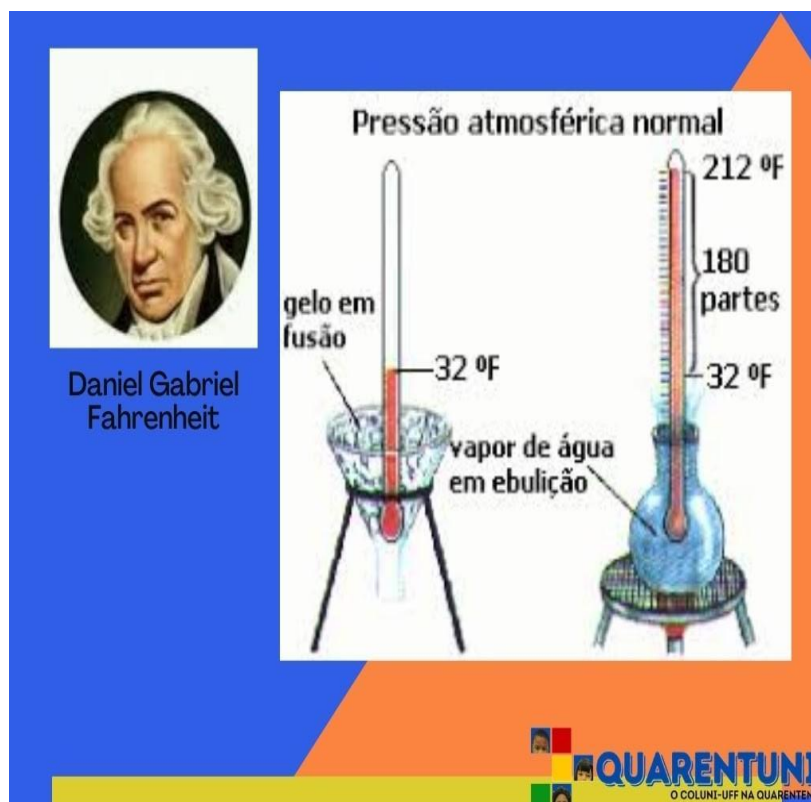


A **escala centígrada**, como hoje é conhecida, foi proposta pela primeira vez pelo físico sueco **Anders Celsius**. Ela foi criada no século XVIII pelo sueco Anders Celsius e possui cem intervalos. É por isso que ela é chamada de escala centígrada. Os valores adotados por Celsius para os pontos de fusão e ebulição são, respectivamente, 0 e 100.

Em sua escala, o zero indicava o ponto de solidificação da água, enquanto 100° indicava o ponto de ebulição da mesma. No século XX a escala centígrada passou a ser chamada de escala Celsius, em homenagem a seu idealizador. Essa escala foi escolhida pelos congressos internacionais como sendo a escala padrão a ser usada em qualquer atividade e em qualquer país do mundo.

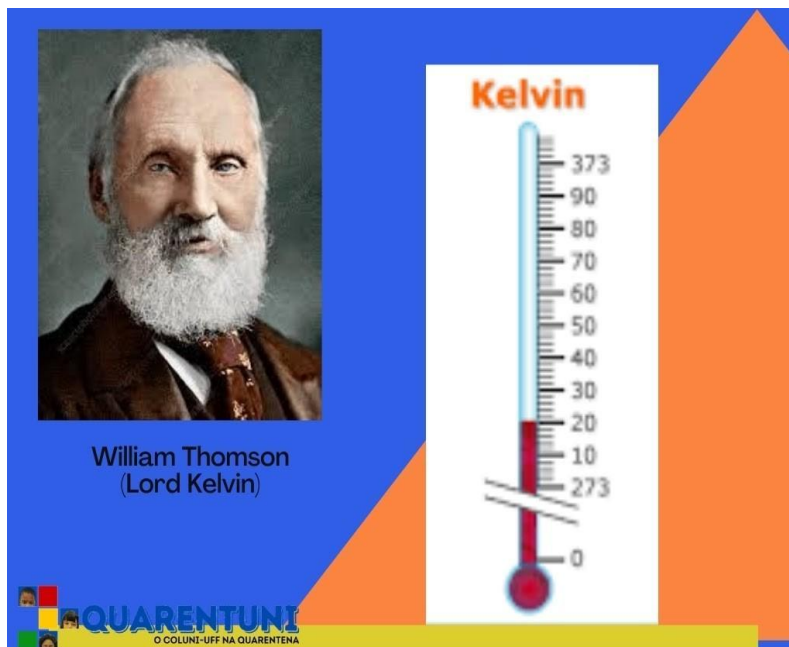
Escala Fahrenheit

Em países de língua inglesa a escala Fahrenheit é amplamente utilizada pela população. Criada por Daniel Gabriel Fahrenheit por volta dos anos de 1714, essa escala tem marcado como ponto de fusão da água 32°F e ponto de ebulição 212°F. Fahrenheit criou o primeiro termômetro de mercúrio que funcionou de forma satisfatória e, após fazer medidas baseadas no ponto de fusão da água e na temperatura normal do corpo humano, os valores dos pontos de fusão e ebulição para a sua nova escala foram estabelecidos.



Escala Kelvin

A escala Kelvin foi proposta em 1864 pelo físico e engenheiro irlandês William Thomson, o qual também era conhecido como Lord Kelvin. Ele acreditava que era necessária uma escala termométrica que pudesse atribuir a um material uma total ausência de movimentação de suas partículas, o que ele chamou de **zero absoluto**.



Assim, para Lord Kelvin, sua escala não poderia apresentar valores negativos para a temperatura. Assim como Celsius e Fahrenheit, ele utilizou como referência os seguintes pontos de fusão e ebulição da água:

- Ponto de fusão da água = 273 K
- Ponto de ebulição da água = 373 K

Hoje, Kelvin é a escala termométrica adotada pelo Sistema Internacional.

Como converter uma escala termométrica em outra?

Como as três escalas termométricas são utilizadas em lugares diferentes, é interessante saber a forma de converter uma em outra. Para isso, basta utilizar a seguinte relação:

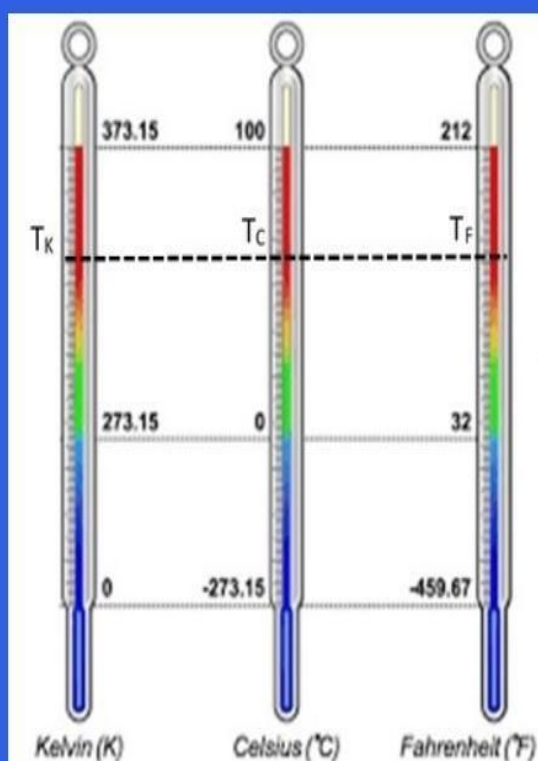
$$\frac{T_K - 273}{5} = \frac{T_C}{5} = \frac{T_F - 32}{9}$$

- T_C = Temperatura em graus Celsius
- T_F = Temperatura em graus Fahrenheit
- T_K = Temperatura Kelvin

Estas relações são obtidas a partir da ideia da proporcionalidade de segmentos correspondentes. Marcando nas escalas Kelvin, Celsius e Fahrenheit, num mesmo nível, as marcações T_K , T_C e T_F , respectivamente, podemos construir a relação por meio da proporcionalidade entre os segmentos:

- 1º segmento: $T_K - 273$
- 2º segmento: $373 - 273$
- 3º segmento: $T_C - 0$
- 4º segmento: $100 - 0$
- 5º segmento: $T_F - 32$
- 6º segmento: $212 - 32$

Acompanhe a arte a seguir:



$$\frac{T_K - 273}{373 - 273} = \frac{T_C - 0}{100 - 0} = \frac{T_F - 32}{212 - 32}$$

$$\frac{T_K - 273}{100} = \frac{T_C}{100} = \frac{T_F - 32}{180}$$

Simplificando os denominadores (dividindo por 10 e depois por 2 todos os denominadores):

$$\frac{T_K - 273}{5} = \frac{T_C}{5} = \frac{T_F - 32}{9}$$

Agora, algumas questões para pensar...

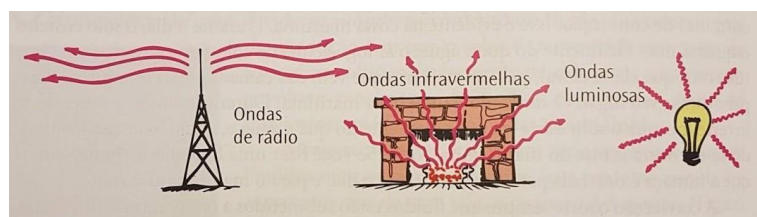
1. O que é uma escala “centígrada”? Das escalas acima quais são centígradas e por quê?
2. Com base no texto, vimos que as escalas termométricas usuais levam em consideração na suas construções os pontos de fusão e ebulição da água. Suponha que você agora é o cientista da vez! Crie a sua escala termométrica. Para tanto, você precisa:
 - indicar os pontos de fusão e de ebulição da água (você é quem vai definir isto);
 - dar o nome para esta escala (pode ser seu nome);
 - estabelecer uma relação de equivalência entre as escalas usuais (Celsius, Kelvin e Fahrenheit).

Você pode (e deve) usar sua criatividade para criar a escala e apresentá-la para nós: faça uma esquematização parecida com a última imagem mais acima, com os termômetros graduados nas escalas conhecidas e na sua criada. Vamos lá!!!



Engrenagem 2: Radiação

A radiação vinda do Sol atravessa o espaço, depois a atmosfera terrestre para, então, aquecer a superfície da Terra. Essa energia não passa através da atmosfera por condução, pois o ar é um mau condutor. Também não passa por convecção, pois esta só tem início quando a Terra já está aquecida. Também sabemos que no espaço vazio entre nossa atmosfera e o Sol não é possível haver transmissão da energia solar por convecção ou condução. Assim, vemos que a energia deve ser transmitida de outra maneira — por radiação.” A energia transmitida dessa maneira é denominada energia radiante.



A energia radiante está na forma de ondas eletromagnéticas. Isso inclui as ondas de rádio, as micro-ondas, a radiação infravermelha a luz visível, a radiação ultravioleta, os raios X e os raios gama. Essas formas de energia radiante estão listadas por ordem de comprimento de onda, do mais longo para o mais curto. A radiação infravermelha (abaixo do vermelho) tem um comprimento de onda mais longo do que o da luz visível. Os mais longos comprimentos de onda visíveis são os da luz vermelha e os mais curtos são os da luz violeta. A radiação ultravioleta (além do violeta) tem comprimentos de onda mais curtos ainda. O comprimento de onda da radiação está relacionado com a sua frequência. A frequência é a taxa de vibração de uma onda. A garota da Figura 16.11 sacode uma corda numa frequência baixa (parte de cima) e numa frequência alta (parte de baixo). Note que a

sacudida em baixa frequência produz uma longa onda “preguiçosa”, enquanto em alta frequência produz ondas mais curtas. Analogamente, o mesmo acontece com as ondas eletromagnéticas. Elétrons em vibração emitem ondas eletromagnéticas. Vibrações com alta frequência produzem ondas curtas, enquanto vibrações com baixa frequência produzem ondas longas.

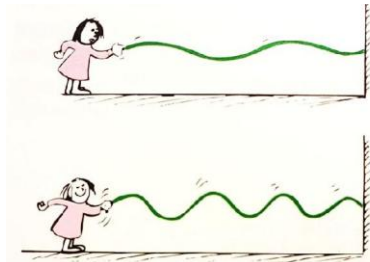
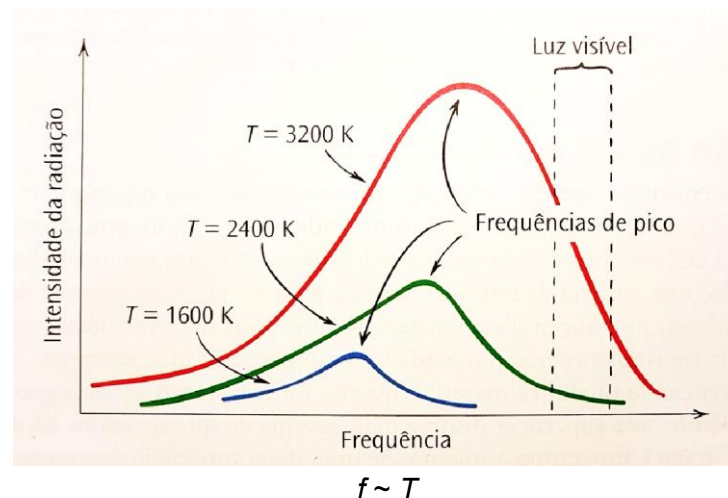


FIGURA 16.11

Uma onda com comprimento de onda longo é produzida quando a corda é sacudida suavemente (em uma frequência baixa). Quando ela é sacudida mais vigorosamente (com alta frequência), uma onda com comprimento de onda mais curto é produzida.

Emissão de energia radiante

Todas as substâncias a qualquer temperatura acima do zero absoluto emitem energia radiante. A frequência de pico f da energia radiante é diretamente proporcional à temperatura absoluta T do emissor (Figura 16.12)



(Isso significa que a frequência de pico é proporcional a temperatura do corpo)

Se um objeto estiver suficientemente quente, uma pequena parte da energia radiante que ele emite estará na faixa da luz visível. A uma temperatura de aproximadamente 500°C, um objeto começa a emitir comprimentos de onda visíveis mais longos, os da luz vermelha. Temperaturas mais altas produzem uma luz amarelada. A cerca de 1.500°C, todas as diferentes ondas às quais nossos olhos são sensíveis são emitidas, e vemos o objeto como estando “branco de tão quente”.

Uma estrela azul é mais quente do que uma estrela branca, e uma estrela vermelha é menos quente do que esta. Se uma estrela azul emitir uma frequência luminosa duas vezes maior do que a de uma estrela vermelha, sua temperatura superficial será o dobro da estrela vermelha menos quente. Uma vez que a superfície do Sol tem alta temperatura (pelos padrões terrestres) e, portanto, emite energia radiante em alta frequência — boa parte dela na faixa visível do espectro eletromagnético. A superfície da Terra, em comparação, é relativamente fria, e desse modo a energia

radiante que ela emite tem uma frequência mais baixa do que a da luz visível. A radiação emitida pela Terra está na forma de ondas infravermelhas — abaixo do limiar de nossa

visão. A energia radiante emitida pela Terra é o radiante do Sol provém das reações nucleares. Analogamente, reações nucleares no interior da Terra profunda qualquer e sentirá como é quente. A energia interna é conduzida à superfície até se tornar radiação e tudo o mais que nos rodeia — emitem continuamente de frequências. Objetos a temperaturas baixas emitem ondas infravermelhas de baixas frequências. Quando as ondas altas são absorvidas por sua pele, como quando você sente a sensação de calor. Assim, a radiação infravermelha é radiação térmica. Fontes comuns que nos dão essa sensação são as incandescentes ou as brasas rubras de uma fogueira. Elas funcionam com base na radiação térmica. Você sabe que a temperatura deseja conhecer, pressiona um botão e a radiação emitida pelo objeto possibilita a leitura. Os termômetros funcionam na faixa aproximada de temperaturas que vai de -50°C a 200°C .

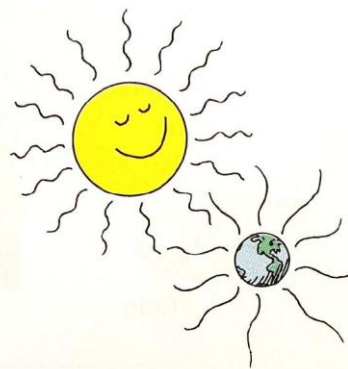


FIGURA 16.13

Tanto o Sol como a Terra emitem a mesma espécie de energia radiante. O brilho do Sol é visível ao olho humano; o da Terra é formado por ondas mais longas e, assim, não é visível ao olho humano.

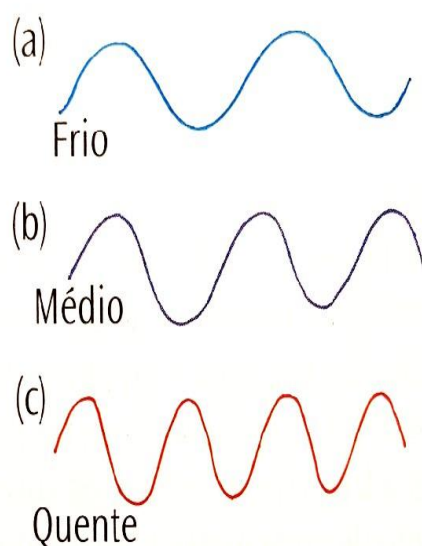


FIGURA 16.14

(a) Uma fonte a uma temperatura baixa (fonte fria) emite fundamentalmente frequências baixas, ou seja, em longos comprimentos de onda. (b) Uma fonte a uma temperatura média emite principalmente frequências médias, ou comprimentos de onda médios. (c) Uma fonte a uma temperatura muito alta (fonte quente) emite principalmente em frequências altas, ou comprimentos de onda curtos.



FIGURA 16.15

Um termômetro infravermelho mede a energia radiante infravermelha emitida por um objeto e a expressa como uma temperatura.



Engrenagem 3: **Fake News**

Apesar de parecer recente, o termo *fake news*, ou notícia falsa, em português, é mais antigo do que aparenta. Segundo o dicionário Merriam-Webster, essa expressão é usada desde o final do século XIX. O termo é em inglês, mas se tornou popular em todo o mundo para denominar informações falsas que são publicadas, principalmente, em redes sociais.

O que significa *fake news*?

Não é de hoje que mentiras são divulgadas como verdades, mas foi com o advento das redes sociais que esse tipo de publicação se popularizou. A imprensa internacional começou a usar com mais frequência o termo *fake news* durante a eleição de 2016 nos Estados Unidos, na qual Donald Trump tornou-se presidente. *Fake news* é um termo em inglês e é usado para referir-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais.

Na época em que Trump foi eleito, algumas empresas especializadas identificaram uma série de sites com conteúdo duvidoso. A maioria das notícias divulgadas por esses sites explorava conteúdos sensacionalistas, envolvendo, em alguns casos, personalidades importantes, como a adversária de Trump, Hillary Clinton.

O assunto é tão delicado que até a Organização Mundial da Saúde (OMS) usou o termo infodemia para se referir à prática de divulgar notícias falsas ou informações incorretas relacionadas à pandemia, uma vez que, no contexto atual, a desinformação representa um problema mais sério por ter a capacidade de colocar em risco a saúde e a integridade de muitas pessoas. Desde que a Covid-19 se propagou globalmente, a desinformação fez com que, entre outras coisas, pessoas com sintomas da doença tomassem remédios sem qualquer evidência científica que pudesse demonstrar a eficácia no tratamento ou, até mesmo que acreditassem no boato de que pessoas que moram em países com o clima tropical não precisariam se preocupar com o novo coronavírus, destacou a UNESCO.

Como a desinformação ameaça a saúde das pessoas

A viralização de informações falsas influencia de forma direta na consciência coletiva e o problema está na velocidade com que ela se espalha, principalmente se seu criador as promove e as compartilha de várias contas e redes ao mesmo tempo. Segundo dados publicados pela OMS, durante o mês de abril, mais de 360 milhões de vídeos foram enviados ao YouTube nas categorias “Covid-19” e “Covid 19”, enquanto que em março deste ano cerca de 550 milhões de tweets incluíram os termos coronavírus, corona vírus, covid19, covid-19, covid_19 ou pandemia.

As fakes news sobre a pandemia fizeram circular desde notícias, mensagens, áudios e vídeos, nos quais até a existência do vírus foi questionada (o que levou muitas pessoas a ignorar medidas sanitárias), à propagação de informações sensacionais que contribuíram para o aumento do medo e angústia das pessoas.

Como mencionamos anteriormente, nas redes sociais circularam supostas formas de cura ou remédios que supostamente tratavam o novo coronavírus, apesar de oficialmente não haver tratamento específico para a doença, mas apenas medicamentos indicados para aliviar os sintomas. A disseminação desse tipo de informação fez com que a infodemia aumentasse o impacto da pandemia.

De fato, de acordo com dados de uma pesquisa realizada pela ESET na América Latina em maio deste ano, mais de 70% dos participantes garantiram receberam ou tiveram algum tipo de contato com notícias falsas relacionadas ao Covid-19 durante a pandemia – principalmente através de redes sociais (72%), mas também via WhatsApp (51%) e em sites de notícias não confiáveis (36%).

Nas próximas engrenagens anteriores falamos um pouco sobre o termômetro e as escalas termométricas, atualmente uma das *Fake News* mais recente quando o assunto é o coronavírus é em relação ao termômetro infravermelho. Algumas notícias relatam que esse tipo de termômetro prejudica a glândula pineal, porém tal informação tem sido desmentida pela comunidade científica, como por exemplo, o neurologista Mateus do Rosário “A pineal é responsável pela produção da melatonina, que regula o ciclo sono-vigília. A glândula recebe impulsos elétricos do estímulo da luz solar e, na escuridão, há a estimulação na produção da melatonina. Diferentemente do que afirma a mensagem falsa, os termômetros não emitem sinais luminosos que possam afetar o funcionamento ou destruir a pineal”, diz, destacando que a luz infravermelha é invisível a olho nu”.

Na seção COVID-19 foi postado um vídeo que aborda várias *Fake News* que estão sendo veiculadas nas redes sociais, como por exemplo que o coronavírus não pode ser transmitido em regiões de clima quente e úmido, que bebidas quente matam o vírus na garganta, passar óleo de gergelim no corpo mata o vírus, água tônica combate o coronavírus por conter quinino, entre outras. Todas foram desmentidas e os motivos explicados.

Agora que falamos um pouco sobre o assunto, reflita sobre as questões abaixo:

- 1- Escolha duas *fakes news* entre as citadas no texto e dê sua opinião a respeito.
- 2- Além das *fake news* citadas, você já ouviu falar em outras? Cite pelo menos uma.
- 3- Proponha uma maneira de reduzirmos os impactos que as *fakes news* causam.



Engrenagem 4: COVIDQUIZ

Como o conhecimento pode salvar vidas, responda às perguntas e veja o quanto de imunidade você tem acumulado nesse quiz.

- 1) No passado, Cólera, Gripe espanhola, Peste bubônica (Peste Negra), Gripe suína, Varíola... também geraram
 - a) epidemia
 - b) pandemia
 - c) surto
 - d) endemia
- 2) Em uma medição de temperatura utilizando um termômetro infravermelho, a radiação infravermelha é:
 - a) emitida pelo próprio termômetro.
 - b) emitida pelos corpos e captada pelo termômetro.
 - c) captada pelo termômetro após ser refletida nas pessoas.
 - d) emitida somente por corpos quentes incandescentes.
- 3) Ser vivo ou não ser, eis a questão. Uma das características dos seres vivos que está ausente nos vírus é



- a) sofrer mutações
 - b) se reproduzir
 - c) ser formado por célula
 - d) possuir material genético
- 4) O termômetro infravermelho prejudica o funcionamento da glândula pineal?
 - a) Verdade
 - b) Fake

5) O único tipo de onda que **não** faz parte do espectro eletromagnético é:

- a) laser vermelho.
- b) sinal de uma estação de rádio.
- c) som emitido por um alto falante.
- d) sinal de TV UHF.

6) Após estar envolvida na Revolta da Vacina, essa doença foi erradicada pela vacinação na década de 80.

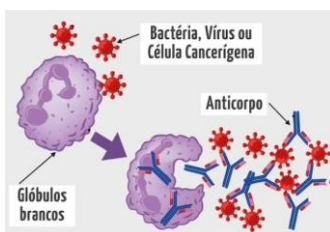


- a) varíola
- b) caxumba
- c) dengue
- d) raiva

7) Produtos oriundos da China correm o risco de transportar o vírus para o destinatário?

- a) Verdade
- b) Fake

8) Temos visto uma corrida pela produção de uma vacina contra o COVID-19. Você sabe como ela agirá no seu organismo?

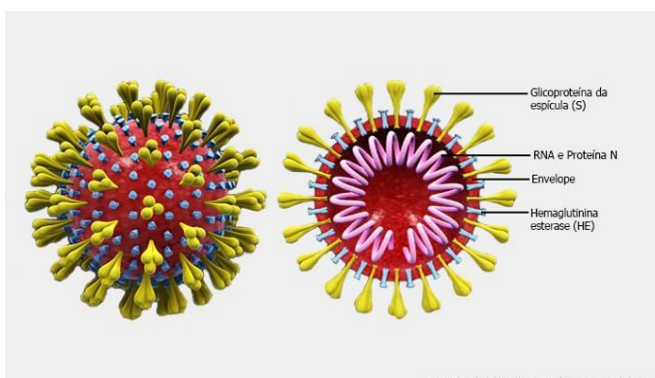


- a) Induzirá a produção de anticorpos contra o vírus.
- b) Fornecerá anticorpos para combaterem o vírus.
- c) Destruirá os vírus já presentes.
- d) Tratará os sintomas da doença

9) Hipertensão e outras comorbidades aumentam o risco de complicações do coronavírus?

- a) Verdade
- b) Fake

10) Por que o sabão funciona tão bem contra o novo Coronavírus?



- a) por impedir sua reprodução
- b) por destruir seu envelope lipídico
- c) por inativar seu material genético
- d) por romper suas proteínas

11) Na febre, nosso termostato interno (hipotálamo) é reconfigurado para uma temperatura

- a) mais elevada
- b) mais baixa
- c) igual à anterior
- d) mais segura

12) Na produção de vacinas contra vírus não se usa

- a) vírus enfraquecido (atenuado)
- b) vírus inativo
- c) partes do vírus
- d) anticorpo pronto

13) As escalas termométricas estudadas são todas elas centígradas?

- a) Verdade
- b) Fake

Feedback: é fake. Uma medida centígrada é aquela que foi subdividida em 100 partes iguais. Na escala Fahrenheit, a escala foi subdividida, entre o ponto de fusão (32 °F) e o ponto de ebulição (212 °F), em 180 partes iguais.

14) Na construção das fórmulas de conversão das unidades de temperatura vistas, a matemática está presente ali com o assunto:

- a) equações do 2º grau.
- b) polinômios.
- c) proporção.
- d) porcentagem.

Feedback: as fórmulas são obtidas por meio de segmentos proporcionais dos tubos graduados. Os segmentos são determinados pelos pontos de ebulição e fusão da água. Dê uma olhada no 1o passo da trilha 3! Lá está bem explicadinho também!

15) Na trilha 1, fizemos uma discussão sobre a curva de contágio. Concluímos que achatar a curva é

- a) diminuir os leitos de hospitais.
- b) reduzir a velocidade de contágio.
- c) aumentar os casos de internação.
- d) ampliar a média móvel de casos.

Feedback: achatar a curva consiste em ações que diminuem a velocidade do contágio. Lembra a discussão que fizemos na trilha 1? A escala logarítmica e aquelas linhas tangentes? O que elas indicavam? A mudança de direção das linhas tangentes indicava a diminuição da velocidade de contágio e, conseqüentemente, o achatamento da curva.

Verifique suas respostas e veja o quanto aprendeu:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
B	B	C	B	C	A	B	A	A	B	A	D	B	C	B

Bons estudos!!!

Anexo 1 - NORMAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLA – ano letivo de 2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COLÉGIO
UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS**

Rua Alexandre Moura, 8, São Domingos, 24210-200, Niterói/RJ (sede)

Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/nº, Campus de Gragoatá – Niterói/RJ (anexo) Tel.:
(21) 2629-2006/coluni.prograd@id.uff.br

**NORMAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO DURANTE O PERÍODO
DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO REMOTO EXCEPCIONAL**

ANO LETIVO 2021

CAPÍTULO I

DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Art. 1º A avaliação do rendimento escolar compreenderá a verificação contínua do aproveitamento e da assiduidade.

CAPÍTULO II

DA VERIFICAÇÃO DO APROVEITAMENTO

Art. 2º A verificação contínua do aproveitamento escolar será feita por meio de avaliação processual em cada disciplina.

Art. 3º Os registros avaliativos serão realizados como segue:

I - No segmento Educação Infantil, por meio de relatórios gerais de acompanhamento contínuo de cada grupo que, contemplem as propostas encaminhadas pela equipe nas ações de vínculo e afeto - sem objetivo de promoção ou classificação das crianças -, construídos a partir do planejamento, da observação e do acompanhamento, com base em registros, diálogos com as crianças, equipe e famílias.

II - No segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de relatórios individuais descritivos das atividades desenvolvidas e percepções do processo de interação dos estudantes entre eles, os docentes e os conhecimentos, contemplando o acompanhamento cotidiano das crianças e a comunicação constante com as famílias, propiciando devolutivas e orientações acerca das atividades propostas.

III - No segmento Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio

de grau por disciplina, correspondente ao resultado da média aritmética do conjunto de instrumentos de avaliação realizados em cada um dos períodos letivos, contemplando o acompanhamento cotidiano dos estudantes e a comunicação constante com as famílias e propiciando devolutivas e orientações acerca das atividades propostas.

Art. 4º Os docentes deverão explicitar o formato e a quantidade das atividades pedagógicas remotas, doravante denominadas atividades.

§ 1º As atividades compreendem quaisquer atividades não-presenciais propostas pelo corpo docente, conforme o disposto nas Resoluções CNE/CP nº 1/2020 e nº 2/2020, realizadas fora do espaço físico escolar.

§ 2º As atividades deverão ser orientadas aos estudantes na plataforma virtual e/ou em material impresso, de acordo com critérios pedagógicos e/ou em razão da dificuldade de acesso digital por parte do estudante.

§ 3º As atividades deverão ser realizadas e/ou devolvidas pelos estudantes nos prazos estabelecidos pela respectiva Coordenação de Segmento e/ou pelos respectivos docentes e divulgados aos estudantes e seus responsáveis através dos canais de comunicação institucionais.

Art. 5º A participação do estudante em sua disciplina será acompanhada pelo docente durante o período letivo.

§ 1º Caso essa participação não seja satisfatória, o(a) docente comunicará, quinzenalmente, por meio do e-mail institucional, à Orientação Educacional, que entrará em contato com o estudante e/ou responsável, no intuito de compreender as dificuldades e propor formas de apoio pedagógico.

§ 2º Em conjunto com a Orientação Educacional Pedagógica e do Atendimento Educacional Especializado, quando for o caso, e as Coordenações de Segmento, serão desenvolvidas estratégias de acompanhamento dos alunos com baixo rendimento escolar, objetivando-se às aprendizagens esperadas para aquela etapa escolar.

Art. 6º O relatório/boletim será entregue ao responsável ao final de cada período letivo, por meio do *e-mail* cadastrado na matrícula.

CAPÍTULO III

DA ASSIDUIDADE

Art. 7º A assiduidade será apurada sobre o somatório das horas letivas previstas em cada disciplina do ano escolar.

Parágrafo único. As horas letivas serão apuradas por meio da frequência nos encontros síncronos e pela realização e/ou entrega das atividades pedagógicas remotas.

Art. 8º O docente deverá comunicar à Orientação Educacional, por meio do e-

mail institucional, os casos de estudantes com frequência insatisfatória nos encontros síncronos e/ou nas atividades propostas.

Art. 9º A Orientação Educacional deverá comunicar aos pais ou responsáveis os casos de estudantes com participação insatisfatória nas atividades propostas.

Parágrafo único. Nos casos em que seja necessária a comunicação ao Conselho Tutelar, o documento será elaborado, conjuntamente, pela Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica.

Art. 10 É obrigatória a frequência nos encontros síncronos.

§ 1º A ausência nos encontros síncronos deverá ser justificada à Orientação Educacional.

§ 2º As atividades impressas não substituem os encontros síncronos.

CAPÍTULO IV

DA PROMOÇÃO E RETENÇÃO

Art. 11 Será promovido à série seguinte o(a) estudante:

I. dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujo relatório expressar envolvimento com o próprio processo de aprendizagem e interação com os demais atores e com os diversos saberes ministrados e;

II. dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, cuja Média Anual em cada disciplina seja igual ou superior a 6,0 (seis), tomada como expressão de envolvimento com o próprio processo de aprendizagem e interação com os demais atores e com os diversos saberes ministrados e;

III. que obtiver frequência igual ou superior a 75% da carga horária letiva total.

Art. 12 As atividades de recuperação constituem direito dos estudantes e, a critério de cada Segmento, poderão ser ministradas durante o período letivo.

Parágrafo Único. A respectiva Coordenação de Segmento informará aos estudantes e seus responsáveis, através dos canais de comunicação constantes no Art. 4º, § 3º, acerca de critérios, instrumentos e datas para recuperação.

Art. 13 Ao final de cada período letivo haverá um Conselho de Classe composto pelos docentes da turma, Coordenação de Segmento e Orientação Educacional.

§ 1º - As decisões do Conselho de Classe, ouvidos todos os seus membros, sobrepõem-se, por maioria simples, às de um docente em relação à sua disciplina,

no que se refere à promoção para o ano de escolaridade seguinte ou à retenção do estudante no ano de escolaridade no qual se encontra.

§ 2º - A participação de agentes externos aos discriminados no *caput* deste artigo estará condicionada à aprovação pelos membros do Conselho.

§ 3º - No referido Conselho, adotar-se-á como critério para a definição da progressão à série seguinte ou da retenção na série atual a avaliação global do(a) estudante (grau geral do estudante) durante todo o processo pedagógico, considerando o disposto no Art. 4º, § 4º, inciso II desta Normativa.

§ 4º - O grau geral do estudante será obtido, numericamente, pela média aritmética simples dos graus atribuídos por cada disciplina.

CAPÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 14 Os casos omissos serão dirimidos pelo Conselho de Classe, em primeira instância, e pela Comissão de Ensino, em segunda.

Art. 15 Este documento entra em vigor na data de sua aprovação pelo Colegiado, podendo ser alterado em decorrência de dispositivos legais superiores e/ou de mudança nas condições sanitárias.

Niterói, 18 de fevereiro de 2021.

CHARLESTON JOSÉ DE SOUSA ASSIS
Diretor Geral pro tempore

Anexo 2 - NORMAS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR – a partir do ano letivo de 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS

Rua Alexandre Moura, 8, São Domingos, 24210-200, Niterói/RJ (sede)

Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/nº, Campus de Gragoatá – Niterói/RJ
(anexo) Tel.: (21) 2629-2006/coluni@id.uff.br

NORMAS DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

CAPÍTULO I

DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Art. 1º A avaliação do rendimento escolar compreenderá a verificação contínua do aproveitamento e da assiduidade.

Parágrafo Único - Na Educação Infantil não será apurado o rendimento escolar.

CAPÍTULO II

DA VERIFICAÇÃO DO APROVEITAMENTO

Art. 2º A verificação contínua do aproveitamento escolar será feita por meio de avaliação processual em cada saber/área do conhecimento/disciplina.

Art. 3º Os registros avaliativos serão realizados como segue:

I - No segmento Educação Infantil, por meio de relatórios gerais de acompanhamento contínuo de cada grupo, que contemplem as propostas encaminhadas pela equipe nas ações de vínculo e afeto - sem objetivo de promoção ou classificação das crianças -, construídos a partir do planejamento, da observação e do acompanhamento, com base em registros, diálogos com as crianças, equipe e famílias.

II - No segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, por meio de relatórios descritivos das atividades

desenvolvidas e percepções do processo de interação dos estudantes entre eles, os docentes e os conhecimentos, contemplando o acompanhamento cotidiano das crianças e a comunicação constante com as famílias, propiciando devolutivas e orientações acerca das atividades propostas.

III - No 4º e 5º anos do segmento Anos Iniciais e no segmento Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio de grau por disciplina, que consiste de registro numérico de 0 (zero) a 10 (dez), podendo utilizar até uma casa decimal, correspondente ao resultado da média aritmética do conjunto de instrumentos avaliativos, com no mínimo 2 (dois) instrumentos avaliativos, sendo um deles necessariamente o instrumento avaliativo do tipo prova, realizados em cada um dos períodos letivos, contemplando o acompanhamento cotidiano dos estudantes, bem como a comunicação constante com as famílias, e propiciando devolutivas e orientações acerca das atividades propostas dentro dos prazos previstos.

§ 1º - Todos os instrumentos avaliativos previstos no inciso III deverão valer 10,0 (dez) pontos.

§ 2º - Em relação às disciplinas que compõem a área de conhecimento Arte, Corpo e Cultura (Artes, Educação Física e Música), será facultada aplicação do instrumento avaliativo do tipo prova.

§ 3º - Poderá haver a dispensa da aplicação do instrumento avaliativo prova em casos excepcionais, mediante decisão coletiva tomada em reunião dos segmentos escolares Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

§ 4º - No segmentos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o grau obtido em cada disciplina terá:

- I - no 1º trimestre letivo, peso 2 (dois);
- II - no 2º trimestre letivo, peso 3 (três);
- III - no 3º trimestre letivo, peso 4 (quatro).

$$GRAU = \frac{2 \times GT_1 + 3 \times GT_2 + 4 \times GT_3}{9}$$

sendo GT_1 , o grau obtido no 1º trimestre, GT_2 , o grau obtido no 2º trimestre e GT_3 , o grau obtido no 3º trimestre.

Art. 4º Os docentes deverão disponibilizar trimestralmente o formato e a quantidade das atividades pedagógicas avaliativas previstas no planejamento, doravante denominadas atividades, de acordo com os critérios didático-pedagógicos estabelecidos em suas respectivas disciplinas.

Parágrafo Único - As atividades deverão ser realizadas e/ou devolvidas pelos estudantes nos prazos estabelecidos pelos respectivos docentes e, em casos excepcionais, pela Coordenação de Segmento.

Art. 5º A participação dos estudantes nas diferentes disciplinas será acompanhada pelos respectivos docentes durante o período letivo.

§ 1º Caso essa participação não seja satisfatória, o(a) docente comunicará, periodicamente, por meio do e-mail institucional, à Orientação Educacional, que entrará em contato com o estudante e/ou responsável, no intuito de compreender as dificuldades e propor formas de apoio pedagógico.

§ 2º Em conjunto com a Orientação Educacional, as Coordenações Pedagógicas de Segmento e o Atendimento Educacional Especializado, quando for o caso, serão desenvolvidas ações pedagógicas específicas para os alunos com baixo rendimento escolar, objetivando-se as aprendizagens esperadas para aquela etapa escolar.

Art. 6º O relatório/boletim será entregue ao responsável ao final de cada período letivo, por meio do *e-mail* cadastrado na matrícula.

§ 1º. O grau das atividades avaliativas deverá ser informado aos estudantes.

§ 2º. O aluno poderá solicitar ao professor a revisão do grau atribuído a qualquer atividade no prazo de até 5 (cinco) dias úteis após o recebimento da mesma.

§ 3º. Os instrumentos de avaliação que forem recolhidos pelo professor deverão ser devolvidos ao aluno no prazo máximo de 10 dias úteis após a aplicação do instrumento.

CAPÍTULO III

DA ASSIDUIDADE

Art. 7º A assiduidade será apurada sobre o somatório das horas letivas previstas em cada disciplina do ano escolar ou dia de presença na escola, no caso da Educação Infantil.

Art. 8º O docente deverá comunicar à Orientação Educacional, por meio do e-mail institucional, os casos de estudantes com frequência insatisfatória.

Art. 9º A Orientação Educacional deverá comunicar aos pais ou responsáveis os casos de estudantes com participação insatisfatória nas atividades propostas.

Parágrafo Único - Nos casos em que seja necessária a comunicação ao Conselho Tutelar, o documento será elaborado, conjuntamente, pela Orientação Educacional e pela Coordenação Pedagógica.

CAPÍTULO IV

DA PROMOÇÃO E RECUPERAÇÃO E RETENÇÃO

Art. 10 Na Educação Infantil, de acordo com a legislação, não se aplica a retenção das crianças no mesmo ano de escolaridade.

Parágrafo Único - É obrigatória, de acordo com a legislação, a frequência igual ou superior a 75% da carga horária letiva total.

Art. 11 Ao final do ano letivo, será promovido imediatamente à série seguinte o(a) estudante:

I. dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujo relatório expressar envolvimento com o próprio processo de aprendizagem e interação com os demais atores e com os diversos saberes ministrados e;

II. dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

- a) cuja Média Anual em cada disciplina seja igual ou superior a 6,0 (seis), tomada como expressão de envolvimento com o próprio processo de aprendizagem e interação com os demais atores e com os diversos saberes ministrados.
- b) cuja Média Anual Global seja igual ou superior a 6,0 (seis) e Média Anual em cada disciplina seja igual ou superior a 5,0 (cinco), hipótese na qual deverá constar no boletim do estudante promovido comunicado sobre as disciplinas que não alcançaram a média anual 6,0 (seis) e os encaminhamentos emanados pelo Conselho de Classe.

III. e que obtiver frequência igual ou superior a 75% da carga horária letiva total.

Art. 12 As atividades de recuperação constituem direito dos estudantes e, a critério de cada Segmento, deverão ser ministradas durante o período letivo.

Art. 13 Especificamente para o estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, adotar-se-á como recuperação a realização de estudos com os estudantes que não alcançarem o grau 6,0 (seis) na(s) disciplina(s), ao final de cada trimestre letivo avaliado.

§ 1º Na recuperação, deverá o(a) estudante ser avaliado(a) por meio instrumento avaliativo de grau 10,0 (dez), sendo registrado o grau máximo 6,0 (seis).

§ 2º Será registrado o maior grau dentre a avaliação e a recuperação, quando o(a) estudante obtiver na recuperação grau inferior a 6,0 (seis).

Art. 14 Ao final de cada período letivo haverá um Conselho de Classe composto pelos docentes da turma, Coordenação de Segmento e Orientação Educacional.

Parágrafo Único - A participação de agentes externos aos discriminados no *caput* deste artigo estará condicionada à aprovação pelos membros do Conselho.

Art. 15 O Conselho de Classe, em sua última reunião anual, adotará, exclusivamente, como critério para promoção ou retenção do(a) estudante que não for promovido nos termos do art. 11:

I - nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação global do(a) estudante durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a avaliação global do(a) estudante durante todo o processo de ensino-aprendizagem, desde que obtenha Média Global Anual igual ou superior a 6,0 (seis), e as reprovações nas disciplinas tenham graus iguais ou superiores a 4,0 (quatro).

III - nos Ensinos Fundamental e Médio, a avaliação global do(a) estudante durante todo o processo de ensino-aprendizagem, desde que o(a) mesmo(a) obtenha Média Global Anual igual ou superior a 5,0 (cinco) e que as reprovações tenham média anual igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada disciplina.

§ 1º As decisões do Conselho de Classe, ouvidos todos os seus membros, sobrepõem-se, por maioria simples, às de um docente em relação à sua disciplina, no que se refere à promoção para o ano de escolaridade seguinte ou à retenção do estudante no ano de escolaridade no qual se encontra.

§ 2º O grau geral do estudante será obtido, numericamente, pela média aritmética simples dos graus atribuídos por cada disciplina.

CAPÍTULO V

DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM CARÁTER EXCEPCIONAL

Art. 16 Poderá requerer os benefícios da Avaliação de Aprendizagem em Caráter Excepcional (2ª chamada) o(a) discente, por meio de seu responsável legal, amparado além do que dispõem as Leis nº 4375/64 e nº 9615/98, quando se vir enquadrado nas seguintes situações:

- a) Participante de congresso científico, de âmbito nacional ou internacional na qualidade de expositor ou relator;
- b) Participante de competições artísticas ou desportivas, de âmbito nacional ou internacional, desde que registrados como competidores oficiais, em documento expedido por entidade oficial;
- c) Convocado para serviço militar obrigatório;
- d) Licenciado em virtude de questões de saúde (médico-odontológica), nos termos do art. 4º-A da Lei 9394/96;
- e) Ausência por casos fortuitos, a serem avaliados diretamente pelo(a) professor(a) da disciplina.

Art. 17 A solicitação da Avaliação de Aprendizagem em Caráter Excepcional deverá ser protocolada na Secretaria Escolar do Coluni, dirigida à Coordenação de Segmento ao qual o discente se vincula, mediante a apresentação das comprovações das situações previstas nas alíneas de a) até d) do art. 16.

§ 1º - Deverão ser observados os seguintes prazos para apresentação dos comprovantes que impediram a realização das avaliações:

I - Alíneas a) até c): prazo máximo de 30 (trinta) dias antecedente à data prevista para o início do evento, anexando o comprovante da sua inscrição e tendo como prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis após o término do evento;

II - Alínea d): prazo de 2 (dois) dias úteis posteriores ao retorno às atividades presenciais.

§ 2º - Após a realização do protocolo previsto no § 1º, a Secretaria Escolar remeterá à Coordenação de Segmento ao qual o discente se vincula para que se proceda à organização da Avaliação de Aprendizagem em Caráter Excepcional.

§ 3º - A ausência por caso fortuito (questões gerais que impedem a presença no dia de aplicação de instrumentos de avaliação das aprendizagens) deverá ser comunicada pelo responsável legal do estudante, cabendo ao docente

decidir pelo deferimento ou não da aplicação da avaliação da aprendizagem em caráter excepcional, bem como o agendamento com o(a) estudante a marcação de nova data para a aplicação do instrumento de avaliação.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 18 Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2023, somente a turma do 5º ano de escolaridade terá rendimento acadêmico apurado conforme o inciso III do art. 3º.

Art. 19 Os casos omissos serão dirimidos pelo Conselho de Classe, em primeira instância, e pela Comissão de Ensino, em segunda.

Art. 20 Este documento, que entra em vigor na data de sua aprovação pelo Colegiado, estabelece as normas de avaliação nos anos letivos de 2023 e 2024, podendo ser alterado em decorrência de dispositivos legais superiores.

Niterói, 20 de dezembro de 2023.

CHARLESTON JOSÉ DE SOUSA ASSIS
Diretor