

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E GESTÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS BASTIDORES DA ESCOLA PÚBLICA**

**LEARNING ASSESSMENT AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN EVENING SECONDARY EDUCATION: PRE-SERVICE TEACHERS BEHIND THE SCENES OF A BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL**

**Amanda da Silva Araújo Leandro**  
Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [araujonani1712@gmail.com](mailto:araujonani1712@gmail.com)

**Clara Louyse dos Santos Vicente**  
Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [louyseclara@gmail.com](mailto:louyseclara@gmail.com)

**Jacqueline Barros de Paula**  
Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [jackepaula13@gmail.com](mailto:jackepaula13@gmail.com)

**Lucas do Nascimento Coelho**  
Graduando em Ciências Biológicas da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [lucasdncoelho@gmail.com](mailto:lucasdncoelho@gmail.com)

**Luiza Porto da Silva**  
Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [izaporto8@gmail.com](mailto:izaporto8@gmail.com)

**Rebecca Costa Maldonado Bomfim**  
Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [rebecca-maldonado@bol.com.br](mailto:rebecca-maldonado@bol.com.br)

**Vagner Carlos de Oliveira**  
Graduando em Ciências Biológicas da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [vagnervgc347@gmail.com](mailto:vagnervgc347@gmail.com)

**Júlio César Corrêa**  
Professor da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).  
E-mail: [julio.cotrea@gmail.com](mailto:julio.cotrea@gmail.com)

**Thiago de Ávila Medeiros**  
Doutor em Ensino de Ciências. Professor do Centro Universitário São José (UNISÃOJOSÉ/RJ) e da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ).  
E-mail: [botanicatam@yahoo.com.br](mailto:botanicatam@yahoo.com.br)

## RESUMO

Este artigo relata e analisa a imersão de licenciandos em Ciências Biológicas, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas rotinas de avaliação da aprendizagem e de gestão pedagógica de um colégio estadual noturno do Rio de Janeiro, entre fevereiro de 2025 e junho de 2026. A partir da análise documental de 69 relatórios mensais de sete licenciandos, com análise de conteúdo de base temática e triangulação entre relatores independentes, reconstitui-se a participação dos bolsistas no ciclo avaliativo trimestral completo, da revisão à semana de provas, da correção ao lançamento de notas no diário de classe e à recuperação paralela, na elaboração e correção de instrumentos avaliativos, nos conselhos de classe e no contato com políticas de correção de fluxo, como a Nova Oportunidade de Aprendizagem (NOA), a dependência e a aprovação relatada como automática. Os registros documentam ainda as condições específicas do turno noturno, marcadas pela infrequência dos estudantes e pela escassez de professores. Os resultados indicam que a imersão nos bastidores avaliativos e gestionários da escola constitui uma dimensão formativa rara nos percursos convencionais de formação inicial, sintetizada pelo registro de um dos bolsistas sobre a experiência adquirida na dimensão administrativa da docência. Discutem-se as tensões entre as lógicas classificatórias e diagnósticas da avaliação, vivenciadas pelos licenciandos, e apresentam-se recomendações para a intencionalização formativa dessa imersão.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem, Conselho de Classe, Ensino Médio Noturno, Gestão Pedagógica, PIBID.

## ABSTRACT

This article reports and analyzes the immersion of pre-service Biology teachers, scholarship holders of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), in the learning assessment and pedagogical management routines of an evening state school in Rio de Janeiro, between February 2025 and June 2026. Based on documentary analysis of 69 monthly reports by seven pre-service teachers, with thematic content analysis and triangulation between independent reporters, the study reconstructs their participation in the complete quarterly assessment cycle, from revision to examination weeks, from grading to recording marks in the class register and remedial activities, in the design and correction of assessment instruments, in class councils and in their contact with learning-flow correction policies, such as the New Learning Opportunity (NOA), subject-dependency progression and the promotion reported as automatic. The records also document the specific conditions of the evening shift, marked by student absenteeism and teacher shortage. The results indicate that immersion in the assessment and management backstage of the school is a rare formative dimension in conventional initial teacher education, synthesized by one scholarship holder's record of the experience gained in the administrative dimension of teaching. The tensions between classificatory and diagnostic assessment logics experienced by the pre-service teachers are discussed, and recommendations are presented for making this immersion formatively intentional.

**Keywords:** Learning Assessment, Class Council, Evening Secondary Education, Pedagogical Management, PIBID.

## 1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é, ao mesmo tempo, o núcleo duro do trabalho docente e um dos pontos cegos da formação inicial de professores. O licenciando aprende a planejar aulas e a reger conteúdos, mas raramente vivencia, antes de assumir uma turma como titular, aquilo que estrutura o cotidiano das escolas: a elaboração e a aplicação de provas, a correção e o lançamento de notas, as recuperações, os conselhos de classe e as decisões colegiadas de aprovação e reprovação. Essa dimensão, que articula a sala de aula à gestão pedagógica da escola, permanece quase invisível nos estágios convencionais, usualmente concentrados na observação de aulas e em regências pontuais. A literatura sobre formação docente vem insistindo, contudo, que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, construídos no exercício das situações concretas de trabalho (TARDIF, 2002), e que programas de inserção qualificada na escola, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), produzem exatamente o tipo de aprendizagem situada que os percursos convencionais não alcançam (GATTI et al., 2014).

Quando o cenário dessa inserção é o Ensino Médio noturno de uma escola pública, a experiência ganha camadas adicionais. O turno da noite concentra historicamente os estudantes de trajetória escolar mais acidentada e convive com infrequência elevada, infraestrutura docente instável e risco permanente de esvaziamento, configurando aquilo que a literatura descreve como uma escola que atende justamente quem mais depende dela (TOGNI; CARVALHO, 2007). O Ensino Médio brasileiro, por sua vez, enfrenta desafios persistentes de identidade, permanência e qualidade, que se agudizam no noturno (KRAWCZYK, 2011). Nesse contexto, as rotinas de avaliação e as políticas de correção de fluxo, recuperações, progressões parciais e programas de nova oportunidade de aprendizagem, deixam de ser tecnicidades administrativas e tornam-se o terreno em que a escola decide, caso a caso, o destino escolar de jovens em situação de vulnerabilidade educacional.

Este artigo relata e analisa a imersão de sete licenciandos em Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID da Universidade Veiga de Almeida, nas rotinas de avaliação da aprendizagem e de gestão pedagógica de um colégio estadual de turno noturno da cidade do Rio de Janeiro, entre fevereiro de 2025 e junho de 2026. Ao longo desse período, os bolsistas participaram, sob supervisão do professor regente, Este artigo relata e analisa a imersão de sete licenciandos em Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID da Universidade Veiga de Almeida, nas rotinas de avaliação da aprendizagem e de gestão pedagógica de um colégio estadual de turno noturno da cidade do Rio de Janeiro, entre fevereiro de 2025 e junho de 2026. Ao longo desse período, os bolsistas participaram, sob supervisão do professor regente, de todas as etapas do ciclo avaliativo trimestral, elaboraram e corrigiram instrumentos, acompanharam conselhos de classe e testemunharam a chegada de políticas estaduais de correção de fluxo ao chão da escola. O objetivo é descrever analiticamente essa imersão, com base na sistematização dos relatórios mensais dos próprios bolsistas, e discutir suas contribuições para a formação inicial de professores, argumentando que os bastidores da avaliação e da gestão constituem um espaço formativo tão decisivo quanto a regência de classe, mas muito mais raro.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Avaliação da aprendizagem: entre o exame e o diagnóstico

A crítica mais influente à cultura avaliativa escolar brasileira distingue a avaliação da aprendizagem, entendida como juízo de qualidade sobre dados relevantes, com vistas à tomada de decisão pedagógica, do que efetivamente se pratica nas escolas: uma pedagogia do exame, classificatória, centrada em provas e notas, que verifica resultados em vez de

diagnosticar percursos e reorientar o ensino (LUCKESI, 2011). Na mesma direção, a perspectiva da avaliação mediadora propõe deslocar o ato avaliativo da função de julgamento terminal para a de acompanhamento contínuo da aprendizagem, em que os erros dos estudantes se convertem em material de trabalho pedagógico (HOFFMANN, 2012). Esse deslocamento tem amparo normativo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a avaliação contínua e cumulativa do desempenho, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais, além da obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo (BRASIL, 1996).

A distância entre a norma e a cultura escolar permanece, contudo, considerável, e é nela que se inscreve o debate sobre a reprovação. A análise clássica de Paro (2001) sustenta que a reprovação, longe de garantir qualidade, opera como renúncia ao ensino: transfere ao estudante a responsabilidade pelo fracasso de um processo que é da escola, e atinge seletivamente os mais vulneráveis. As políticas de correção de fluxo adotadas pelas redes públicas, recuperações paralelas, progressão parcial com dependência e programas de novas oportunidades de aprendizagem, situam-se precisamente nessa disputa entre a lógica classificatória do exame e a lógica diagnóstica da avaliação, e sua recepção pelos professores raramente é pacífica.

## **2.2. O Conselho de Classe e a Gestão Pedagógica da Escola**

Se a prova é o instrumento mais visível da avaliação escolar, o conselho de classe é sua instância colegiada decisiva. Estudo de referência sobre o tema o define como um espaço privilegiado da gestão pedagógica, no qual a avaliação deixa de ser um ato individual do professor e se torna uma deliberação coletiva sobre trajetórias, articulando desempenho, frequência, comportamento e condições de vida dos estudantes (DALBEN, 2004). O conselho condensa, por isso, as contradições da escola: pode operar como tribunal de ratificação de notas ou como espaço de reorientação do trabalho pedagógico. Sua compreensão exige situá-lo na organização escolar mais ampla, uma vez que as práticas de avaliação, os colegiados e as rotinas administrativas compõem um sistema organizacional que os profissionais da educação precisam conhecer para atuar nele com autonomia e intencionalidade (LIBÂNEO, 2013). Para o licenciando, participar de um conselho de classe é ter acesso à escola como organização, e não apenas como soma de salas de aula.

## **2.3. O Ensino Médio Noturno e a Formação para a Escola Real**

O Ensino Médio noturno brasileiro configura um objeto específico, ainda insuficientemente estudado. Caracteriza-se por atender estudantes com trajetórias marcadas por reprovações e interrupções, por taxas elevadas de infrequência e de abandono e por condições de oferta frequentemente mais precárias do que as do turno diurno (TOGNI; CARVALHO,

2007). As dificuldades gerais do Ensino Médio, relativas à sua identidade formativa, à permanência dos jovens e à relação da escola com a vida dos estudantes, agudizam-se no noturno (KRAWCZYK, 2011). Formar professores capazes de atuar nesse contexto exige mais do que o domínio de conteúdo e didática: exige a compreensão das condições reais de trabalho, construída na experiência refletida (TARDIF, 2002) e orientada pela exigência ética de rigor e compromisso com a aprendizagem de todos, que não se confunde com espontaneísmo nem com o abandono das exigências (FREIRE, 1996). A iniciação à docência, quando mergulha os licenciandos nessas rotinas sob dupla mediação, do professor experiente da escola e da universidade, constitui o dispositivo formativo mais promissor de que o país dispôs nas últimas décadas (GATTI et al., 2014).

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência analítico, de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), construído por meio da sistematização de experiências, entendida como a interpretação crítica de uma experiência a partir de seu ordenamento e de sua reconstrução, para explicitar a lógica do processo vivido e extrair aprendizagens comunicáveis (JARA HOLLIDAY, 2006).

A fonte documental são 69 relatórios mensais produzidos por sete licenciandos bolsistas do PIBID entre fevereiro de 2025 e junho de 2026, em formulário padronizado do programa, com registro semanal de objetivos, atividades, resultados e evidências fotográficas. A cobertura temporal varia entre os relatores, com maior densidade em 2025 para quatro deles e em 2026 para os demais, o que permitiu observar dois ciclos letivos parciais. Os documentos foram submetidos a análise documental com tratamento de análise de conteúdo de base temática (BARDIN, 2011), nos três momentos clássicos de pré-análise, exploração e interpretação, com as unidades de significado agregadas em cinco categorias: ciclo avaliativo trimestral; produção de instrumentos pelos bolsistas; conselhos de classe; políticas de correção de fluxo; condições do turno noturno. A condição de observadores participantes dos licenciandos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) é assumida como característica constitutiva do material: os relatórios registram o que os bolsistas viveram e como o interpretaram.

A reconstrução apoiou-se na triangulação entre relatores independentes: os eventos estruturantes do relato, como as semanas de prova, a elaboração coletiva de questões e os conselhos de classe, foram registrados de forma convergente por três a cinco bolsistas, e nenhum episódio central repousa sobre uma única fonte. O material recebeu ainda tratamento explícito de suas imperfeições, adotando-se critérios conservadores de fidelidade: relatórios de uma oitava bolsista, textualmente idênticos aos de outro relator, foram examinados e excluídos da triangulação por não constituírem fonte independente; registros com sinais de forte padronização textual ou com seções duplicadas entre semanas foram utilizados somente quando corroborados por outro relator, e os registros pontuais sem corroboração independente, como a aplicação da olimpíada de matemática, são apresentados expressamente como tais; divergências de datas entre relatores para um mesmo conselho de classe foram resolvidas pela data majoritária, com registro da divergência; erros de digitação em cabeçalhos e códigos de turma foram corrigidos pelo cotejo entre os documentos. Nos aspectos éticos, nenhum estudante da educação básica é identificado em nenhuma passagem; as turmas são

referidas apenas por série e turno; a escola não é nomeada; e os profissionais são designados por função. Assumem-se como limitações a natureza descritiva dos registros, a ausência de dados quantitativos de desempenho e o caráter não generalizável do relato.

## **4. A IMERSÃO NOS BASTIDORES DA AVALIAÇÃO E DA GESTÃO**

### **4.1. O ciclo avaliativo trimestral por dentro: da revisão ao diário de classe**

O achado mais consistente do corpus é a participação dos licenciandos em todas as etapas do ciclo avaliativo trimestral, documentada de forma convergente por até cinco relatores em cada rodada. O ciclo abre-se com as revisões conduzidas com apoio dos bolsistas, passa pela semana de provas do calendário institucional, em que os licenciandos auxiliaram na aplicação de avaliações não apenas de Biologia, mas também de Língua Portuguesa, Filosofia, Matemática, História e Geografia, distribuídas entre os professores da escola, e prossegue com a correção, a devolução com feedback, o lançamento das notas no diário de classe e as recuperações. As rodadas de abril, agosto e novembro de 2025 e de maio de 2026 repetem a mesma estrutura, o que indica tratar-se de uma rotina institucional estável, e não de um evento episódico. Os registros detalham, inclusive, os cuidados de lisura aprendidos na prática: a organização das salas em fileiras, a distribuição de provas diferentes por fileira para dificultar a cola e o controle do uso de celulares. A síntese formativa dessa vivência aparece no registro de um dos bolsistas sobre a semana de correção e lançamento de notas:

“O lançamento das notas no diário de classe proporcionou experiência na dimensão administrativa da docência, evidenciando a importância da organização e da precisão nos registros acadêmicos.” (Licenciando A, relatório de abril de 2025). A recuperação paralela, prevista em lei, aparece nos registros como prática regular e imediata: na semana seguinte a cada prova, os estudantes abaixo da média realizavam nova avaliação, por vezes com consulta ao caderno, e o mesmo relator que aplicava a prova participava da correção e da devolutiva. Um dos bolsistas registra, sobre essas rodadas, a percepção de que a mera reaplicação do instrumento pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem e de que a recuperação deve fazer parte de um processo formativo, e não apenas de um instrumento avaliativo (Licenciando A, relatórios de setembro e novembro de 2025). Outro sintetiza a lógica da rodada preparatória que antecedia as provas em uma fórmula lapidar, registrada em agosto de 2025: refazer até aprender (Licenciando D).

### **4.2. Licenciandos como coautores dos instrumentos avaliativos**

O segundo achado desloca os bolsistas da posição de auxiliares para a de coautores do processo avaliativo. Em junho de 2025, o professor supervisor solicitou que cada licenciando elaborasse questões para as provas trimestrais das três séries, com temas distribuídos por ano, bioquímica celular para o primeiro, taxonomia para o segundo e genética para o terceiro (Licenciando D, relatório de junho de 2025). Em agosto, quatro relatores registram, de forma convergente, a rodada mais rica do corpus: os pibidianos escreveram questões no quadro, elaboraram coletivamente testes preparatórios, aplicaram-nos com consulta ao caderno valendo pontos, corrigiram os instrumentos que eles próprios

havia produzido e devolveram os resultados aos estudantes antes da prova oficial, funcionando, nas palavras de um dos relatores, como um simulado para a prova do trimestre. Um dos registros documenta que o teste elaborado pelos bolsistas valia três pontos na composição da nota trimestral, o que confere efetiva consequência ao instrumento produzido pelos licenciandos.

Em 2026, essa coautoria estendeu-se à avaliação de produções dos estudantes: nas apresentações de trabalhos sobre biomas brasileiros, os estagiários avaliaram as apresentações e, a pedido do professor, apresentaram devolutivas públicas com pontos positivos e negativos, diagnosticando, entre outros aspectos, a dependência excessiva da leitura direta de cartazes e do uso de celulares (Licencianda C e Licencianda G, relatórios de março de 2026). Em abril de 2026, os estagiários escreveram no quadro um questionário valendo dois pontos, respondido pelos estudantes presentes (Licencianda F, relatório de abril de 2026), e os registros documentam ainda a observação de dinâmicas avaliativas orais conduzidas pelo professor, com pontuação na média, além da elaboração, pelos licenciandos, de um plano de aula com definição explícita das formas de avaliação, na regência planejada de junho de 2026. O conjunto configura uma progressão documentada: da aplicação à correção, da correção à elaboração, da elaboração à devolutiva avaliativa, percorrendo, por dentro, o repertório instrumental da profissão.

#### **4.3. O conselho de classe como observatório da gestão pedagógica**

Quatro conselhos de classe atravessam o corpus, registrados por múltiplos relatores: maio, setembro e dezembro de 2025 e maio de 2026, com um registro adicional, isolado, em abril de 2026. A participação dos licenciandos nessas reuniões, ao lado dos professores e da coordenação, é o episódio de gestão mais denso do material. No conselho de maio de 2025, dedicado às turmas de primeiro ano, um dos relatores lista os critérios efetivamente mobilizados na análise de cada estudante: desempenho global, frequência, pontualidade, relações entre estudantes e com os professores, participação nas atividades e comportamento (Licenciando A). Outra relatora registra a mesma cena com ênfase no caráter integral da deliberação, na qual se discutia, para cada aluno de cada turma, o relacionamento, a frequência, o desempenho nas provas e as questões de aprendizado ou familiares, sintetizando que, na rede estadual, a nota, sozinha, não decide a aprovação (Licencianda B, relatório de maio de 2025). Uma terceira observa que o conselho atua como instrumento de acompanhamento, escuta e construção coletiva de soluções, permitindo analisar cada aluno de forma mais humana (Licencianda E, relatório de maio de 2025).

O conselho de setembro de 2025 rendeu o registro mais citado do corpus: a apresentação, pela direção, de uma nova política estadual de avaliação, discutida adiante, e a análise, aluno por aluno, das turmas em pauta, na qual todos os professores tinham algum tipo de relato e a infrequência emergia como o preditor decisivo do risco de não conclusão (Licenciando D, relatório de setembro de 2025). No conselho final de dezembro de 2025, os relatores registram a análise de aspectos quantitativos, como notas e frequência, e qualitativos, como participação, comportamento e evolução dos estudantes, com deliberação sobre estratégias de recuperação e acompanhamento individualizado (Licenciando A). Em maio de 2026, o registro mais detalhado documenta a deliberação sobre provas adaptadas para estudantes que necessitam de adequações pedagógicas, visando garantir maior acessibilidade aos processos avaliativos, a análise dos estudantes em situação de dependência e dos casos de infrequência elevada, e até o planejamento de projetos

pedagógicos por série (Licencianda C, relatório de maio de 2026). A mesma relatora avalia que participar do conselho de classe é sempre extremamente enriquecedor para a formação.

#### **4.4. As Políticas de Correção de Fluxo Vistas do Chão da Escola**

O terceiro conjunto de achados documenta a chegada de políticas estaduais de correção de fluxo à escola, como testemunhada em tempo real pelos licenciandos. A principal delas é a NOA, apresentada pela direção no conselho de setembro de 2025 e retomada no conselho de maio de 2026. O próprio corpus registra a sigla com duas expansões, Novas Oportunidades de Aprendizagem (Licenciando A, setembro de 2025) e Nova Oportunidade de Aprendizagem (Licencianda C, maio de 2026), flutuação que os autores preservam como dado, indicativo de uma política ainda em assentamento na cultura da escola. As caracterizações registradas são complementares: para um relator, trata-se de ações que visam oferecer novas estratégias para que os estudantes possam recuperar e consolidar conhecimentos não assimilados, aplicadas na forma de atividades avaliativas nas turmas com alta incidência de baixo rendimento, nas quais parte dos alunos demonstrou evolução na compreensão dos conteúdos, especialmente com abordagens mais individualizadas (Licenciando A, registros de setembro e outubro de 2025); para outra, é uma política destinada aos alunos com dificuldades de rendimento e necessidade de recuperação dos conteúdos trabalhados (Licencianda C, maio de 2026). Uma terceira relatora traduz a mesma política em formulação espontânea, registrando tratar-se de uma prova com a qual o Estado quer dar um empurrãozinho na aprovação dos alunos (Licencianda B, setembro de 2025).

Ao lado da NOA, os registros documentam a progressão parcial em regime de dependência, mencionada nos conselhos de dezembro de 2025 e maio de 2026, e a percepção de uma política de aprovação automática, registrada por uma única relatora a partir da fala da coordenação pedagógica no conselho final de 2025, associada ao número de disciplinas em que o estudante pode permanecer em dependência e à aplicação da NOA para aprovação. O mesmo registro documenta a recepção docente dessas diretrizes:

“No meu ponto de vista, achei, nesse conselho de classe, os professores menos animados e mais chateados com essas novas diretrizes do Estado em relação à aprovação.” (Licencianda B, relatório de dezembro de 2025).

Cumprir registrar o estatuto dessas evidências: a caracterização da aprovação como automática aparece uma única vez no corpus, de segunda mão e sem referência a norma específica, e é apresentada aqui como percepção documentada, não como descrição de política. Completam o quadro avaliativo externo os simulados no modelo do Exame Nacional do Ensino Médio, incluindo um simulado de redação registrado por três relatores em setembro de 2025, e um registro único, de junho de 2026, do auxílio na aplicação da prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, com organização de carteiras, conferência de cartões de resposta e supervisão do tempo, que aproximou os bolsistas da logística das avaliações de larga escala.

#### 4.5. O Noturno Como Condição de Trabalho

Transversal a todos os achados, o turno noturno comparece nos registros como condição concreta de trabalho. A infrequência é seu traço mais documentado: no conselho de setembro de 2025, um relator registra que a ausência é muito grande, por muitos problemas pessoais diferentes, e que a análise separava os estudantes faltosos daqueles com presença confirmada, concluindo que não se formaria apenas quem realmente não frequentava a escola (Licenciando D); após a semana de provas de novembro de 2025, o mesmo relator anota que a escola abriu, mas poucos estudantes compareceram, não havendo aula; em março de 2026, as turmas permaneciam com bastantes cadeiras vazias após o carnaval. Os cadernos incompletos registrados no período preparatório das provas, que dificultavam as avaliações com consulta, compõem o mesmo quadro. A escassez docente é o segundo traço: em três momentos distintos, os relatórios documentam a divisão dos pibidianos entre professores por falta de docentes na escola, com os bolsistas auxiliando na aplicação de provas de outras disciplinas e no acompanhamento de turmas, situação que um dos registros descreve como um dia corrido para todos devido à falta de professores (Licencianda B, setembro de 2025). Registre-se, por fim, o dado de estrutura anotado por uma das relatoras: o professor supervisor respondia por uma única turma de segundo ano no turno da noite.

#### 5. DISCUSSÃO

Lidos à luz do referencial, os achados adquirem espessura formativa. O ciclo avaliativo vivido pelos licenciandos materializa, no cotidiano, a tensão que Luckesi (2011) formula entre a pedagogia do exame e a avaliação da aprendizagem: de um lado, a maquinaria classificatória das provas trimestrais, das médias e da lisura fiscalizada; de outro, práticas de inflexão diagnóstica documentadas nos registros, os testes preparatórios corrigidos com devolutiva antes da prova, a recuperação imediata, a orientação de refazer até aprender e a NOA como política de reensino. Os licenciandos não leram essa tensão nos manuais: operaram-na, e seus relatórios registram exatamente a reflexão que a literatura espera de um avaliador em formação, como a percepção de que a mera reaplicação de uma prova não garante aprendizagem e de que a recuperação deve integrar um processo formativo, formulação espontânea que ecoa a avaliação mediadora de Hoffmann (2012) e a determinação legal da prevalência dos aspectos qualitativos (BRASIL, 1996). A participação nos conselhos de classe confirma a caracterização de Dalben (2004): o conselho documentado nos relatórios é o lugar em que a avaliação se torna gestão, no qual notas, frequência, comportamento e condições familiares são ponderados coletivamente, aluno por aluno, e no qual se deliberam encaminhamentos que nenhuma prova, isoladamente, produziria. O registro de que a nota, sozinha, não decide a aprovação na rede estadual mostra os licenciandos descobrindo, pela vivência, a prevalência qualitativa que a lei determina e que a cultura do exame tende a obscurecer. Ao mesmo tempo, a recepção docente das políticas de correção de fluxo, registrada como desânimo e contrariedade diante das novas diretrizes, expõe aos bolsistas a disputa real que a literatura descreve: entre a leitura dessas políticas como renúncia ao rigor e a crítica, na linha de Paro (2001), que vê na reprovação em massa a verdadeira renúncia, a da escola ao seu trabalho. O artigo não arbitra essa disputa; registra que os licenciandos a testemunharam por dentro, com acesso simultâneo aos argumentos da política e ao desconforto dos professores, uma experiência de rara complexidade na formação inicial.

As condições do noturno documentadas nos relatórios, infrequência elevada, esvaziamento pós-provas e pós-carnaval, escassez de professores e afunilamento das matrículas, coincidem ponto a ponto com o diagnóstico da literatura sobre a escola média noturna (TOGNI; CARVALHO, 2007; KRAWCZYK, 2011). O dado formativo está no lugar que os bolsistas ocuparam nesse quadro: a divisão dos pibidianos entre professores, por falta de docentes, converteu-os, episodicamente, em força de sustentação da rotina escolar, o que tem dupla leitura. Do ponto de vista da denúncia, documenta a precariedade estrutural do turno; do ponto de vista da formação, proporcionou aos licenciandos a experiência supervisionada das condições reais em que a docência pública se exerce, com as improvisações e as solidariedades que ela exige. É precisamente o tipo de saber experiencial, temporal e situado que Tardif (2002) descreve como núcleo da profissionalidade e que a dupla mediação do PIBID permite elaborar reflexivamente, em vez de apenas sofrer (GATTI et al., 2014).

O conjunto autoriza uma síntese: a formação avaliativa e gestonária documentada neste relato não foi um apêndice da iniciação à docência, mas sim seu eixo silencioso. A progressão dos licenciandos, de aplicadores a corretores, de corretores a elaboradores, de elaboradores a avaliadores com devolutiva pública e a participantes de conselhos deliberativos, desenha um currículo prático da avaliação que os cursos de licenciatura raramente conseguem ofertar, e que aqui se construiu na organização escolar concreta, no sentido de Libâneo (2013). As limitações declaradas na metodologia circunscrevem o alcance dessas conclusões: os relatórios não apresentam dados quantitativos de desempenho, a NOA não é descrita operacionalmente e a caracterização da aprovação automática repousa em um registro único. O que o corpus documenta com solidez é a experiência formativa, e é sobre ela que as conclusões se sustentam.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato documentou a imersão de sete licenciandos em Ciências Biológicas nas rotinas de avaliação e de gestão pedagógica de um colégio estadual noturno do Rio de Janeiro ao longo de dois ciclos letivos parciais. Os bolsistas participaram de todas as etapas do ciclo avaliativo trimestral, da revisão à recuperação, passando pela aplicação interdisciplinar de provas, pela correção e pelo lançamento de notas; elaboraram e corrigiram instrumentos com consequência real na nota dos estudantes; avaliaram produções com devolutiva pública; acompanharam quatro conselhos de classe; e testemunharam a chegada de políticas de correção de fluxo, como a NOA e a progressão com dependência, ao cotidiano de uma escola marcada pela infrequência e pela escassez docente.

Para a formação inicial, a experiência demonstra que os bastidores avaliativos e gestonários da escola constituem um espaço formativo de primeira ordem, no qual se aprendem saberes que a regência de classe, sozinha, não ensina: a técnica e a ética da aplicação de provas, a responsabilidade pelo registro acadêmico, a deliberação colegiada sobre trajetórias e a leitura crítica das políticas educacionais em ato. Para o programa de iniciação à docência, o relato evidencia um resultado que os instrumentos usuais de avaliação de programas dificilmente capturam, e que os relatórios mensais, tomados como fonte, permitem documentar.

Recomenda-se, para a continuidade, que a participação dos licenciandos nos conselhos de classe e nas rotinas avaliativas seja assumida como componente formativo intencional do subprojeto, com pautas prévias de observação e momentos estruturados de reflexão; que os relatórios incorporem, quando disponíveis, dados quantitativos de desempenho e frequência, hoje ausentes, para adensar as análises futuras; e que a implementação da NOA e do regime de dependência na escola seja acompanhada e documentada operacionalmente, dada a escassez de registros sobre a tradução dessas políticas no chão da escola noturna. Entre a política estadual e o estudante do noturno, os relatórios

aqui sistematizados mostram um conselho de classe deliberando, aluno por aluno, e licenciandos aprendendo, nesse exato lugar, o que significa decidir em educação.

## 7.REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Coleção Textos FCC, v. 41).

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JARA HOLLIDAY, O. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 754-771, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 44, p. 61-76, 2007.