



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
LAIS RODRIGUES PEREIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O USO DO *FEEDBACK* EM SALA DE AULA

BRASÍLIA

2021

LAIS RODRIGUES PEREIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O USO DO *FEEDBACK* EM SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para conclusão do curso de graduação na licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva.

BRASÍLIA

2021

LAIS RODRIGUES PEREIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O USO DO *FEEDBACK* EM SALA DE AULA

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva (Orientadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Examinadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Rosana César de Arruda Fernandes (Examinadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Karina Fares Barreto Nunes (Suplente)

Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF

Brasília, 24 de maio de 2021.

À Deus, que sempre me guiou e abençoou. À minha Mãezinha que sempre passou na frente de tudo. À minha família, por ter me criado e me apoiado. Aos amigos, que permaneceram ao meu lado e me ajudaram quando precisei.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida, por me moldar, me fazer crescer e ser quem eu sou. Sem Ele nada posso fazer e tudo que acontece é conforme à vontade e no tempo Dele.

À Nossa Senhora que sempre esteve à frente da minha vida e dos meus planos.

Aos meus pais, Adessandro e Marcia, que sempre me incentivaram e me ensinaram o poder que a educação tem de mudar as pessoas. Aos meus avós, Dacirlene, Leones e Terezinha, pelo amor, carinho e cuidado comigo. Aos meus irmãos, Bruna, Julia e Lucas, pela paciência e parceria em todos os momentos. E a todos os meus familiares pelo apoio nas minhas escolhas.

Aos amigos de infância, escola e faculdade que permaneceram comigo até hoje e àqueles que perdi o contato, mas que de alguma forma me ajudaram. Vocês me deram forças para continuar meu caminho apesar dos obstáculos e das tribulações.

Aos meus amigos e irmãos de Igreja, pelas oportunidades, ligações, conversas, brigas, conselhos, brincadeiras, risadas, parcerias, orações, ensinamentos, aprendizagens. Agradeço por serem sal e luz na minha vida e por manterem viva a fé que partilhamos, somos e seremos eternos seguidores querigmáticos. Salve Maria, irmãos!

Aos meus professores da educação básica, sou imensamente grata a vocês por terem contribuído com a minha formação escolar. E aos professores da graduação, pelos momentos de aprendizagem que proporcionaram, cada um me inspirou, marcou minha formação e modelou a futura pedagoga que serei. Gratidão!

À minha querida orientadora Professora Doutora Edileuza Fernandes Silva, que em meio a tantas lágrimas e sorrisos me fez crescer, me acolheu como estudante e pesquisadora de iniciação científica, me ajudou e me conduziu na construção desse trabalho. Agradeço por contribuir com tantos aprendizados e por proporcionar vivências significativas, principalmente, na troca com os colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA).

À Universidade de Brasília, em especial a Faculdade de Educação, pelas oportunidades de crescimento acadêmico e profissional, principalmente com a pesquisa de iniciação científica.

À escola que me acolheu para que eu pudesse realizar o meu estágio obrigatório e, conseqüentemente, a minha pesquisa. Também às crianças que conheci nesse processo. Aprendi muito, vocês sempre estarão em meu coração.

À banca examinadora, pelo tempo e atenção disponibilizados para leitura, avaliação e qualificação deste trabalho, mesmo diante de tantas adversidades e afazeres diários.

E a todos que tornaram possível este trabalho, o meu sincero e amoroso obrigada!

*“Se é possível mudar o mundo que não fizemos,
o da natureza; por que não mudar o mundo que
fazemos, o da cultura, o da história, o da
política?”*

(Freitas et al., 2014).

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da UnB. Teve-se como objetivo geral analisar o *feedback* do processo avaliativo desenvolvido em sala de aula em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: a) compreender as concepções avaliativas do professor; b) compreender a percepção dos estudantes acerca da avaliação da aprendizagem e do *feedback*; e c) analisar como se desenvolve o processo avaliativo dentro de sala de aula e o *feedback* deste processo. Para tanto, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados foram levantados a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e de documentos disponibilizados pelo professor, observações em sala de aula, entrevista semiestruturada com o docente, técnica de contação de história, desenho projetivo e grupo focal com estudantes. O referencial teórico se sustenta em Fernandes (2009), Luckesi (2011), Pinto (1994), Sadler (1989), Sobierajski (1992), Villas Boas (2012, 2019) e outros. Os resultados revelam que apesar da fala do professor trazer características de uma avaliação formativa, sua prática avaliativa é majoritariamente tradicional e meritocrática, marcada pelo ranqueamento e pela premiação (medalha e certificado) dos estudantes, os quais apoiam e gostam dessa dinâmica e, assim como o docente, acreditam que esse tipo de *feedback* contribui para suas aprendizagens.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem. Didática. Educação. Ensino Fundamental. *Feedback*.

ABSTRACT

This research was developed in the degree in Pedagogy course, at the University of Brasília (UnB), as Conclusion Coursework, and is linked to the productions made by the Study and Research Group about the Teaching Work, Didactics and Pedagogical Work (PRODOCÊNCIA) from Faculty of Education, UnB. It had a general objective to analyze the feedback of the assessment process that was developed in the 5th-grade classroom. The specific objectives are: a) to understand the assessment conceptions from the teacher; b) to understand the students' conceptions about the assessment of learning and their vision of feedback; and c) to analyze how the assessment process inside a classroom is developed and the feedback from this process. So, a research of the qualitative approach the case study was done. The data was made from the analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) from the school and the documents provided by the teacher. It has included classroom observations, semi-structured interview with the teacher, storytelling technique, projective drawing and focus group with students. The theoretical reference sustains itself in Fernandes (2009), Luckesi (2011), Pinto (1994), Sadler (1989), Sobierajski (1992) Villas Boas (2012, 2019), and others. The results reveal that although the teacher's speech has a formative assessment characteristic, their assessment practical is majority traditional and meritocratic, shown by the students ranking and award (medals and certificates), who support this dynamic and, just like the teacher, believe that this type of feedback helps for the students' knowledge process.

Keywords: Learning assessment. Didactic. Education. Elementary School. *Feedback*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantidade de notas por disciplina (3º bimestre)	49
Figura 2 – Certificado e medalha do 1º e 3ª lugar	51
Figura 3 – Mateus: Quero ser avaliado à base de provas ou exercícios.	59
Figura 4 – Brígida: Eu quero ser avaliada por prova.....	60
Figura 5 – Bárbara: Quero ser avaliada pela apresentação na frente do quadro	61
Figura 6 – Catarina: Eu queria ser avaliada com calma	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre a temática	20
Quadro 2 – Lista de trabalhos e atividades.....	46
Quadro 3 – Ficha de comportamento	47
Quadro 4 – Quadro de notas	48
Quadro 5 – Rankings dos 4 bimestres	50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd/Centro-Oeste	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste
BCE/UnB	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENFORSUP	Encontro de Formação Docente para Educação Básica e Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico
ProIC	Programa de Iniciação Científica
RA	Região Administrativa
RAv	Relatório de Avaliação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	19
2 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO	23
2.1 DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO	23
2.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	24
2.2.1 Avaliação no cotidiano escolar	26
2.2.2 Modalidades de avaliação: formal e informal	28
2.2.3 Funções da avaliação	29
2.2.4 Contextualizando o <i>feedback</i>	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	35
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA	35
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE DA ESCOLA PESQUISADA	36
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	37
3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS	37
3.4.1 Análise documental	37
3.4.2 Observação em sala de aula	38
3.4.3 Entrevista semiestruturada com o professor	38
3.4.4 Contação de história	39
3.4.5 Desenho Projetivo	39
3.4.6 Grupo Focal	39
4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O USO DO <i>FEEDBACK</i>	41
4.1 UMA ANÁLISE DO PPP DA ESCOLA	41
4.2 A PERSPECTIVA DO PROFESSOR	42
4.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE SALA DE AULA	55

4.4	AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES.....	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
6	PERSPECTIVAS FUTURAS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES.....	75
	APÊNDICE A.....	75
	APÊNDICE B.....	76
	APÊNDICE C.....	77
	APÊNDICE D.....	78
	APÊNDICE E.....	80
	APÊNDICE F.....	81
	APÊNDICE G.....	82

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹, e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da UnB. Ele foi realizado durante o Programa de Iniciação Científica da UnB (ProIC - UnB), no Edital 2019/2020, fazendo uma articulação entre os pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados desta pesquisa têm sido compartilhados em eventos, como: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), XV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste (ANPEd Centro-Oeste), 26º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 17º do Distrito Federal no ano de 2020. Além disso, foi publicado no *e-book* “Educação Contemporânea: Avaliação - Metodologias”, volume 10, pela Editora Poisson no ano de 2021.

O trabalho é estruturado em cinco partes, sendo: o memorial, que apresenta a trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora e o vínculo com o tema; a introdução, que apresenta estudos realizados na área; e os objetivos desta pesquisa.

Na sequência, é apresentado o referencial teórico, onde são abordadas características da avaliação, em especial a avaliação da aprendizagem, e o uso do *feedback* em sala de aula. Logo depois é explicado o percurso metodológico que foi desenvolvido, indicando a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa realizada e quais foram os procedimentos e os instrumentos utilizados.

O capítulo “*Avaliação da aprendizagem e o uso do feedback*” foi elaborado a partir da análise das informações levantadas: do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), da entrevista semiestruturada realizada com o professor e dos documentos disponibilizados por ele, das vinte horas de observação em sala de aula em uma escola pública da Região Administrativa XI (RA), Cruzeiro Novo, Brasília - Distrito Federal (DF), da contação de história, desenho projetivo e grupo focal realizado com os estudantes.

Por fim, conclui-se o trabalho com as considerações finais, por meio de uma síntese das análises produzidas durante a pesquisa, e com as perspectivas futuras da pesquisadora.

¹ O presente trabalho segue as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

MEMORIAL

Por causa do Amor eu nasci em 7 de março de 1999. Meus pais sempre trabalharam muito para não faltar nada dentro de casa e em troca eu e meus irmãos deveríamos nos dedicar aos estudos. Afinal, essa era a nossa única obrigação. É por isso que desde que me entendo por gente eu era (sou?) obcecada por nota, corria atrás de cada décimo e centésimo se fosse preciso, visto que, para os meus pais, elas expressavam o quanto eu ia bem, ou não, na escola. Além do mais, para eles uma nota de verdade era 10, abaixo disso era uma vergonha.

O meu pai quem me incentivou a ler, embora dissesse que eu lia errado, pois muitas vezes eu conseguia reproduzir fielmente minhas leituras mesmo sem entendê-las de fato. Não sei se foi isso que me levou a decorar os conteúdos na escola ao invés de aprendê-los, mas sei que por um momento isso funcionou. Eu despejava todo o meu suposto “conhecimento” nas provas e lá estava uma nota 10. Infelizmente, isso não acontecia quando os professores cobravam outros requisitos além da prova, o que me deixava triste, mas, apesar disso, eu me esforçava continuamente para conseguir a nota máxima.

Antes de prosseguir com esse memorial, preciso confessar que não considero fácil escrever sobre mim e ser breve. Na minha vida há muitas histórias que tiveram ponto final, mas também existem várias outras que receberam vírgulas, reticências, pontos de exclamação e interrogação. Ao fazer uma retrospectiva dos meus passos percebi que cada escolha e não-escolha, encontros e desencontros, experiências, vivências, aprendizados, oportunidades e desafios me tornaram esse ser que está em constante transformação e que vos escreve.

Cada detalhe da minha trajetória me trouxe até o presente momento e o que se segue são algumas lembranças que impactaram minha vida e influenciaram minha escolha pelo tema deste trabalho, a avaliação. Início, então, com uma citação de Villas Boas (2012, p. 23): “cabe à avaliação ajudar o aluno a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar e não para desestimular o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que os desvalorize ou humilhem não são aceitáveis”. Quem me dera se alguns dos meus professores tivessem lido isso, muita coisa teria sido diferente.

Apesar da maioria das minhas lembranças avaliativas terem deixado impressões negativas que me fizeram entrar numa bolha e apenas seguir o fluxo, considero que foram essenciais para o meu crescimento e amadurecimento. Elas me fizeram e me fazem refletir sobre que tipo de pedagoga eu quero ser no futuro e como será a minha prática docente.

Os meus sete primeiros anos de escolarização foram em uma escola católica perto da minha casa. De lá, me lembro das professoras que tive e que me ensinaram com tanto amor.

Uma delas se destacou, pois, esteve comigo no jardim 1, 2, 3 e 2ª e 4ª série. Marcilene, minha inspiração de professora. Foi ela quem me permitiu ser criança e me ensinou a ler, escrever, desenhar, pintar, cantar, dançar, contar e escutar histórias. Segundo ela eu era uma aluna exemplar, embora eu não soubesse (e ainda não saiba) o que significava tal elogio na visão dela.

Ao final da 4ª série, meus pais me matricularam e meus irmãos na rede pública de ensino. Primeiro, porque era caro demais manter os quatro filhos na rede particular e segundo, porque as chances de passar em uma universidade pública eram maiores estudando em escola pública. Com tristeza abandonei meus colegas e fui para um Centro de Ensino Fundamental, onde fiquei apenas um bimestre, pois quando eu estava começando a gostar da minha turma, dos professores e da escola, três meninos tentaram roubar a pulseira do meu primo e como não tiveram êxito ameaçaram “pegar ele” na saída. Esse foi o estopim para nos mudarem de escola, mesmo que eu não tivesse nada a ver com o ocorrido. Fiquei ainda mais chateada quando descobri que tinha sido “Aluna Destaque”, mas não poderia receber meu prêmio por já ter saído da instituição.

Indignada, mudei para uma escola da Asa Sul e estudei lá da 5ª até a 8ª série. Eu tenho mais traumas do que boas recordações desse lugar, pois, foi nesse espaço que criei um bloqueio para falar em sala de aula, mesmo se fosse para tirar dúvida com o professor. Não só isso, como também fui me tornando cada vez mais introspectiva, reservada, calada e tímida, fui perdendo a coragem de falar em público ou até mesmo em uma roda de colegas.

Alguns dias após ter entrado nessa escola o professor de matemática, durante a correção de uma atividade no quadro, me perguntou o resultado de uma multiplicação. Eu não quis responder, pois não sabia a resposta e não queria que a turma me achasse burra. Pensei comigo que por ele ser um professor iria me ensinar como fazia o cálculo, mas ao contrário disso, ele me deu uma bronca e me chamou de incapaz e preguiçosa, disse que eu não merecia estar naquela escola e que a partir daquele momento eu não existia mais para ele. Assim foi feito, ele nunca mais me fez uma pergunta ou dirigiu a palavra a mim, a não ser quando era para fazer a chamada ou corrigir o meu caderno, o qual ele fazia com desgosto e descaso.

No ano seguinte tive um professor de história que tinha o costume de dar um “presentinho” (- 0,2 na nota de comportamento) para quem falasse em sala e atrapalhasse sua aula. Um dia ele estava copiando a atividade no quadro quando eu tive uma dúvida e o chamei para que ele me ajudasse. Ele se virou para trás e sorrindo disse: “Você está conversando, Lais? Então, toma um presentinho para você”. Me senti tão injustiçada naquele momento, eu não poderia falar em sala nem para tirar uma dúvida? Que tipo de professor era esse? Que escola era aquela? Eu não entendia nada, mas me calei para não ficar sem o meu desejado 10.

No meio desse ano a professora de projeto disciplinar tinha como uma de suas avaliações contar para a turma o resumo de um livro da sua escolha. No dia da apresentação eu estava nervosa, mas quando a professora chamou meu nome me levantei e comecei a falar. Não demorou muito para que ela dissesse “É sério? Pode sentar”. Sem entender eu questioneei que não havia terminado minha fala ainda, mas indubitavelmente ela retrucou “Terminou sim, senta!”. Essa foi a segunda e última matéria que tirei uma nota 6 e eu nem sei o motivo.

Na minha 7ª e 8ª série tive um excelente professor de geografia, mas que me apelidou de pimentão, porque toda vez que ele falava comigo minhas bochechas coravam de vergonha. Para quem já não conseguia falar em público, apontar uma característica física que destacava a timidez da pessoa não ajudou muito, principalmente quando ele pedia para a turma inteira olhar como eu estava ficando vermelha. Meus colegas achavam engraçado toda essa exposição.

Apesar disso, a professora que mais me traumatizou, e que até hoje me dá um nó na barriga só de lembrar dela, foi a professora de história da 7ª e 8ª série. Por algum motivo, que eu desconheço, ela não gostava de mim. Digo isso, pois, no Conselho de Classe, ela reclamava que eu era uma péssima aluna, não fazia as atividades, não parava de conversar e atrapalhar a aula dela. Por acharem isso estranho, vários professores vieram me perguntar o porquê do meu mau comportamento apenas na aula dela e, embora eu respondesse que era marcação comigo, nenhum deles ousou me ajudar ou falar com ela sobre isso.

Falando em ajuda, lembro quando essa professora me mandou para a direção depois que um colega da minha turma fez comentários sobre o meu corpo durante a aula dela. Achei que a vice-diretora e a coordenadora iriam repreender o rapaz, mas não, elas jogaram a culpa para cima de mim, dizendo que se os meninos me tratavam assim é porque eu dava motivo, tanto por atitudes, palavras, como no meu modo de vestir (blusa do uniforme e uma calça jeans). A partir desse momento me senti desamparada, passei a não confiar em figuras de autoridade e comecei a acreditar que deveria passar por situações semelhantes calada, afinal a culpa era minha mesma. Foi uma péssima ideia devo acrescentar, mas isso é assunto para outro momento.

Ainda, apesar de estudar noite e dia, tirar notas acima de 7 em todas as disciplinas no bimestre e ter um bom comportamento em sala de aula, essa professora conseguiu vetar, por 2 anos, quase todas as minhas premiações, medalhas e certificados, como “Aluna Destaque”. O que me deixou muito indignada. Por que uma professora tinha tanto poder sobre a minha vida e por que ela fazia isso comigo? Eu só pensava: “que mundo injusto!”.

Mudando de fase, o meu ensino médio não foi às mil maravilhas que eu achei que seria, os professores mais faziam pressão psicológica para que passássemos em alguma universidade pública do que se preocupavam com um processo de ensino-aprendizagem significativo. O

objetivo principal da minha escola era que os alunos passassem na Universidade de Brasília (UnB) pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), pois as chances eram maiores do que passar pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A minha turma do 1º ano foi a mesma da 8ª série, o que me ajudou a sobreviver à escola e aos professores. Alguns deles me frustraram muito, pois me davam falta apesar de eu estar presente em sala de aula, me levando a perder nota de postura social em todas as matérias. Nem adiantava conversar com eles ou com a direção, era a minha palavra contra a do professor.

No 2º ano as turmas eram formadas de acordo com um *ranking* de notas, os “melhores” alunos iam para a turma A, depois para a B, e assim sucessivamente. Péssimo critério na minha opinião e que precisa ser repensado com urgência. Contudo, quando saiu o resultado fiquei feliz e surpresa por ver meu nome em primeiro lugar. Estava comprovado que eu era melhor que o meu rival dos estudos, um colega da minha turma. Pelo menos era o que eu pensava, na verdade, ele só optava por não fazer trabalhos que julgasse desnecessário para seu aprendizado, ele preferia focar nos seus estudos. Somente alguns anos depois fui entender seu pensamento, alguns trabalhos realmente só serviram para atribuição de nota e foram desconexos dos objetivos de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, eu mal sabia o transtorno que o ranqueamento iria gerar na minha vida. Se antes soubesse, nunca teria comemorado. Toda vez que eu errava alguma questão na prova ou não sabia algum conteúdo, os meus colegas diziam: “Você não é a primeira da escola, como você não sabe isso? Como você pode ter errado aquilo?”. Sem saber o que fazer, escutei tudo calada, estudando e me cobrando cada vez mais, só para não ter que ouvir aqueles comentários novamente. Com isso, acabei tendo um desgaste mental enorme.

Nos 2º e 3º anos tive um professor de química que passava uma apostila com 100 questões e dentre essas, 10 caíam na prova bimestral. Infelizmente (ou felizmente), o arquivo em Word que ele disponibilizava a atividade tinha a resposta do lado do enunciado, bastava alterar a cor do caractere de branco para preto. Nem precisávamos ter o esforço de pensar sobre a atividade, fora que todas as questões eram tiradas do mesmo site da internet. Em resumo, tirar uma nota boa nessa matéria era fácil, mesmo sem saber nada sobre o conteúdo e eu me aproveitei disso.

No meu 3º ano minha turma foi quase a mesma do 2º, afinal era difícil um aluno cair de colocação, visto que, a didática, a dedicação, a cobrança e a atenção dos professores mudavam conforme o “nível” de cada turma. Na opinião da maioria dos docentes, as primeiras iriam passar na UnB e ser alguém na vida, as últimas não. Infelizmente muitos alunos também acreditavam nesse julgamento. Chega a ser um absurdo pensar nessa segregação, mas era o que acontecia.

Eu não gostava da minha turma nem da pressão de ser a “melhor” da escola. Tive algumas crises psicológicas, me sentia mal em ir para as aulas e encontrar aquelas pessoas, mas mesmo assim eu não faltava. Fui tesoureira da comissão de formatura, pensando que seria uma válvula de escape, mas me desgastou ainda mais. Enquanto eu cuidava das finanças algumas pessoas tentavam me “passar a perna”, não pagando o que devia ou pegando dinheiro dos alunos e não me entregando. Uma delas até chegou a dizer que me achava inocente e certinha demais para tal cargo e por isso a formatura não daria certo. Entretanto, deu muito certo, obrigada!

Desse ano também lembro de um professor de matemática que foi expulso da escola duas vezes. Eu o achava diferenciado dado que ele não cobrava o “decoreba”, pelo contrário, fazia a gente pensar, duvidar do que estávamos lendo e tomar cuidado com o nosso “português”. Um exemplo disso, foi quando ele colocou no quadro um triângulo e pediu que achássemos o X. Muitos tentaram e as respostas sempre eram diferentes, até que no final da aula ele circulou o X e disse “aqui está o X, eu não pedi para vocês calcularem ou encontrarem o valor de X, mas para acharem o X. Vocês não prestaram atenção no comando e por isso todos erraram. Se fosse uma prova vocês estariam com 0”. Essas “pegadinhas” se repetiam nos testes e provas, e eu amava, pois era emocionante esperar o resultado e saber qual tinha sido meu desempenho.

Inclusive, eu confesso que nesse ano eu “trapaceei” nas notas. Um amigo, que havia se formado no ano anterior, me entregou todas suas provas e que surpresa a minha quando percebi que os professores usavam e até hoje usam as mesmas questões, eles não mudam sequer os erros de digitação. Eu não acho certo o que eu fiz, como também não acho certo usar o mesmo instrumento avaliativo por vários anos sem alterar nada. É preciso levar em consideração o contexto e o perfil da turma no momento de avaliar. Entretanto, da mesma forma que os professores não queriam ter o trabalho de elaborar uma prova, eu também não quis ter o trabalho de estudar para uma, apenas decorei e despejei o conteúdo como eles queriam. O problema é que não aprendi o que eu deveria ter aprendido e isso só me prejudicou no futuro.

No geral, meu ensino médio foi cansativo, mas os três anos me ajudaram a entrar na UnB pelo PAS. Eu não estudei para a primeira etapa e a pressão de uma resposta errada anula uma certa me fez responder apenas 30 questões de toda a prova e tirar uma nota baixa. Porém, no segundo ano dobrei a nota e a mantive na terceira etapa. Quando saiu a lista de aprovados meu nome estava nela e foi algo indescritível, senti que todo meu esforço tinha sido recompensado. Contudo, me incomodava saber que eu tinha sido aprovada sem saber os conteúdos ou as obras que foram cobradas. Abençoada foi a minha memória.

Entrei na UnB com um certo medo e receio, pois ouvia muitas pessoas dizerem que entrar era fácil, difícil era sair e caso conseguisse, sairia louco. Todavia, tive experiências que

transformaram meu ser e a cada ensinamento, aprendizagem, avaliação, e principalmente, a cada *feedback*, eu sabia que estava no caminho certo. Foi a faculdade que deu uma revirada na minha vida. Decorar já não era o suficiente. Os professores quase não passavam provas. Era trabalho atrás de trabalho, apresentação atrás de apresentação. Tive que aprender a aprender. Assim como ler, interpretar e praticar a habilidade de escrita acadêmica. Se não fosse pelos meus professores, eu continuaria presa ao simples decoreba. Todos eles foram exigentes ao ponto de me fazer entender o peso e a responsabilidade de ser aluna da UnB.

Foram as aulas de Didática Fundamental no 2º semestre de 2018 com a professora Edileuza Fernandes que marcaram minha formação acadêmica, onde pude compreender melhor o fazer pedagógico e os desafios que o envolvem. O trabalho final dessa disciplina me ajudou a descobrir minha paixão pela avaliação, prática que marcou minha vida, tanto formal como informalmente. Eu gostei tanto do resultado desse trabalho que, no ano seguinte, apresentei ele junto com uma das integrantes do grupo no Encontro de Formação Docente para Educação Básica e Superior (ENFORSUP).

Após aceitar o convite dessa professora para ser sua monitora, agarrei todas as oportunidades que surgiram dessa relação. A primeira foi ser sua orientanda no Programa de Iniciação Científica (ProIC) no edital de 2019/2020 pesquisando a contribuição do *feedback* da avaliação para estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Foi uma experiência única que não sou capaz de descrever em palavras. Aproveitei o estágio obrigatório para levantar os dados dessa pesquisa. As trocas, intervenções, aprendizagens compartilhadas e conversas informais que tive nesse espaço auxiliaram o meu desenvolvimento enquanto docente.

Com os resultados da pesquisa do ProIC apresentei os dois trabalhos virtualmente e ao contrário do que eu pensava, foi uma experiência calorosa e significativa. Também submeti um pôster à ANPEd Centro-Oeste e um artigo ao CONEDU, aliás, graças ao último recebi um convite para publicar o artigo em um *e-book* da Editora Poisson.

Esses eventos e apresentações contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Me oportunizaram compreender a pesquisa enquanto um processo formativo, me fizeram ser mais crítica, reflexiva e investigadora da minha realidade. Por isso, acredito que cada aprendizagem refletirá na minha docência na Educação Básica, onde encontrarei realidades complexas e diferentes umas das outras. Em uma conversa com a professora ficou acordado que o tema desses trabalhos seria o mesmo do meu trabalho de conclusão de curso, para que eu pudesse me aprofundar no assunto. E aqui estamos.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar ocorre diariamente em vários contextos sociais, sendo impossível realizá-lo “sem atender aos pressupostos de ordem filosófica e às concepções de homem, de mundo e de sociedade que acompanham este ato” (SOUZA, 2018, p. 53). Sendo assim, para entender a avaliação é preciso entender a filosofia de quem a usa, como e porquê, visto que ela é “permeada por valores, bem como por aspectos culturais, éticos, políticos e ideológicos” (Ibid., p. 53).

No micro espaço da sala de aula, a avaliação está presente a todo momento, não se restringindo ao final do processo. Ela “existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providencie os meios para que ele aprenda o necessário para continuidade dos estudos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29). Sua finalidade é promover o desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes e fornecer informações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na escola (Ibid.).

Acontece que muitas vezes os professores utilizam a avaliação com a finalidade apenas de verificar a quantidade de conteúdo aprendido pelo aluno, valorizando o seu desempenho e classificando-o conforme a nota obtida, decidindo, ainda, se ele irá ser aprovado ou retido no final do ano letivo (SOBIERAJSKI, 1992). Tal postura atribui caráter meramente quantitativo à avaliação e revela a desvalorização da produção do conhecimento e uma forma distorcida de se lidar com ele (SORDI, 1993 apud PINTO, 1994).

Nesse contexto, um dos instrumentos avaliativos que fazem a mediação entre professor-aluno é o *feedback*. Termo proveniente da língua inglesa que pode ser traduzido como retorno. No espaço escolar, o *feedback* pressupõe um processo de dar respostas e de retroalimentar situações didático-pedagógicas tendo em vista o alcance de objetivos de aprendizagem. Ele comunica as informações relativas à avaliação feita pelo professor para reorganização do seu trabalho pedagógico, no sentido de propor intervenções didáticas no processo formativo, e também possibilita o estudante acompanhar seu desenvolvimento, reconhecer suas fragilidades e potencialidades e identificar aspectos que necessita melhorar (VILLAS BOAS, 2019).

Sendo assim, o *feedback* é central em uma avaliação para as aprendizagens, ou seja, uma avaliação formativa. Porém, apesar de muito se falar de sua importância dentro do contexto educacional, a grandiosidade de ações que esse termo traz muitas vezes acaba sendo reduzida apenas a um retorno que nem sempre é significativo e construtivo ao ponto de gerar mudanças, intervenções e avanços. Por isso, surgiu o interesse de pesquisar como essa prática está sendo realizada dentro de sala de aula.

Inicialmente, buscando conhecer os estudos produzidos sobre esse tema, foi feita uma imersão em bancos de dados, como: Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE/UnB) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizou-se como palavras-chave “avaliação da aprendizagem”, “ensino fundamental” e “*feedback*”.

Delimitou-se um período de 2011 a 2020 para identificar as produções mais atuais sobre a temática nos últimos dez anos. Ao todo foram encontrados cinquenta e um (51) trabalhos. Contudo, foram selecionados apenas aqueles que eram voltados aos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre esses, descartou-se os relacionados à formação de professores, à avaliação externa e a um único instrumento ou procedimento avaliativo. Deste modo, apenas três (3) estudos se aproximaram do objetivo da presente pesquisa, sendo eles descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre a temática

TÍTULO	AUTOR (A)	OBJETIVO	ANO	FONTE	VIA
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização: tempos de admirar, refletir e reconstruir	Beatriz Santos De Oliveira Araújo	Identificar e analisar como ocorre o processo de avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2019	Monografia (graduação)	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem	Viridiana Alves de Lara	Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo de aprendizagem.	2014	Dissertação (mestrado)	Catálogo de Teses CAPES
Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental: entendimentos dos pais, professores e alunos	Damir Salet Galeazzi Forner e Maria Teresa Ceron Trevisol	Apresentar os resultados de um estudo qualitativo sobre significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do Ensino Fundamental no entendimento dos pais, professores e alunos	2011	Artigo	Catálogo de Teses CAPES

Fonte: Autoria própria (2020).

No geral, os estudos elencados no quadro acima (Quadro 1) idealizam a avaliação formativa como a melhor opção a ser adotada no cenário educacional, visando um processo de

ensino-aprendizagem com mais qualidade e eficiência. Trazem também a importância dos *feedbacks* em sala de aula tanto para os alunos ficarem cientes de seus progressos quanto para os professores acompanharem e reverem suas práticas.

Araújo (2019) realizou um estudo bibliográfico, se baseando em Hoffmann (2006), Grillo (2010), Vasconcelos (1998), Luckesi (2002), Oliveira (2003), Perrenoud (1999), Haydt (1992), dentre outros, e aplicou questionário misto para professores do ciclo de alfabetização em uma escola da zona rural no estado da Paraíba.

Os resultados alcançados pela autora sugerem a “necessidade de o corpo docente refletir sobre sua prática avaliativa” (ARAÚJO, 2019, p. 7) e buscar constantemente uma formação continuada, tendo em vista que, “mesmo os professores com uma vasta experiência em sala de aula ainda não conseguem avaliar com um olhar reflexivo-constructivo, articulado com o seu compromisso, para atualizarem-se sempre que possível” (Ibid., p. 54). Ela ainda ressalta que a prática avaliativa é um desafio que deve ser enfrentado com equilíbrio, humildade, ousadia e seriedade, devendo ser acompanhada de adequados *feedbacks* a fim de contribuir para a aprendizagem dos estudantes (Ibid.).

Lara (2014) realizou uma pesquisa descritiva, com entrevista e questionário, com professores do ensino fundamental I de escolas públicas do Pará. Ela percorreu sobre as abordagens epistemológicas da avaliação educacional e sobre os quatro períodos históricos da avaliação da aprendizagem e suas influências tanto internas quanto externas na escola. Os resultados encontrados evidenciaram que embora a maioria dos docentes tenham uma concepção formativa de avaliação, muitos ainda têm vestígios da concepção tradicional, como quando valorizam mais os resultados de provas e testes do que os processos avaliativos do dia a dia.

Em sua pesquisa, Forner e Trevisol (2011) realizaram grupos focais em duas escolas de Santa Catarina com 19 sujeitos, sendo 6 alunos, 6 professores e 7 pais, com a intenção de comparar o entendimento dos participantes sobre os significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar. Os resultados encontrados mostraram que há ideias semelhantes entre os grupos participantes da pesquisa, assim como existem divergências, por exemplo,

[...] os pais entendem a avaliação da aprendizagem escolar como um indicador do sucesso dos filhos no futuro; os professores entendem a avaliação da aprendizagem escolar como componente curricular de natureza complexa e de caráter normativo que os leva a transitar entre a lógica do processo e a do resultado; os alunos entendem a avaliação da aprendizagem escolar como cobrança de conteúdos e comportamentos por meio de métodos e procedimentos contraditórios que podem afetar sua vida, dentro e fora da escola, agora e no futuro (Ibid., p. 1).

O estudo também revelou que há concepções errôneas sobre a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem escolar no ensino fundamental, de tal forma que a avaliação

aparenta estar desvinculada dos demais componentes curriculares. Os autores sugerem que uma possível solução é mudar métodos e procedimentos de avaliação, mas isso “significa mudar mentalidade, atitudes e comportamentos e, sobretudo, promover mudanças estruturais no modelo educacional disponibilizado pelas instituições” (Ibid., p. 10).

Apesar dos trabalhos supracitados terem proximidade com o tema do presente estudo, este se difere pelos procedimentos e instrumentos utilizados no levantamento de dados e por ser voltado exclusivamente para o 5º ano do ensino fundamental, abrindo espaço para que tanto o professor como os estudantes pudessem se expressar. A escolha desse ano de escolarização se justifica por ser a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, o que sugere maturidade dos alunos para se posicionarem sobre a temática com maiores experiências escolares.

Cabe ressaltar, que não se pretendeu aqui esgotar todo o objeto de estudo, mas sim contribuir para o conjunto de produções sobre o tema, no intuito de que, ao compreender como ocorre o processo avaliativo em sala de aula, seja possível pensar mudanças e caminhos para alcançar uma melhoria no sistema educacional público do DF.

Diante disso, o estudo foi orientado pela **questão central**: “O processo avaliativo desenvolvido em uma turma de 5º ano do ensino fundamental tem gerado *feedback* que contribui para a aprendizagem dos estudantes?”. E como **objetivo geral** “analisar o *feedback* do processo avaliativo desenvolvido em sala de aula em uma turma do 5º ano do ensino fundamental”, o qual é desdobrado nos seguintes **objetivos específicos**: a) compreender as concepções avaliativas do professor; b) compreender a percepção dos estudantes acerca da avaliação da aprendizagem e do *feedback*; e c) analisar como se desenvolve o processo avaliativo dentro de sala de aula e o *feedback* deste processo.

A seguir será apresentado o referencial teórico, onde será contextualizada a avaliação, abordando algumas características dela, e também contextualizado o instrumento avaliativo *feedback*, com base em alguns autores.

2 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO

A avaliação ocorre diariamente em vários âmbitos da vida e mesmo que às vezes passe despercebida influencia as tomadas de decisões e o valor atribuído a um objeto ou uma situação. Além disso, sendo uma prática social, ela carrega consigo questões culturais, históricas, éticas, políticas, econômicas, sociais, jogos de interesses e disputas de poder (SOUZA, 2018). Logo, não é uma atividade neutra, pois possui uma intencionalidade por trás de seu uso (CHUEIRI, 2008) e nem é uma prática desinteressada, visto que, é planejada a partir de uma finalidade e com um objetivo a ser alcançado (SOBRINHO, 2005 apud PAIVA, 2015).

Villas Boas (2012, p. 21) acredita que “estamos sempre fazendo apreciações sobre o que vemos, o que fazemos, o que ouvimos, o que nos interessa e o que nos desagrada. Estamos sempre julgando”. E de certa forma, o inverso também é verdade, estamos sempre sendo julgados. Todavia, Luckesi (2011) traz uma distinção entre julgamento e avaliação, enquanto o julgamento distingue o certo do errado e conseqüentemente seleciona, exclui e afasta, a avaliação pressupõe acolhimento, integração e inclusão. Para o autor, “a avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário” (Ibid., p. 205).

2.1 DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO

O termo avaliar provém do latim “*a-valere*”, que quer dizer “dar valor a...”. Essa atribuição de valor “se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto” (LUCKESI, 2011, p. 52). O conceito de avaliação, por ser amplo e complexo, implica em analisar e sintetizar as informações que constituem o objeto de avaliação de forma contextualizada, atribuir valor, tomar uma posição, a favor ou contra, e decidir se vai agir, ou não, sobre o objeto avaliado (Ibid.).

Diante disso, cabe diferenciar avaliação de verificação, pois, enquanto a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação, a verificação congela esse objeto por estar associada à investigação para descobrir se algo sobre ele é verdadeiro ou não, e após obter essa informação cumpre seu papel sem que haja conseqüências novas e/ou significativas, encerrando-se por isso mesmo (Ibid.). Ademais, é importante mencionar que a verificação pode, e muitas vezes faz parte, da avaliação, contudo, ressalta-se que a avaliação não pode ser reduzida apenas a verificação.

2.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Dentre os diversos espaços em que a avaliação pode ser encontrada, o escolhido para ser pesquisado foi a avaliação educacional, a qual é marcada pelas relações que acontecem fora da escola, na sociedade em que está inserida, e pelas que ocorrem no interior dela, em especial, entre professor e aluno. Portanto, ao debater sobre avaliação é preciso que seja levado em consideração os diversos aspectos que envolvem essa prática, a qual muitas vezes pode ser contraditória e complexa (FREITAS et al., 2014).

Sabendo que para entender a avaliação é preciso antes compreender os pressupostos teóricos-metodológicos e as matrizes epistemológicas que a embasam, ao citar Rodrigues (1994) e Franco (1990), Lara (2014, p. 18) evidencia que os autores “[...] fazem uma abordagem epistemológica da avaliação educacional em que se consideram três concepções: a objetivista (avaliação técnica), a subjetivista (avaliação como prática) e a dialética (avaliação como práxis)”.

A concepção objetivista, apoiada no positivismo, considera que o sujeito e o objeto de conhecimento são separados no estudo de uma realidade e a avaliação educacional analisa “efeitos de políticas, programas, materiais educativos e métodos, sem questionar ou justificar o referencial estabelecido, com o intuito de controlar e verificar sua implantação, utilização e realização” (Ibid., p. 19). Nessa concepção os pilares são “as informações científicas claras, incontestáveis, voltadas ao controle da qualidade, para a qual se utilizam procedimentos de quantificação, comparação, medição e *rankings*, dado seu caráter técnico e a percepção de que a avaliação é neutra e objetiva” (Ibid., p. 19), bem como há uma valorização dos resultados expressos em notas e uma prevalência de uma ética utilitarista e individualista.

A concepção subjetivista, apoiada na fenomenologia, acredita que “o sujeito tem domínio sobre o objeto do conhecimento, ou seja, o conhecimento é determinado pelo sujeito” (Ibid. p. 133) e atribui uma função de autorregulação para a avaliação educacional, sem valorizar a competitividade e os resultados finais. Contudo, apesar dos avanços conquistados, tais como, a gestão democrática e participativa, o aluno e o seu desenvolvimento individual como centro do processo escolar e as vivências, experiências e valores deles como parte do conhecimento, a avaliação educacional também “assume uma posição de controle, tão manipuladora e conservadora como na abordagem objetivista, ao não levar em consideração o cenário político e social na qual o sujeito avaliado se insere” (Ibid., p. 21).

A avaliação educacional na concepção dialética, apoiada na teoria crítica, “leva em consideração a relação entre o indivíduo e a sociedade, numa dimensão histórica” (Ibid., p. 22). Essa abordagem entende a avaliação como *práxis*, na qual sujeito e objeto estão relacionados

dialeticamente, assim como busca valorizar o processo de desenvolvimento do aluno e a superação da “avaliação como um fim em si mesmo, como instrumento de seleção, mensuração e comparação de resultados, postulando que nas práticas avaliativas o aluno seja considerado um sujeito histórico ativo e inserido numa realidade concreta, que transforma e é transformada” (Ibid., p. 23).

Ainda, segundo Freitas et al. (2014) a avaliação educacional pode ser dividida em três níveis: a avaliação da aprendizagem, desenvolvida entre professor e aluno em sala de aula; a avaliação institucional, realizada na escola e construída de modo coletivo pela comunidade escolar; e a avaliação de redes de ensino, realizada em larga escala no país, estado ou município.

Uma das figuras centrais da escola são os alunos e a avaliação institucional tem como função mediar os resultados obtidos por eles nas avaliações internas, realizadas em sala de aula, e as externas, que são feitas pelo sistema. De modo que, essas informações “podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas, formuladas” (Ibid., p. 45) em prol de encontrar melhorias para a instituição, especialmente, na prática pedagógica no interior da sala de aula.

Já a avaliação de redes de ensino é “um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola [...]” (Ibid., p. 65) para que ela faça sua autoavaliação por meio da mediação explicada no parágrafo acima. Apenas o simples acesso aos dados das avaliações de redes, em sites ou relatórios, não asseguram a reflexão que deve ser feita a partir dessas informações, as quais não podem ser um fim em si mesmas, estarem exclusivamente a serviço dos ranqueamentos ou servirem como preparação para os alunos alcançarem bons resultados em provas, testes ou exames.

A maioria dos exames em larga escala focam no desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, basicamente se concentrando na leitura e resolução de problemas, sem considerar as outras disciplinas que fazem parte do currículo e as dimensões que fazem parte da vida das crianças. Apesar disso, os resultados numéricos dessas avaliações são importantes para o avanço das práticas em sala de aula, pois, possibilitam verificar se o direito de aprender, dentro do que foi previamente estabelecido, foi garantido. Da mesma forma, traz meios para que seja possível traçar diagnósticos das redes de ensino, desenvolvendo estratégias para o enfrentamento de problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes.

Sendo assim, esses três níveis de avaliação educacional propostos por Freitas et al. (2014) são interligados, interagem entre si e devem ser desenvolvidos segundo suas áreas de abrangência. A articulação desses níveis repercute diretamente na participação do poder público nos processos de avaliação em larga escala, na responsabilidade da comunidade escolar pela demanda de suas condições de trabalho em prol da construção da qualidade negociada e melhoria de sua

organização, e também na qualidade da aprendizagem dos alunos e do trabalho pedagógico do professor em sala de aula (Ibid., 2014).

Devido ao fato do contexto pesquisado ter sido a sala de aula, será abordado com mais ênfase o primeiro nível da avaliação educacional: a avaliação da aprendizagem. Essa expressão foi cunhada por Ralph Tyler em 1930, “para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos” (LUCKESI, 2011, p. 28). O objetivo da avaliação da aprendizagem é “auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimento, habilidades, hábitos, convicções)” (Ibid., p. 207).

Retomando as concepções de avaliação apresentadas por Lara (2014, p. 20) “a avaliação da aprendizagem assentada na epistemologia objetivista levou os professores a apreciar os testes, as questões de múltipla escolha, as escalas de atitudes [...]” e a mensuração desses resultados. Além disso, seguindo os padrões da sociedade capitalista voltada para o mercado de trabalho, a avaliação da aprendizagem é utilizada “para introduzir no sistema educacional a competitividade, individualidade, quantificação e as relações de poder, dado seu caráter essencialmente técnico” (Ibid., p. 20).

Já quando a avaliação da aprendizagem está mais voltada para a concepção subjetivista ela abrange a aquisição de habilidades, a qual nem sempre é possível ser observada no produto final, o que reforça a importância de se respeitar os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem também acredita que o conhecimento é resultado das vivências, experiências e valores dos sujeitos, por isso, faz uso de questões abertas, entrevistas e autoavaliação como novos procedimentos e instrumentos avaliativos, onde o sujeito pode se expressar, ao invés de apenas escolher as respostas elaboradas previamente (Ibid.).

Por último, quando a avaliação das aprendizagens é centrada na concepção dialética ela tenta levar em consideração o “entendimento da atividade humana, da ação humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação” (FRANCO, 1993, p. 24 apud LARA, 2014, p. 23). Dessa forma, essa abordagem assume que os comportamentos, as ações, representações e intenções dos indivíduos são influenciados pela sociedade e realidade em que estão inseridos (LARA, 2014).

2.2.1 Avaliação no cotidiano escolar

A avaliação integra o processo pedagógico do sistema de ensino brasileiro e seja de maneira consciente, ou não, ela influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem e

orienta a atuação do professor dentro de sala de aula, auxiliando-o a obter informações sobre o desenvolvimento dos alunos, para que diante disso, seja possível planejar o trabalho pedagógico pensando em novas intervenções no ensino (FREITAS et al., 2014).

A avaliação está presente tanto no ato de planejar quanto na escolha dos instrumentos (LUCKESI, 2011). Além disso, ela “[...] não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola” (FREITAS et al., 2014, p. 17). Sendo assim, ela se realiza “segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais” (CHUEIRI, 2008, p. 51)

Frequentemente, a avaliação é vista apenas “como forma de julgamento do desempenho dos alunos, para verificar se os objetivos foram alcançados” (SOBIERAJSKI, 1992, p. 17). Julgamento esse que é revertido “em uma nota ou conceito que, no final do ano letivo, será traduzido em aprovação ou reprovação” dos estudantes (PINTO, 1994, p. 19). De modo que para eles, o objetivo principal passa a ser a obtenção de bons resultados, ao invés do aprendizado em si, visando sempre o sucesso no final (SOBIERAJSKI, 1992).

Sendo assim, essa avaliação focada na verificação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem e na atribuição de uma pontuação converge com aspectos hegemônicos da sociedade capitalista, tais como a classificação e a exclusão (Ibid.), que podem “procurar no estudante a razão para a fraca performance escolar, uma tendência que colabora para mascarar problemas que se manifestam na escola, mas se originam em relações sociais mais amplas” (PERTILLE; MORI, 2020, p. 8).

Portanto, faz-se necessário distinguir avaliação de exame, no sentido de que o último está mais ligado ao uso de um único instrumento avaliativo, geralmente a prova, a qual é utilizada como motivadora dos estudos e da aprendizagem, mas que na verdade, muitas vezes, acaba se apresentando para o aluno como um mecanismo de ameaça e medo, seja pela nota baixa ou pela reprovação (LUCKESI, 2011). Além disso, o ato de examinar se caracteriza especialmente “pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*” (Ibid., p. 29, grifos do autor).

Assim, é preciso que a avaliação seja planejada e usada para encorajar e promover a aprendizagem dos estudantes e sua formação social e crítica, ao invés de rotular, constranger, desestimular, punir, expor e/ou excluí-los (VILLAS BOAS, 2012). Logo, a avaliação não deve se limitar a um único instrumento ou procedimento avaliativo, mas deve considerar que todos os acontecimentos de sala de aula podem ser objeto de avaliação, por exemplo: “[...] fala, produção escrita, gesto, manipulação de um material, olhar reflexivo, pergunta de uma criança,

registros que ficaram na carteira e não aparecem no caderno ou na folha de atividade, recusa de realizar uma atividade, entre outros” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 70).

O Currículo em Movimento, um dos documentos norteadores da educação do DF, afirma que a avaliação deve ser “um processo eminentemente social, solidário, cooperativo e impulsionador de novas aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 70). Além disso, a avaliação deve levar em conta as individualidades e aspectos qualitativos desempenhados pelos alunos nas atividades propostas, avaliando seus conhecimentos e habilidades (SADLER, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina em seu art. 24, inciso V, que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 9) corroborando a ideia de que todo o processo avaliativo deve ser considerado na hora de avaliar e que a avaliação não deve ser centrada em aspectos majoritariamente quantitativos e classificatórios.

Ainda, cabe mencionar que Freitas (2014) traz a avaliação da aprendizagem representada por um tripé composto pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal. Sendo, respectivamente, a avaliação do domínio de conteúdos, a avaliação de ações disciplinares para manter a ordem no ambiente escolar e as avaliações de valores e atitudes. A predominância de uma dessas avaliações sobre a outra varia de acordo com o nível de ensino considerado (Ibid.).

2.2.2 Modalidades de avaliação: formal e informal

É possível visualizar a modalidade da avaliação escolar de duas formas. A primeira é de maneira formal, por meio de instrumentos, técnicas e procedimentos avaliativos explícitos e palpáveis que conduzem a uma nota, conceito ou menção, e a segunda é de maneira informal, a qual emerge das interações diárias em sala de aula e consiste em uma construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno (PINTO, 1994). Tais juízos, assim como as concepções pedagógicas do professor, revelam visões de mundo e educação, influenciam o ambiente escolar e podem afetar, conscientemente ou não, as práticas docentes em sala de aula, a interação com os estudantes e o investimento que cada um receberá (FREITAS et al., 2014).

Ainda, o processo avaliativo do professor “é repleto de trocas entre momentos formais e informais [...] [que] se alternam e se complementam direcionando o futuro do estudante” (Ibid., p. 7-8). Futuro que pode ser tanto o sucesso como o fracasso, tendo em vista que as relações entre avaliação formal e informal são contínuas e não se esgotam apenas no espaço da

sala de aula. Afinal, “também implementam os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com o seu projeto político-pedagógico” (Ibid., p. 30).

A avaliação escolar é “intencional e sistemática os julgamentos que ali são feitos têm muitas consequências, algumas positivas, outras negativas” (VILLAS BOAS, 2012, p. 22). Nesse sentido, é preciso ter cuidado com a avaliação informal, pois ela pode ocorrer durante a realização da avaliação formal e interferir no resultado dela. Além disso, ela “nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados” (Ibid., p. 23).

Convém alertar que quando o professor não planeja, não utiliza critérios pré-estabelecidos e não registra as observações do dia a dia de sala de aula, ele não se dá conta de que pode dar nota para atitudes dos estudantes de maneira arbitrária (HOFFMANN, 2017). Afinal, se os critérios forem individuais e vagos, o docente pode usar de maneira errônea o juízo de valor e realizar comparações equivocadas, de modo que as notas sejam dadas conforme o estudante seja melhor ou pior do que o tido como “aluno ideal” (Ibid.).

2.2.3 Funções da avaliação

A avaliação pode ter várias funções, as quais podem orientar o planejamento do professor em sala de aula e influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Uma dessas funções é descrever os pontos fortes e fracos dos alunos com relação aos objetivos educacionais alcançados por eles (FERNANDES, 2009), isto é, a “descrição de critérios que expressem o sucesso ou o fracasso do estudante de acordo com o que está estabelecido no currículo” (LARA, 2014, p. 28).

Muitos professores utilizam as informações que emergem das avaliações dos estudantes apenas para produzirem um diagnóstico ou um relatório de desempenho, que por si só são insuficientes. O recomendado e o idealizado seria refletir sobre esses dados, para que eles sejam usados para planejar intervenções, repensar práticas e/ou propor ações de mudanças. Uma outra recomendação é que a avaliação descreva o desempenho do aluno como um todo, considerando seu desenvolvimento e vivência durante o processo de ensino e aprendizagem (Ibid.).

Seguindo esse pensamento o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019b) e as Diretrizes de Avaliação (Id., 2018b) determinam que os resultados das avaliações dos anos iniciais do ensino fundamental devem ser registrados por meio da elaboração do Relatório de Avaliação (RAv), o qual deve ser feito trimestralmente para cada aluno, ser produzido pelo docente da turma e composto por três partes:

- 1) **Diagnose:** o que o estudante sabe e o que precisa saber para aquele ano ou período;
- 2) **Intervenção:** o que foi realizado e o que modificou-se ao longo do período (bimestre ou trimestre) e;
- 3) **Prescrição:** a terceira parte, o que pode ser feito para que o estudante aprenda; nessa, o docente emite o parecer sobre o percurso formativo do estudante com a decisão de aprovado com êxito ou aprovado com a necessidade de maior acompanhamento pela escola e pela família para o período ou ano seguinte (Ibid., p. 41-42, grifos do autor).

Dessa forma, para que o RAv seja mais fiel à realidade de cada aluno é necessário que o professor “seja um observador, até mesmo que seja um perito, capaz de ver o aluno, além das aparências, em sua totalidade, percebendo os avanços do educando, pois, sempre há avanço, ainda que pequeno” (ARAÚJO, 2019, p. 17). Portanto, é essencial que o docente tenha um olhar e uma escuta atenta, de tal modo que a partir de sua reflexão, enquanto sujeito político e social, tenha consciência do contexto em que cada criança está inserida e quais são suas necessidades escolares.

Outra função da avaliação é medir. A origem dessa função vem dos testes de aptidão e inteligência, na busca pela credibilidade dos estudos sociais e humanos, por meio de resultados quantificáveis, e também na emergência da gestão científica no mundo da Economia, principalmente, teorizada por Frederick Taylor (GUBA; LINCOLN, 1989 apud FERNANDES, 2009). Com tais influências no contexto escolar, os testes acabam “por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educacionais *produziam bons produtos* a partir da matéria-prima disponível - os alunos” (FERNANDES, 2009, p. 46, grifos do autor), além de promover competições e ranqueamentos (LARA, 2014).

Com base em Lindeman (1972), Hoffmann (2017, p. 60) explica que “o que medimos deve ser invariavelmente expresso em escalas ou graus numéricos”, como, por exemplo, extensão, quantidade, volume e outros atributos. A medida compara grandezas, “tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido” (LUCKESI, 2011, p. 72).

No contexto escolar, “os professores utilizam como padrão de medida o ‘acerto’ de questão” (Ibid., p. 73), de modo que a contagem das respostas corretas sobre determinado conteúdo indica a medida da aprendizagem do aluno. Questiona-se se esse procedimento é efetivo para medir a aprendizagem dos alunos. Todavia, de maneira “precária ou não, importa compreender que, na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário” (Ibid., p. 73).

Quando a avaliação é utilizada apenas para medir, sem que haja uma ação posterior, ela se torna uma questão técnica, feita de maneira engessada em prol de uma educação tradicional, mecânica e reprodutora de massa, caracterizada pela sistematização, padronização e eficiência, que mede com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos, tratando-as como um

produto final (HOFFMANN, 2017). Essa visão redutora da avaliação, que ainda pode ser encontrada nos sistemas educacionais atuais, assume a perspectiva de que:

[...] classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência; [...] privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade [...]; e a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (Ibid., p. 46).

Ainda, a avaliação pode ter outras duas funções, a somativa e a formativa, as quais não são excludentes e nem estão em oposição. Aliás, o uso de uma dessas funções não invalida a outra durante a avaliação, pois, ambas podem gerar informações válidas e úteis sobre uma determinada realidade, de modo complementar, sendo necessário, principalmente, se atentar ao uso que se faz dessas informações (SANTOS, 2016).

As informações de uma avaliação podem ser usadas como registro das aprendizagens conquistadas ou para promover novas aprendizagens, o que, respectivamente, seria uma função somativa e formativa da avaliação (SANTOS, 2016). Isso quer dizer que as respostas da pergunta “para que se avalia?” são diferentes, afinal, os propósitos dessas duas funções supracitadas se “diferem em vários aspectos, dentre eles o referencial para julgamento e o foco das informações usadas” (VILLAS BOAS, 2012, p. 31).

A avaliação somativa utiliza critérios gerais relativos a um todo, ela verifica o desempenho dos alunos e determina se eles têm conhecimentos e competências suficientes para dar continuidade aos estudos (Ibid.). Pode-se dizer que essa função tem um viés burocrático e um caráter de controle e monitoramento dos resultados alcançados e está mais associada a uma prestação de contas, certificação e seleção (SORDI, 2009). Além disso, ela também é caracterizada pela atribuição de nota, conceito ou menção ao final de uma etapa ou ciclo.

Já a avaliação formativa usa critérios individuais para cada aluno, considerando que suas dificuldades, esforços e evoluções são específicas (SANTOS, 2016). Essa função é realizada de forma contínua e processual considerando todo o processo educativo e utilizando diversos instrumentos e procedimentos avaliativos. Ela também está mais voltada para a regulação do processo de ensino-aprendizagem e para observar e refletir como o aluno desenvolve seus aprendizados, valores, competências e capacidades cognitivas e físicas.

Nesse sentido, o aluno é visto como “sujeito ativo e participativo, podendo dialogar com o professor sobre os processos e resultados na avaliação da aprendizagem, sendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem” (LARA, 2014, p. 133-134). Logo, a preocupação da avaliação formativa é “com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, [...]

revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo” (SORDI, 2009, p. 174).

Também cabe mencionar que o desenvolvimento do aluno pode ser significativamente superior à nota por ele obtida, sendo difícil, então, mensurar numericamente sua aprendizagem real. Na hora de avaliar é preciso levar em conta fatores biológicos, sociais, econômicos, familiares e outros, da mesma forma, em que é preciso usar o próprio estudante como referência dele mesmo, tendo consciência sobre o ponto em que ele se encontra “em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades” (VILLAS BOAS, 2012, p. 31).

Ainda, na avaliação formativa, o que poderia ser classificado como erro fornece informações diagnósticas sobre o intelecto da criança, sua criatividade, sua construção de conceitos e suas hipóteses de resolução, sendo essenciais ao processo de ensino-aprendizagem conforme aponta o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Desta forma, o erro não é algo que merece punição, mas serve para auxiliar na reformulação da didática do professor e no planejamento de possíveis intervenções. Ademais, este documento, adota a avaliação formativa “como concepção e prática norteadora da Educação Básica” (Ibid., p. 8).

Por se comprometer com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos a avaliação formativa é uma das ferramentas que podem melhorar a qualidade educacional, pois, ela “engloba todas as atividades avaliativas desenvolvidas pelo professor e sua turma, acompanha a conquista das aprendizagens pelos estudantes, promove as intervenções assim que surgem as necessidades e tem todos os acontecimentos e os resultados registrados” (VILLAS BOAS, 2019, p. 15). Esses registros podem fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico do professor (Id., 2012, p. 34).

Ademais, como a avaliação formativa objetiva promover as aprendizagens por meio de intervenções pedagógicas, produzindo novas ações e não se contentando com resultados, ela é considerada uma avaliação para as aprendizagens (Ibid.). Harlen (2006, p. 104 apud VILLAS BOAS, 2019, p. 18) distingue avaliação para e das aprendizagens explicando que “a primeira diz respeito à tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem imediatamente, enquanto a segunda é usada para registrar e relatar o que foi aprendido no passado”, sendo mais voltada para uma avaliação com função somativa.

2.2.4 Contextualizando o *feedback*

O uso de palavras estrangeiras é comum tanto no cotidiano profissional como pessoal dos brasileiros. No âmbito educacional, destaca-se a utilização da palavra *feedback*, objeto de

estudo dessa pesquisa, por ser um elemento essencial à prática avaliativa escolar e por estar intrinsecamente ligada à comunicação, seja ela de forma oral, escrita, gestual ou por expressões. Sua utilização também se dá em diversas áreas, tais como Administração, Biologia, Engenharia, Economia, Gestão, Psicologia, entre outros (CONSONI, 2010).

O termo *feedback* é de origem inglesa e pode ser traduzido literalmente como retorno, retroalimentação ou retroinformação. Sua utilização ocorre entre duas ou mais pessoas, na qual uma delas é avaliada pelas outras, seja formal ou informalmente, com relação a alguns aspectos previamente definidos, tais como ações, atitudes, aprendizados, comportamento, desempenho, atividades, entre outros. A partir dessa avaliação ocorre uma reorientação e uma comunicação de como a pessoa avaliada está e como ela pode melhorar (Ibid.).

Na sala de aula o *feedback* pode ser realizado entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. Com frequência esse termo é usado para designar a devolutiva que os alunos fazem do trabalho pedagógico do professor, ou que o professor dá sobre os resultados de todas as atividades realizadas pelos alunos, ou a devolutiva que os estudantes dão aos seus colegas.

O *feedback* também é a informação que o estudante recebe do professor sobre o estado de aprendizagem e o nível em que se encontra e qual ele precisa alcançar para atingir os objetivos educacionais propostos para a etapa de ensino que está cursando (SADLER, 1989). O nível que cada aluno se encontra é chamado por Vygotsky (1984) de nível de desenvolvimento real e o nível que ele deve alcançar é chamado de nível de desenvolvimento potencial, o qual poderá ser conquistado após a ajuda de um agente externo – seja o professor, os familiares ou os colegas de sala – até que a criança possa fazer sozinha.

A faixa existente entre esses dois níveis é o que o autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona é a diferença entre o que os estudantes conseguem fazer sozinhos e o que conseguem resolver com a ajuda de outra pessoa (Ibid.). De modo que quando se passa de um nível para o outro, ou seja, faz a transição dessa ZDP, o processo se repete, visto que, a aprendizagem é constante, então sempre terá um nível de desenvolvimento potencial para alcançar. Nesse sentido, o “*feedback* é a informação sobre a lacuna entre o nível real e o nível de referência de um parâmetro do sistema que é usado para alterar a lacuna de alguma forma” (RAMAPRASAD, 1983, p. 4 apud SADLER, 1989, p. 121), assimilando essa mesma lacuna com a ZDP teorizada por Vygotsky (1984).

Diante disso, salienta-se que um *feedback* efetivo e significativo vai além de um simples retorno ou uma devolutiva sem sentido e significado, exige mais que uma marcação de certo ou errado e/ou uma mensagem a caneta escrita: “Excelente!”, “Muito bom!”, “Bom!”, “Continue assim!”, “Precisa melhorar!”. É verdade que esses elogios podem até trazer uma certa alegria,

mas por si só são insuficientes. É preciso que o *feedback* gere entre o professor e estudante uma ação que esteja integrada ao processo de ensino-aprendizagem, pois caso contrário, não resolverá nenhuma dificuldade ou problema dos alunos (FERNANDES, 2009).

Isto posto, é primordial que o *feedback* esteja presente no ambiente escolar como facilitador da mediação entre professor, aluno e a aprendizagem, afinal “poucas habilidades físicas, intelectuais ou sociais podem ser adquiridas de forma satisfatória simplesmente por ser informado sobre elas” (SADLER 1989, p. 121, tradução nossa). Logo, “se a informação for simplesmente registrada, passada a um terceiro que não tem o conhecimento ou o poder de mudar o resultado, ou está muito codificada” (Ibid., p. 122, tradução nossa) o *feedback* seria quase que inútil para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o *feedback* é construtivo quando auxilia o aluno a monitorar os pontos fortes e fracos de seus desempenhos, de modo que suas potencialidades possam ser reconhecidas e reforçadas, e suas fragilidades melhoradas (Ibid.). Ele também pode ser insignificante quando é vago e não diz o que é preciso para progredir e/ou pode ser desconstrutivo quando é feito em um momento inadequado, onde as emoções e o juízo de valor pessoal sobressaem, o que pode desmotivar ou causar transtornos e consequências desastrosas.

Para dar um *feedback* é necessário um olhar, fala e escuta atentos, assim como escolher bem as palavras que serão usadas para que não haja compreensões erradas ou perda de informações. É importante que o *feedback* seja detalhado, pessoal, específico, sincero, não emita juízo de valor, foque em aspectos possíveis de serem modificados e seja realizado em local e momento apropriados (COSTA, 2009 apud CONSONI, 2010). Igualmente, é preciso se atentar para a imparcialidade, aplicabilidade, especificidade, oportunidade e diretividade deste ato (Ibid.).

Por fim, Sadler (1989) aponta que uma das finalidades do trabalho pedagógico é auxiliar o aluno na transição do *feedback* para o automonitoramento, isto é, mudar a fonte de informação sobre o seu desenvolvimento, a qual precisa deixar de ser externa e passar a depender dele próprio. Depreende-se que essa transição está diretamente relacionada à autonomia dos estudantes e, para isso, é preciso que, assim como o professor, os alunos sejam ativos nesse processo, assumindo responsabilidades de se avaliar com sinceridade e justiça.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tratará sobre a metodologia utilizada para elaboração deste trabalho. Será apresentado a abordagem e o tipo de pesquisa, a caracterização da instituição e dos sujeitos participantes e os procedimentos e instrumentos que foram essenciais para o levantamento de dados e o alcance dos objetivos, geral e específicos, que foram propostos inicialmente.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, buscou observar, compreender e analisar o *feedback* do processo avaliativo desenvolvido em sala de aula em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo é maior do que com o produto final, assim como o ambiente natural é a fonte direta do pesquisador, o qual, em contato direto e prolongado com a realidade pesquisada, descreve os elementos e os detalhes que consegue observar, se preocupando em retratar as diferentes perspectivas dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Já o estudo de caso “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Em resumo, os estudos de casos

visam à descoberta [...], enfatizam a “interpretação e contexto” [...], buscam retratar a realidade de forma completa e profunda [...], revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas [...], procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...], utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Ibid., p. 18-20).

Quando o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos, sejam eles individuais, organizacionais, sociais e/ou políticos, e que estão inseridos em algum contexto da vida real, de modo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão bem definidos é utilizado o estudo de caso, o qual admite uma teoria prévia para ser testada durante a investigação, ou a construção de uma nova teoria a partir do que foi encontrado (YIN, 2005).

Dentre as divisões de um estudo de caso, a presente pesquisa se enquadra nos estudos de casos únicos incorporados, pois “o mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise. Isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades” (Ibid., p. 64). O contexto pesquisado foi a avaliação da aprendizagem e o *feedback* deste processo, tendo como subunidades a visão dos documentos, dos professores, dos alunos e dos pais acerca do tema central.

É verdade que a presente pesquisa pode ter similaridades com outras da mesma temática, mas por ter sido realizada em um contexto diferente e analisada por uma outra pessoa, ela é única e singular, o que a torna distinta das demais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ademais, dificilmente será idêntica a outra, pois leva em consideração a multiplicidade de dimensões de uma determinada situação, assim como possui uma variedade de fontes de informação e de dados, os quais são coletados em diferentes momentos e situações (Ibid.).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE DA ESCOLA PESQUISADA

A instituição pesquisada foi a Escola Classe Jandaia (nome fictício), a qual é vinculada à rede pública de ensino da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), situa-se na RA XI - Cruzeiro Novo/DF, e oferta o Ensino Fundamental I. Sendo criada no dia 31 de março de 1977, a escola tem sua estrutura dividida em 5 blocos. O primeiro comporta o refeitório, cantina, bebedouro coletivo, banheiro para os alunos, sala de leitura, sala de descanso e banheiro para os servidores. O segundo bloco é destinado à direção, coordenação, depósito de material pedagógico, sala dos professores, secretaria, supervisão administrativa, arquivo morto e mecanografia, copa e banheiro para professores.

Os outros blocos alojam 10 salas de aula, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 depósito de livros didáticos, 1 banheiro para deficiente, 1 depósito administrativo, 1 sala de psicomotricidade, 1 ateliê pedagógico, 1 sala de Serviços de Apoio (Serviço de Orientação Educacional, Sala de Recursos e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem) e 1 sala ambiente para formação. Ainda, no fundo da escola, há uma quadra descoberta e um parquinho.

Em 2019, ano em que foi realizada a pesquisa, havia cerca de 350 alunos na escola e a maioria morava próximo à instituição (Cruzeiro Novo, Cruzeiro Velho e Sudoeste). Segundo o PPP da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019a), a comunidade escolar era formada em sua maioria por pais jovens (até 40 anos de idade) e com formação escolar superior ao Ensino Médio.

O quadro de funcionários era composto pela diretora, vice-diretora, supervisora, chefe de secretaria, 2 coordenadores pedagógicos, 3 profissionais do Serviços de Apoio ao Aluno, 18 professores regentes, 4 professores readaptados, 6 profissionais de carreira assistência, sendo 2 porteiros e 4 vigilantes, 6 educadores sociais voluntários e 8 terceirizados, sendo 2 que trabalham na copa e cozinha e 6 que trabalham na conservação e limpeza. Por fim, cabe ressaltar que todos os professores da escola eram formados em Pedagogia, sendo que 40% também havia feito o curso de magistério. Ademais, quase 90% dos docentes eram efetivos da SEEDF, sendo que destes, mais da metade tinha acima de 20 anos de carreira na Secretaria de Educação (Ibid.).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A caracterização do professor participante da pesquisa foi realizada a partir de um questionário perfil (APÊNDICE D). O professor Paulo, nome fictício para preservar sua identidade, tem 59 anos de idade, possui magistério e é formado em Pedagogia por uma instituição privada de ensino superior. É servidor da SEEDF há 24 anos e trabalha na escola pesquisada há mais de 10 anos. Sua aspiração profissional futura é aposentar-se em breve de acordo com as determinações da Reforma da Previdência de 2020.

A turma do professor era inclusiva - por conta de um aluno com Deficiência Intelectual (DI) - sendo composta por 16 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, dos quais 5 meninos e 11 meninas, com idades entre dez e onze anos. Com exceção de duas alunas, os demais estudam na instituição há mais de 3 anos. Em relação à moradia, 11 são residentes da mesma RA que a escola está situada, sendo os outros 5 moradores das RAs vizinhas como Sudoeste, Estrutural e Candangolândia.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS

Para um estudo de caso, um ponto importante do levantamento de dados é a utilização de diferentes fontes para obter evidências e trazer ricas contribuições (YIN, 2005). Deste modo, os procedimentos e instrumentos utilizados foram: a) análise documental do PPP e dos arquivos disponibilizados pelo professor; b) observações de aula; c) questionários para caracterização da turma e do professor; d) entrevista semiestruturada com o professor; e) contação de história; f) desenho projetivo; e g) grupo focal com estudantes.

3.4.1 Análise documental

A análise documental pode “fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes” (YIN, 2005, p. 109). Portanto, ela foi utilizada com o objetivo de embasar a pesquisa e “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os documentos analisados foram o PPP da escola, para conhecer a concepção de avaliação adotada pela unidade de ensino, e os materiais disponibilizados pelo professor, tais como: planilhas de notas em branco, certificados e cartazes com os *rankings* bimestrais para

compreender a concepção avaliativa do docente, sua visão sobre *feedback*, o uso desse instrumento em sala de aula e como ele é passado para os alunos e suas famílias.

3.4.2 Observação em sala de aula

As observações fornecem informações sobre o que está sendo estudado (YIN, 2005). Elas ajudam “o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1991, p. 191). Ressalta-se que esse método “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (Ibid., p. 190). Sendo assim, analisar o contexto de sala de aula possibilitou uma melhor compreensão da realidade pesquisada.

Para produção desta pesquisa foram observadas, em 4 dias, as ações do professor (postura e atitudes) com a turma, o desenvolvimento do processo avaliativo e o uso do *feedback* em sala de aula. As observações seguiram o roteiro de observação descrito no APÊNDICE E, ocorreram no período matutino e foram realizadas no mesmo período em que a pesquisadora estagiou na escola. Inicialmente, foi feita uma reunião com a diretora e a coordenadora para apresentar o projeto de pesquisa.

3.4.3 Entrevista semiestruturada com o professor

As entrevistas são fontes de informação essenciais para o estudo de caso (YIN, 2005). O tipo adotado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, a qual segue um certo conjunto de perguntas, mas também assume o caráter de uma conversa informal (Ibid.). Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a vantagem dessa técnica é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” além de possibilitar que o entrevistador peça algum esclarecimento e/ou faça as adaptações necessárias nas perguntas, caso precise. A escolha dessa técnica objetivou compreender as concepções avaliativas do professor.

Deste modo, a entrevista feita com o professor Paulo foi realizada na última semana do ano letivo - dado a sua disponibilidade de horário - e foi guiada com base nas questões previamente elaboradas (APÊNDICE C). A gravação da conversa, autorizada pelo entrevistado (APÊNDICE B), foi feita através de um aparelho celular e a transcrição do áudio ocorreu logo depois pela pesquisadora.

A escolha desse professor foi feita pelo interesse dos docentes em participar da pesquisa e pela compatibilidade de horário da pesquisadora. Isso porque, dois professores aceitaram

contribuir para o estudo, um do turno matutino e outro do vespertino, que respectivamente, nas palavras da coordenadora, tinham uma pedagogia tradicional e alternativa. A equipe gestora sugeriu fazer uma comparação entre as duas práticas, mas infelizmente devido à escassez do tempo da pesquisadora, o contato foi apenas com o professor do matutino.

3.4.4 Contação de história

A primeira atividade desenvolvida com as crianças foi a contação de história. A história “Como avaliar?” (APÊNDICE F) foi criada pela pesquisadora a partir de elementos percebidos durante as observações em sala e relacionadas à aula que ela ministrou durante seu estágio obrigatório na escola, buscando apresentar similaridades com o contexto real dos estudantes de tal forma que eles se sentissem parte da narração e fosse algo significativo para eles. Assim, ao construir a história, ficou estabelecido que as crianças deveriam terminá-la por meio de um desenho que respondesse à pergunta “Como eu gostaria de ser avaliado?”.

Essa técnica foi escolhida por se tratar de uma pesquisa com crianças, onde buscou-se utilizar um procedimento adequado ao público pesquisado. Ao escutar uma história contada, o aluno pode ter uma relação afetiva, se identificar com a história, o tema tratado e/ou com os personagens. Além disso, é um momento lúdico que oportuniza, no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes, assim como os incentiva a se expressarem, estimula a imaginação e potencializa a linguagem infantil (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

3.4.5 Desenho Projetivo

Logo após a contação de história, foi realizada a técnica do desenho projetivo com as crianças, onde foi entregue uma folha A4 a cada uma delas, para que desenhassem o final da história, expressando subjetivamente qual método avaliativo elas se sentiam mais à vontade ao serem avaliadas. Embora os desenhos sejam pouco utilizados para fins didáticos, pois, costumam ser vistos pelos professores como uma forma de lazer, controle ou até mesmo para “ocupar o ócio”, acredita-se que ele auxilia os estudantes a expressarem seus sentimentos, pensamentos, entendimentos e suas representações de mundo (DERDYK, 2015).

3.4.6 Grupo Focal

Após o desenho, foi realizada a técnica do grupo focal objetivando ser um espaço de fala

para os estudantes expressarem suas percepções acerca da avaliação, do *feedback* e a relação destes com a aprendizagem. Para facilitar o entendimento das crianças, foi explicado a elas que *feedback* era o retorno que o professor dava de tudo que elas faziam em sala de aula e na escola.

O grupo focal é uma técnica que levanta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador (MORGAN, 1997 apud GONDIM, 2003). O alvo das análises são os processos internos de cada grupo, pois, nos grupos focais “se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (GONDIM, 2003, p. 151). Isto é o que diferencia o grupo focal da entrevista grupal, uma vez que este último tem como foco de análise o indivíduo no grupo, realizando comparações entre as respostas (Ibid.).

Por se tratar de uma pesquisa com crianças entre 10 e 11 anos, foi necessário pedir autorização dos responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado no dia da reunião de pais, juntamente com a proposta da pesquisa. Apenas os estudantes que tinham autorização dos pais participaram do grupo focal, o qual foi gravado por um aparelho celular. O áudio foi transcrito pela pesquisadora logo em seguida.

Inicialmente, a ideia era realizar o grupo focal com apenas 7 crianças, pois se convencionou que o número de participantes varia de quatro a dez, tendo em vista que se o grupo for grande, nem todos têm a chance de participar igualmente, de tal forma que a discussão pode até mesmo fugir do tema proposto pelo pesquisador (Ibid.). Contudo, como a turma era reduzida, e mediante o interesse dos estudantes em participarem da pesquisa, optou-se por fazer a técnica do grupo focal com todas as 14 crianças. A escolha de divisão dos componentes de cada grupo focal foi feita pensando na proximidade da temática dos desenhos.

O grupo focal foi organizado com as questões-base (APÊNDICE G), e a partir das respostas e comentários tecidos pelos estudantes outros questionamentos e diálogos foram surgindo, a exemplo o ranqueamento realizado pelo professor e a prova bimestral. Também foi pedido a cada um, daqueles que se sentissem confortáveis para colaborar, que tecessem comentários acerca do desenho que haviam produzido sobre como gostariam de ser avaliados e explicassem o porquê de suas respectivas escolhas.

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O USO DO *FEEDBACK*

Este capítulo foi construído a partir da análise das informações do PPP da escola; das observações realizadas; da entrevista semiestruturada com o professor; da contação de história; do desenho projetivo; e do grupo focal com os estudantes, procurando articular a teoria à empiria.

4.1 UMA ANÁLISE DO PPP DA ESCOLA

O Projeto Político-Pedagógico é a concretização da identidade da escola, visto que é a “síntese dos princípios, diretrizes e prioridades estabelecidas pela comunidade escolar a partir dos objetivos educacionais e da definição dos resultados a serem atingidos, sempre voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e do desempenho da escola” (BORGES, 2015, p. 59). Ele serve como um facilitador e um caminho a ser trilhado pelos integrantes da instituição, de modo que eles “aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas” (Ibid., p. 60).

No entanto, é preciso ressaltar que o Projeto Político-Pedagógico enquanto documento “é um processo-produto específico que reflete a realidade da escola e suas relações internas e externas” (VEIGA, 2004, p. 77-78). Logo, ele não é algo pronto e acabado, “mas um movimento participativo em contínua transformação; [...] complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo” (Ibid., p. 78).

Sabendo disso, ao analisar o PPP da Escola Classe Jandaia (DISTRITO FEDERAL, 2019a), encontrou-se que a avaliação devia ser vista pela comunidade escolar como “um ato de amor” que considerasse todo o processo de ensino-aprendizagem e respeitasse as particularidades de cada estudante, os auxiliando, ao invés de punir, expor ou humilhar. Neste sentido, “o ato de amor é aquele que acolhe a situação, [...] atos, ações, alegrias e dores como eles são” (LUCKESI, 2011, p. 204), sem fazer julgamentos, pois estes afastam ao invés de incluir. Por essa razão, pensar em uma avaliação como um ato de amor é romper com os preconceitos e estigmas sobre essa prática e buscar praticá-la da melhor forma.

A Escola Classe Jandaia adota a avaliação formativa como a mais adequada para a sua proposta pedagógica, a qual deve proporcionar um aprendizado constante a todos e perpassar os três níveis da avaliação educacional (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Para tanto, a avaliação deve ser processual e participativa, realizada de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, não avaliando apenas o estudante em si, mas focando em procedimentos, instrumentos e concepções que identifiquem como ele se desenvolveu, o que assimilou e o que precisa ser feito para que

ele adquira os conhecimentos necessários para o ano em curso (Ibid.).

Durante a leitura do PPP da Escola Classe Jandaia a palavra “*feedback*” e seus sinônimos “retorno” e “devolutiva” não foram encontradas, somente as palavras “retroalimentação” e “retroalimentador”. No documento, uma das afirmações trouxe que a avaliação “é um instrumento quantitativo e qualitativo *retro alimentador* do fazer pedagógico” (Ibid., p. 31, grifo do autor), sugerindo que a avaliação gera informações sobre os agentes envolvidos no processo escolar, seja ele professor, aluno ou familiares, assim como suas necessidades e potencialidades.

O documento também trouxe que após estabelecer propostas de ações pedagógicas e implementá-las no decorrer do período destinado é preciso realizar um acompanhamento sistemático, analisando qual foi a eficiência e eficácia do que foi planejado, para em seguida, retroalimentar a organização do trabalho pedagógico da escola com as informações levantadas, direcionando e/ou redirecionando-as constantemente. Da mesma forma, a escola se propõe a redefinir seus objetivos, ampliar suas ações, modificar seus paradigmas e aprimorar suas estratégias interventivas a partir das análises do acompanhamento do PPP (Ibid.).

Assim, reforça-se a importância de estudos e pesquisas sobre o *feedback* e debates sobre ele nas formações continuadas e/ou outros espaços de trocas e aprendizados. Afinal, é importante que o conceito de *feedback* seja aprofundado, colocado em prática e apareça nos documentos oficiais como um conceito científico, mesmo sabendo que o movimento do trabalho pedagógico da escola, sistematizado em um documento, não se reduz a ele.

4.2 A PERSPECTIVA DO PROFESSOR

A avaliação acontece, em sua grande parte, dentro do contexto pedagógico da sala de aula, local onde “o professor explicita sua real concepção de educação e os valores que possui” (PINTO, 1992, p. 18). São muitas as variáveis que podem interferir na constituição dele enquanto profissional, como por exemplo a instituição de formação, o tempo de estudo, as condições de trabalho, as características particulares da turma, e até mesmo num sentido mais amplo, questões culturais, históricas, políticas e econômicas da comunidade escolar em que está inserido.

Assim, partindo do princípio de que os pressupostos teóricos-metodológicos adotados pelo docente influenciam sua prática pedagógica (LIBÂNEO, 1986) foi perguntado ao professor Paulo o que era ensinar e aprender. Como resposta, obteve-se: “*ensinar é transmitir conhecimento e aprender é assimilar o que está sendo passado*”. Apreende-se sua fala que o ato de ensinar é reduzido à transmissão de conhecimento para os alunos, e o de aprender à assimilação de conteúdos, visão de ensino transmissivo e receptivo construída a partir das

influências teóricas de uma pedagogia tradicional (LIBÂNEO, 1986).

A pedagogia tradicional, considera o conhecimento como “pronto e acabado, uma verdade absoluta externa ao aluno e que deve ser nele inculcada para, depois de memorizada, ser reproduzida, avaliada e utilizada” (VEIGA, 2012, p. 151). Com isso, os estudantes se tornam meros receptores de uma aprendizagem mecânica, quando na verdade deveriam compreender, refletir e criticar os conteúdos, ressignificando-os à luz de suas vivências e realidade.

A concepção de ensino como transmissão de conhecimentos, adotada pelo professor Paulo, está relacionada à uma visão de educação bancária, na qual os alunos são os depositários que não sabem e o professor o depositante que sempre sabe (FREIRE, 1987). Essa prática pedagógica também é útil para a manutenção e aperfeiçoamento, pelos indivíduos, da ordem social vigente, hierarquizada e desigual e se constitui no que Veiga (2012, p. 151) chama de “pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela”.

Ressalta-se que o conhecimento transmitido não é neutro, por trás dele estão interesses de classe e tanto a seleção dos conteúdos a serem ministrados quanto às competências que os alunos devem adquirir, dependem diretamente da classe dominante que detém o poder em um dado tempo histórico e contexto sociocultural (VASCONCELLOS, 1992). Como a classe dominante “necessita da escola e precisa sustentá-la, procura manter sob controle currículos, programas; determina leis e diretrizes, que são acolhidas por toda a rede de ensino, objetivando, com isso, controlar a dinâmica da escola, mantendo-a sob seu domínio” (SOBIERAJSKI, 1992, p. 9).

Além disso, a concepção de ensinar para o professor Paulo diverge da proposta pelo Currículo em Movimento do ensino fundamental, na qual o ensino não pode ser restrito à transmissão de conteúdos (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Todavia, ele declarou que no ato de ensinar também recebe informações das crianças – suas vivências e experiências de vida no dia a dia – e que, igualmente, aprende muito com essa troca.

A relação pedagógica professor-aluno harmoniosa e amigável existente em sala de aula, ocasionava em um ambiente tranquilo onde os alunos tiravam dúvidas e recebiam ajuda sempre que solicitavam. Essa atitude do professor Paulo diverge da tendência pedagógica tradicional, na qual não há comunicação entre docente e discentes, devido a autoridade predominante do primeiro e a atitude receptiva do segundo (LIBÂNEO, 1986).

Na opinião do professor Paulo, um bom relacionamento entre professor-aluno influencia o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente o resultado das avaliações. Ele diz que “quando os alunos se sentem bem com o professor, tem empatia, a aula e o resultado flui mais fácil”. Para isto, “os educandos devem ter espaço para expressão do que sabem, pensam, sentem, a respeito do objeto de conhecimento” (VASCONCELLOS, 1992, p. 6). Além do mais, a carga

afetiva influencia e “[...] desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Para aprender, a pessoa precisa querer, sentir necessidade” (Ibid., p. 7). Essa necessidade está relacionada às dimensões humanas, tais como: “intelectual, afetiva, ética, física, lúdica, estética, espiritual, econômica, política, social, cultural” (Ibid., p. 8).

Diante disso, e sabendo que avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas, questionou-se o professor Paulo sobre o que era avaliar: “*Para mim é um conjunto. Não é só uma prova, mas é acompanhar o desenvolvimento, o progresso da criança no dia a dia até o final do ano*”. Apreende-se de sua fala características de uma prática avaliativa formativa, pois ele acredita que avaliar é um processo e que não se restringe a um único instrumento. Seu pensamento se aproxima ao defendido no PPP da Escola Classe Jandaia e nos documentos da SEEDF analisados nesta pesquisa, os quais adotam a avaliação formativa como modelo a ser seguido.

Ao ser perguntado sobre quais os procedimentos e instrumentos utilizava para avaliar o os alunos, o professor Paulo mencionou: “*caderno, atividades, comportamento, frequência e prova*”, acrescentando que atribuía um ponto para cada um dos quatro primeiros quesitos e seis para o último, revelando uma abordagem quantitativa em sua avaliação. Em resumo, os critérios usados pelo professor Paulo para atribuir notas aos instrumentos citados era o aluno ter os cadernos completos com todos os exercícios passados em sala copiados e respondidos, ter feito as atividades do livro, obedecer as regras de convivência da escola e as de sala de aula, não faltar muitas vezes e fazer as provas no final dos bimestres.

Para o professor Paulo, a razão da prova ter peso maior se deve ao fato de que, ao utilizá-la, ele podia “*comprovar a aprendizagem dos alunos e, por ser uma exigência burocrática, não poderia suprimi-la da prática avaliativa*”. Contudo, não se encontrou essa exigência explícita no PPP da Escola Classe Jandaia e nos documentos da SEEDF analisados, levando a acreditar que seu pensamento é mais uma convenção social de que a prova é o instrumento mais efetivo e confiável capaz de medir a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a prova também é considerada “mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada” (LUCKESI, 2011, p. 204).

Deste modo, o discurso do professor Paulo se contradiz, na medida em que ele afirma, durante a entrevista, que “*a prova não pode ser engessada à avaliação*”, mas atribui mais da metade da nota somente a esse instrumento. Diante disso, convém revelar que nem as Diretrizes de avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2018b) nem o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (Id., 2019b) adotam em seu texto o uso de provas para os anos iniciais do ensino fundamental, mas sim uma avaliação

[...] realizada por meio da observação e do acompanhamento contínuo das atividades individuais e coletivas, com o objetivo de se constatar os avanços obtidos pelo estudante e favorecer o (re)planejamento docente, considerando as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a busca de soluções (Ibid., p. 77).

Os resultados dessa avaliação devem ser disponibilizados no Relatório de Avaliação (RAv). A guisa de curiosidade, o alto valor atribuído a prova também contraria as determinações dos dois documentos supracitados, com relação às notas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os quais ressaltam que “caso sejam adotados testes e/ou provas como instrumento de avaliação, o valor a eles atribuído não poderá ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada componente curricular, por bimestre” (Ibid., p.78; Id., 2018b, p. 47).

A partir da leitura do PPP da Escola Classe Jandaia e da observação de um dia de coordenação pedagógica emergiu a seguinte indagação: será que o uso de outros instrumentos e procedimentos avaliativos além da prova pode ser um efeito (positivo) das investidas da gestão escolar em proporcionar uma formação aos professores, com enfoque em uma educação integral, formativa, processual e contínua? Infelizmente, os dados levantados não foram suficientes para chegar a uma resposta precisa.

Pensando nessa indagação, destaca-se a importância de refletir sobre o espaço-tempo das coordenações pedagógicas e da presença e participação dos docentes nela, pois, é durante a coordenação pedagógica que os professores e a equipe pedagógica e gestora da escola podem pensar coletivamente o trabalho escolar, “por meio do compartilhamento de experiências, conhecimentos, valores e concepções, sendo o local propício para acompanhamento, planejamento, formação continuada e avaliação” (MARQUES, 2020, p. 29).

Com relação a elaboração da prova, o professor Paulo comentou que “*é só o conteúdo dado em sala de aula e as questões são retiradas das atividades que já foram passadas*”. Portanto, em sua visão, ela era considerada fácil, bastava que as crianças estudassem a partir do material disponibilizado anteriormente e pensassem antes de respondê-la. Ademais, ele explicou que as questões da prova eram mescladas (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, cruzadinhas, de completar, de escrever, de ligar, entre outras), em uma tentativa de ampliar a quantidade de maneiras que a criança podia demonstrar sua aprendizagem.

Ainda, o professor Paulo justificou que sua prova tinha muitos itens “*porque gostava de dar mais chance para os alunos, afinal, em uma prova muito pequena cada item vale muito. Então se desmembrasse bem, cada item valeria menos e com isso se teria mais chances de se sair bem*”. Dessa forma, se a prova tiver 50 itens e o aluno errar 2 ele não será tão prejudicado quanto seria se a prova tivesse apenas 10 itens.

Cabe mencionar que ao utilizar a prova como instrumento de avaliação muitos professores sentem que garantem uma segurança técnica e um alibi para julgar sem cometer injustiças (SORDI, 2009), mas podem estar mais “provando” os alunos do que os auxiliando em suas aprendizagens (LUCKESI, 2011), tal qual como deveria ser a função da avaliação. Deste modo, os alunos passam a estudar não porque os conteúdos são importantes e interessantes, mas porque são ameaçados pela prova e pelo medo da reprovação (Ibid.).

Não se pretende aqui condenar o uso da prova, afinal ela pode servir como um instrumento de construção e fixação de conhecimento e “pode ser um ótimo momento de aprendizagem, pois nela exige-se que o aluno se concentre e consiga sintetizar os conceitos, estabelecer relações, além da análise do que foi apreendido” (PINTO, 1994, p. 139). Pelo contrário, o intuito é que se pense sobre a maneira como ela está sendo feita e o uso dos seus resultados, principalmente quando eles são majoritariamente quantitativos.

Isto porque, quando a prova é utilizada para “classificar os alunos, fazer comparações, espelhos de classe, curva normal de aproveitamento” (Ibid., p. 139) ela acaba servindo os moldes da sociedade capitalista que nem sempre estão voltados para uma aprendizagem significativa que torna o sujeito protagonista de sua educação, mas sim para um modelo de educação bancária que prepara os alunos para o mercado de trabalho, tornando-os individualistas e competitivos.

Com relação a distribuição de notas o professor Paulo explicou que preenchia a lista de trabalhos e atividades para cada matéria (Quadro 2), a ficha de comportamento (Quadro 3) e o quadro de notas, tanto o específico como o geral (Quadro 4). O professor Paulo achou necessário disponibilizar esses documentos em branco para a pesquisa porque, segundo ele, é uma das formas usadas para dar o *feedback* aos pais a respeito do desempenho e desenvolvimento de seus alunos. O material a seguir foi adaptado pela pesquisadora prezando pela qualidade visual.

Quadro 2 – Lista de trabalhos e atividades

LISTA DE TRABALHOS E ATIVIDADES (Matemática)												
5º ano - Turma: “A” - Matutino - (___º bimestre)												
Nº	Nome											
1												
2												
3												
4												
5												
...												

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos do professor participante da pesquisa (2021).

No quadro 2 observa-se um exemplo da lista de trabalhos e atividades de matemática, a qual é utilizada para ter um controle dos exercícios que o professor Paulo passa durante as aulas. Nos espaços quadriculados, ao lado da palavra “nome”, ele coloca a data em cima e a quantidade de questões que passou no dia logo abaixo. O professor Paulo se baseia nessa lista de controle para conferir se os cadernos e os livros das crianças estão feitos ou não, e na medida em que corrige as respostas com cada aluno, coloca um “OK” ao lado do nome dele, se as atividades estiverem completas, e um “I” caso estejam incompletas.

Quadro 3 – Ficha de comportamento

COMPORTAMENTO		
5º ano - Turma: “A” - Matutino - (__° bimestre)		
1		
2		
3		
4		
5		
...		

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos do professor participante da pesquisa (2021).

O quadro 3 diz respeito à ficha de comportamento onde o professor Paulo faz anotações somente das crianças que desobedecem às regras de convivência da escola e/ou às da sala de aula e como consequência, ao ter o nome anotado nessa ficha, o aluno perde ponto em todas as outras matérias igualmente. Depresbiteris (1991 apud PINTO, 1994, p. 20) acredita que “a avaliação pode estar sofrendo desvios em seu uso quando empregada pelo professor como punição aos alunos ou como artifício de manter a disciplina”.

Todavia, esse tipo de prática é respaldada pelo Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 109) no seu art. 303, inciso VI, o qual afirma que é um direito do professor – “exercer o poder disciplinar com autonomia decisória sobre o contexto disciplinar no ambiente de sala de aula, nos limites estabelecidos nesse regimento”. O documento também traz no mesmo artigo, inciso XXVIII, que um dos deveres do professor “é manter a disciplina em sala de aula” (Ibid., p. 111), embora não cite como isso deve acontecer.

Com relação a frequência, o professor Paulo aceitava que as crianças faltassem até 5 dias no bimestre. Após essa quantidade ele retirava 0,1 pontos em todas as disciplinas por cada falta a mais. Ele fazia isso até mesmo quando o aluno faltava com justificativa, com exceção do atestado médico que ele levava em consideração, como foi o caso de Mateus. O aluno faltou, pois, seu pai precisou viajar a trabalho e ele foi junto por não ter com quem ficar. Apesar dessa situação ter sido explicada e comunicada com antecedência, Mateus perdeu nota. O professor

Paulo justificou sua decisão dizendo que precisava ser justo com os outros alunos que faltaram, por outros motivos, e que ele não podia abrir exceções, porque se não todo mundo ia começar a dar desculpas para faltar quando quisesse.

A partir da pontuação obtida por cada aluno nos procedimentos e instrumentos avaliativos (avaliação, caderno, comportamento, presença e atividade) o professor Paulo preenchia o quadro de notas de uma matéria específica e calculava uma nota. Com a nota de cada matéria (matemática, português, ciências, geografia e história) ele preenchia outro quadro de notas e calculava a média dos estudantes no bimestre e atribuía uma menção, sendo: E – excelente (10 - 9), O – ótimo (8,9 - 8), B – bom (7,9 - 7) ou R – regular (6,9 - 5). Para ele, isso facilitava o *feedback* que precisava ser feito aos pais/mães sobre o desempenho das crianças, pois, com base em sua experiência docente, as famílias sempre exigem respostas quantitativas. A seguir é apresentado um exemplo de como eram esses quadros de notas (quadro 4).

Quadro 4 – Quadro de notas

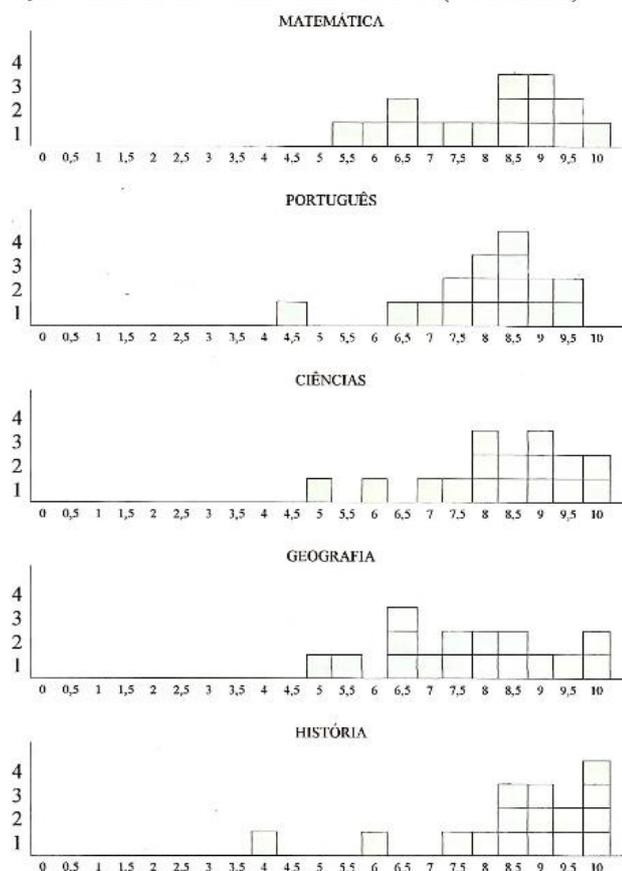
QUADRO DE NOTAS (História)							QUADRO DE NOTAS (Média Final)										
5º ano “A” - Matutino - (___º bimestre)							5º ano “A” - Matutino - (___º bimestre)										
Nº	Nome	AV	CA	CO	FR	AT	Nota	Nº	Nome	M	P	C	G	H	Total	Média	Menção
1								1									
2								2									
3								3									
4								4									
5								5									
...							...										

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos do professor participante da pesquisa (2021).

O professor Paulo também costumava analisar o nível da sua turma a partir da construção de um gráfico sobre o desempenho dos alunos em cada matéria em uma escala de 0 a 10. Com base nesse gráfico o professor Paulo conseguia planejar o próximo bimestre e reorganizar sua prática pedagógica. Em sua opinião o conteúdo passado para a turma não pode ser embasado nos estudantes que apresentam mais dificuldades, mas sim, encontrando uma média entre eles, para que não seja muito fácil nem muito complexo.

Sendo assim, na visão do professor Paulo, se muitos estudantes tiram nota 9-10 indica que aprenderam todo o conteúdo e/ou que a prova estava muito fácil. Caso contrário, se muitos tiram notas entre 4-6 significa que eles não aprenderam o conteúdo e/ou a prova estava muito difícil. Deduz-se que esse pensamento se dá pelo fato da prova valer 60% da nota total.

Figura 1 – Quantidade de notas por disciplina (3º bimestre)
 QUANTIDADES DE NOTAS POR DISCIPLINA (3º BIMESTRE)



Fonte: Documentos do professor participante da pesquisa (2019).

Ao disponibilizar a folha da quantidade de notas por disciplina do 3º Bimestre (Figura 1), o professor Paulo comentou que considerava o nível da turma em médio-alto, pois as notas eram acima de 5 e havia um certo equilíbrio entre elas. Explicou também que as notas mais baixas eram do aluno com Deficiência Intelectual (DI), o qual já tinha seu futuro definido, a retenção. Isto porque, o professor Paulo considerava que a criança ainda precisava amadurecer mais antes de prosseguir para a próxima série, tendo em vista que ele ainda estava em processo de alfabetização.

Esse aluno com DI sempre sentava perto da mesa do professor Paulo e era assistido quando solicitado. Cabe contextualizar que ele era avaliado com a mesma prova que a do restante da turma, mas podia escolher ter o acompanhamento da orientadora educacional ou não. Com relação aos cadernos, o professor Paulo alegou que não esperava ver tudo completo, porque a criança demorava muito tempo para copiar e responder, então o pouco que ela conseguia fazer já era muito, e o critério de pontuação era a quantidade de questões respondidas do total copiado. Ademais, o estudante também frequentava, toda segunda-feira, a sala de recursos, no horário de aula, isso porque, seus pais não conseguiam levá-lo no turno contrário.

Uma outra prática desenvolvida pelo professor Paulo a partir das notas dos estudantes é o *ranking*. Nele aparecem as 10 melhores notas finais do bimestre, a menção correspondente e o nome do aluno (Quadro 5). À medida em que os bimestres iam passando, os *rankings* ficavam expostos na parede da sala de aula, para que todos pudessem ter conhecimento sobre ele.

Quadro 5 – Rankings dos 4 bimestres

1º BIMESTRE/2019				2º BIMESTRE/2019			
Colocação	Nome	Nota	Menção	Colocação	Nome	Nota	Menção
1º	MATEUS	10	E	1º	MATEUS	9,8	E
2º	TERESA	9,6	E	2º	TIAGO	9,8	E
3º	TIAGO	9,4	E	3º	TERESA	9,7	E
4º	JOÃO	8,9	O	4º	JOÃO	9,3	E
5º	MÔNICA	8,7	O	5º	JOANA	9,3	E
6º	JOANA	8,4	O	6º	GIANNA	9,1	E
7º	FILOMENA	8,2	O	7º	FILOMENA	9	E
8º	LUCAS	7,9	B	8º	CATARINA	8,9	O
9º	BRÍGIDA	7,8	B	9º	CLARA	8,8	O
10º	VERÔNICA	7,7	B	10º	MÔNICA	8,6	O
3º BIMESTRE/2019				4º BIMESTRE/2019			
Colocação	Nome	Nota	Menção	Colocação	Nome	Nota	Menção
1º	TIAGO	9,7	E	1º	TIAGO	9,8	E
2º	MATEUS	9,6	E	2º	MATEUS	9,6	E
3º	TERESA	9,6	E	3º	JOÃO	9,2	E
4º	GIANNA	9,4	E	4º	TERESA	9,2	E
5º	JOÃO	8,9	O	5º	JOANA	9,1	E
6º	CATARINA	8,7	O	6º	GIANNA	9,1	E
7º	CLARA	8,5	O	7º	FILOMENA	8,9	O
8º	JOANA	8,4	O	8º	LUCAS	8,8	O
9º	LUCAS	8,2	O	9º	CATARINA	8,8	O
10º	FILOMENA	8	O	10º	MÔNICA	8,4	O

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos do professor participante da pesquisa (2020).

O quadro 5 traz os *rankings* dos 4 bimestres – os nomes das crianças são fictícios para preservar suas identidades. Pode-se observar que a mudança de colocações é, em sua maioria, mínima, há um padrão no pódio, quase sempre disputado por Mateus, Tiago, João e Teresa. Também é possível analisar que dos cinco meninos da turma, quatro aparecem com frequência entre os 10 melhores da sala, sendo o quinto menino o aluno com DI.

As Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2018b) declaram que na educação a perspectiva adotada não é o estímulo à classificação, mas sim a de comparar o estudante com ele mesmo, ou seja, analisar o que ele sabia com o que ele sabe agora. Logo, ao classificar os alunos conforme suas notas, o professor acaba fazendo com que alguns deles se sintam

vencedores e outros perdedores (PINTO, 1992), de modo que eles podem “ficar presos a estigmas, não desenvolvendo seu potencial” (Ibid., p. 6). Tal pensamento leva a inferir que “a avaliação pode estar contribuindo para o fracasso escolar, pois coloca em prática um mecanismo de competição que pode gerar uma seleção cada vez maior” (Ibid., p. 8).

Contudo, o professor Paulo fez questão de explicar que “*a preocupação dele não era o lugar ocupado no ranking, mas se a criança estava demonstrando progresso, estagnação ou retrocesso - considerando a nota obtida durante os bimestres*”. Com isso, embora ele apresente preocupações com o desenvolvimento das crianças, igualmente acredita que a aprendizagem delas só pode ser medida por meios quantificáveis.

O professor Paulo ainda recompensava os três primeiros colocados do *ranking* com uma medalha de ouro, prata ou bronze, a depender da posição, e entregava, à todos os alunos, um certificado diferenciado pela cor do papel (Figura 2), o qual refletia a colocação e/ou a menção obtida no bimestre, sendo: dourado – 1º lugar, prateado – 2º lugar, vermelho – 3º lugar, bege – excelente, branco – ótimo. Os alunos que tiravam “bom” recebiam o certificado em uma folha A4 branca, e os com menção “regular” não recebiam certificado.

Figura 2 – Certificado e medalha do 1º e 3º lugar



Fonte: Documentos do professor participante da pesquisa (2019).

A figura 2 traz os certificados e as medalhas do 1º e do 3º lugar para ilustrar como elas

eram. Infelizmente, não foi possível tirar foto do 2º colocado, pois o aluno já tinha pego sua recompensa. Os certificados eram datados, tinham o nome de cada aluno impresso, a assinatura à caneta do professor Paulo e traziam o seguinte texto: “Certifico que o aluno: (nome) do 5º ano – Turma: “A” – Turno: Matutino obteve um (menção) desempenho no (X)º bimestre do ano de 2019. Certo de ter apresentado um bom trabalho, agradeço o empenho e a dedicação, tanto do aluno como da família no decorrer de todo o bimestre. Agradeço todo o apoio e atenção dispensados à Escola e a seu professor”. A fala escrita do professor Paulo expressa que, em sua visão, a educação das crianças deve ser realizada em união com suas famílias.

Tanto o *ranking* quanto as premiações (certificado e medalha) eram vistos pelo professor Paulo como uma maneira de motivar os alunos a estudarem, além de “parabenizar” e “reconhecer” o mérito ou empenho daqueles que apresentaram melhor resultado. Essas práticas reforçam a meritocracia e a competitividade em sala de aula e se distanciam da avaliação formativa proposta nos documentos analisados nesta pesquisa, sugerindo certa incompreensão por parte do professor Paulo acerca dos pressupostos teóricos da avaliação formativa, o que pode justificar a atribuição de suas práticas às exigências burocráticas.

Pressupõe também que a dinâmica feita pelo professor Paulo é reflexo da sociedade em que vivemos. No Distrito Federal, onde a pesquisa foi realizada, há uma forte presença de provas classificatórias, principalmente no que concerne à ingressos em concursos públicos e vestibulares. Os resultados desses exames são divulgados, em sua maioria, através de um *ranking*, no qual são selecionados apenas os melhores colocados, segundo o escore obtido. Portanto, não é de se estranhar que muitos pais/mães, assim como os dos alunos do professor Paulo, exijam que o resultado escolar seja dado numericamente, mediante a ideia de valorização das notas como sinônimo de êxito futuro no âmbito acadêmico-profissional.

Deste modo é possível induzir que

a nota é muito valorizada pelos pais porque eles estão, sobremaneira, focados na ideia do sucesso dos filhos em vestibulares ou em situações de exigência classificatória e seletiva quando eles forem adultos. O foco principal da avaliação está nos resultados expressos em notas e eles consideram as provas e notas como os mais verdadeiros indicadores da aprendizagem escolar dos filhos. Para a maioria dos pais, o grau de qualidade do conhecimento construído é aquele que o aluno mostra quando faz uma prova e ganha uma nota (FORNER; TREVISOL, 2011, p. 5).

Mediante esse pensamento, muitas vezes, “[...] o conhecimento perde seu valor de uso e transforma-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de mercadorias. O conhecimento vira mais uma mercadoria” (FREITAS et al., 2014, p. 22). Logo, não importa se o aluno decorou ou compreendeu o conteúdo, importa tão somente se a nota obtida por ele nas provas foram altas ou não (FORNER; TREVISOL, 2011). Em consequência disso, tanto o professor quanto os

estudantes “perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento” (HOFFMANN, 2017, p. 26).

Sendo assim, uma avaliação com função classificatória reforça o princípio da fragmentação, descontinuidade, segmentação e parcelarização do conhecimento (HOFFMANN, 2017; VEIGA, 2012), o que acarreta na seleção e exclusão social e escolar, conduzindo à altos índices de reprovação, abandono e atraso escolar. Além disso, o procedimento-padrão nessa lógica é aplicar uma prova, corrigi-la e atribuir nota, sendo enquadrada, portanto, como uma avaliação das aprendizagens (OLIVEIRA, 2019). O ideal em uma avaliação para as aprendizagens é que haja um momento de discussão e reflexão, posterior à prova, por parte do professor e seus alunos, em cima dos temas que tiveram erros e incompreensões (Ibid.).

Diante disso, ao ser questionado sobre a prática do ranqueamento, o professor Paulo alegou que assim como “*o vestibular nivela pelo topo ele tentava fazer o mesmo com seus alunos*”. Depreende-se que sua prática pedagógica está ligada a uma reprodução social, baseada na preparação dos discentes para o mundo do trabalho, pois mesmo sendo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele expressa preocupações com o futuro profissional das crianças, sugerindo que a classificação feita por ele em sala de aula pode ser uma tentativa de familiarizar, desde cedo, seus alunos com a realidade que encontrarão no mundo do trabalho, ou seja, um contexto social marcado pela exclusão, tendo a escola como reforço dessa lógica. Todavia, “a garantia das aprendizagens, de fato, prepara muito mais” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 21).

À vista disso, pediu-se para o professor Paulo expressar, do seu ponto de vista, qual a visão que os seus alunos aparentavam ter sobre o *ranking*. Ao comentar, ele alegou que, geralmente, no primeiro bimestre, as crianças não costumavam se importar com a classificação, mas depois que viam o primeiro resultado, os estudantes mais competitivos entravam no desafio e iam tentando superar uns aos outros, e para isso eles começavam a estudar por conta própria. O professor Paulo exemplificou sua fala contando a história de três alunos:

Tinha um grupinho que estudava pela internet. O Tiago, o João e o Mateus. Eles jogavam juntos e como o Mateus tinha horário para estudar... eles estavam jogando e o Mateus digitava “agora eu vou ter que sair porque eu vou estudar” aí os outros “ah, então eu vou estudar também” e aí começaram a ter um horário de estudo entre eles, uma rotina de estudo (Professor Paulo, 2019).

Tal relato demonstra que os alunos se preocupavam com o ranqueamento e, em certa medida, com seus estudos. Cabe lembrar que os três alunos da história acima, são os mesmos que disputam o primeiro lugar todo bimestre. Uma das críticas que os teóricos fazem sobre essa dinâmica é que “os alunos, em sua maioria, não estudam com o intuito de adquirir experiência e integrar conhecimento, mas apenas visam uma nota que lhes permita, temporariamente,

afastar uma ameaça de reprovação” (BRITO, 1984, p. 3 apud PINTO, 1992, p. 6), ou no caso citado, afastar a ideia de não estarem no *ranking*.

Cabe enfatizar que em nenhum momento – durante as observações e a entrevista – o professor Paulo criticou a atitude desses alunos. Pelo contrário, ficou feliz em ver que eles estavam estudando fora do ambiente de sala de aula, e ainda explicou que “*a competição que promovia não era entre os estudantes, afinal nenhum colega conseguia interferir nos resultados alheios, mas era do aluno como ele mesmo, uma maneira dele se superar*”.

Para o professor Paulo, essa competição servia como um incentivo aos estudos, de tal modo que os alunos não deveriam se prender apenas ao conhecimento transmitido por ele, mas que, sozinhos, fossem atrás de novos saberes e aprendizagens. Contudo, ao pensar desta forma – que basta se esforçar e, sozinho, ir atrás de conhecimento para aprender – o professor deixa de considerar todo o contexto social, cultural, econômico e político em que os estudantes estão inseridos, assim como omite o seu papel enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem e se afasta de uma avaliação educacional dialético-crítica (LARA, 2014).

O professor Paulo também acreditava que sua atitude de recompensar os estudantes e classificá-los era uma forma de retornar a eles informações sobre seus desempenhos, e de certa forma, melhorar a autoestima deles, conduzindo a mais esforço e influenciando a aprendizagem. Porém, uma devolutiva significativa e construtiva precisa estar

mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. [Ser] um processo deliberado e planejado que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam, compreendendo (FERNANDES, 2009, p. 99).

Instigada por essas práticas, buscou-se conhecer a opinião do professor Paulo acerca do termo “*feedback*”, obtendo-se: “*em uma palavra é retorno e acredito que ele é importante para o processo de ensino-aprendizagem e que a própria avaliação é um feedback sobre o que estou passando*”. Nesse momento da entrevista, assim como em outros, houve uma associação de avaliação à prova. Ainda, o professor Paulo complementou que “*as conversas com os alunos podem ser apontadas como um exemplo claro de sua aplicação, pois elas possibilitam ouvir a opinião deles sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula*”.

Sendo assim, sua fala sugere que a avaliação feita informalmente pelos estudantes sobre o seu trabalho em sala de aula é usada como uma informação para sua autoavaliação, por meio da qual, ele consegue rever sua prática, analisando se os alunos estão conseguindo acompanhar suas explicações ou se ele necessita mudar ou melhorar suas metodologias porque não está

sendo compreendido. Corroborando, Fernandes (2009, p. 96), afirma que o ato de escutar os estudantes é de extrema importância para a autoavaliação, pois, “é através da comunicação que os professores também poderão perceber as alterações que necessitam fazer para que seu ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos.”

O professor Paulo acreditava que o desempenho dos estudantes nos instrumentos e procedimentos avaliativos, em especial a prova, também o ajudavam a repensar sua aula e a organização do seu trabalho pedagógico. Afinal, “[...] *o baixo desempenho dos alunos pode ser resultado de minhas próprias ações, portanto, faço uma avaliação da minha prática, para repensar o meu ato de ensinar, em prol de uma melhoria da aprendizagem dos estudantes*”. Todavia, quando o professor Paulo se baseia nessas informações para avaliar sua prática pedagógica ele pode acabar deixando de lado a consideração de aspectos qualitativos nesse processo, repercutindo na aprendizagem de seus alunos.

O professor Paulo ainda comentou que, na sua opinião, a distribuição da nota bimestral em 5 requisitos “*estava de bom tamanho*”, justificando que se “*o aluno que tira 6 na prova com certeza tem um comportamento bom, com certeza tem um caderno bom, com certeza faz as atividades, com certeza é frequente*”. Enfatizando, por meio da expressão “com certeza” que os requisitos de sua avaliação estão interligados.

Ademais, o professor Paulo disse que não mudaria seus critérios avaliativos, por gostava da distribuição da nota da maneira como estava, mas explicou que se alguém compartilhasse novas ideias, ele até poderia pensar se as colocaria em prática. No entanto, brincou dizendo que tinha pouco tempo para fazer isso, pois estava faltando meses para se aposentar, manifestando que, em sua visão, mudanças de práticas demandam tempo e ele não tinha. Por fim, o professor Paulo concluiu a entrevista dizendo “*Eu faço o que gosto e gosto muito do que faço. Passou rápido os 25 anos*”, revelando seu gosto pela docência e que foi um tempo prazeroso.

4.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE SALA DE AULA

As observações realizadas em sala de aula foram importantes para compreender e analisar como se desenvolve o processo avaliativo dentro de sala de aula e o *feedback* deste processo. Da mesma forma, elas também serviram para identificar possíveis semelhanças e divergências existentes entre a fala do professor, os dados obtidos durante o grupo focal com os alunos e o que foi presenciado no contexto da turma investigada.

As primeiras observações ocorreram na semana anterior às provas e, por este motivo, as aulas foram destinadas à revisão de conteúdos. No primeiro dia, o professor Paulo passou

exercícios de português e, após o recreio, de matemática. A turma não teve dificuldades em responder às atividades, com exceção de um aluno que precisou pedir ajuda a Paulo, o qual o auxiliou de forma calma e compreensiva. À medida que os estudantes iam terminando a atividade, eles podiam ler um dos livros da prateleira ou conversar em um tom baixo com o colega que estava próximo de sua mesa e que também já havia terminado.

Nesse mesmo dia, o professor Paulo comentou com a pesquisadora sobre sua prática pedagógica e disse: “*Comigo não tem moleza nos estudos não. Olha, no primeiro bimestre é muito mamão com açúcar, no segundo é só mamão, no terceiro eu coloco sal e no quarto eu coloco é pimenta*”. Sua fala demonstra, de modo metafórico, que a dificuldade e a exigência em relação aos conteúdos ensinados aos seus alunos aumenta gradualmente a cada bimestre.

No segundo dia, o professor Paulo entregou um texto xerocado aos alunos, prática muito comum que, de acordo com ele, reduzia o tempo que os estudantes passavam copiando o conteúdo do quadro em seus cadernos. Após a leitura da folha, o professor Paulo fez apontamentos e comentários sobre o que julgava ser pertinente e escreveu no quadro algumas questões de interpretação textual sobre a história lida.

Assim sendo, percebeu-se que a organização do trabalho pedagógico do professor Paulo segue, aproximadamente, os passos didáticos da educação tradicional, que consiste na “apresentação do conteúdo; resolução de um ou mais exercícios modelo; proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Quando terminou de copiar as questões, o professor Paulo realizou com a pesquisadora duas dinâmicas de matemática que já tinham sido feitas com a turma em um outro momento e lhe mostrou alguns livros de raciocínio lógico e de desafios, apontando também quais atividades ele já havia utilizado com os alunos. Isso porque, na opinião do professor Paulo, o uso de problemas matemáticos em sala de aula é uma alternativa interessante para se trabalhar com as crianças, pois elas gostam de ser desafiadas.

Durante as observações, percebeu-se que o professor Paulo tem o costume de, no início da aula e após o recreio, deixar um tempo livre para as crianças conversarem entre si ou com ele. Nessas ocasiões, foi observado que eles tinham total liberdade para tirar dúvidas, tecer comentários e compartilhar experiências pessoais, caso quisessem. O professor Paulo demonstrou conhecer bem cada criança e suas dificuldades. Ele estava sempre disposto a escutá-los, auxiliando-os na construção do conhecimento, dando mostras de que tem uma relação amigável com a turma e de que entende que cada educando tem tempos de aprendizagem diferentes.

Esses momentos de interação podem ser contributivos às práticas avaliativas, visto que “quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, [...] o

professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu” (VILLAS BOAS, 2012, p. 22-23). Além do mais, para se ter uma educação significativa, é preciso que o professor conheça a fundo a realidade com a qual vai trabalhar, saiba suas características e suas particularidades, isto é, inteirar-se acerca das “necessidades, interesses, representações, valores, experiências, expectativas, problemas [...]” de seus alunos para saber como ajudá-lo na construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992, p. 6).

No decorrer das observações, o uso do método expositivo ficou evidente na prática do professor Paulo. Nessa metodologia o “trabalho do professor se concentra na exposição, a mais clara e precisa possível, a respeito do objeto de estudo, onde procura trazer para os alunos os elementos mais importantes para a compreensão do mesmo” (VASCONCELLOS, 1992, p. 1).

O problema do método expositivo, do ponto de vista pedagógico, “[...] é seu **alto risco de não aprendizagem**, justamente em função do **baixo nível de interação sujeito-objeto** de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo” (Ibid., p. 2, grifos do autor). Com isso, a aprendizagem passa a ser receptiva e mecânica, em que os alunos memorizam e reproduzem ao invés de compreenderem, refletirem e criticarem os conteúdos, ressignificando-os à luz de suas vivências e sua realidade (LIBÂNEO, 1986).

Uma das observações ocorreu durante a reunião do 3º bimestre. Inicialmente, não se pretendia discorrer sobre esse momento, pois serviria apenas para apresentar aos pais/mães dos alunos os objetivos da presente pesquisa e pedir que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), caso autorizassem a participação de seus filhos.

O fato de muitas crianças acompanharem seus responsáveis foi um fator decisivo para que esse dia entrasse nos registros como dados complementares e enriquecedores. Ficou evidente que os estudantes queriam ver suas colocações no *ranking* e, quiçá, receberem pessoalmente suas medalhas. As expectativas e as expressões de felicidade ou tristeza ao verem os resultados demonstraram o grande envolvimento que eles tinham com essa prática.

A título de exemplo, tem a Teresa, que ficou emocionada ao chegar na sala de aula e ver que estava em 3º lugar. Colocou as mãos no rosto em atitude de surpresa e disse “*nossa, eu achava que ia ficar lá embaixo*”. A alegria maior veio quando ela recebeu os parabéns do professor Paulo junto com uma medalha de ouro, isso porque ele havia considerado um “empate técnico” entre os três primeiros alunos, pois a diferença da nota final era mínima. A criança, sem acreditar no que estava ouvindo, apenas sorria olhando sua medalha e antes de ir embora, à pedido de sua mãe, tirou uma foto com o professor Paulo mostrando sua premiação.

A mesma reação de surpresa e felicidade ao receber as medalhas aconteceu com outros quatro alunos. Um deles foi João. É interessante comentar que ele ficou muito triste quando viu

que estava em 5º lugar. Ele chegou a exclamar com uma expressão de desapontamento: “*Nossa, eu tô em 5º?*” visto que no bimestre anterior tinha ficado na 4ª posição. Contudo, quando recebeu do professor Paulo a medalha de bronze, João comemorou e, beijando a medalha, agradeceu sem acreditar que um “empate técnico” havia feito com que ele também fosse premiado.

Um outro aluno que chamou atenção foi Lucas, que chegou sorridente na sala e logo foi olhando para a parede, onde o *ranking* estava exposto. Assim que viu sua colocação, ficou frustrado porque esperava ficar entre os primeiros. O professor Paulo percebendo sua reação, falou: “*Tu tá triste cara? Olha só o quanto você evoluiu, antes você nem tirava 8, agora tá com 8,2. Tem que comemorar isso.*” Porém, por mais elogios que recebesse sobre seu progresso, até mesmo de sua mãe, nada fazia o aluno mudar sua expressão de decepção por ficar em 9º lugar.

O último caso a ser destacado é o de Joana. O professor Paulo estava elogiando a melhora no desempenho da estudante nas provas, quando a mãe, indignada pela nota final do bimestre e pela posição da filha, disse: “*Ela melhorou? Onde? Tá é ruim. Olha isso! Ela tava em 5º agora tá em 8º. Tinha tirado 9 agora tirou 8... Pode deixar professor... em casa eu vou ter uma conversinha com ela.*” O professor Paulo voltou a dizer que as notas da prova da Joana tinham aumentado e explicou que a nota final diminuiu porque a aluna perdeu ponto de comportamento. Todavia, a mãe continuava incomodada pelo resultado final da filha.

Os casos citados demonstram que a exigência das famílias em cima das crianças, principalmente no que concerne a notas altas e um bom comportamento, é alta. Inclusive, muitos responsáveis elogiaram e agradeceram ao professor Paulo pelo incentivo que ele fornecia aos alunos, estimulando-os a estudar cada vez mais.

Essas manifestações revelam a concordância das famílias com práticas avaliativas classificatórias e de ranqueamento, ainda que elas favoreçam a poucos, tendo em vista que a premiação é para os que alcançam, por “mérito” e empenho, os primeiros lugares a partir de critérios definidos pelo docente, reforçando uma lógica neoliberal de meritocracia que influencia os princípios e fundamentos da educação pública e de sua função social e crítica.

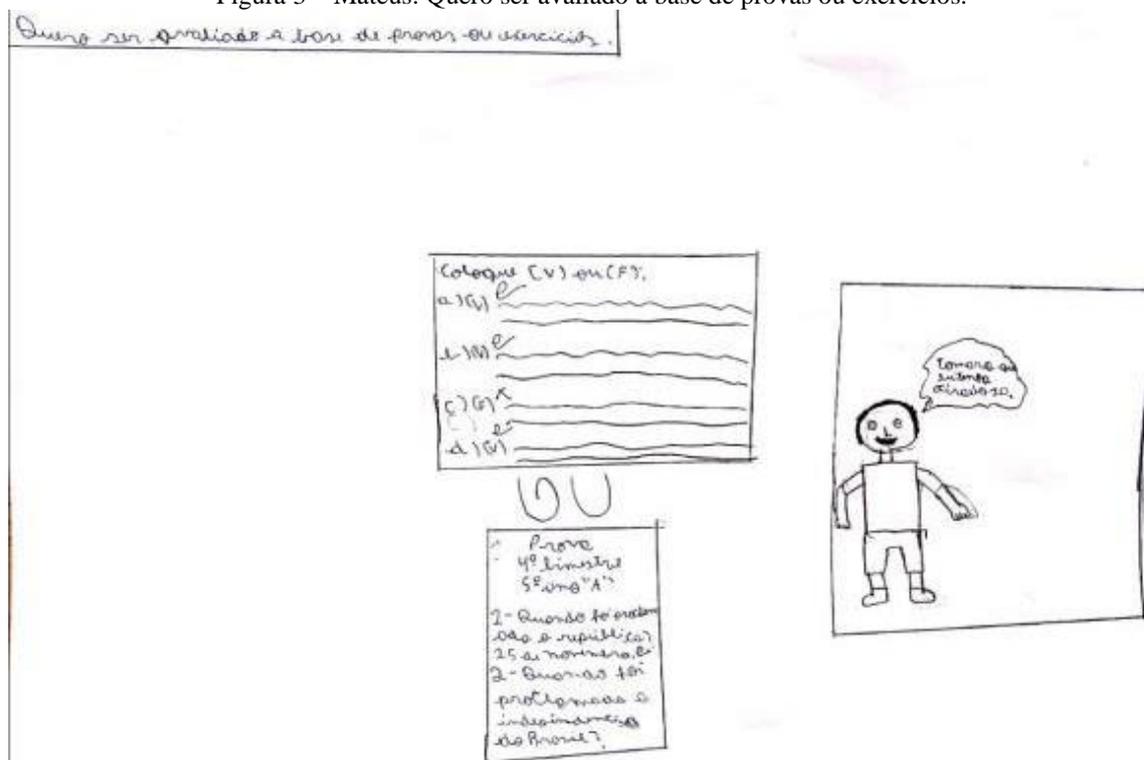
Aliás, compete à escola e aos seus profissionais a criação de espaços de diálogo com a comunidade escolar, para esclarecê-la sobre as concepções educacionais adotadas no Projeto Político-Pedagógico, enquanto documento e movimento, da instituição. Ademais, cabe ao professor da escola básica, por estar mais próximo dos responsáveis das crianças, e por ter uma formação profissional na área, contrapor a ideia da classificação e do ranqueamento na educação, enfrentando essas práticas excludentes, ainda presentes na sociedade. Porém, quando o próprio docente reproduz essas práticas em sua sala de aula, ele reforça essa lógica de exclusão.

4.4 AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES

A partir da contação de história, os alunos ilustraram como gostariam de ser avaliados. Durante a execução dessa técnica, houve questionamentos sobre o professor Paulo ter ou não acesso aos desenhos, sendo necessário explicar que, inicialmente, somente a pesquisadora teria acesso, e que quando os desenhos fossem utilizados na pesquisa os nomes das crianças seriam trocados por nomes fictícios. Tal inquietação sugere que os estudantes tinham medo de que a atividade proposta pudesse modificar suas notas, a depender do que fosse ilustrado, e demonstra a influência da avaliação informal do professor sobre a avaliação formal feita dos alunos.

Os desenhos produzidos proporcionaram a divisão de dois grupos focais. Sendo o grupo A, que priorizavam prova e exercícios e tinha Brígida, João, Tiago, Mateus, Gianna e Filomena como integrantes. E o grupo B, que optava por avaliações diversificadas e era composto por Bárbara, Catarina, Clara, Joana, Josefina, Lucas, Mônica e Teresa. O intuito foi de que essas duas linhas de pensamento pudessem ser ouvidas de forma separada e possivelmente serem confrontadas em uma análise posterior. Para caracterizar os grupos, foram escolhidos os dois desenhos, considerados mais representativos, de cada vertente. No grupo A foram escolhidos os desenhos de Mateus e Brígida e no grupo B os de Bárbara e Catarina, sendo eles:

Figura 3 – Mateus: Quero ser avaliado à base de provas ou exercícios.



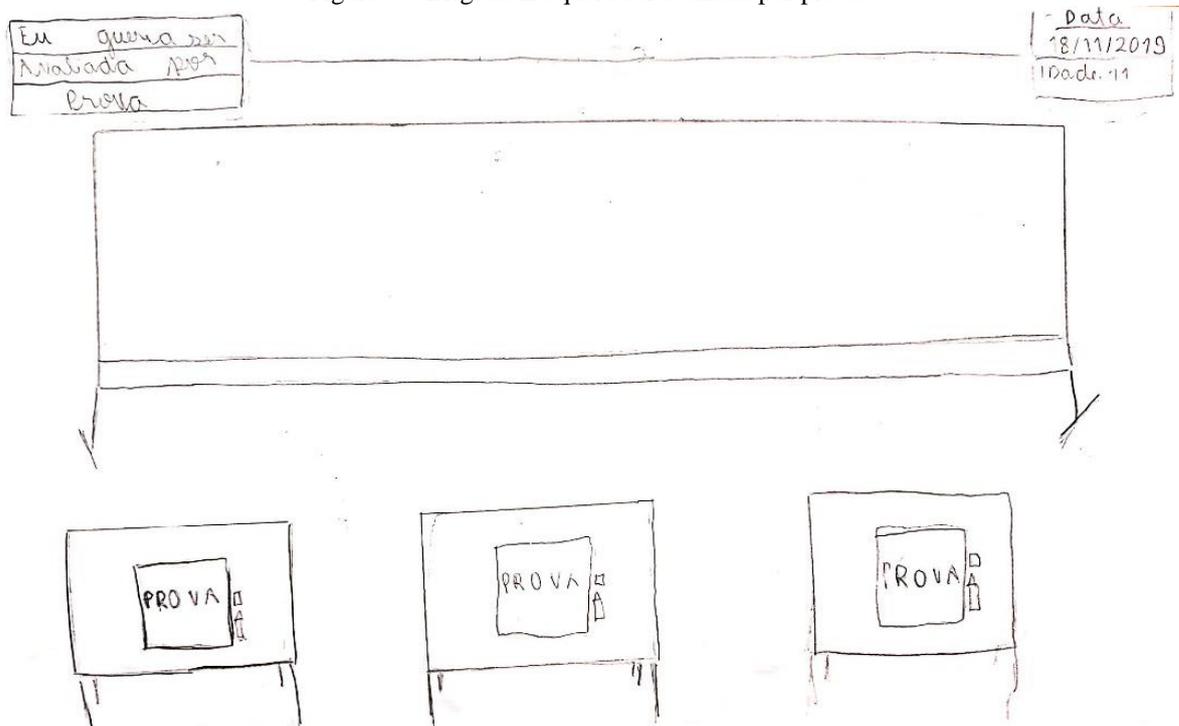
Fonte: Desenho de uma criança participante da pesquisa, realizado no levantamento de dados (2019).

O desenho feito por Mateus (Figura 3) expressa o seu desejo de ser avaliado por exercícios ou provas. Ele exemplifica que os exercícios deveriam ter um enunciado de verdadeiro ou falso e as provas perguntas com respostas prontas, como por exemplo: “Quando foi proclamada a República?” e “Quando foi proclamada a independência do Brasil?”. Demonstrando uma forte presença da memorização exagerada, característica de um ensino tradicional que reflete as práticas do professor. Os exemplos ilustrados também revelam similaridades da avaliação (prova e exercícios) realizada pelo professor em sala de aula.

É interessante reparar que no exemplo do exercício de verdadeiro ou falso, Mateus coloca suas respostas e as corrige, intencional ou não, para esse aluno somente as alternativas verdadeiras estavam certas. Ele corrigiu as questões da mesma forma que o professor Paulo costumava fazer, usando um visto e um “X”. Na prova, das duas questões que ele fez, respondeu apenas a primeira, corrigindo-a como certa. Provavelmente a segunda não está respondida, pois não tinha espaço dentro do retângulo desenhado e ele optou por não apagar e refazer o desenho.

A justificativa de Mateus por escolher ser avaliado por provas e exercícios foi de que, por meio desses instrumentos, ele conseguia interpretar melhor o comando das questões, respondê-las corretamente e assim obter um bom resultado, como ele mesmo escreve no desenho: “*Tomara que eu tenha tirado 10.*”, expressando suas expectativas elevadas em relação a essas avaliações.

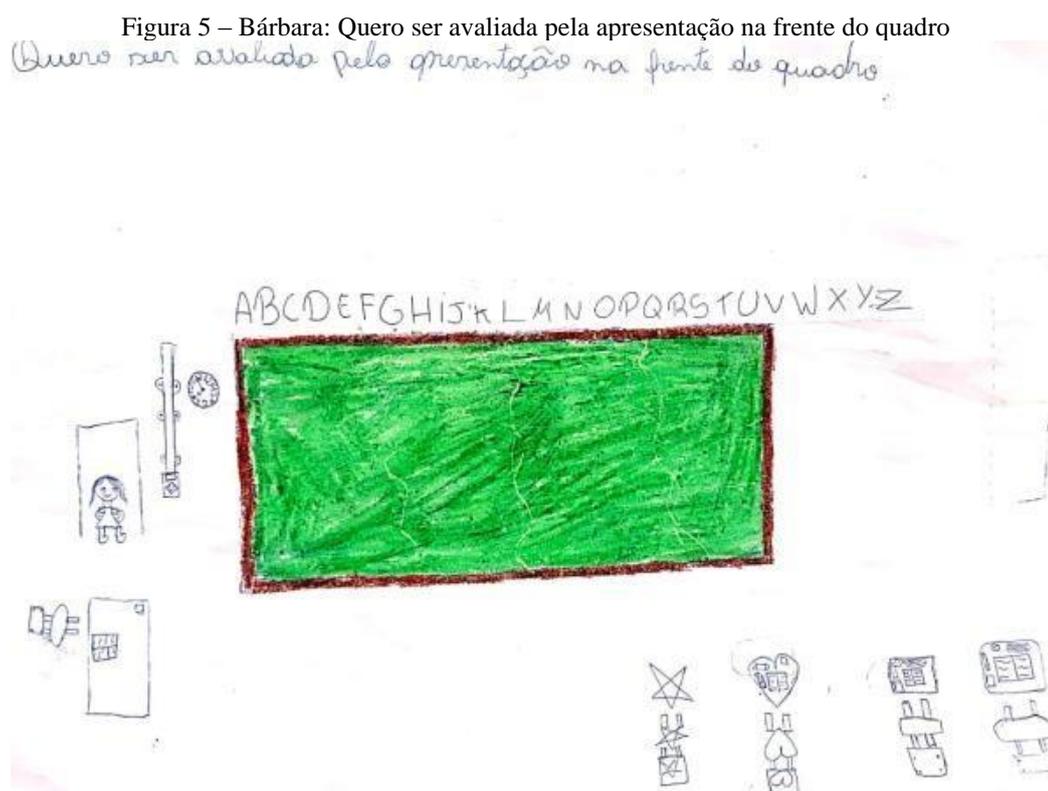
Figura 4 – Brígida: Eu quero ser avaliada por prova.



Fonte: Desenho de uma criança participante da pesquisa, realizado no levantamento de dados (2019).

Ao desenhar, Brígida (Figura 4) escolheu ser avaliada por provas, alegando, durante o grupo focal, que gostava dessa forma, pois conseguia assimilar melhor os conteúdos e, conseqüentemente, aprender mais. Em seu desenho, a aluna retratou a disposição da sala de aula em fileiras e, em cima das carteiras apenas a prova, o lápis e a borracha, enfatizando os únicos materiais que poderiam ser usados durante o momento da avaliação escrita, contando como suporte apenas seus conhecimentos. Depreende-se, a partir disso, que essa é a forma pela qual ela está habituada a fazer a prova.

De modo geral, os integrantes do grupo A justificaram que a escolha de serem avaliados por prova e/ou exercícios, em seus desenhos, era porque esses instrumentos avaliativos eram a melhor forma para verificar suas aprendizagens. Eles destacaram também que os exercícios serviam como treinamento para saber se conseguiriam interpretar, ou não, as questões da prova, visto que, ela tinha questões retiradas das atividades passadas em sala de aula.

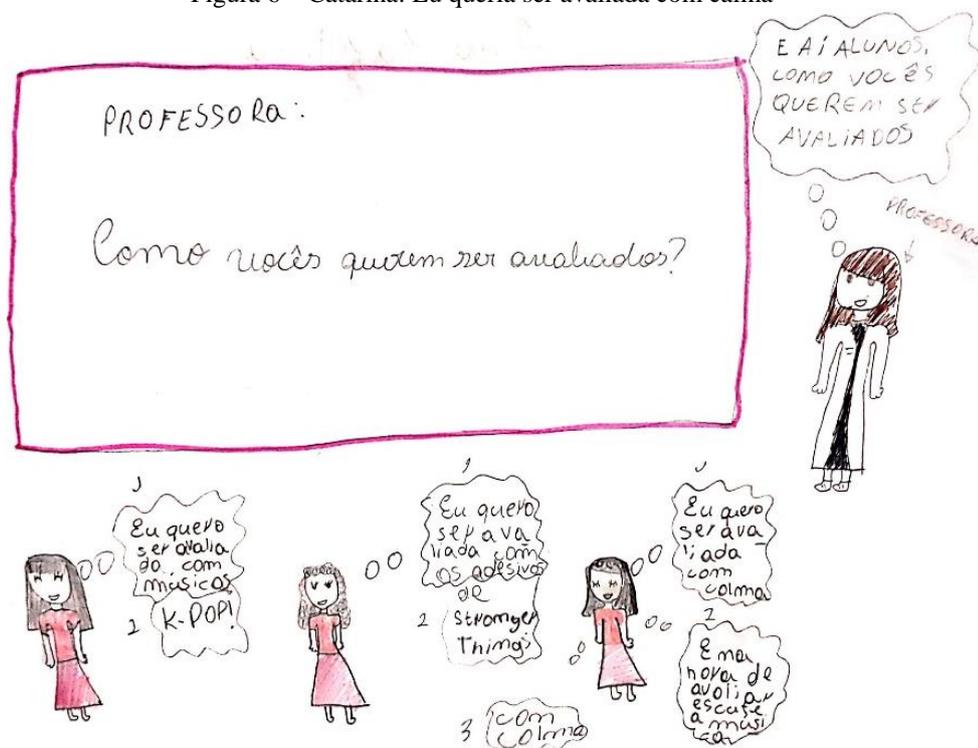


Fonte: Desenho de uma criança participante da pesquisa, realizado no levantamento de dados (2019).

No desenho de Bárbara (Figura 5), observa-se a presença de cor apenas no quadro, o qual também ocupa a maior parte da ilustração. No entanto, na sala de aula pesquisada, e nas demais salas da escola, há apenas lousas brancas. Deste modo, o destaque ao quadro verde pode ser uma sugestão de que o seu desejo é ser avaliada por meio de atividades que utilizem o quadro. A própria estudante revelou durante o grupo focal que, por gostar de falar perante a

turma, gostaria de ser avaliada por meio de sua oratória, pela qual ela poderia se expressar de maneira autêntica, sem precisar ter em sua mente uma resposta pronta e memorizada.

Figura 6 – Catarina: Eu queria ser avaliada com calma



Fonte: Desenho de uma criança participante da pesquisa, realizado no levantamento de dados (2019).

No desenho de Catarina (Figura 6) aparece uma professora perguntando aos alunos como eles gostariam de ser avaliados e três meninas respondendo-a. A primeira é Clara, que “gostaria de ser avaliada com músicas K-Pop”; a segunda é Teresa, que “gostaria de ser avaliada com os adesivos de *Stranger Things*”; e a terceira é a própria Catarina que “gostaria de ser avaliada com calma” e “na hora de avaliar, escutar música”. Essas representações sugerem o desejo da estudante de usar aspectos culturais e do interesse das crianças durante a avaliação.

No grupo focal, Catarina revelou que gostaria que a professora que foi desenhada por ela a avaliasse com calma e reparasse nos detalhes, colocando ao lado de cada resposta errada o porquê de estar errada. A criança também admitiu saber que isso demandaria muito tempo e trabalho, mas justificou que avaliar dessa forma tornaria a professora imaginária uma profissional exemplar e dedicada, e que todo mundo iria querer ter aula com ela por conta disso, afinal, ela seria a “melhor professora do mundo”. Seu pensamento vai ao encontro com a maneira como deve ser utilizado um *feedback* construtivo em sala de aula.

De modo geral, os participantes do grupo B explicaram que preferiam ser avaliados por meio de instrumentos e procedimentos mais interativos, tais como brincadeiras, dinâmicas,

conversas, ou apresentações, nos quais podiam expressar mais facilmente seus pensamentos e ideias. Algumas crianças até comentaram que poderiam ser avaliadas por exercícios, mas somente se eles pedissem respostas pessoais ao invés de uma certa para todo mundo.

Destaca-se que os desenhos analisados acima, assim como os que não integraram este capítulo de análise, trouxeram informações sobre o entendimento dos alunos acerca da realidade em que estavam inseridos, e sobre a maneira como eles viam e sentiam a avaliação. Tais representações foram demonstradas por meio de traços retos e/ou tortos, pessoas e/ou objetos, colorido ou preto e branco, palavras e/ou ilustrações, entre outros aspectos.

No momento de análise da gravação e transcrição dos grupos focais foram encontradas muitas visões e opiniões semelhantes no grupo A e no grupo B, por isso, optou-se, inicialmente, por juntar os relatos dos dois grupos focais para, em seguida, trazer os dados que foram díspares. Diante disso, as informações que serão expostas a seguir foram consideradas as mais significativas para a investigação.

A princípio, os dois grupos focais associavam o termo “avaliação” à prova, por isso eles entendiam que ela servia para “testar o conhecimento e julgar quem será aprovado ou retido no final do ano letivo, tomando por base as verificações (provas e exercícios) realizadas pelo professor em sala de aula” (grupo A) e também servia “como um procedimento de verificação, seja ele relacionado à aprendizagem, desempenho, desenvolvimento, conteúdos ou aprovação no final do ano, atuando como uma referência de seus próprios progressos” (grupo B).

A partir dessas definições é possível sintetizar que, para as crianças participantes da pesquisa, a avaliação (prova) era usada basicamente para verificar quem seria aprovado ou retido no final do ano letivo. Devido a essa associação, de avaliação como prova, ao perguntar aos grupos focais sobre a organização da prática avaliativa do professor Paulo foi necessário questionar sobre cada critério avaliativo separadamente.

Com relação às correções das atividades, os grupos focais revelaram que elas eram feitas em uma semana previamente marcada pelo professor Paulo, o qual individualmente em sua mesa corrigia junto com o aluno as questões erradas e carimbava “OK” ou “INCOMPLETO” em cada caderno e/ou livro. O professor Paulo também fazia comentários, se fosse necessário, sobre o tamanho da letra, escrita espelhada, erros ortográficos, respostas incompletas ou confusas, entre outros. Ao longo da correção, a turma podia ficar lendo, estudando, fazendo exercícios de revisão, ou até mesmo conversando baixinho. Contudo, caso houvesse bagunça e/ou barulhos que atrapalhassem o professor Paulo, ele passaria atividades no quadro para os alunos copiarem.

A correção das atividades, feita de maneira individual, pode ter um propósito de avaliação formativa, quando promove uma ação interativa entre professor-aluno, possibilitando

que o docente obtenha informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, seja por meio oral, comportamental ou escrito (VILLAS BOAS, 2012). Ademais, por meio da correção é possível observar “a natureza dos erros dos alunos como elemento que oferece pistas sobre as formas de pensar as questões propostas nas atividades. Como os alunos escrevem, o que indagam, o que respondem e como desenvolvem o pensamento” (MOREIRA; RANGEL, 2015, p. 523), levando o professor a planejar e refletir sobre seu trabalho pedagógico.

Com base nas informações, que emergem das correções, o professor deve expor para cada aluno o que ele conseguiu alcançar e o que é preciso fazer para avançar nos seus estudos e aprendizados. Tal atitude pode ser considerada como um *feedback* construtivo e positivo capaz de gerar ações de mudança. Também cabe destacar que as correções não podem se deter apenas ao certo ou errado, à marcas e comentários que são incompreensíveis para os alunos, assim como também não podem ter um fim em si mesmas, nem causar constrangimento ou medo. Pelo contrário, devem potencializar a regulação e emancipação da aprendizagem, promovendo intervenções, servindo como diagnóstico para reconhecer as potencialidades e as dificuldades dos alunos e procurando incentivar a autonomia intelectual deles (Ibid.).

Ao abordar essa temática, o grupo A manifestou sua opinião sobre a possibilidade da correção das atividades serem feitas no quadro, ocorrendo o seguinte diálogo:

Pesquisadora: E se o professor corrigisse os deveres no quadro? Vocês acham que seria melhor ou não?

Quase todos: Não!

João: Sim, ia ser melhor...

Mateus: Não ia não! Tipo... isso ia ajudar muitas pessoas, mas alguém com certeza ia deixar de fazer, ia deixar em branco para depois só copiar na hora de corrigir.

João: Verdade, mas ele podia passar de mesa em mesa conferindo se acabou mesmo, se fez tudo.

Mateus: Mesmo assim... a pessoa pode fazer de qualquer jeito pra depois só pegar as respostas certas do quadro (Transcrição 1).

Na Transcrição 1 é possível deduzir que o grupo A opta pela correção individual ao considerarem injusto que uma pessoa simplesmente copie as respostas certas do quadro e depois ganhe nota nas atividades do caderno sem tê-las feito com dedicação. Além do mais, ao apenas copiar, o estudante não aproveita esses momentos para construção e sistematização de conhecimento, o que influencia negativamente sua aprendizagem, de forma que estará apenas reproduzindo o que o professor afirma estar correto.

Contudo, cabe contextualizar que uma correção coletiva pode trazer contribuições significativas para esse processo e para as aprendizagens, pois os alunos podem se posicionar, perguntar e ouvir as dúvidas de seus colegas e as explicações do professor (MOREIRA; RANGEL, 2015). Porém, para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário haver uma

interação e mediação entre professor-aluno, e não apenas uma cópia das respostas no quadro.

Com relação às provas, os grupos focais mencionaram que o professor Paulo só corrigia as questões que tiveram muitos erros e sanava as dúvidas que os alunos porventura tivessem. Todavia, quando os professores aplicam uma prova, corrigem e apenas dão nota, eles não estão avaliando formativamente (VILLAS BOAS, 2019). No entanto, eles avaliam de forma formativa quando relacionam a nota da prova com outros resultados avaliativos e planejam intervenções.

Os alunos comentaram que na semana posterior às provas o professor Paulo falava se algum aluno havia tirado nota máxima em cada uma das 5 matérias, mas sem revelar o seu nome. Depreende-se que essa atitude seja por causa do sigilo sobre o *ranking*, o qual só é revelado no dia da reunião bimestral, evitando deduções sobre a ordem da classificação.

O professor Paulo também contava aos estudantes a nota da prova de uma das cinco matérias, a que eles escolhessem, antes da reunião bimestral. Nesse momento, cada resultado era falado em voz alta para que toda a turma ouvisse. Devido a essa exposição, os integrantes dos dois grupos focais disseram que preferiam perguntar sobre a prova que tinham maior convicção de terem obtido um bom resultado, apesar de terem vontade de saber a nota de todas elas.

O grupo B até chegou a comentar sobre como a prova era fácil se o aluno estudasse, e que apesar de ser muito extensa eles gostavam, pois, cada item valia pouco, então se o estudante errasse 3 itens, por exemplo, não iria fazer tanta diferença na nota final, pois ela continuaria alta. Segue um trecho dessa conversa:

Clara: A prova é boa porque o professor sabe explicar.

Mônica: E porque ele também dá uma folhinha falando das matérias que vai cair.

Vivian: Aí quando a gente não sabe a gente pode falar com o professor outro dia porque ele é super de boa e explica tudinho.

Joana: E também antes da prova ele te ajuda. Antes de entregar ela pra gente, uns 15 minutos antes, ele pergunta: “Alguém tem alguma dúvida?” Aí, se você tiver, você fala, que ele vai resolver sua dúvida. Aí só depois que ele passa a prova.

Mônica: E tipo assim, às vezes, quando o professor fala a matéria e você não entende, ele pode te explicar mais de uma vez, é só pedir (Transcrição 2).

Na transcrição 2, os estudantes falaram sobre a preparação que o professor Paulo dava antes deles fazerem as provas, direcionando o que deveriam, ou não, estudar. Do mesmo modo, foi comentado que o professor Paulo estava sempre disposto a ajudá-los, explicando novamente o conteúdo em situações que havia manifestações de dúvidas ou incompreensões.

Com relação à frequência e comportamento, nenhum dos dois grupos focais souberam explicar ao certo como era realizada a organização dessas práticas avaliativas do professor Paulo. Entretanto, no grupo B houve o relato de duas alunas que perderam ponto de comportamento, e na seção da perspectiva do professor, situada a partir da página 42 do presente trabalho, foi narrado o caso de um aluno do grupo A que perdeu ponto por frequência.

As alunas que perderam ponto de comportamento, reclamaram que:

Teresa: Eu não gosto da parte que a gente perde ponto de comportamento porque a gente tira 10 na prova, mas aí não tira 10 no final por causa do comportamento.

Mônica: É, e isso é muito errado, porque eu mesma não estudo só na semana de prova, eu estudo sempre...E aí eu tiro um 10 na prova, mas não posso tirar 10 no bimestre porque perdi ponto de comportamento. Eu acho isso desnecessário, não deveria ter ponto de comportamento. Se você estudou e tirou nota boa, então sua nota no final tem que ser boa (Transcrição 3).

Na transcrição 3, fica evidente que na visão das alunas o ponto de comportamento precisava ser repensado. Além disso, é possível perceber que elas só criticaram a avaliação do professor Paulo uma vez que se sentiram prejudicadas ao perderem pontos por “infringirem” os critérios avaliativos do docente, sugerindo que de modo geral os alunos só refletem sobre como estão sendo avaliados após considerarem que sofreram algum tipo de injustiça.

Diante disso, cabe trazer um trecho da conversa com o grupo A quando foi levantado algumas inquietações sobre a avaliação do professor Paulo:

Mateus: Eu achei meio estranho avaliar com ponto... E também a gente nunca viu essa questão de avaliar comportamento, caderno, atividades, frequência, foi só com ele mesmo.

João: Mas isso é bom, porque aí a gente fica até mais focado nas coisas. É tipo um alerta também. Porque se a gente faz uma bagunça, a gente perde 0,2 em comportamento em todas as matérias... a gente consegue até tirar 10 na prova... mas não tira 10 no bimestre por causa dessa bagunça. Aí serve até de aprendizado, né?

Filomena: Você fica até com medo de fazer a bagunça.

Brígida: Verdade... Mas pra mim a prova do professor é mais normal que minhas outras provas. Porque antes só vinha escrito “excelente” não falava se era 10, então eu acho melhor do jeito do professor (Transcrição 4).

Percebe-se, na transcrição 4, que no começo os alunos achavam estranho serem avaliados por números e em aspectos comportamentais, visto que seus antigos professores avaliavam apenas pela prova e por meio da atribuição de menções. Todavia, os estudantes consideraram que a prática avaliativa do professor Paulo era mais satisfatória, porque, além de aprenderem mais, passavam a se autorregular em vista da existência de outros critérios de pontuação. Ainda, eles julgaram que o retorno dessas avaliações através de números se mostrou ser mais entendível devido ao fato deles conseguirem acompanhar melhor como estão suas aprendizagens.

Foi proposto nos dois grupos focais, falar sobre o tema *feedback*, ou seja, sobre o retorno que o professor Paulo dava de tudo que os alunos faziam em sala de aula e/ou na escola. Ambos os grupos comentaram que, em geral, gostavam das práticas avaliativas do professor Paulo e da forma como ele retornava os resultados. O ranqueamento apareceu como uma das devolutivas mais debatidas pelos grupos. Segue um trecho do diálogo com o grupo A:

Pesquisadora: E a classificação que o professor faz? Vocês gostam?

Todos: Siiiiim!

João, Mateus e Filomena: Amo. Amo. Te amo, te amo. (Fazendo corações com a mão na direção do cartaz que estava na parede com a classificação).

Tiago: Isso deixa mais competitivo. Deixa a pessoa mais focada em melhorar sua colocação. É mais pra incentivar.

[...]

Pesquisadora: Então vocês gostam de estar no *ranking*?

Tiago: É claro, ganhar medalhinha pô.

João: Eu gosto... Eu ficaria muito abalado, muito triste, se eu ficasse do 10º pra baixo, porque eu me dedico pra ficar em primeiro. Se eu fico em 10º eu fico meio triste.

Tiago: Eu também. É triste ficar em 10º mas incentiva a melhorar também.

Mateus: Olha se eu ficasse em 10º com uma nota boa eu ia ficar tranquilo. Mas se eu ficasse em 10º com uma nota bem baixa eu ia ficar bem triste.

Tiago: Pois é, o que importa não é a colocação. O professor já falou mil vezes que é a nota. Colocação não é nem muito importante não (Transcrição 5).

Na transcrição 5, percebe-se que os alunos do grupo A gostavam de receber medalhas como recompensa pelo bom resultado no final do bimestre, o qual julgavam ser proveniente da dedicação deles aos estudos. Além disso, ao mesmo tempo em que entendiam que a colocação era apenas um incentivo para estudarem e melhorarem, revelaram gostar de estar entre os 10 melhores e afirmaram que ficariam tristes caso saíssem do *ranking*, em vista do esforço exercido para permanecer nele ou, até mesmo, para ultrapassar a posição alcançada no bimestre anterior. Eles também disseram que o *ranking* não era tão importante quanto as notas obtidas.

O grupo B levantou pontos similares aos abordados no grupo A com relação ao ranqueamento feito pelo professor e às medalhas como recompensa (transcrição 6). Segue um trecho da conversa:

Joana: Ah, é legal a classificação, eu gosto, isso incentiva a gente a estudar cada vez mais *pra* ficar em 1º, 2º, 3º lugar.

Clara: É, e *pra* tirar uma nota boa né? *Pra* ganhar uma medalha.

Bárbara: É, mas o professor falou que não adianta só a gente subir, a gente tem que melhorar muito a nota.

Mônica: Sim, o professor fala que não importa muito a sua posição, ele só quer que você tire uma nota ótima.

Joana: É porque não interessa o lugar que você ficou, interessa a sua média.

Mônica: Porque também lá na frente, não vai ajudar em alguma coisa, se você ficou em 3º ou 4º, vai ajudar é sua nota que você teve durante seu estudo (Transcrição 6).

A partir das transcrições 5 e 6, é possível visualizar que nos dois grupos focais, a ideia de classificação dos alunos e da distribuição de medalhas funciona como estímulo à dedicação aos estudos. Assim como uma boa posição do *ranking*, apesar de ser um objetivo a ser alcançado, não é tão significativo quanto a nota obtida ou o conhecimento adquirido. Entende-se que os estudantes consentem a esse modo de pensar pelo fato de estar atrelado aos moldes avaliativos que eles encontrarão futuramente, nos quais a pontuação final será um fator determinante para uma possível aprovação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar, assim como outros processos educacionais, é complexa, dinâmica e está em constante movimento, ora ela se aproxima de uma perspectiva pedagógica ora de outra. Nesse sentido, as práticas do professor Paulo, participante da pesquisa, não são diferentes, ora se aproximam de uma pedagogia tradicional, ora não, ora o *feedback* que ele dá aos seus alunos é um simples retorno, muitas vezes numérico, como o ranqueamento, ora é uma grandiosidade de ações que corroboram à avaliação com intenção formativa e fomentam o processo de ensino-aprendizagem, como as correções feitas individualmente.

No contexto pesquisado, o professor Paulo acreditava que o ranqueamento e as premiações (medalhas e certificados) serviam como um incentivo aos estudos e que desta forma ele estava promovendo a aprendizagem dos seus alunos. Não cabe a este trabalho julgar e dizer se os estudantes estavam realmente aprendendo, ou apenas decorando, principalmente, porque cada indivíduo é único, logo, há quem aprenda dessa forma, há quem não. O que pode ser destacado é que essas práticas classificatórias costumam reforçar uma lógica de exclusão e de sucesso e fracasso, assim como podem deixar estigmas de que um aluno é bom e o outro não.

Ainda, a concepção avaliativa do professor Paulo, mais associada a uma concepção de avaliação educacional objetivista (LARA, 2014), vai ao encontro dos ideais assumidos pela sociedade vigente – capitalista –, onde a avaliação foca mais nos resultados e na atribuição de notas do que na aprendizagem dos estudantes em si, como se o conhecimento adquirido pudesse ser mensurado apenas numericamente. Deste modo, se perde de vista o verdadeiro objetivo da educação, que é o compromisso com a formação crítica, social e integral do indivíduo, por isso é preciso que a avaliação seja pensada como um espaço-tempo de mudanças e de resistência a essa lógica capitalista, e que assuma uma perspectiva dialético-crítica.

Acredita-se que avaliar não é apenas atribuir nota, mas é acompanhar a aprendizagem e as habilidades dos estudantes, observando se eles alcançaram os objetivos de ensino que foi proposto, indicar maneiras para se desenvolverem, e promover a emancipação humana. Além disso, os procedimentos e instrumentos avaliativos a serem utilizados não podem se restringir a provas ou testes, mas devem ser diversificados para que os alunos tenham mais possibilidades de demonstrarem seus conhecimentos, de acordo com suas individualidades. Uma avaliação feita dessa forma, tem função formativa, a qual é contínua, processual e leva em consideração que os estudantes aprendem de maneira e em tempos distintos.

Sabe-se que a pontuação é uma representação da medida que o professor faz da aprendizagem dos alunos e, sendo precária ou não, ela é um ato necessário na avaliação, até

porque, no sistema educacional brasileiro, o qual é maior e mais complexo do que uma escola, é exigido uma comprovação de que a educação está sendo realizada, e de que os estudantes estão aprendendo. Essa comprovação é quantificada, por meio de notas e/ou menções. Além disso, posteriormente, o sistema também irá cobrar por meio numérico um desempenho satisfatório em avaliações para aprovação no vestibular e ingresso na faculdade.

No contexto pesquisado, foram encontradas algumas contradições com relação ao professor Paulo. Primeiro, em sua fala ele traz traços de que realiza uma avaliação formativa, porém a prática avaliativa observada em sala de aula era marcada, predominantemente, por traços de uma avaliação tradicional, classificatória e meritocrática. Segundo, ele afirma que a avaliação não pode se resumir à prova, todavia, mais da metade da nota é destinada a esse instrumento, o qual é extenso, com itens variados e é capaz de comprovar a aprendizagem, ou não, das crianças.

Outras divergências também foram encontradas durante a pesquisa. A concepção de ensino, abordada na fala, do professor Paulo diverge da proposta pelo Currículo em Movimento, o qual traz que o ensino não pode ser restrito à transmissão de conteúdos (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Esse mesmo documento, as Diretrizes de Avaliação (Id., 2019a) e o PPP da Escola Classe Jandaia (Id., 2018b) propõem uma prática de avaliação formativa, a qual em alguns momentos observados se distanciou da atuação do professor em sala de aula.

A existência de uma boa relação pedagógica professor-aluno no contexto pesquisado era tão forte, que muitas vezes foi possível observar que as crianças reproduziam falas e pensamentos que eram provenientes das concepções pedagógicas, especialmente as avaliativas, do professor Paulo. O que reforça a influência que um professor pode ter, e tem, na formação de seus alunos. Sendo assim, o entendimento dos estudantes sobre avaliação, *feedback* e sua contribuição para as aprendizagens eram similares às do professor Paulo.

Da mesma forma que o professor Paulo, os alunos também viam as conversas informais, as premiações, o ranqueamento, as folhas de controle e as correções dos cadernos e das provas como um tipo *feedback*, que expressavam, palpavelmente, o quanto eles tinham aprendido ou não. Além disso, por gostarem das recompensas – medalhas e certificados – os alunos reagem de forma positiva às práticas avaliativas do professor. Porém, cabe lembrar que houve crianças, que por se sentirem injustiçadas, criticaram a prática avaliativa do professor Paulo.

Inclusive, pôde-se perceber que o critério de notas do professor Paulo influenciava, e de certo modo, até controlava o comportamento dos estudantes no ambiente escolar, assim como o interesse e envolvimento deles com as aulas. Desta forma, a avaliação era vista como uma moeda de troca, isto é, à medida em que se era obediente, responsável, frequente e participativo se conseguia uma nota alta, e conseqüentemente, uma boa colocação no *ranking*.

É preciso elucidar que este trabalho não pretende condenar que a avaliação realizada pelo professor é ruim ou negativa. Pelo contrário, o intuito foi discutir como ela está sendo exercida em sala de aula e qual é o uso que se faz de seus resultados. Em vista disso, foi possível ver que ainda hoje existe uma realidade de classificação, meritocracia, critérios majoritariamente quantitativos e um esquema de sucesso e fracasso em sala de aula.

Contudo, apesar dessa realidade, é possível se pensar outros caminhos a se seguir, tais como o uso de uma avaliação formativa, adotada nesta pesquisa como ideal, e a promoção de *feedbacks* construtivos e significativos, que promovam possibilidades de avanços. Mas para isso acontecer é preciso antes haver meios e espaços de discussão sobre a qualidade desses momentos – avaliação e *feedback* –, refletindo sobre o porquê, para quê e como realizá-los, também levando em consideração que o *feedback* deve levar ao automonitoramento, de modo que o sujeito se torne ativo na produção do seu saber, participando efetivamente do seu processo de aprendizagem (MOREIRA; RANGEL, 2015).

Mudanças levam tempo, mas tempo não é motivo para desistir. Portanto, é de suma importância que o professor reflita acerca do seu trabalho pedagógico, sua influência sobre os estudantes e assuma um compromisso social e político, opondo-se à lógica excludente da avaliação. Lógica esta que é reforçada pelo sistema educacional brasileiro atual, o qual tenta (e muitas vezes consegue) controlar a educação, os professores e o seu trabalho pedagógico por meio das avaliações externas e políticas públicas.

Assim, almeja-se, que com este trabalho os futuros e atuais professores possam refletir sobre sua prática pedagógica, em especial, sobre os instrumentos avaliativos que são utilizados e o uso que se faz de seus resultados, o que leva diretamente a pensar também sobre o fornecimento de *feedbacks* adequados e construtivos aos alunos. Por fim, considera-se que esta pesquisa é apenas uma singela gota de água em meio ao oceano que é a Educação. Contudo, sem essa gota o oceano seria menor.

6 PERSPECTIVAS FUTURAS

Estudar na Universidade de Brasília foi uma virada de página na minha vida. As aulas e experiências que tive nela e por causa dela, os professores que me acompanharam e proporcionaram ótimos momentos de reflexão e troca de conhecimento e as conversas com os colegas que fiz me fizeram romper com muitas concepções, paradigmas e preconceitos que havia construído em mim mesma, até de forma inconsciente.

De certa forma, considero que cresci e amadureci durante esse processo, embora eu acredite que foi apenas o começo de algo maior. Para mim, a vida é cheia de altos e baixos, de curvas e retas, é cheia de caminhos que podemos, pelo livre-arbítrio, escolher seguir e a cada escolha que eu faço outras mil me são oferecidas. De fato, o Criador cuidou e continuará cuidando de cada detalhe. Assim sendo, eu posso afirmar que sou feliz por tudo o que eu vivi, senti e passei, e que cada sim e cada não que eu dei me trouxeram até o presente momento.

Uma vez escutei que nesse mundo de constantes mudanças era preciso rever meus conceitos para poder dar espaço a novos saberes. Diante disso, ao imaginar meu futuro me deparo pensando nos novos desafios que terei de enfrentar. Saio do curso de Pedagogia idealizando um mestrado em breve e uma aprovação no concurso da Secretaria de Educação. Afinal, eu sempre quis ser professora da rede pública de ensino e espero poder concretizar esse sonho empregando meus conhecimentos e habilidades em prol de uma avaliação para as aprendizagens e de uma educação significativa para todos os meus alunos. Da mesma forma, pretendo continuar aprendendo e me formando constantemente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Beatriz Santos de Oliveira. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização**: tempos de admirar, refletir e reconstruir. Monografia (Bacharelado/Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- BORGES, Jesus Rosemar. Indicadores de qualidade da educação básica. *In*: BORGES, J. R. **Levantamento da situação escolar**: subsídios para avaliação e qualificação física das escolas de educação básica. São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2015, p. 23-62.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 26 de abr. de 2021
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- CONSONI, Bianca. **A importância do feedback**. Monografia (Graduação). Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA). Assis/SP, 2010.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: Desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** da Escola Jandaia. Brasília, DF: 2019a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento** da Educação Básica Ensino Fundamental. 2. ed. Brasília, DF: 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento** da Educação Básica Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília, DF: 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília, DF: 2018b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: DF, 2019b.
- FERNANDES, Domingos. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. *In*: FERNANDES, D. **Avaliar para aprender** – fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009, p. 43-100.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 259-268, 1987 [online]. Disponível em: <<http://www.tlaxcala-int.org/upload/telechargements/150.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2020

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. – Petrópolis: Editora Vozes, 2014 (Coleção Fronteiras Educacionais).

FORNER, Damir Salete Galeazzi; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental**: entendimentos dos pais, professores e alunos. Colóquio Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental, v. 1, n. 1, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais Como Técnicas De Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. Universidade Federal Da Bahia. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARA, Viridiana Alves de. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções docentes no ciclo de aprendizagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

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

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MARQUES, Letícia Cardoso. **O papel da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico**: o institucional, o compreendido e o vivido. 2020. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MOREIRA, Simone Araujo; RANGEL, Mary. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 520-540, 2015.

OLIVEIRA, Deire lúcia de. Discussão com os pais/responsáveis e estudantes sobre o processo de aplicação de provas. *In*: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Conversas sobre avaliação**. [S.l.]: Papyrus, 2019.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. Teorias e conceitos da avaliação: faces e entrelaces. *In*: PAIVA, L. D. C. **Autoavaliação institucional**: perspectivas no âmbito dos Institutos Federais. Curitiba: Appris, 2015, p. 31-50.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Avaliação: a relação entre significado, concepção e procedimentos. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 26, p. 1–15, 2020.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. 1994. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1994.

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

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016.

SOBIERAJSKI, Maria Stela. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau**. 1992. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1992.

SOUZA, Andreiza Cristina de. Avaliação e emancipação: a perspectiva da Sociologia da Avaliação. *In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 51-66.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista de Educação Educere Et Educare**, v. 6, n. 12, jul./dez., 2011, p. 235-249.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In: Revista de Educação AEC*, n. 83, Brasília, abr. 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. *In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações*. 18. ed. Campinas: Editora Papirus, 2012, p. 149-169.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Esmiuçando a avaliação formativa. *In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). Conversas sobre avaliação*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2019. p. 13-22.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Situando a avaliação. *In: VILLAS BOAS, B. M. de F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 21-36.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. [online] Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES**APÊNDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS/RESPONSÁVEIS**

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado(a) pela estudante/pesquisadora Lais Rodrigues Pereira, RG n.º 3636029, matrícula 17/0015211, a respeito dos objetivos e confidencialidade da entrevista gravada que será realizada com os estudantes para a pesquisa: “Avaliação da aprendizagem: o uso do *feedback* em sala de aula”. AUTORIZO a participação voluntária de meu filho/minha filha: _____ ciente de que a divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo/a, contribuirá para a compreensão do tema estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do pai/da mãe/do responsável pelo(a) estudante participante da pesquisa

Nomes e contatos dos pesquisadores(as) responsáveis

Estudante/pesquisadora: Lais Rodrigues Pereira
laislalf@hotmail.com

Orientadora: Professora Dr^a Edileuza Fernandes Silva
edileuzafeunb@gmail.com

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR**

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado pela estudante/pesquisadora Lais Rodrigues Pereira, RG n.º 3636029, matrícula 17/0015211, a respeito dos objetivos e confidencialidade da entrevista fornecida para a pesquisa: “Avaliação da aprendizagem: o uso do *feedback* em sala de aula”. Também participo voluntariamente ciente de que a divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Nomes e contatos dos Pesquisadores (as) responsáveis

Estudante/pesquisadora: Lais Rodrigues Pereira

laislalf@hotmail.com

Orientadora: Professora Dr^a Edileuza Fernandes Silva

edileuzafeunb@gmail.com

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR

Título: Avaliação da aprendizagem: o uso do *feedback* em sala de aula

OBJETIVO: Compreender as concepções avaliativas do professor, em especial acerca da avaliação da aprendizagem.

1. O que é ensinar para você?
2. O que é aprender para você?
3. O que é avaliar para você?
4. Como você avalia? Quais instrumentos e procedimentos você utiliza?
5. O que você faz com os resultados obtidos desses instrumentos e procedimentos?
6. Quando você observa que os estudantes não se saíram bem em uma determinada atividade (prova, exercício...), o que você faz?
7. Os alunos avaliam sua aula?
8. Você já ouviu falar em *feedback*? Se sim, na sua opinião ele é importante no processo de ensino-aprendizagem? Se não, você já ouviu falar em devolver o resultado obtido através de instrumentos e procedimentos avaliativos para os estudantes?
9. Espaço aberto para você falar alguma coisa que ache importante e que eu não perguntei.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PERFIL DOCENTE

Título: Avaliação da aprendizagem: o uso do *feedback* em sala de aula

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Pseudônimo: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Idade: _____
4. Cidade de origem: _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Graduação: () público () privado
 - a. Curso: _____
 - b. Localidade: _____
 - c. U.F: _____
 - d. País: _____
 - e. Modalidade
 - () Licenciatura () Bacharelado
 - () Outro: _____
 2. Pós-graduação: _____
 3. Assinale há quantos anos você é professor no Ensino Fundamental:

() de 1 a 5 anos	() de 16 a 20 anos
() de 6 a 10 anos	() de 21 a 25 anos
() de 11 a 15 anos	() acima de 25
 4. Assinale há quantos anos você é professor na escola em que atua:

() de 1 a 3 anos	() de 7 a 10 anos
() de 4 a 6 anos	() De 10 a 25 anos
 5. Além da atividade docente, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas a sua profissão? () Não () Sim. Qual (ais)? _____
-

6. Assinale as alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos:

- Permanecer na função atual
- Permanecer na mesma função em outra instituição
- Ocupar cargos de gestão escolar
- Investir na formação continuada
- Dedicar-se a outra profissão
- Aposentar-se
- Outras aspirações.

Quais? _____

III. PAPEL DO PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

1. Selecione, dentre as opções abaixo, as três que mais contribuem para o seu desenvolvimento profissional:

- Cursos presenciais
- Cursos a distância
- Experiências de trabalho
- Intercâmbio com colegas de trabalho
- Experiências com os alunos
- Cursos de pós-graduação
- Eventos da área
- Leitura por conta própria
- Internet
- Outros/especifique: _____

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA AULA

Título: Avaliação da aprendizagem: o uso do *feedback* em sala de aula

OBJETIVO: Analisar como se desenvolve o processo avaliativo dentro de sala de aula e o *feedback* deste processo.

1. Como é a participação dos(as) estudantes nas atividades propostas pelo professor?
2. Que tipo de abertura o professor dá aos estudantes para que participem da aula?
3. O professor aceita sugestões sobre sua prática pedagógica e busca melhorá-la em virtude dessas sugestões?
4. O professor é paciente para tirar as dúvidas dos alunos?
5. O professor utiliza o *feedback* em sala de aula? Como?
6. Como os alunos reagem ao *feedback* dado pelo professor?

APÊNDICE F

ROTEIRO PARA DESENHO PROJETIVO

Título: Avaliação da aprendizagem: o uso do *feedback* em sala de aula

OBJETIVO: Compreender a percepção dos estudantes acerca da avaliação da aprendizagem e do *feedback*.

Para realização do desenho projetivo será contada a seguinte história:

Era uma vez, uma professora que tinha acabado de se formar e iria dar sua primeira aula na Escola dos Saberes. Ela entrou para substituir a antiga professora que tinha se aposentado. Sabe... a escola não tinha nada de muito especial, a não ser pelos alunos que ali estudavam. Eles sim eram diferentes. Cada um deles tinha o seu jeitinho de ser, suas manias, suas qualidades, seus defeitos. Eram únicos e isso os tornavam especiais.

Mas, voltando à professora, ela estava nervosa para o seu primeiro dia de aula. Tinha se atrasado, correu para a sala de aula e sua turma estava lhe esperando. Respirou fundo. Entrou na sala. Deu bom dia e se apresentou. Pediu para cada criança se apresentar também, dizer seu nome e qual matéria mais gostava e porquê. Ouviu tudo com muita atenção e pediu para pegarem o caderno de Ciências, pois a aula iria começar.

O conteúdo não era difícil. Os alunos já tinham visto. Os cinco sentidos... Fácil, não é? A professora começou a explicar... o olfato, o tato, o paladar, a audição e por fim, a visão. Ao terminar a professora disse:

- “Podem guardar os cadernos. Eu quero só o lápis e a borracha em cima da mesa. Vou passar um teste para ver quem realmente prestou atenção na aula.”

Os alunos fizeram o que a professora ordenou, mas ela não entregou o teste. Pelo contrário, ela ficou olhando para a turma e começou a pensar. A professora pensou, pensou. Pensou de novo. Pensou mais um pouquinho. Pensou. Pensou e perguntou:

- “Afim, como VOCÊS querem ser avaliados?”

Ao final da história as crianças deverão desenhar a resposta da pergunta feita pela professora. Lembrando que elas devem escrever no desenho o que a professora deve prestar atenção no aluno ao avaliar.

APÊNDICE G

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

Título: Avaliação da aprendizagem: o uso do *feedback* em sala de aula

OBJETIVO: Compreender a percepção dos estudantes acerca da avaliação da aprendizagem e do *feedback*.

1. O que é avaliar para vocês?
2. Como é a avaliação do professor?
3. O que vocês acham dessa forma de avaliar?
4. O professor comenta qual foi o resultado de vocês nas avaliações?
5. Vocês gostariam de receber o retorno das provas que fazem e das notas que tiram? Por que?

Sobre o desenho:

- 1- Como vocês escolheram ser avaliados? Por que esse jeito?
- 2- Como o professor poderia devolver resultado de vocês?