



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS INFORMAIS EM UMA TURMA DE ANOS INICIAIS DE
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

JENNIFER MENDES DE SOUSA

BRASÍLIA/DF

2022

JENNIFER MENDES DE SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS INFORMAIS EM UMA TURMA DE ANOS INICIAIS DE
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr^a. Rosana César de Arruda Fernandes.

BRASÍLIA/DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS725p Sousa, Jennifer Mendes de
Práticas avaliativas informais em uma turma de anos
iniciais de escola pública do Distrito Federal / Jennifer
Mendes de Sousa; orientador Rosana César de Arruda
Fernandes. -- Brasília, 2022.
80 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Avaliação escolar. 2. Avaliação informal. 3. Relação
pedagógica. I. Fernandes, Rosana César de Arruda, orient.
II. Título.

JENNIFER MENDES DE SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS INFORMAIS EM UMA TURMA DE ANOS INICIAIS DE
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2022.

Banca Examinadora

Professora Dr^a. Rosana César de Arruda Fernandes (orientadora)
Faculdade de Educação – FE/UnB

Professora Dr^a. Etienne Baldez Louzada Barbosa (examinadora)
Faculdade de Educação – FE/UnB

Professora Dr^a. Enílvia Rocha Morato Soares (examinadora)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Professora Dr^a. Adriana da Silva Ramos de Oliveira (examinadora suplente)
Faculdade de Educação – FE/UnB

AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço por ser meu auxílio em vários momentos desta trajetória e por vir me abençoando com muito amor, sabedoria e saúde.

À minha família, meus pais que me apoiam nessa caminhada dos estudos desde o início da minha escolarização, vibrando comigo em cada conquista e me auxiliando em cada obstáculo encontrado. Ao meu irmão que me oferecia sempre seu carinho e companheirismo.

Ao meu namorado que vem vivenciando comigo cada etapa da minha vida, disponibilizando momentos para parar e me ouvir, me aconselhar e me acompanhar.

Agradeço a todos os colegas que percorrem essa trajetória acadêmica juntamente comigo, que de certa forma, compartilhamos muitas vivências e aprendizados.

Aos profissionais de educação que fizeram parte da minha caminhada desde a Educação Infantil à Educação Superior, obrigada por todas as vivências, por me encorajarem e por servirem de exemplo como profissionais.

Agradeço minha orientadora, professora Dr^a. Rosana César de Arruda Fernandes, pela dedicação, pelos aprendizados, ensinamentos e orientação na elaboração deste trabalho.

Às professoras: Adriana da Silva Ramos de Oliveira, Enílvia Rocha Morato Soares e Etienne Baldez Louzada Barbosa, membros da banca examinadora, por disponibilizarem tempo para qualificação deste trabalho.

Por fim, agradeço a todas as crianças que passaram pela minha vida durante este processo, com vocês pude aprender. Vocês são o motivo da busca por uma educação de qualidade.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na sua busca, não aprendo nem ensino.”

(Paulo Freire, 1996, p. 95)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB) como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O objetivo geral foi analisar a(s) práticas avaliativas informais no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes em uma turma de anos iniciais de escola pública do Distrito Federal. Foram elaborados os seguintes objetivos específicos: compreender a concepção da professora regente acerca da avaliação para as aprendizagens, em especial, da que acontece de modo informal; identificar e analisar as práticas avaliativas informais e suas influências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; analisar se há uma correlação entre avaliação informal e relação pedagógica entre a professora e estudantes e, caso, exista, de que forma ela acontece. Para tal, a pesquisa assumiu a abordagem metodológica qualitativa e foi realizada em uma turma de 4º ano de uma escola pública do Distrito Federal (DF). Os estudiosos e teóricos que fundamentam o trabalho são: Cordeiro (2011), Fernandes (2010), Fernandes e Freitas (2007), Freitas (2002, 2009), Hadji (2001), Luckesi (1990, 2005a, 2005b), Soares (2019), Tacca e Branco (2008), Veiga (2019), Villas Boas (2006, 2007, 2011, 2017), entre outros. Os dados da pesquisa foram levantados por meio de questionário e entrevista realizada com a professora regente, por meio das observações feitas na turma e análise documental. Os resultados mostram a concepção da professora com proximidade para a avaliação formativa, entretanto, suas práticas avaliativas informais transitam entre a avaliação informal encorajadora e desencorajadora com traços punitivos. Da mesma forma, a relação pedagógica estabelecida entre a professora e os estudantes revela ser potencializadora para a avaliação informal, bem como, essa avaliação fortalece a relação pedagógica como vínculo libertador e ou como vínculo de dependência.

Palavras-chave: avaliação escolar; avaliação informal; relação pedagógica.

ABSTRACT

The present study was developed in the course of Pedagogy at the University of Brasilia (UnB) as Final Work (TCC). The general objective was to analyze the informal evaluative practices in the process of teaching and learning of students in a class of initial years of public school in the Federal District. The following specific objectives have been developed: to understand the teacher-regent's conception of assessment for learning, in particular, of what happens informally; to identify and analyze informal evaluative practices and their influences on the teaching and learning process of students; to analyze whether there is a correlation between informal assessment and pedagogical relationship between teacher and students and, if any, how it happens. For this, the research took the qualitative methodological approach and was carried out in a 4th grade class of a public school in the Federal District (DF). The scholars and theorists who substantiate the work are: Cordeiro (2011), Fernandes (2010), Fernandes e Freitas (2007), Freitas (2002, 2009), Hadji (2001), Luckesi (1990, 2005a, 2005b), Soares (2019), Tacca and Branco (2008), Veiga (2019), Boas (2017, Villas (2007) among others. The research data were collected through a questionnaire and interview with the regent teacher, through the observations made in the class and documentary analysis. The results show the conception of the teacher with proximity to the formative evaluation, however, her informal evaluative practices transition between encouraging and discouraging informal evaluation with punitive traits. In the same way, the pedagogical relationship established between the teacher and the students reveals to be potentiating for the informal evaluation, as well as, this evaluation strengthens the pedagogical relationship as a liberating bond and as a bond of dependence.

Keywords: school evaluation; informal evaluation; pedagogical relationship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções sobre avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno – 2017 - 2021	17
Quadro 2 – Percorso metodológico da pesquisa.....	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDM	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
FAMATEC	Faculdade do Meio Ambiente e Tecnologia de Negócios
IBRAM	Instituto Brasília Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Grupo de Estudos e Pesquisa Docência, Didática e Trabalho Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
RIUnB	Repositório Institucional da Universidade de Brasília
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMORIAL	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	20
2.1 Avaliação na escola de anos iniciais	20
2.2 A avaliação na escola: formal e informal	25
2.3 A avaliação informal: desencorajadora ou encorajadora?	28
2.4 Relação pedagógica entre professor e estudantes e a avaliação informal.....	31
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	37
3.1 Caracterização da escola pesquisada	38
3.2 Caracterização dos interlocutores	39
3.3 Procedimentos e instrumentos	40
3.3.1 <i>Análise documental</i>	40
3.3.2 <i>Questionário</i>	41
3.3.3 <i>Entrevista Semiestruturada</i>	41
3.3.4 <i>Observação</i>	42
3.4 Cronograma da pesquisa	42
4 A AVALIAÇÃO INFORMAL NA TURMA DO 4º ANO	44
4.1 Percepções e concepções de avaliação da professora	44
4.2 Práticas avaliativas informais	49
4.2.1 <i>Avaliação informal encorajadora: como complemento da formal</i>	49
4.2.2 <i>Avaliação informal desencorajadora: como complemento da formal</i>	53
4.3 Percepções da relação pedagógica e a avaliação informal.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	71
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	72
APÊNDICE C - PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO	74
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO-PERFIL	75
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA	78
APÊNDICE F – CRONOGRAMA DA PESQUISA	79

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa foi realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O trabalho se divide em quatro capítulos. O primeiro deles é voltado para introduzir a temática, apresenta dissertações e monografias sobre o assunto e revela os objetivos do trabalho.

O referencial teórico compõe o segundo capítulo e com o apoio dos estudiosos e autores da avaliação escolar é apresentado suas funções e as modalidades: formal e informal, bem como, os usos da avaliação informal, distinguindo-os entre encorajadora e desencorajadora. Ainda no segundo capítulo, é apresentada como suporte teórico para as reflexões acerca do objeto, a relação pedagógica entre professor e estudantes e a avaliação informal com uma conexão dialógica, onde uma poderá influenciar a outra.

No terceiro capítulo apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, revelando a abordagem metodológica, a caracterização da escola pesquisada, a caracterização dos interlocutores e os procedimentos e instrumentos utilizados.

Por fim, no quarto capítulo, os dados da pesquisa são apresentados e analisados a partir da análise documental, das respostas do questionário e da entrevista semiestruturada realizada com a professora e das anotações das observações feitas na turma, sendo todos os procedimentos e instrumentos de levantamento de informações correlacionados aos objetivos específicos da pesquisa.

Nas considerações finais os objetivos da pesquisa são retomados e os resultados e análises apresentados como reflexões finais do estudo, porém, que não fecham o tema pesquisado, e sim, dão a possibilidade de outras reflexões futuras.

MEMORIAL

Quando tenho que buscar em minha memória os momentos que vivenciei em minha trajetória acadêmica, me vem sempre memórias positivas. Levando em consideração que a maior parte da minha vida estive em instituições escolares, posso afirmar de início que foram os locais onde vivenciei grandes momentos dos quais levarei para a vida.

A minha trajetória escolar da educação básica foi toda em escolas públicas, na região administrativa Samambaia – DF, onde eu sempre morei e continuo morando. Em todas as três escolas em que eu passei eram próximas da minha casa e eu costumava ir a pé, a mais distante era do Ensino Médio, levando cerca de 20 minutos da minha casa.

A minha primeira memória escolar foi na pré-escola quando eu tinha 6 anos de idade, era a minha primeira vez naquela escola e meus pais imaginavam que eu iria chorar ou ficar com medo por ser um local novo em que não estava acostumada. No entanto, me recordo que entrei na sala de aula sem nem olhar para trás, de tanta ansiedade e felicidade de poder estudar. Essa era a turma da professora Estefânia, a professora que mais marcou a minha vida, pois me recordo que ela sempre foi acolhedora, amiga e parceira. No dia dos professores, eu entreguei como presente para ela um porta-retratos com uma foto de nós duas na festa junina daquele ano, e segundo a professora, ela deixava na estante do lado da cabeceira da cama.

No 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental I, me recordo das minhas participações nas aulas, sempre fui dedicada aos estudos, realmente gostava de estudar e buscava receber elogios da professora. Nestes dois anos estudei com a professora Sandra, foram anos enriquecedores, com ela avancei muito nos estudos, foi quem eu me apaguei também e quem me despertava interesse em estudar cada vez mais.

Eu permaneci nessa escola por cinco anos, nos quais me deparei com mais pessoas incríveis que tive várias trocas, desde os porteiros que me faziam companhia até meus pais chegarem, até a diretora, vice-diretora, coordenadores, que eram pessoas acolhedoras. Reconheço o papel fundamental destes profissionais que passaram pela minha trajetória.

No Ensino Fundamental II, eu mudei para uma escola que fica a dois minutos da minha casa, sempre que passo de frente revivo na memória alguns momentos. Essa escola sempre teve muitos recursos, me recordo que nas aulas de Artes e Português tínhamos diversas dinâmicas, por exemplo, os trabalhos em grupos em sala de aula, filmes na sala de TV, teatro no pátio principal da escola, entre outras.

Durante essa etapa escolar, a afetividade dos professores se tornou muito importante, por ser um processo de mudanças naquela fase de várias disciplinas com diversos professores.

Mesmo diante desta situação, foi uma etapa enriquecedora. Nesta fase, percebi o sonho de ser professora surgindo, pois, desde criança gostava de brincar de escola e tinha meus professores como inspiração. Até os meus 15 anos permaneci nessa escola, me destacava em Português e Matemática, e por consequência, me aproximava sempre dos professores que lecionavam essas disciplinas. O apoio dos coordenadores, diretora e professores nos estudos foi importante e marcou minha caminhada acadêmica, lembro que tinham uma dedicação por cada estudante.

Ao completar 15 anos mudei de escola para cursar o Ensino Médio, ali era uma realidade um pouco diferente já que eram os três últimos anos voltados para ingressar na faculdade. Conseguia enxergar o esforço de cada professor que almejavam ver seus estudantes estudando na Universidade de Brasília (UnB), me recordo que o professor de Matemática, Alan, trabalhava em duas escolas e mesmo assim tirava o seu tempo para dar aulas de reforço para aqueles que se interessavam. Além deste, destaco a professora de Química, Laíz, que havia feito a sua graduação na UnB, então, conseqüentemente, ela ajudou a nos aproximarmos mais da universidade por meio de seus conselhos. Ademais, destaco os debates que os professores de Filosofia, Sociologia, História e Português proporcionaram em sala de aula, com diferentes temas, o que me ajudou a crescer como pessoa e abrir os olhos para diferentes assuntos. Neste momento sei que se ingressei na Universidade de Brasília é graças a muitos professores que passaram pela minha vida.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, percebi que a educação sempre esteve presente, enriquecendo minha vida. Na UnB pude enxergar o mundo com outras lentes, aqui percebi a educação com outros olhares e cresci tanto profissionalmente, quanto como pessoa. Aqui tive a oportunidade de participar do grupo PRODOCÊNCIA - Grupo de Estudos e Pesquisa Docência, Didática e Trabalho Pedagógico na Educação Básica e Superior, coordenado pelas professoras Edileuza Fernandes da Silva e Rosana César de Arruda Fernandes. Como estudante, continuo enxergando a minha dedicação aos estudos como algo positivo, encontrei muitos profissionais que contribuíram para a minha trajetória, pessoas que me motivaram a buscar sempre o meu melhor.

Atualmente consigo refletir sobre a minha relação pedagógica com os profissionais da educação, que em grande parte, foi baseado no diálogo, apoio e amizade. Receber comentários dos professores, especialmente os positivos, como forma de avaliação, me impulsionou para ir em busca de crescimento em relação a minha vida acadêmica. Embora observado algumas avaliações voltadas a classificação com colegas próximos, não foram prejudiciais na minha trajetória. Percebo que cada professor teve um papel importante na minha vida ao relembrar

momentos em que a boa relação prevaleceu, eu sempre recebi apoio e demonstração de atenção, o que me despertou o interesse em ser uma boa estudante independente das dificuldades que surgiam.

Portanto, reconheço que se a minha trajetória nos estudos foi leve e tranquila, foram pelos profissionais que passaram pela minha vida e tornou o ambiente escolar agradável, um lugar em que eu me dedicava e gostava de viver, agradeço pelo afeto dos diretores, coordenadores, professores e porteiros, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, que foram pessoas que participaram da construção da minha identidade com dedicação, atenção, companheirismo e carinho.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação escolar faz parte do processo de ensino-aprendizagem, onde é possível ao professor acompanhar o desenvolvimento de cada estudante. Seguindo a ideia de Luckesi (2005a, p. 47), o ato de avaliar é dialógico, amoroso e construtivo, e as pessoas que estão sendo avaliadas devem participar, pois sem esse envolvimento, a avaliação “[...] pode torna-se simplesmente um julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação.”

No contexto educacional, a avaliação ganha espaço em diferentes formas. Entre as suas modalidades, a avaliação formal, considerada a mais conhecida, contempla as provas, os exames, os testes, trabalhos e exercícios com o objetivo de descobrir o estágio em que estão os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016). Na minha jornada acadêmica pude observar, em sala de aula, exemplos destas práticas avaliativas voltadas para a classificação, mas a grande questão da avaliação classificatória e o fato dela ser quantitativa é estar fortemente associada a menções e notas a partir dos conteúdos trabalhados em sala. Assim, em algumas situações, todo o conhecimento do estudante pode ser medido em um único determinado momento, secundarizando as aprendizagens de todos.

A avaliação também contempla os procedimentos informais de se avaliar o desenvolvimento do estudante, e uma diferença entre as práticas formais é que os avaliados nem sempre sabem que estão sendo avaliados (VILLAS BOAS, 2006). Hoje em dia, é comum encontrarmos na rotina escolar, tanto os comentários e práticas positivas como os negativos, tais como: o castigo, os comentários negativos, comparações e apelidos como variações que fazem parte desta avaliação, estabelecidos por meio dos juízos de valor voltados a exclusão (FREITAS, 2002). Portanto, como a avaliação para a aprendizagem pode ser utilizada de maneira a contribuir, positivamente, para o desenvolvimento de todos os estudantes?

Avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes faz parte do dia a dia em sala de aula, mas a temática carrega grandes questões que precisam de reflexões sobre sua verdadeira função, formas e contribuições para seu uso, a fim de melhorar a qualidade de ensino.

Nesse contexto, chama a atenção a avaliação informal, pois sua prática tem um papel muito importante desde o primeiro dia de aula até o último. Essa modalidade de avaliação exerce um poder muito grande quando o objetivo do professor é promover a aprendizagem de seus estudantes, uma vez que não é necessário fazer uso de materiais ou separar momentos específicos para avaliar. Villas Boas (2007, p. 11) defende que “[...] a avaliação informal é

muito importante e pode ser uma grande aliada do aluno e do professor, se for empregada adequadamente.”

Entretanto, conseguir explorar diferentes momentos para a avaliação informal voltada para as aprendizagens pode ser um desafio se o professor não abrir espaço para uma boa relação pedagógica, marcada pelo diálogo, entre ele e seus estudantes. Considerando que a escola é um ambiente que oferece possibilidades de socialização, onde os estudantes irão se desenvolver e compartilhar suas referências, a relação pedagógica também deve fazer parte da construção, seja pela aprendizagem de conteúdo, e/ou seja pela formação pessoal. Repensar o papel da avaliação escolar e, ainda, considerar a relação pedagógica como fortalecedora para desenvolver, com qualidade, as funções da avaliação escolar, pode ser enriquecedor para a reflexão da prática pedagógica e avaliativa do professor e, também, de seus estudantes.

Portanto, o presente trabalho visa compreender: Qual o papel da avaliação e a prática da avaliação informal em uma turma de escola pública do Ensino Fundamental I? Quais seriam suas influências? Como a relação pedagógica colabora para os momentos de avaliação?

Para isso, foi estabelecido como objetivo geral:

- Analisar a(s) práticas avaliativas informais no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes em uma turma de anos iniciais de escola pública do Distrito Federal.

E, em sequência, os objetivos específicos:

- Compreender a concepção da professora regente acerca da avaliação para as aprendizagens, em especial, da que acontece de modo informal;
- Identificar e analisar as práticas avaliativas informais e suas influências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes;
- Analisar se há uma correlação entre avaliação informal e relação pedagógica entre a professora e estudantes e, caso exista, de que forma ela acontece.

Para tanto, a pesquisa teve como base estudos teóricos, onde, em bancos de dados como a Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM) e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB), foram recolhidas dissertações/monografias a respeito da avaliação escolar e a relação pedagógica entre professor-estudante. Foram utilizadas as palavras-chave: avaliação escolar, avaliação educacional, avaliação informal e relação professor-aluno, com o recorte temporal dos últimos cinco anos, entre 2017 e 2021. Foram selecionadas produções que tratam a avaliação escolar

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se aproximando com os objetivos desta pesquisa, organizadas no Quadro 1. Vale ressaltar que não foram encontradas produções com maior destaque para a avaliação informal, sinalizando a relevância de pesquisas relacionadas a esse tema.

Quadro 1 - Produções sobre avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno – 2017 - 2021

TÍTULO	AUTORA	ANO	FONTE	VIA
“Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização”	Camilli de Castro Barros	2021	Dissertação	RIUnB
“Avaliação da aprendizagem: o uso do <i>feedback</i> em sala de aula”	Lais Rodrigues Pereira	2021	Monografia	BDM
“Avaliação como potencializadora da função social da escola: uma análise a partir das narrativas docentes e de suas práticas”	Letícia Hellen Andrade Felix	2020	Monografia	BDM
“A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos”	Luana Vaz	2017	Dissertação	RIUnB

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022)

As produções selecionadas trazem grandes reflexões sobre o papel da avaliação escolar e sua importância para o desenvolvimento dos estudantes, bem como o estudo sobre o olhar do professor para as singularidades dos discentes, uma vez que se reflete no processo avaliativo. As pesquisas defendem a avaliação formativa como fundamental, da qual se compromete verdadeiramente com a aprendizagem dos estudantes.

Barros (2021), em sua produção, analisou as concepções de cinco docentes do Ensino Fundamental I e da coordenadora pedagógica sobre as práticas avaliativas e os registros na alfabetização. Seu estudo compreende três funções da avaliação: diagnóstica, somativa e formativa.

Na pesquisa de Barros (2021), os docentes apontaram a importância de avaliar acompanhando os progressos dos estudantes, por meio das concepções da avaliação diagnóstica e formativa. Portanto, a autora conclui que a perspectiva formativa foi defendida

pelos docentes e pela coordenadora pedagógica, bem como as mudanças nas práticas avaliativas de acordo com as necessidades, identificando que:

[...] os/as profissionais pesquisados/as recorriam a uma diversidade de alternativas: observação, anotações diárias, teste da psicogênese, provas, ditados, jogos e atividades avaliativas e buscavam fazer a articulação entre os resultados apresentados e a modificação do planejamento. (BARROS, 2021, p. 185)

O estudo de Pereira (2021), traz como objetivos a compreensão das concepções sobre avaliação do professor de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, as percepções dos estudantes sobre a avaliação e sobre o *feedback*, além de analisar como se desenvolve o processo avaliativo e o *feedback* na sala de aula. A autora destaca em sua produção as modalidades de avaliação formal, dada por meio de instrumentos, técnicas e procedimentos, e informal, através das interações diárias, ressaltando que “[...] as relações entre avaliação formal e informal são contínuas” (PEREIRA, 2021, p. 28).

Os resultados encontrados revelam que as práticas avaliativas do professor regente da turma, em alguns momentos, se associam a uma pedagogia tradicional e, em outros, há intenção formativa. Já os estudantes associaram o termo avaliação à prova, e “[...] 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.” (PEREIRA, 2021, p. 69). Segundo a autora, “[...] 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” (PEREIRA, 2021, p. 70)

Felix (2020), em sua pesquisa, faz uma análise das narrativas de docentes e suas práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à avaliação como potencializadora da função social da escola. De acordo com a autora, o processo avaliativo e suas funções vêm se transformando com o decorrer da história, bem como a função social da escola, defendida como um espaço que “[...] corrobora para a crítica, transformação e ruptura.” (FELIX, 2020, p. 17).

Para a autora, com os resultados obtidos, foi possível concluir que os professores “[...] defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e entendem a avaliação como um dos elementos do trabalho pedagógico, importante para a reflexão e replanejamento das ações pedagógicas.” (FELIX, 2020, p. 52). No entanto, expressam dificuldades para a execução dessas avaliações, uma vez que “[...] a própria

coordenação das escolas cobra a reprodução mecânica da aprendizagem dos alunos, limitando ou até mesmo, desconsiderando as singularidades de cada um.” (FELIX, 2020, p. 52). A autora salienta ainda que, a partir de mais pesquisas ficaria mais clara a relação entre a função social da escola e a avaliação formativa.

Por fim, a produção de Vaz (2017) traz ricas reflexões acerca da relação entre o professor e estudantes, sendo fundamental na prática pedagógica. O estudo contou com fundamentação teórica de Vigotski e González Rey, e teve como proposta conhecer a relação de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental com seus estudantes. Do ponto de vista da autora, é necessário considerar as singularidades dos sujeitos no processo de aprendizagem, e ressalta ainda que, “a compreensão que o professor tem acerca da aprendizagem e, mais especificamente, do aluno, tem diversas implicações para o seu trabalho pedagógico.” (VAZ, 2017, p. 11). Para mais, a autora defende “[...] a importância de se considerar o desenvolvimento como processo, sem permitir que percepções negativas sobre as crianças fiquem cristalizadas de modo que se deixe de enxergar o sujeito para enxergar um problema.” (VAZ, 2017, p. 108)

A partir das análises, a autora destaca que a professora regente fez da sua sala de aula um espaço relacional, uma vez que a mesma buscava se aproximar dos estudantes. No entanto, a autora ressalta que “[...] esta mesma professora reconhece que em turmas mais avançadas seria complicado criar esse contexto relacional, pelas exigências curriculares e pelas exigências dos próprios pais e profissionais da educação.” (VAZ, 2017, p. 147). Portanto, “[...] há que se ampliar a discussão para outros contextos e se avançar propondo mudanças especialmente nos modos de conceber a aprendizagem e a educação.” (VAZ, 2017, p. 147).

Portanto, o presente estudo visa colaborar com as pesquisas realizadas sobre a temática da avaliação escolar, dando maior destaque para a avaliação informal, modalidade importante do processo avaliativo, uma vez que esta é realizada diariamente, mas sua prática fica, em geral, invisibilizada e, portanto, pouco refletida.

2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O presente capítulo busca compreender a avaliação a partir de referenciais teóricos. De início, entendemos a avaliação no contexto escolar, bem como suas funções. Após, destaca-se a avaliação informal e suas práticas no cotidiano, distinguindo seus impactos negativos e positivos. Por fim, compreendemos a relação pedagógica entre professor e estudantes na qual poderá exercer influências nas práticas avaliativas informais, da mesma forma, a avaliação informal corrobora para a relação pedagógica.

Avaliar é um processo que faz parte de nossas vidas a todo momento, todos os dias determinamos valor a algo ou medimos a importância a alguma coisa do nosso cotidiano. No âmbito empresarial, por exemplo, a avaliação desenvolve o papel de apontar, ou ainda, identificar problemas na empresa. Em nosso dia a dia, avaliamos nossos gostos, seja para comida, para um filme ou gênero musical, os adjetivos fazem parte das nossas apreciações (VILLAS BOAS, 2007), pois, no momento em que menos percebemos, já estamos julgando, seja a roupa de alguém ou o preço de algo, colocamos valor para medir se é bom ou ruim, lento ou rápido, feio ou bonito, interessante ou enfadonho.

2.1 Avaliação na escola de anos iniciais

No contexto escolar, a avaliação exerce outras finalidades que muitas vezes são alinhadas à exames e classificação, assim como os adjetivos se fazem presentes podendo contribuir negativamente, ou positivamente, para o desenvolvimento do estudante. Sabe-se que a avaliação por muito tempo ficou estagnada como instrumento para classificar os conhecimentos dos discentes. Esse contexto da avaliação vem dos jesuítas, que permaneceram no Brasil por 210 anos, uma vez que o professor era transmissor dos conteúdos e os estudantes apenas memorizavam, ainda, havia os castigos e premiações de acordo com o desempenho dos estudantes (CANTANHÊDE, 2018).

Conforme argumenta Villas Boas (2006, p. 77-78),

As práticas avaliativas escolares têm, cada vez mais, se inspirando na competição presente nas atividades sociais. Não é à toa que se diz com frequência: professor nota 10; show nota 10; promoção nota 10 (de loja); gás nota 10 etc. Como a avaliação está presente em todas as situações da vida, é natural que haja influência mútua entre a que se realiza na escola e a que acontece no nosso dia-a-dia.

Todavia, no contexto atual, pode-se observar reflexos do passado nas práticas avaliativas mais recentes, onde se acredita ser mais necessário atribuir uma nota no final do

bimestre do que observar o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante, compreender seus avanços e suas dificuldades, por meio de outros instrumentos e procedimentos que servem para avaliar, pois ainda hoje, “[...] a sociedade entende, por exemplo, que, se não tem prova, não há avaliação” (FERNANDES, 2021, p. 10).

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal discorre que “[...] a avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico complexa, necessária e diz respeito a questões tênues como o exercício do poder e a adoção de práticas que podem ser inclusivas ou de exclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 71).

Para tanto, inicialmente podemos diferenciar a avaliação das aprendizagens da avaliação para as aprendizagens, dado que a avaliação das aprendizagens exerce o papel de certificar o conhecimento dos estudantes por meio dos conteúdos trabalhados, em vista disto, há um caráter somativo (CID, 2017). Enquanto a avaliação para as aprendizagens destina seu foco para o desenvolvimento do aprender, pois, na medida em que o processo de aprendizagem irá caminhando junto com a avaliação, caberá intervenções no trabalho pedagógico a fim de promover avanços. Nesta ideia, Cid (2017, p. 05), argumenta que o uso da avaliação para as aprendizagens deveria “[...] ser priorizado pelos docentes, de forma a identificar as dificuldades dos alunos, para procederem a alterações na sua prática e para os orientarem no processo de aprendizagem”.

Ainda, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) adota avaliação para as aprendizagens, considerando que o termo se “[...] situa no campo da educação com a intenção de avaliar para garantir algo e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo”. E complementa argumentando que a “[...] avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 71).

De acordo com Hadji (2001), a avaliação exerce algumas funções no contexto escolar. Destacam-se as três funções: somativa, diagnóstica e formativa. A avaliação somativa é considerada a mais conhecida no contexto escolar, uma vez que seu objetivo é avaliar como foco os resultados do processo de aprendizagem dos estudantes por meio de registros. De acordo com Fernandes (2021, p. 09) “[...] na sociedade, valorizamos muito a avaliação somativa, aquela que demanda um instrumento específico para si, aquela que vem no final de um processo e, o mais importante, aquela que quantifica, que dá uma nota ou um conceito”.

Na avaliação somativa cabem muitas reflexões individuais na nossa sociedade, tanto para os profissionais da educação e os estudantes, quanto para as famílias. É necessário a compreensão do poder da avaliação quando não confundida com o papel de classificação, pois

o senso comum acaba gerando o entendimento de que a avaliação funciona por meio de exames. Fernandes (2021, p. 10) destaca que:

O exame tem um sentido classificatório que bem serve quando estamos diante de uma situação de concurso, em que temos, por exemplo, dez vagas e quinhentos candidatos. Na sala de aula, entretanto, essa lógica não é coerente, porque, na escola, não queremos selecionar dez estudantes, queremos que todos aprendam. Na escola, a lógica do exame não serve; isso é de um tempo em que a escola era para poucos.

Para Cantanhêde (2018, n.p.), “[...] o diferencial dessa avaliação, por ocorrer no final do processo, é que ela gera informações sobre a qualidade do processo instrucional, o quanto os objetivos de aprendizagens foram alcançados”. Por isso, é imprescindível que o professor saiba utilizar as informações obtidas de maneira qualitativa, de forma que contribua e complemente a avaliação formativa, considerando que cada avaliação tem seu propósito e a forma como são utilizadas é o que interessa (VILLAS BOAS, 2007). Portanto, as funções das avaliações devem se vincularem, tal como, “[...] os resultados obtidos em uma prova podem ser usados para propósitos formativos ou somativos. Não é a natureza da prova que recebe o rótulo formativo ou somativo, mas o uso que se faz dos seus resultados” (VILLAS BOAS, 2011, p. 18).

A avaliação diagnóstica é utilizada como instrumento/procedimento para identificar os conhecimentos que os estudantes já possuem e são geralmente utilizados no início do processo de aprendizagem (CANTANHÊDE, 2018). De acordo com Luckesi (2005a, p. 49) na avaliação o primeiro ato “[...] é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”.

A partir da avaliação diagnóstica, o professor poderá elaborar seu planejamento de ensino considerando as aprendizagens prévias de seus estudantes, promovendo um diagnóstico das diferentes realidades presentes na turma. Vale ressaltar que somente o diagnóstico não será suficiente se não houver progressão a respeito do que irá ser feito com as informações obtidas. Conforme aponta Luckesi (2005a, p. 55),

A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão. O que quer dizer que a decisão do que fazer com a realidade avaliada se impõe no ato de avaliar, pois que, em si mesmo, ele contém essa possibilidade. Mais do que isso: a tomada de decisão é uma necessidade para que o ato de avaliar se conclua e se concretize.

Para mais, é importante considerar que a avaliação diagnóstica está associada às observações e aos registros diários (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016). Portanto, a avaliação diagnóstica dialoga com a avaliação formativa.

Por fim, a avaliação formativa que, conforme aponta Villas Boas (2011, p. 19), no Brasil, “[...] nos últimos anos é que a expressão avaliação formativa se expandiu e as suas práticas começaram a adentrar as escolas, coincidindo com as iniciativas de democratização do acesso à educação e de oferecimento de trabalho pedagógico de qualidade a todos os estudantes”. A avaliação formativa focaliza no acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos estudantes, preocupa-se com o processo e há intervenção do professor (CHUEIRI, 2008), e ainda poderá auxiliar o trabalho pedagógico do docente, direcionando melhor as ações pedagógicas. Para Hadji (2001, p. 19), esta avaliação se trata em “[...] levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a ‘formatividade’ de uma avaliação”. Sendo assim, a avaliação formativa é uma prática voltada para a mediação, que considera as especificidades dos estudantes durante seu caminho no ambiente escolar. Villas Boas (2006, p. 80) destaca que “[...] o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”. Em concordância, Hadji (2001, p. 20) afirma que “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 24 de dezembro de 1996 em seu Art. 24º inciso V, nos traz a avaliação como parte do processo sendo uma “[...] avaliação 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”. A avaliação contínua e cumulativa que considera os resultados obtidos ao longo do processo, quando praticada de forma inclusiva, se opõe à avaliação classificatória que enfatiza apenas os resultados finais, pois, desconsidera todo o caminho percorrido pelo estudante.

Para Villas Boas (2007, p. 15), “[...] a avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”, por isso, mais do que saber o desempenho final de algum estudante em determinado conteúdo, é importante e necessário utilizar a avaliação como ferramenta para o *feedback*, para reconhecer os pontos negativos e os pontos positivos no desenvolver, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, “[...] a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito de ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

O documento das Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), defende a avaliação formativa como um caminho para o processo avaliativo, visando o desenvolvimento integral do estudante e priorizando a qualidade, e não o produto final, como quantidade. Assim, é descrito que, “[...] na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se” (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016, p. 12).

Para mais do que o espaço da sala de aula, a avaliação formativa contempla toda a comunidade escolar onde todos avaliam (VILLAS BOAS, 2007), considerando que, por meio do desempenho dos estudantes, o professor e os demais profissionais da educação serão avaliados e poderão se avaliar, reavaliando seu planejamento, suas concepções e atitudes perante a turma. Conforme aponta Villas Boas (2007, p. 15) a avaliação que “[...] promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase exclusivamente da prova”.

Nessa perspectiva, é interessante que o professor inclua os estudantes em cada movimento que a avaliação percorrer, objetivando a participação efetiva dos discentes. Com este envolvimento, os estudantes se sentirão parte da escola, e não meramente receptores de conteúdos, onde irão apenas aceitar o que vier. Para tanto, é necessário o diálogo, ouvir as percepções que os estudantes têm sobre a avaliação escolar, suas expectativas, experiências, assim como seus propósitos e objetivos. Nessa ideia, Villas Boas (2007, p. 25) discorre que:

A participação do aluno no processo de planejamento da avaliação pode ser muito simples a princípio e, gradativamente, ser aprimorado. Conversas informais podem auxiliar nesse processo. Respostas das crianças a perguntas do professor também podem trazer contribuições que ajudam na reorganização das atividades. A partir dos comentários das crianças, o plano de avaliação pode ser construído.

Por consequência, o professor receberá retornos sobre sua prática avaliativa e o estudante fará parte desse processo, contribuindo tanto para o seu próprio desenvolvimento, onde irá observar seus progressos e/ou suas dificuldades, quanto para o trabalho do professor, que poderá verificar os resultados de suas práticas. Ou seja, as vantagens e desvantagens, acertos e necessidades de avanço pedagógico.

Desse modo, a avaliação deve ser pautada como uma ação transformadora. Para isso, é interessante uma reflexão sobre as práticas avaliativas por parte dos professores, tanto para repensar seus procedimentos e instrumentos utilizados para a avaliação e suas finalidades,

quanto suas ações em relação aos seus estudantes. Vale incluir aqui a reflexão sobre suas atitudes e seus movimentos perante a sala de aula, refletindo assim, as avaliações adquiridas e as associações entre as mesmas.

2.2 A avaliação na escola: formal e informal

O processo de avaliação contempla duas modalidades: formal e informal. A primeira, a **avaliação formal**, ocupa menos tempo de trabalho do que a avaliação informal (VILLAS BOAS, 2006). É o processo de avaliação formal que irá abranger diversos instrumentos, procedimentos, métodos e técnicas visando avaliar o desempenho dos estudantes de maneira formal, ou seja, com testes, provas, trabalhos e exercícios que obtêm certo padrão de respostas. Portanto, caberá ao professor avaliar as execuções dos estudantes por meio das correções, geralmente certificando se as respostas estão certas ou erradas, o que irá contribuir para um resultado final: as notas.

As provas, em especial, são práticas avaliativas muito discutidas e Villas Boas (2007, p. 37) nos traz a reflexão de que se deve repensar o seu uso em sala de aula e indaga: “Por que usá-la? Com que objetivos? Quando usá-la? Como articular seus resultados aos de outros procedimentos”? Ainda de acordo com a autora, “[...] o que tem acontecido de errado com ela é o fato de ser o único procedimento de avaliação e de, geralmente, assumir característica classificatória”. Entretanto, as provas, na perspectiva da avaliação formativa, podem exercer papéis importantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, ao elaborar questões contextualizadas baseadas nas vivências e nas práticas em sala de aula, com objetivos que estejam em familiaridade com o conteúdo visto anteriormente, provas em parceria com os colegas, com consultas, ou provas que sejam devolvidas aos estudantes para nova análise, com a possibilidade de acrescentar ou reformular respostas. Assim, as provas, muitas vezes temidas pelos estudantes, podem ser recebidas de forma mais leve, formativa e encorajadora (VILLAS BOAS, 2007).

A avaliação formal e informal, dialogadas com a avaliação formativa, contempla a **autoavaliação**, onde os estudantes poderão se avaliarem, apontando avanços e desafios de acordo com suas aprendizagens. Para Villas Boas (2007, p. 33), “[...] a capacidade de autoavaliação está presente em várias situações de nossa vida, devendo ser desenvolvida na escola desde cedo, de maneira adequada”. Essa prática avaliativa é um trabalho que gera autoconhecimento, os estudantes se aproximando dos seus conhecimentos irão contribuir para seu desenvolvimento como um todo. Fernandes (2021, p. 11) argumenta que,

[...] a autoavaliação não precisa de um momento especial, não precisa, necessariamente, de nada escrito. A autoavaliação se aproxima daquilo que Paulo Freire nos ensina, que é o diálogo, a conversa, a possibilidade de se olhar no olho da criança ou do jovem e perguntar: “Como você fez isso?”, “De que forma você pensou?”, “Por que você escreveu dessa forma?”, “O que você fez para escrever isso dessa forma?”, “O que você leu?”, “O que você refletiu?”, “Você fez sozinho ou fez com alguém?”

Nesse cenário, é importante considerar a autoavaliação para mais do que um instrumento avaliativo, ou seja, como parte do processo para as aprendizagens, a fim de trazer reflexões para o estudante, “[...] construindo autonomia na medida em que ele pausa para pensar sobre o que sabe, sobre o que ainda não sabe, como fez, por que fez, por que não fez e o que precisa fazer” (FERNANDES, 2021, p. 11).

Ainda, é imprescindível considerarmos o *feedback* no âmbito da avaliação formativa, seja oral ou escrito, bem como suas potencialidades. De acordo com o documento das Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014-2016, p. 14) “o feedback ou retorno de informações aos aprendizes é indispensável para o processo avaliativo formativo, seja em sala de aula, seja no exercício profissional, propiciando que o avaliado se mantenha informado sobre suas aprendizagens”. Portanto, é no processo de *feedback* onde os professores apontaram os avanços e as melhorias que precisam ser feitas. Aqui, os estudantes se sentirão mais acolhidos pois observarão o olhar atento do professor sobre sua trajetória, com isso, mais interessados, uma vez que serão participantes ativos do processo de aprendizagem.

A **avaliação informal** ocorre a todo momento do processo educativo. As atitudes dos estudantes estão constantemente em avaliação, dando maior liberdade ao professor para o julgamento (VILLAS BOAS, 2007), que na prática do contexto escolar pode ocorrer negativamente, ou positivamente. Freitas (2002, p. 313-314) argumenta que:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula.

Ainda, o autor acrescenta que é na avaliação informal,

[...] que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo. (FREITAS, 2002, p. 314)

São variadas as maneiras de determinar juízos de valor aos estudantes. Para Villas Boas (2007, p. 10), a avaliação informal no contexto escolar inicia-se antes mesmo das aulas começarem, no período da matrícula o pré-julgamento já pode se estabelecer “[...] por meio das informações que mostram quem é a criança: onde mora, com quem mora, o que sua família faz etc. Até o fato de a matrícula ser feita por outra pessoa que não seja o pai ou a mãe provoca algum tipo de avaliação”. Nesse contexto, a autora faz um alerta em relação ao julgamento dos estudantes e seus familiares, pois,

[...] em algumas situações o professor interage tão intensamente com a criança que passa a avaliar também sua família. Sendo tão importante, essa avaliação exige cuidados: nem tudo o que o professor observa sobre o aluno pode ser comentado em voz alta e divulgado para outras pessoas. (VILLAS BOAS, 2007, p. 14)

O arredondamento de notas é outro exemplo muito frequente em sala de aula, por se configurar em aumentar ou diminuir a nota de determinado estudante a partir da percepção do professor e seus critérios (VILLAS BOAS, 2006). Para tanto, são utilizados argumentos que irão variar a depender do estudante e, por muitas vezes, do seu comportamento na escola. Villas Boas (2006, p. 83) discorre que o arredondamento de notas,

[...] quando é feito para aumentar a nota, os argumentos usados costumam ser: o aluno é organizado, freqüente, bonzinho, faz os deveres de casa. Por outro lado, o arredondamento é feito, também, para diminuir a nota, usando-se justificativas do seguinte tipo: o aluno é desobediente, conversador, não faz as atividades, chega atrasado, é preguiçoso.

É necessária uma atenção especial para esses adjetivos, uma vez que podem determinar o futuro dos estudantes em seu processo de ensino e de aprendizagem, podendo gerar constrangimento e até mesmo humilhação através de rótulos, construindo uma imagem a respeito daquele estudante por parte do docente. De acordo com Nascimento (2019, n.p), “[...] os rótulos enquadram os sujeitos que os recebem em uma categoria reducionista, na qual são ignoradas todas as suas demais características”. Hadji (2001, p. 117) esclarece ainda que, “[...] há abuso de poder quando o avaliador não pode se impedir de humilhar o avaliado, declarando-lhe, por exemplo, que ele é um ‘zero’, que não vale nada”.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que se deve explorar as diversas características dos estudantes, se opondo aos rótulos, uma vez que os discentes podem ser melhores em algumas disciplinas do que em outras (NASCIMENTO, 2019). Por isso, torna-se imprescindível a compreensão do papel da avaliação informal, com objetivo de incluir os estudantes, ao observar e estimular as áreas de interesses com as quais eles têm mais proximidade.

2.3 A avaliação informal: desencorajadora ou encorajadora?

Em acordo com Villas Boas (2006, 2007), a avaliação informal pode cumprir diferentes papéis, sendo desencorajadora ou encorajadora. A **avaliação informal desencorajadora** aproxima-se de atitudes que levam os estudantes à exclusão, onde se sentem fora do processo avaliativo, sem opinar e recebendo rótulos, comentários e julgamentos a respeito do seu desempenho, tal como avaliações feitas sobre o que o estudante “não sabe”, ou sobre seus erros. Por outro lado, a **avaliação informal encorajadora** se preocupa com a participação dos estudantes e suas aprendizagens, bem como com toda sua trajetória escolar, respeitando seu tempo, seus limites e suas percepções, visando o acolhimento e ressaltando suas potencialidades.

A escolha do mapeamento em sala de aula é um exemplo, pois, nesse contexto, em algumas situações é possível observar a avaliação informal sendo parte da **exclusão**, uma vez que, a mudança dos estudantes de lugar é uma forma de rotular, quando o critério for baseado exclusivamente em seus comportamentos, onde os estudantes “bons” podem ficar perto uns dos outros, e os “ruins” precisam ficar distantes (NASCIMENTO, 2019). Freitas *et al.*, (2009, p. 16-17) afirmam que “[...] os processos de avaliação informal terminam sendo mais relevantes no processo de exclusão”. Seguindo essa ideia, é argumentado que “[...] devemos qualificar o que estamos reivindicando como avaliação contínua adicionando que, além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos”. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 17).

Villas Boas (2006, p. 85) ressalta o **bullying** em decorrência da avaliação informal como outro ponto a ser abordado, uma vez que os estudantes podem se inspirar diante das atitudes do professor. A autora discorre que “[...] crianças gostam de ‘dar aula’ para seus amigos, e até para brinquedos, usando o mesmo tratamento que seu professor ou sua professora dá não só a elas, mas à turma toda”. Em razão disso, vale ressaltar o cuidado que o professor deve ter ao se expressar e ao apresentar suas observações.

Por conseguinte, ao pensarmos em um professor, é recorrente imaginarmos a imagem de uma pessoa autoritária, bem como ao pensarmos na escola, já relacionamos a um ambiente fechado, onde os estudantes serão avaliados até por seus comportamentos. Freitas *et al.*, (2009, p. 22) dissertam que,

A retirada da vida faz da escola um local insalubre, sem motivação e que necessita da avaliação permanente do comportamento dos estudantes para criar condições de atenção ao que o professor fala na sala de aula. Tudo isso resulta num processo de formação para a submissão do estudante à

autoridade do professor, o qual exerce ancorado nos processos de avaliação, devidamente legitimados pela sociedade.

À vista disso, são diversas as manifestações que podem ocorrer na prática da avaliação informal. Assim, compete uma atenção especial, por parte dos professores, também pelos julgamentos que são voltados para a pessoa que o estudante é, tal como, de onde vem e sua família (VILLAS BOAS, 2007).

Esse professor trabalha com uma mesma turma de segunda à sexta-feira, durante todo o período escolar, exercendo ação intensiva sobre ela. Essa ação, se for impregnada de dependência e autoritarismo, oportuniza a emissão de comentários, rótulos, ameaças, repreensões e castigos. (VILLAS BOAS, 2007, p. 12)

Neste contexto, Villas Boas (2011, p. 37) acrescenta que “[...] precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos.” Com isso, fica evidente que a **ética profissional** é um fator importante neste processo. Cabe ao professor utilizar da avaliação informal de maneira responsável, sabendo que seus gestos, olhares e comentários poderão gerar consequências no desenvolvimento de cada estudante em relação aos seus aprendizados, tal como em sua autoestima. Ademais, é necessário a atenção para como o professor irá utilizar as informações, considerando que ele “[...] precisa ter muita sensibilidade para distinguir as que podem e as que não podem ser comentadas publicamente. A avaliação é um ato ético por excelência” (VILLAS BOAS, 2007, p. 42) e, também, de **acolhimento aos estudantes**. Luckesi (2005a, p. 40-41) aponta que para se avaliar, é necessário ter a disposição de acolher,

[...] isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela.

Essa ideia vale para qualquer ato que necessite de acolhimento, por isso, com o educando não deve ser diferente. Por conseguinte, “[...] o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente; não a julga, porém se abre para observá-la, como é.” (LUCKESI, 2005a, p. 42). Antes de se avaliar, é necessário que estejamos dispostos a receber os estudantes com suas realidades, suas vivências e seus conhecimentos, sem julgamentos. “Se antes de ouvirmos ou virmos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher.” (LUCKESI, 2005a,

p. 42). Ao acolher os estudantes, um vínculo de confiança será estabelecido e, a partir dele, o processo de avaliação poderá ser enriquecedor tanto para os discentes, quanto para o docente.

Isto posto, destaca-se que o *bullying*, a ética profissional e o acolhimento ao estudante constituem-se elementos que merecem atenção por parte de todos os envolvidos no ato educativo e, em especial, no ato avaliativo. Para adentrarmos nos aspectos positivos das possibilidades que a avaliação informal pode proporcionar, Villas Boas (2011, p. 37) aponta que “[...] um argumento a seu favor é que ela acontece em ambiente natural e revela situações nem sempre previstas, o que pode ser altamente positivo, se soubermos tirar proveito dela e se não a usarmos de forma punitiva.”

Primeiramente, vale ressaltar que é por meio da avaliação informal que o professor poderá conhecer e acolher seus estudantes, suas especificidades e qualidades. Em especial nos momentos das tarefas, o educador poderá acompanhar os estudantes e identificar o que já aprenderam, e o que ainda não aprenderam (VILLAS BOAS, 2007). É necessário destacar que, “[...] quando afirmarmos que o estudante ‘ainda’ não sabe determinado conteúdo, indicamos a potência desse estudante, indicamos a convicção de que ele está em processo de aprendizagem, que ele vai aprender, que ele é capaz.” (FERNANDES, 2021, p. 10). Assim, a avaliação informal será **encorajadora**, como uma ação transformadora que visa qualificar o desenvolvimento dos estudantes, por meio de ações acolhedoras e éticas, e não determinar por meio de quantidades, o que o discente sabe ou o não sabe, portanto, contribuindo para evitar o *bullying* nas interações cotidianas da escola.

Para mais, os professores devem fazer uso da avaliação informal ao dedicar seu tempo para as dúvidas dos estudantes, dando os suportes necessários. É nesse contexto que se deve oferecer as mesmas orientações a todos os estudantes, sem preferência e sem excluir um ou outro (VILLAS BOAS, 2006). Ainda, a avaliação será encorajadora quando o professor “[...] não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para lhe dar mais atenção, para que ele realmente aprenda” (VILLAS BOAS, 2007, p. 12)

De acordo com Freitas *et al.* (2009, p. 28) “o que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação, sob condições de trabalho inadequadas.” Por isso, o professor, no processo avaliativo, deve demonstrar interesse e tranquilidade, sendo solícito nos momentos necessários (VILLAS BOAS, 2007). Além da empatia, que são considerações que devem ser realizadas por parte do docente antes de qualquer pré-julgamento, por meio de incentivos que os encorajam. Bem como ressalta Villas Boas (2007, p. 11), no processo avaliativo informal a interação do

professor com os estudantes acontece de forma natural, “[...] uma piscadinha de olho de forma acolhedora e amiga, indicando que o aluno está no caminho adequado, lhe dá ânimo.”

Conclui-se aqui a relevância da avaliação escolar, abrangendo tanto a avaliação formal, quanto a avaliação informal, uma vez que ambas são importantes (VILLAS BOAS, 2007). Nesse contexto, Villas Boas (2007, p, 15) acrescenta que:

A relevância da utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la.

Por conseguinte, com a compreensão acerca da avaliação formal, e informal, é fundamental a análise das práticas avaliativas e, no caso desta pesquisa, a avaliação informal que pode apresentar características da avaliação desencorajadora e ou encorajadora, e que serão desenvolvidas no capítulo de análise. A reflexão, a partir do momento que determinamos qual a finalidade da avaliação informal em sua prática é: será desencorajadora ou encorajadora?

2.4 Relação pedagógica entre professor e estudantes e a avaliação informal

A relação pedagógica entre professor e estudantes constitui-se como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento dos estudantes. Conforme argumenta Chueiri (2008, p. 52), “[...] a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.” Todavia, a relação pedagógica pode se encaminhar com ênfase em aspectos positivos, negativos, ou em ambos.

A sala de aula é um ambiente feito de trocas, de compartilhamentos, de interações entre professor e estudantes, e entre os próprios estudantes, assim, “[...] a escola oferece amplas possibilidades de socialização entre os iguais, que participam em grande medida da construção e da afirmação da personalidade de cada uma das crianças ou jovens.” (CORDEIRO, 2011, p. 67-68). Portanto, é na escola onde os discentes passarão grande parte do tempo de sua vida, por conseguinte, deverão conhecer pessoas por meio de suas realidades, vivências e experiências. O estudante “[...] aprende interativamente, e com isto surgem novas possibilidades em seu desenvolvimento. Não há dúvida, portanto, sobre o caráter fundamental das relações estabelecidas entre professores e alunos.” (TACCA; BRANCO, 2008, p. 40).

Para Cordeiro (2011), existem algumas dimensões que persuadem a relação pedagógica, sendo elas: espaciais, temporais, linguísticas, cognitivas e pessoais. A primeira trata da **dimensão espacial**, mais especificadamente, a sala de aula. É um ambiente que se distingue pela perspectiva tradicional, em que os estudantes têm sua atenção concentrada no professor, portanto, a sala de aula “[...] se organiza com fileiras de carteiras voltadas para a mesa do professor, a qual fica à frente da sala, junto à lousa, lugar de inscrição do saber.” (CORDEIRO, 2011, p. 71). E pela perspectiva das pedagogias progressistas, onde os estudantes não têm um lugar fixo para se sentar, a disposição das mesas pretende facilitar os trabalhos em equipe, além dos diversos recursos e materiais didáticos espalhados pela sala. (CORDEIRO, 2011). Para o autor, no primeiro caso, o professor tem o papel ativo e central, enquanto no segundo, a interação entre ele e os estudantes é horizontal. Essa dimensão espacial perpassa pelas condições estruturais da escola, pois, como é possível observar na trajetória acadêmica que vivenciamos, em muitas escolas as salas são pequenas e a quantidade de estudantes é grande, sendo que não possibilitam modificações na organização das carteiras, de acordo com as propostas de aula dos professores, sejam as tradicionais ou as progressistas.

Nas **dimensões temporais**, o tempo escolar será determinado também pela relação pedagógica estabelecida. Aqui se trata do início e do fim das aulas, da duração das atividades, do tempo de descanso e do recreio. De acordo com Cordeiro (2011, p. 72), a dimensão temporal conecta-se diretamente às modalidades da relação pedagógica, na qual, “[...] modalidades mais diretas tendem a tentativas de aproveitamento mais intensivo do tempo. Relações pessoais mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, mas que, às vezes, pode significar aprendizagens mais significativas.”

As **dimensões linguísticas** influem na relação pedagógica, dado que uma relação se estabelece por meio da linguagem. Para Cordeiro (2011, p. 73), as formas como os professores conduzem os diálogos durante a aula “[...] revelam amplamente tanto os modos de exercício do poder em classe, quanto as concepções de ensino ali presentes.” Ainda, nas práticas discursivas do professor, o mesmo irá expor, perguntar, advertir, explicar. Enquanto para os estudantes,

[...] neste ou naquele caso, existe a possibilidade de questionar, declarar não ter entendido, pedir mais esclarecimento sobre ideias ou tarefas a realizar, solicitar permissão para se retirar ou para realizar atividades não previstas inicialmente. (CORDEIRO, 2011, p. 73)

Em relação as **dimensões cognitivas**, deve-se considerar que a escola é um “[...] lugar social reservado para o acesso aos saberes socialmente considerados relevantes e necessários

para a continuidade da vida na sociedade” (CORDEIRO, 2011, p. 76). Portanto, as dimensões cognitivas são realizadas por meio da relação com o conhecimento, onde a relação pedagógica é representada “[...] por uma tríade de elementos que interagem entre si: professor, alunos e conhecimento” (CORDEIRO, 2011, p. 76).

Por fim, as **dimensões pessoais** são voltadas ao vínculo estabelecido entre professor e estudante. Sabe-se que a interação social é um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, a partir do contato entre o professor e o estudante, “[...] tanto os outros alunos, quanto o próprio professor funcionam como esses interlocutores que permitem a assimilação significativa das aprendizagens” (CORDEIRO, 2011, p. 75). Vale ressaltar que para o autor, a relação pedagógica “[...] instaura em um campo de tensões e conflitos”, onde professores e estudantes ocupam papéis diferentes (CORDEIRO, 2011, p. 76).

Nesse caminho, as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo da SEEDF (2014b, p. 40), aponta a convivência como um fator importante, tal como a presença afetiva do outro, conseqüentemente, “[...] é oportunizado ao estudante o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da socialização, da iniciativa, da autoestima, da autonomia e da criticidade na promoção das aprendizagens”. O professor, como o adulto mediador, deve construir momentos visando a interação social, onde se permitirá conceber também a relação entre ele e seus estudantes, uma vez que “[...] testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 153). Esse processo de construção da relação pedagógica entre professor e estudantes poderá exercer influência sobre as práticas avaliativas informais, sejam as desencorajadoras, como as encorajadoras, bem como os seus impactos, a depender da concepção de avaliação escolar que fundamenta a prática avaliativa do professor. Da mesma forma, as práticas avaliativas informais podem influenciar na relação pedagógica entre professor e estudantes, considerando a conexão entre a avaliação informal e a relação pedagógica como horizontal na perspectiva da dialogicidade, ou seja, uma dialogando com a outra.

Cabe ressaltar que na instituição educativa há vários modos de se relacionar, a partir de atitudes, da disposição e, principalmente, pela iniciativa do professor, a fim de criar momentos de diálogo na aula para a construção de relação pedagógica emancipatória entre professor e estudantes, mediada pelo conhecimento. Baseada na racionalidade técnica e burocrática, que silenciam as iniciativas dos professores e estudantes, e oferece poucas oportunidades de participação entre seus atores, deixando de lado as subjetividades, teremos o fortalecimento da concepção de **relação pedagógica como vínculo de dependência** e, em

sentido oposto, a racionalidade emancipatória, que se caracteriza pelas atitudes de empatia, apoio, aceitação e diálogo, e fortalece a **relação pedagógica como vínculo libertador** (VEIGA, 2019).

Tacca e Branco (2008, p. 40) destacam que “[...] as avaliações que são impostas, as expectativas criadas, aliadas a preconceitos incontestes quanto a idealizações sobre as condições necessárias para a aprendizagem efetiva, fazem com que alunos e professores se olhem, freqüentemente, com desconfiança”. Tal desconfiança se aproxima da **relação pedagógica como vínculo de dependência** e, conseqüentemente, da **avaliação informal desencorajadora**. Por isso, desde o seu primeiro contato com os estudantes, o professor deve estabelecer uma relação de confiança, criando situações para que possam interagir e se conhecer.

Dado isso, a comunicação é um fator de grande relevância neste processo, visto que é por meio dela que o professor irá compreender as necessidades de cada um. Ou seja, a partir da construção dos processos comunicativos será permitido que o professor conheça as especificidades dos estudantes, e o modo como se dará esta construção, irá influenciar no posicionamento dos discentes (VAZ, 2017).

Conforme aponta Villas Boas (2007, p. 31), o estudante precisa revelar suas necessidades, para ser orientado a atendê-las, em virtude de que “[...] a escola parece ser o lugar mais seguro para expormos sem medo nossas fraquezas, desde que aceitemos que a avaliação é o meio de promover a aprendizagem de alunos e professores.” Sabemos que os diferentes saberes são aprendidos nas relações com os outros (TACCA; BRANCO, 2008), por isso, salienta-se a relevância da confiança especialmente em diálogos, entre o professor e os estudantes. Em vista disso, por meio da construção dos processos comunicativos, a relação professor-estudante ficará mais estreita, caminhando para uma **relação pedagógica como vínculo libertador**.

Ademais, destaca-se a comunicação simbólica, dada por meio, em especial, dos gestos, olhares e até mesmo nos silêncios. O documento das Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014-2016, p. 15) aponta que,

[...] a comunicação simbólica revelada nos gestos, nos silêncios, nas manifestações de choro, de alegria, de irritação, nos afetos e conflitos que ocorrem na relação professor-estudante tende a ser manifestada; no entanto, a escola não deve rotular nem definir a criança em razão dessas manifestações.

Portanto, pode-se verificar na comunicação profusas possibilidades, tanto para qualificar a relação pedagógica entre professor e estudantes, quanto para intensificar essa relação com a possibilidade de comunicação negativa diante de algum estudante.

Conforme aponta Vaz (2017, p. 141), “[...] a relação dialógica não é apenas a relação onde há diálogo, mas a relação que apresenta uma abertura humana para o encontro e que possibilita uma produção subjetiva que desenvolva a relação em curso.” Dessa forma, caberá na interação professor-estudantes diversas possibilidades de encontro, como por exemplo, o acompanhamento individualizado, visando maior assistência e conhecimento sobre os estudantes, contribuindo para o cuidado com as especificidades de cada um. O olhar atento do professor, para estabelecer os momentos certos de aproximação, considerando que tanto o estudante, quanto o professor, precisam estar abertos para a relação dialógica, é outro ponto a ser destacado. Cabe ressaltar ainda, a importância da interação com a família do estudante, possibilitando um maior envolvimento no processo educativo (VAZ, 2017).

A intersubjetividade deve estar presente determinando a relação pedagógica, independentemente do currículo, uma vez que, em dados momentos o professor poderá sair do seu planejamento, visando alcançar as necessidades dos seus estudantes, em quaisquer situações. Conforme aponta Freire (1996, p. 95), “[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. Daí a importância de uma prática pedagógica que se aproxime da *práxis* que se caracteriza como unicidade entre teoria e prática, como destaca Vázquez (1986), visando uma atuação docente consciente e intencional, para compreender as necessidades dos estudantes, saber ouvi-los e entender seus momentos, ou seja, envolvê-los em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao fortalecimento da **relação pedagógica como vínculo libertador**.

É nesse processo de construção da relação pedagógica onde se estabelecerá possíveis apontamentos e apreciações acerca da trajetória do estudante, que se constitui a avaliação informal. O professor pode observar e interagir com o estudante para compreender suas vivências, suas dificuldades e, especialmente, suas qualidades e avanços, fazendo uso das informações de forma que contribua, positivamente, para o processo de aprendizagem, fortalecendo a **relação pedagógica como vínculo libertador** e a **avaliação informal encorajadora**.

Considerando e analisando o conjunto de informações levantadas a partir da relação pedagógica com seus estudantes, como forma de *feedback*, bem como na avaliação diagnóstica, o professor terá a possibilidade de aprimorar sua prática pedagógica. De acordo

com Tacca e Branco (2008, p. 46), “[...] são princípios pedagógicos, de relações com o conhecimento e de constituição subjetiva de alunos e professores que, se trabalhados, poderiam favorecer bastante o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem.” Tal como salienta Luckesi (2005a, p. 56):

[...] a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

O estilo do professor não é o preponderante, mas sim, como construirá um vínculo de confiança entre ele e seus estudantes (TACCA; BRANCO, 2008). Logo, é preciso saber utilizar das referências e de cada etapa alcançada pelos estudantes para encoraja-los, por meio da disposição do acolher, da atenção, dos gestos e dos elogios, ou seja, por meio da **relação pedagógica como vínculo libertador**, e da **avaliação informal encorajadora**.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Uma pesquisa pode trazer grandes reflexões, em especial voltada para a educação, considerando que, tanto para os estudantes, como os professores, aprender nunca é demais, e repensar a prática docente de forma crítica deve fazer parte deste aprendizado. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.” (FREIRE, 1996, p. 32). O caminho da pesquisa, no caso, da pesquisa acadêmica, requer um planejamento com vistas ao alcance dos objetivos traçados. No presente capítulo, é abordado o percurso metodológico da pesquisa, a caracterização da escola e dos interlocutores, tal como os procedimentos e instrumentos: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e observação.

O presente estudo tem abordagem metodológica qualitativa, visando articular a teoria com a prática em uma instituição pública, contribuindo para os estudos na área da educação, em específico, a avaliação informal. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” Ela é de grande potência para o trabalho docente, uma vez que se aproxima da realidade com sua complexidade. Ainda, a pesquisa qualitativa é caracterizada por se preocupar com a realidade, sendo esta, inquantificável (MINAYO, 2002).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador preocupa-se mais com o processo do que com o resultado final, e ainda, com os dados recolhidos, analisando-os respeitando a forma como foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Minayo (2002, p. 22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Dessa forma, considerando os objetivos do estudo, a pesquisa voltada para a educação busca aproximar-se da realidade no contexto educacional, atendendo aos diferentes significados, visando reflexões acerca da prática pedagógica.

No Quadro 2, apresenta-se uma visão geral do que foi estabelecido para o percurso metodológico da pesquisa:

Quadro 2 – Percurso metodológico da pesquisa

TEMA: PRÁTICAS AVALIATIVAS INFORMAIS EM UMA TURMA DE ANOS INICIAIS DE ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL		
OBJETIVO GERAL: Analisar a(s) práticas avaliativas informais no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes em uma turma de anos iniciais de escola pública do Distrito Federal.		
Questões derivadas	Objetivos específicos	Procedimentos/Instrumentos Interlocutores
1. Qual a concepção da professora regente acerca da avaliação para as aprendizagens, em especial, da que acontece de modo informal?	1. Compreender a concepção da professora regente acerca da avaliação para as aprendizagens, em especial, da que acontece de modo informal.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise documental: <ul style="list-style-type: none"> • Currículo da Educação Básica da SEEDF • Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF • PPP da Escola ➤ Questionário ➤ Entrevista semiestruturada com a professora
2. Quais práticas avaliativas informais e suas influências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?	2. Identificar e analisar as práticas avaliativas informais e suas influências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação das aulas da interlocutora ➤ Questionário ➤ Entrevista semiestruturada com a professora
3. Há uma correlação entre avaliação informal e relação professor-aluno? Caso exista, de que forma ela acontece?	3. Analisar se há uma correlação entre avaliação informal e relação pedagógica entre professora e estudantes e, caso, exista, de que forma ela acontece.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação das aulas da interlocutora ➤ Questionário ➤ Entrevista semiestruturada com a professora

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022)

3.1 Caracterização da escola pesquisada

De acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico (2022), a Escola Classe Florescer (nome fictício) surgiu em 1990, quando foi construída de madeira com instalações precárias, visando atender a comunidade de Samambaia que se originava de invasões. Na época, as famílias eram mais desestruturadas e a violência ao redor da escola era constantemente presente. Em 2005 e 2006 a escola passou por uma reforma, constituindo-se como é atualmente, com dois pavimentos e uma melhora muito considerável se tratando de estruturação.

Em 2009, o projeto intitulado: “Meio Ambiente em Paz” foi implantado na escola, em parceria com o Instituto Brasília Ambiental (IBRAM). Este projeto resultou no plantio de mais de 70 mudas de espécies do bioma Cerrado, ipês, entre outras, e foram organizados jardins e, em especial, um Jardim de Leitura com pergolados e um Jardim Sensorial compondo áreas verdes pela escola. Em 2016 a escola foi uma das selecionadas pela coordenação regional de Ensino de Samambaia para representá-los no projeto sobre meio ambiente, intitulado “Diálogo de Ciências”. Entre vários outros projetos, destaca-se hoje, o

desenvolvido pelos estudantes do 5º ano com a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), intitulado “Guardiões do Lobo Guará”, que também envolve o tema do meio ambiente.

Hoje, a escola possui 17 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de reforço, sala de leitura, sala de orientação, sala de recursos, sala de atendimento psicopedagógico, sala de múltiplo uso, sala do laboratório de ciências, sala de direção, sala de coordenação, secretaria, sala dos professores, cantina, almoxarifado, guarita, quadra de esportes e banheiros. Há rampas de acessibilidade espalhadas pela escola, além de duas escadas e um elevador para acesso ao pavimento superior.

Atualmente, há 33 turmas com o quantitativo de 736 estudantes, separadas em 17 turmas no período matutino, distribuídas em Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental I. No turno vespertino, são 16 turmas divididas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No quadro de funcionários, há 16 profissionais voltados ao serviço técnico, pedagógico, administrativo e de apoio. Em serviços gerais, a escola conta com quatro profissionais. Na docência, são 39 profissionais, entre eles, alguns com restrição ou em readaptação.

Vale ressaltar que a escolha por esta instituição aconteceu por já ter realizado, na mesma instituição, outros trabalhos para disciplinas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UnB. Portanto, para a pesquisa houve o contato com a equipe gestora e a autorização realizada pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Samambaia (APÊNDICE A).

3.2 Caracterização dos interlocutores

Para a escolha da turma pesquisada, foram realizadas observações de 40 minutos em duas turmas, uma do 5º ano e outra do 4º ano. As turmas foram indicadas pela escola com base no maior tempo de atuação dos professores na SEEDF. A turma do 4º ano foi escolhida, uma vez que foi observada maior interatividade entre a professora e os estudantes, e pela demonstração de interesse da docente em participar da pesquisa.

Para a participação na pesquisa, a professora assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B). As informações sobre a caracterização da interlocutora foram fornecidas por meio do questionário-perfil (APÊNDICE D). Formada em Pedagogia Plena pela instituição Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2004 no Ceará, onde nasceu e cresceu, a professora Júlia (nome fictício) está na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há 13 anos. Em 2013, Júlia fez sua especialização em Gestão e

Orientação Educacional pela Faculdade do Meio Ambiente e Tecnologia de Negócios (Famatec).

Atualmente com 52 anos, a professora atua como professora efetiva na Escola Classe Florescer em uma turma do 4º ano, com 30 estudantes, sendo 13 meninas e 17 meninos, na qual foi realizada a pesquisa. De acordo com Júlia, suas experiências no trabalho, as ações de formações nas coordenações coletivas com a equipe diretiva, coordenadores e professores da escola e os cursos na subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), são os que mais contribuem para o desempenho da sua função.

3.3 Procedimentos e instrumentos

Os procedimentos e instrumentos para o levantamento de informações proporcionam um maior aprofundamento do estudo, com diferentes fontes é possível apontar muitas contribuições. Para tanto, em acordo com os objetivos da pesquisa, foram utilizados a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação.

3.3.1 *Análise documental*

Com a análise documental o pesquisador obtém informações por meio de registros escritos, sejam documentos oficiais das instituições pesquisadas e ou caderno de registros dos professores, interlocutores da pesquisa. Além disso, são fornecidos mais detalhes, bem como a partir dos documentos, observa-se outras perspectivas a respeito da temática. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Como ponto de partida na busca de informações, a análise documental desvelou aspectos direcionadores do problema a ser investigado, como a base teórica e legal para a avaliação das/para as aprendizagens nas escolas públicas do DF, entre outros. Dessa forma, a partir do site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), foram analisados os seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, Diretrizes de Avaliação Educacional e Currículo da Educação Básica. Com apoio das documentações, foi possível compreender mais sobre a temática da avaliação, bem como é defendida pela SEEDF, com suas concepções, práticas e finalidades na educação, tanto avaliação formal, quanto a avaliação informal.

3.3.2 *Questionário*

O questionário foi utilizado como instrumento, considerando que a partir dele, é possível levantar informações com as respostas da professora, onde a mesma poderá expor suas opiniões. Gil (1999, p. 122) apresenta as seguintes vantagens a respeito do questionário:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário, neste estudo, tem como objetivo compreender a concepção de avaliação da professora regente, em especial sobre a avaliação informal, conforme os objetivos da pesquisa.

O questionário contemplou questões de identificação e sobre a formação acadêmica da professora. Para mais, há questões abertas e questões para o preenchimento de tabelas, com o intuito de compreender as concepções de avaliação por parte da professora, os instrumentos e procedimentos utilizados, desde os mais recorrentes até os menos recorrentes. Ainda, buscou-se compreender seu entendimento a respeito da avaliação informal, seus desafios e possibilidades. Por fim, foi questionado sobre os momentos que contribuem para a relação pedagógica entre a professora e seus estudantes, tal como, suas observações feitas a partir dos resultados das avaliações e do desempenho dos estudantes.

3.3.3 *Entrevista Semiestruturada*

A entrevista é uma forma de interação social, onde uma das partes busca coletar informações, e a outra se apresenta como fonte (GIL, 1999). A entrevista semiestruturada garante o contato direto e permite maior flexibilidade, com o objetivo de obter mais informações, servindo como um complemento para o questionário. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33-34), na entrevista,

[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A partir da entrevista, é possível recolher novas informações, além de permitir um maior aprofundamento sobre informações já levantadas em outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para a entrevista semiestruturada, foi organizado um roteiro (APÊNDICE E), de acordo com os objetivos da pesquisa e com questões orientadoras, visando compreender as concepções de avaliação escolar formal e informal, como funcionam as avaliações em práticas a partir do uso de *feedback*, a fim de compreender a visão por parte da docente a respeito da sua relação com os seus estudantes. No início da entrevista houve a preparação para apresentar os objetivos da pesquisa, bem como informar sobre o sigilo dos registros e do nome da participante e da escola.

3.3.4 Observação

A observação na pesquisa tem como objetivo extrair informações do cotidiano, por isso, foi necessária a observação da rotina, em sala de aula, visando compreender as concepções adotadas sobre avaliação informal, suas práticas, bem como a relação pedagógica entre a professora regente e seus estudantes. Para Lüdke e André (1986, p. 26), a observação direta possibilita “[...] que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas.” Logo, a observação permite maior aproximação com a realidade pesquisada, garantindo a coleta de dados.

Por sua vez, com o apoio do protocolo de registro de observação (APÊNDICE C), a coleta se vincula com as análises das informações adquiridas, sem desconectar com o real observado e com foco exclusivo na temática. Para a pesquisa, foram realizadas observações nos dias 29/06, 30/06, 01/07, 04/07 e 05/07 de 2022, no turno vespertino, na turma do 4º ano da professora Júlia. Nesse período, foram observadas variadas atividades, como: aulas expositivas, atividades avaliativas, correções de tarefas, sendo possível focalizar a relação da professora com os estudantes, suas atitudes diante da avaliação informal, em especial, nos momentos de correção das atividades, no *feedback* e nos momentos das dúvidas dos estudantes. Todas as observações foram registradas no protocolo de registro de observação.

3.4 Cronograma da pesquisa

O planejamento das ações de uma pesquisa, fazendo uso da flexibilidade, tem como objetivo distribuir as ações previstas e não previstas, em um período estipulado para sua

conclusão, conforme a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia (PPC) da Faculdade Educação/UnB.

A elaboração do cronograma (APÊNDICE F) representou, não só uma exigência metodológica mas, principalmente, uma organização da e para a pesquisadora e orientadora, materializando as ações no percurso, possibilitando a segurança no processo de pesquisa.

4 A AVALIAÇÃO INFORMAL NA TURMA DO 4º ANO

O presente capítulo foi elaborado conforme os objetivos da pesquisa e com base nas observações realizadas, no questionário e na entrevista semiestruturada. Para mais, analisou-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de forma articulada.

4.1 Percepções e concepções de avaliação da professora

Na sala de aula, o professor tem como papel mediar, auxiliar e instigar o processo de ensino e de aprendizagem da turma. Consequentemente, suas concepções e seus valores irão se sobressair, inclusive os marcados pela sua trajetória não só profissional, como de vida. Ou seja, sua criação, suas experiências acumuladas desde a infância em relação à escola, bem como seus aprendizados na formação profissional, em especial sobre avaliação para esta pesquisa. De acordo com Libâneo (1985, p. 19), “[...] o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.” Vale ressaltar que há outras variáveis para além do professor, tais como, as especificidades de sua turma, a situação econômica, política e cultural da comunidade escolar que irão influenciar em suas práticas pedagógicas (PEREIRA, 2021).

Em vista disto, a primeira pergunta realizada na entrevista para a professora Júlia, foi: **O que seria avaliar** em seu ponto de vista? Para ela, avaliar “[...] seria conhecer melhor, descobrir os pontos positivos que estão sendo alcançados, as metas que estão sendo alcançadas e ver os pontos mais fracos que precisam ser revistos.” De acordo com sua resposta, pode-se perceber que a sua visão se aproxima da avaliação formativa, uma vez que esta, tem como objetivo o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Essa postura também é defendida pela SEEDF em seus documentos oficiais, como o Currículo em Movimento (2014b, p. 71), quando esclarece que “[...] a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória” e que sua “[...] finalidade maior reside em auxiliar.”

A avaliação formativa também é defendida pela Escola Classe Florescer quando, por meio do seu Projeto Político-Pedagógico, apresenta que:

Atualmente as novas tendências na área da educação apontam para a necessidade de práticas avaliativas que valorizem a capacidade reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e que priorizem uma

análise qualitativa do crescimento de tais sujeitos durante o processo. Nesse sentido, a avaliação formativa vem sendo apontada como um caminho para a superação de uma avaliação unilateral, punitiva e excludente. (DISTRITO FEDERAL, 2022, n.p)

As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014-2016, p. 10) esclarecem que avaliar não deve se resumir a testes ou exames, até mesmo se restringir à medida, pois, “[...] medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo.” Ao utilizar os verbos como conhecer, descobrir e rever, a concepção da professora Júlia sobre avaliar assemelha-se ao processo avaliativo que busca utilizar as informações levantadas a favor dos discentes, para que haja intervenções visando seu desenvolvimento, se opondo a avaliação com intenção de classificar os estudantes, exclusivamente, pela distribuição de notas como resultado final.

No questionário, ao ser perguntada também sobre seu **entendimento por avaliação escolar**, de forma geral, a professora Júlia escreve que a avaliação é “[...] conhecer o resultado para definir os passos para atingir o resultado desejado”. Essa ideia se aproxima da avaliação diagnóstica que, por sua vez, integra a avaliação formativa, sendo sua função diagnosticar a partir dos resultados, para elaborar seu planejamento. A professora ressalta que em sua turma, “[...] depois de realizadas as avaliações diagnósticas/psicogênese, os alunos são classificados por níveis, onde são trabalhadas as principais dificuldades encontradas.” Luckesi (2005a, 42-43) defende que “[...] o ato de diagnosticar é um ato de conhecimento, a partir do qual decisões podem e devem ser tomadas”, se tratando do contexto em sala de aula, essas decisões irão refletir também nos instrumentos e procedimentos utilizados pela professora. Esses são, sem dúvida, importantes, considerando que a partir de sua seleção e a intencionalidade do seu uso, é possível compreender e articular a teoria adotada pela professora com sua prática.

Portanto, ao ser questionada a respeito do **momento em que ela avalia e quais os procedimentos e instrumentos mais utilizados** para avaliação, a professora Júlia ordenou em mais recorrente até menos recorrente, na seguinte ordem: “1) A participação, interação de forma bem ativa e eficaz; 2) Teste de Fluência (Fluência de Leitura); 3) Pesquisas, trabalhos sobre determinado assunto; 4) Atividades avaliativas; e, 5) Comportamento.” A professora Júlia argumenta que o procedimento mais utilizado para avaliação é a observação da participação, que caminha junto com o esforço dos estudantes, para ela, “[...] ali na hora de uma explicação conta muito, em uma interpretação de texto, você vê quem participou, quem esteve na aula só corpo presente e quem realmente aprendeu.” A professora defende a

observação da participação do estudante, na aula, como a mais eficaz para a avaliação das aprendizagens, comparando-a com as provas, uma vez que, de acordo com ela, ainda há muitos estudantes com medo e nervosismo no momento de realizar uma prova.

[...] ainda tem professor mais antigo que insiste na semana de prova e os pais mesmo... os pais mesmo cobram, os pais não entendem, eu mesma em reunião de pais já falei: ‘Gente, procurem lá o que é avaliação formativa, a avaliação que vai acontecendo na medida, para não ter essa pressão’. Mas ainda tá muito encucado na cabeça dos pais. (Professora Júlia, 2022)

A professora cita o teste de fluência de leitura, defendendo ser de muita importância para o 4º ano, juntamente com a escrita e as operações de matemática. Ademais, os instrumentos contêm as pesquisas e trabalhos que a professora Júlia pede para os estudantes realizarem, as atividades avaliativas realizadas em sala, distribuídas em: provas, atividades no caderno, atividades impressas e o livro didático, com o apoio de diversos materiais.

Considera-se a variedade de instrumentos e procedimentos como favorável para a avaliação das aprendizagens da turma, em razão de que “[...] o uso de múltiplos procedimentos/instrumentos avaliativos possibilita aos estudantes o desenvolvimento de diferentes habilidades” (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016, p. 33), onde cada procedimento e/ou instrumento avaliativo terá um objetivo específico, pois “[...] alguns solicitam atividades ou respostas simples e outros, atividades ou respostas que exigem análise, justificativa ou síntese. Alguns querem atividades ou respostas pontuais, outros, o desenvolvimento de idéias de forma mais livre” (VILLAS BOAS, 2007, p. 25). Em concordância, as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014-2016) defendem a diversificação dos instrumentos para a avaliação, bem como as variadas fontes de informações. O documento sinaliza ainda que “[...] são bem-vindos todos os instrumentos e procedimentos desde que avaliem para incluir e incluam para aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016, p. 23).

Ao ser perguntado a professora Júlia sobre **como chega à mensuração dos resultados das aprendizagens dos estudantes**, ela diz que divide em “Satisfatório” ou “Não Satisfatório” e complementa dizendo que, “[...] quem atingiu os objetivos foi satisfatório, até porque não pode ficar mais mensurando por meio de notas. Hoje é um conhecimento que eu passei e que ele (estudante) pode não ter aprendido tudo, mas ele vai ser revisto no 5º ano.”

Com relação ao comportamento, a professora Júlia explica que é utilizado como critério de avaliação, e é necessário, uma vez que há regras na escola. Afirma que o comportamento dos estudantes deve ser anotado no relatório, mas que o esforço do estudante também é relevante, pois “[...] tem que contar também que quando você fez uma atividade e o

aluno não foi bem, mas ele tentou de todas as formas, não é justo um aluno ter bom comportamento e aquilo não contar de alguma forma.” A professora Júlia ressalta que não é contado como nota, mas influencia no “Satisfatório” ou “Não Satisfatório”, e ressalta que o comportamento influencia principalmente para o “Não Satisfatório”, “[...] porque o comportamento dele deixou a desejar lá numa nota, no aprendizado, lá no rendimento fraco e tudo vai contar lá, infelizmente precisa.”

O comportamento como critério de avaliação deve ter um cuidado na interpretação que o professor pode fazer sobre o comportamento de algum estudante, pois, cada um tem suas especificidades, e há situações em que seu comportamento em sala de aula e suas aprendizagens não se associam. De acordo com Soares (2019, p. 30),

[...] ao avaliar fracionando a dimensão intelectual e a dimensão comportamental, os professores tendem a cometer equívocos como o privilégio de um aspecto sobre o outro e/ou gerar confusão entre eles, fazendo crer que o “bom comportamento” é capaz de compensar a não aprendizagem ou ainda que, mesmo aprendendo, o “mal comportado” deve ter seus resultados subtraídos.

Estabelecer essa conexão direta entre o comportamento dos estudantes e o seu desempenho cognitivo pode gerar equívocos, uma vez que pode levar a punição e, conseqüentemente, a exclusão. Essa prática avaliativa está vinculada à avaliação informal desencorajadora com traços punitivos, pois “[...] a punição além de visar a uniformidade de comportamentos, seleciona os alunos separando os 'bons' dos 'maus', sendo ilusório pensar que a penalidade é uma maneira de reprimir delitos.” (GUIMARÃES, 1987, p. 74). No contexto da pesquisa, a concepção da professora Júlia, em avaliar o comportamento e deixar com que ele influencie principalmente para o conceito de “Não Satisfatório”, ressalta a avaliação informal desencorajadora com traços punitivos como forma de reprimi-los por seus atos, ganhando como penalidade um “peso” maior diante de uma avaliação com o conceito negativo, mesmo que o desempenho em outras avaliações tenha sido positivo para suas aprendizagens.

Com relação a **avaliação informal**, para a professora Júlia tem um papel de avaliar os estudantes sem eles saberem que estão sendo avaliados, citando o exemplo de avaliar por meio da observação e participação deles. Ela diz que na avaliação informal é necessário “[...] um olhar bem atento do professor para detectar as maiores dificuldades da turma e aluno e a partir daí ser trabalhadas atividades lúdicas para serem sanadas as dificuldades, independente do momento.” Ainda, Júlia acrescenta dizendo que a avaliação informal “[...] entra nesse aspecto de tirar aquele paradigma da semana de prova, medo da prova, o nervoso da prova,

isso não tem que acontecer”. Contudo, para a professora Júlia, o maior desafio da avaliação informal “[...] é trabalhar com um grande número de alunos em sala, pois sabemos que os níveis, as aprendizagens são muito diferentes.”

Ao perguntar se a **prática da avaliação informal** era comum em sua turma, a professora Júlia diz que sim, uma vez que, “[...] durante todo o processo de ensino os estudantes são avaliados, quando na explicação do conteúdo, se respondem as atividades de maneira correta, a participação, a interação, o esforço, são objetos de avaliação”. Para mais, cita que a partir das observações que faz no dia a dia, ela compreende “[...] quem rende, quem não rendeu, quem precisa e quem não precisa”, e faz o acompanhamento individual com os que necessitam de maior orientação.

A professora realiza os encontros com grupos de estudantes, às quintas-feiras, no turno contrário, com o objetivo de trabalhar individualmente as dificuldades, alternando-os de acordo com as necessidades que vão aparecendo no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a professora, é possível observar “[...] onde é a dificuldade, como na leitura, onde é a fragilidade maior, no caso muita gente agora foi pego na multiplicação.” Ainda, ela defende os encontros, uma vez que, “[...] com um grupo menor é mais proveitoso” e a partir disso, são utilizados materiais diferentes em momentos específicos.

Caminhando na perspectiva da avaliação informal com intenção formativa, ou seja, que busca conhecer os estudantes e suas especificidades, o acompanhamento individual que a professora Júlia realiza em sua turma é uma prática avaliativa enriquecedora, uma vez que observando-os com um olhar mais atento, a professora poderá compreender melhor seu trabalho pedagógico e replanejá-lo, bem como, os estudantes terão a oportunidade de evoluir, aprender com seus erros e superá-los. Nesse contexto, Hadji (2001, p. 20) argumenta que a avaliação formativa informa os atores do processo, assim dizendo que,

O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Sendo assim, a partir da entrevista e do questionário, podemos compreender a concepção da professora Júlia sobre avaliação, mais próxima da formativa, uma vez que ela defende seu uso voltado para o desenvolvimento dos estudantes, desde a identificação das dificuldades presentes e seus meios de mediação, a fim de solucioná-las no decorrer do processo. Entretanto, ao utilizar o comportamento dos estudantes como critério para

avaliação, com um peso no conceito final, sua prática caracteriza-se como contraditória, uma vez que se opõe à avaliação com intenção formativa, que a professora sinaliza como sua concepção avaliativa.

4.2 Práticas avaliativas informais

Embora a concepção de avaliação da professora se aproxime da formativa, ao decorrer do trabalho de campo foram observados aspectos favoráveis à avaliação encorajadora, mas também aspectos divergentes. Por isso, são apresentados primeiramente os aspectos que mais se aproximam da avaliação informal encorajadora, posteriormente, os aspectos que se aproximam da avaliação informal desencorajadora com traços punitivos, visando compreender suas práticas.

4.2.1 Avaliação informal encorajadora: como complemento da formal

No primeiro contato com a turma, a professora estava fazendo a correção de uma tarefa de matemática sobre expressões numéricas no quadro, deixando os estudantes que estavam mais à vontade fazerem a resolução das questões. Enquanto um estudante respondia à questão, uma colega chamou a atenção da professora e disse ter medo de ir ao quadro, errar e passar vergonha. A professora demonstrou estar atenta ao que a estudante estava sentindo e disse que “[...] não precisa ter medo ou vergonha, porque você está aqui na escola para aprender e é errando que se aprende.” Nesse momento, a professora respeitou a sua timidez, não ficou insistindo, e deixou o restante das questões para os estudantes que, voluntariamente, gostariam de respondê-las. Essa prática da professora está pautada pela concepção que possui acerca da avaliação com intenção formativa e na avaliação informal, que busca acolher o estudante em sua singularidade, para o fortalecimento de sua autoestima e autoconfiança. Luckesi (2005a, p. 41) defende o ato de acolher a realidade dos estudantes da maneira como ela é, e complementa dizendo que “[...] a disposição de acolher a realidade faz parte da conduta do avaliador e não do objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação avaliativa, por isso ele deve possuir a disposição de acolher.”

Durante as observações foi possível identificar que a professora Júlia, didaticamente, procura estabelecer uma interação com os estudantes, também, na resolução de questões matemáticas, de forma coletiva, solicitando o apoio da turma. A professora anotava a atividade no quadro e perguntava quem gostaria de resolvê-las e os estudantes sinalizavam com a mão o interesse em participar da resolução da questão. Júlia não utilizava desses

momentos para pressioná-los, constrangê-los ou ameaçá-los, ao contrário, permitia que os estudantes participassem da maneira que fosse mais confortável para eles, seja resolvendo a questão no quadro, seja acompanhando a resolução feita pelos colegas, e ou pela professora.

Em outro momento, a professora Júlia iniciou sua aula trabalhando os gêneros textuais: notícia e entrevista. Depois de explicar o conceito de entrevista, fazendo uma leitura coletiva com os estudantes por meio do livro didático, convidou a pesquisadora para ser entrevistada pelos estudantes. No momento, cada um que gostaria de perguntar algo levantou a mão, e realizou sua pergunta. A professora deixou-os livres para perguntar, caso quisessem ou não, sem preferências ou julgamentos. Luckesi (2005a, p. 42) afirma que o ato de avaliar é acolhedor independente da situação apresentada, logo “[...] a disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio.”

Nas situações relatadas acima, o espaço e tempo da aula foi organizado ancorado na concepção de ambiente acolhedor e de interação fortalecedora da elevação da autoestima e, portanto, oportunizando aos estudantes a segurança para uma participação voluntária. Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento defende que “[...] o espaço escolar deve organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 66).

Ao realizar uma atividade avaliativa de português como forma de revisão, a professora Júlia explicou para a turma o conteúdo, e ressaltou os pontos em que muitos estudantes apresentaram dificuldades em tarefas anteriores. A professora afirmou para a turma que não se tratava de uma prova, mas sim, uma atividade para acompanhar o que os estudantes estavam sabendo ou não, identificando seus erros e acertos.

Durante a atividade avaliativa, a professora deixou a explicação do conteúdo no quadro e, apesar de separar as mesas dos estudantes, colocando-os sentados, individualmente, os discentes muitas vezes conversaram entre si sobre a atividade. Ainda, a professora Júlia esclareceu dúvidas que surgiram, ao decorrer da avaliação, sem omitir informações a respeito do conteúdo.

Após a finalização da atividade avaliativa pelos estudantes, a professora iniciou a correção e verificou uma questão toda incorreta. A professora Júlia solicitou que a estudante se encaminhasse até a sua mesa, explicou a questão e pediu para refazer. O mesmo aconteceu com a mesma discente por mais de uma vez e, também, com outros estudantes, sendo que a professora realizou o mesmo procedimento de conversar sobre as respostas registradas, oferecendo-lhes a oportunidade de refazê-las. Aqui, a professora Júlia, demonstrou se

importar com o que os estudantes entenderam ou ainda não compreenderam, ao invés de, apenas marcar a questão como errada e entregá-las sem nenhuma explicação.

Entende-se que a atitude da professora Júlia, ao deixar o ambiente confortável para a realização da atividade avaliativa, onde os estudantes poderiam conversar entre si sobre as questões, contribuiu para uma avaliação menos temida e sem receio por estarem sendo avaliados. Ainda, considera-se positivo o seu ato de dar a oportunidade para os estudantes refazerem algumas questões, quando tiveram a possibilidade de observar seus erros, sem angústias, preocupação ou ansiedade.

Outro ponto a ser destacado da prática avaliativa informal na turma do 4º ano, seria a disposição da professora Júlia diante de cada estudante. Em diversos momentos percebe-se sua disponibilidade em auxiliar os educandos, em especial, diante de dúvidas, quando os estudantes a procuravam para saná-las. Houve situações em que surgiram perguntas em relação aos conteúdos, a professora estava sempre respondendo e orientando no mesmo momento, ainda, ao corrigir no quadro, por algumas vezes, Júlia direcionava as respostas ou explicações aos estudantes que apresentaram dificuldades anteriormente, demonstrando seu cuidado e atenção com cada um.

Salienta-se um episódio, onde a professora inicia sua aula pedindo para que os estudantes elaborem uma notícia. Ao decorrer da atividade, surgem muitas dificuldades no que se refere à escrita de algumas palavras, sobre o título da notícia e sobre seu conteúdo. Os estudantes costumavam ir até a mesa da professora, que os auxiliava no momento que surgiam as dúvidas, escrevendo as palavras no quadro, para que pudessem melhor visualizá-las. Ainda, ao observar as notícias que iam surgindo, ela sugeria os títulos, exemplos de conteúdos cabíveis na atividade que os estudantes já estavam elaborando, sem passar por cima da especificidade de cada notícia.

A partir das observações, nota-se que a professora Júlia tem em sua prática avaliativa o objetivo de acompanhar os estudantes, observando-os de mesa em mesa, acompanhando-os, individualmente. Nesse cenário, cada discente tem a oportunidade de revelar suas dificuldades, bem como a professora de ajudá-los, pois “[...] a observação como procedimento avaliativo permite localizar cada estudante ou grupo de estudantes em seu momento e trajetos percorridos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 74). Percebe-se que essa prática possibilita o conhecimento das aprendizagens e não-aprendizagens dos estudantes, além do conhecimento das particularidades de cada um, pois, por diversas vezes, os discentes esqueceram de colocar seus nomes em alguma tarefa, e a professora Júlia demonstrou conhecer a caligrafia e reconheceu o dono da tarefa. Vale ressaltar que a professora Júlia transmitiu tranquilidade na

execução desta atividade, evidenciando compromisso com os objetivos voltados para as aprendizagens dos estudantes.

Algumas práticas da avaliação informal ficaram evidentes, pois, observou-se que os elogios realizados por parte da professora Júlia em relação ao desempenho dos estudantes foram constantes nas aulas. Conforme cita Freire (1996, p. 47), "[...] às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo." Em muitas ocasiões, ao observar as atividades dos discentes, a professora enaltecia seus esforços com gestos a partir de comentários, como, "seus desenhos são maravilhosos", "caprichosas", "muito lindo", "que ótimo".

Duas situações de interação entre a professora e os estudantes foram presenciadas nas observações e merecem destaque. A primeira ocorreu com uma estudante que, ao finalizar uma tarefa, levou o seu caderno à mesa da professora, que se mostrou feliz pela expressão sorridente e comentou: "Que maravilha!". A estudante, sorridente, retornou para a sua cadeira demonstrando satisfação em receber um comentário incentivador da professora.

A outra situação de interação ocorreu com um estudante, chamado a atenção pela professora, pela conversa excessiva naquele dia. Ao corrigir sua atividade, a professora Júlia elogiou-o, dizendo que seu desempenho foi muito bom, uma vez que o estudante não havia realizado todas as questões, mas acertou todas as que finalizou. Essa situação ressalta a teoria de que o comportamento e a aprendizagem devem ser vistos com cautela, considerando que suas relações nem sempre serão diretas. Apesar do estudante dispor do comportamento com conversa excessiva durante a atividade, alcançou um bom desempenho. Nesse contexto, Soares (2019, p. 34) indaga que "[...] não é incomum encontrarmos estudantes inquietos, questionadores e até mesmo rebeldes que aprendem com grande desenvoltura." Nesses casos, é importante destacar a importância do diálogo "[...] pautado por relações norteadas pela ética, pelo respeito e pela afetividade entre todos os envolvidos, a fim de que critérios comportamentais sejam estabelecidos e sistematicamente (auto)avaliados." (SOARES, 2019, p. 34)

Logo após, em outra tarefa, o mesmo estudante se direciona à professora e diz que já estava finalizando a atividade, a professora o elogia e ele se mostra contente. Nota-se que essa atitude da professora corroborou a alta autoestima, para que o estudante buscasse se esforçar e se dedicar na realização das atividades, dado que seu desempenho foi crescendo ao longo do dia, conforme a professora foi demonstrando que confiava em seu potencial.

Portanto, ao analisar as atitudes e as situações referidas acima, percebe-se que a ao interagir com os estudantes em momentos de orientações individuais, a prática avaliativa informal da professora Júlia aproxima-se da avaliação encorajadora, pois demonstrou o seu apoio, carinho, atenção em momentos de trocas, dúvidas, questionamentos e encorajamento a partir de comentários positivos (VILLAS BOAS, 2007). Nota-se a relação pedagógica como **vínculo libertador**, sendo baseada nas atitudes de aceitação e apoio por parte da docente (VEIGA, 2019). Portanto, aqui, suas ações se aproximam de uma avaliação informal com intenção formativa, na qual seu processo precisa ser realizado de maneira acolhedora, atenta e com muita ética. (DISTRITO FEDERAL, 2014-2016).

4.2.2 Avaliação informal desencorajadora: como complemento da formal

Em contraponto, observou-se em aulas da professora Júlia algumas práticas avaliativas informais desencorajadoras, com intenção classificatória e excludente da avaliação e, também, em alguns momentos, com traços punitivos, mesmo tendo a professora expressado, por meio do questionário e entrevista, uma concepção avaliativa formativa.

O primeiro ponto observado foi em relação à forma que a professora se expressou diante da turma em situações referentes ao comportamento dos estudantes. Notou-se em sua prática comentários desencorajadores em momentos de conversas excessivas por parte dos discentes, tal como, durante a explicação do conteúdo a respeito do que era uma entrevista, em que a professora Júlia andou entre as fileiras perguntando o que os estudantes gostariam de ter como profissão. Depois de um tempo, a professora, diante da turma, comentou: “Para ser policial tem que estudar muito” voltando-se para um estudante que havia dito que gostaria de ser policial e que estava conversando com o colega. No dia seguinte, a turma recebeu a visita de um policial para apresentar o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). A professora Júlia lembrou a turma, e comunicou ao policial sobre o estudante que manifestara seu desejo de ser policial e, novamente, a professora afirmou ao estudante: “É, você vai ser policial, vai! Mas, tem que estudar muito.”

Diante dessa situação, compreende-se a atitude da professora como desmotivadora, considerando que está se referindo ao desejo do estudante de ser policial e a professora, mesmo que indiretamente, expressa como algo difícil a ser alcançado por ele. A professora Júlia fez um juízo de valor tendo como base o comportamento do estudante na aula, inferindo na capacidade de ser ou não policial, em razão de um comportamento considerado inadequado, e não por meio do grau de aprendizado que se encontra o estudante. Para tanto,

ela expressa, por mais de uma vez, que o discente precisaria estudar muito. Nessa perspectiva, Fernandes e Freitas (2007, p. 25) argumentam que os juízos negativos de valor podem gerar "[...] um contínuo prejuízo do estudante, pois o preconceito que se forma sobre ele termina por retirar as próprias oportunidades de aprendizagem do estudante." Ademais, podem "[...] afetar negativamente a auto-imagem do estudante, o que representa um fator contrário à motivação do aluno para a aprendizagem."

No mesmo dia, os comentários desencorajadores continuam percorrendo a rotina dos estudantes. Em outra situação, ao chamar a atenção dos estudantes pela conversa, diante da turma, a professora diz: "[...] se pudesse escolher, minha turma só teria menina, porque esses meninos conversam muito." Nesse mesmo contexto, a professora direciona sua fala a um estudante que estava conversando e comenta que ele "[...] não é flor que se cheire, porque se quisesse estudar já havia terminado a tarefa." Seguindo essa ideia observou-se, também, comentários da professora a respeito da maneira como o estudante estava sentado na cadeira, ao se expressar dizendo que: "[...] um aluno que não senta na cadeira virado para frente, não posso contar com muita progressão."

Os juízos de valor voltam a se expressar diante da turma, desta vez, com atitudes da professora que levam a uma avaliação classificatória, uma vez que, classifica os meninos da turma e os compara às meninas. Ao expressar que se pudesse escolher, escolheria apenas as meninas para sua turma, ela acaba desmerecendo os meninos e desmotivando-os. Ainda, ao utilizar expressões negativas e comparativas diante da turma, os "[...] juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes" (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 24).

Para mais, Júlia, tinha em sua prática comentários feitos diante da turma inteira que eram voltados ao desempenho dos estudantes em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Dado como exemplo, uma situação em que a professora observa a atividade de produção de texto de um discente e, diante da turma, comenta: "[...] se a gente for na turma do 2º ano vai ter texto maior que este". Nesse acontecimento, um estudante questiona sobre a quem a professora estaria se referindo e, ela diz o nome do dono da produção de texto.

Em outra situação, a professora estava fazendo a correção de uma tarefa e, de sua mesa, direciona a fala para uma estudante e comenta que na atividade era para completar as palavras com "c" ou "ç", e a estudante havia respondido "ç", em todas as palavras. Nesse momento, nota-se que os estudantes que estavam ao fundo da sala ouvem atentamente o comentário da professora e começam a rir da situação, a estudante constrangida, permanece em silêncio. Luckesi (1990, p. 135) compreende a ridicularização a partir do erro, como forma

sutil do castigo, no qual “[...] desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de heterocastigado, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição.” Durante a entrevista, percebe-se que a professora Júlia defende atitudes semelhantes como algo positivo para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao relatar que:

Eu acho que o problema de um, pode ser só de um agora, pode ser de outros amanhã. Então eu acho que quando a gente já dá o recado, claro que nem todo mundo vai entender, mas já é uma retaguarda, já é um aviso. Se o fulano entendeu, o que eu expliquei para um ali no momento em que não tava entendendo, se eu já falo para todo mundo, posteriormente já pega. (Professora Júlia, 2022)

Em contraponto, acreditamos que atitudes referentes a comentários a respeito do desempenho dos estudantes, devem ser realizados com ética profissional. Para tanto, o fato de ser feito em público e/ou sem cautela, acaba por gerar situações constrangedoras aos estudantes, produzindo efeitos contrários ao que se espera, ou seja, o estudante acaba por se sentir inferior e sem motivação para progredir em seu processo de ensino e aprendizagem. Conforme trata Villas Boas (2017), a avaliação informal nem sempre é prevista, por isso, os profissionais devem sempre usá-la com ética e respeito.

Outro ponto a ser destacado destina-se às práticas avaliativas informais desencorajadoras com traços punitivos. Observou-se que a professora Júlia tinha o hábito de colocar no quadro, para que todos pudessem enxergar, os nomes dos estudantes que não estavam se comportando durante a aula, usando dessa atitude para ameaçá-los, ao dizer que os discentes que estivessem com o nome no quadro não iriam para o recreio. Segundo Luckesi (1990, p. 134), essas atitudes “[...] são as ameaças de futuras repressões, caso os alunos não caminhem bem nas condutas que devem ser aprendidas, sejam elas cognitivas ou não.” Assim, os estudantes acabam por sofrer com antecedência, em posição de defesa (LUCKESI, 1990).

Durante as observações foram presenciados momentos que se concretizaram como castigo, pois, durante o recreio, um estudante precisou permanecer sentado em uma mesa realizando uma atividade, no mesmo momento em que observava seus colegas brincarem. Devido ao comportamento do estudante durante o recreio do dia anterior, e ao fato dele não ter feito a tarefa também do dia anterior, a professora optou por este procedimento. Vale ressaltar que a mesma situação - do estudante ficar realizando tarefa no momento do recreio - se repetiu por mais dois dias seguidos. Para Luckesi (1990, p. 134), o castigo ainda é presente nas escolas e, “[...] se manifesta de outras formas, que não atingem imediatamente o corpo físico do aluno mas sua personalidade”, tal como uma “violência simbólica” (LUCKESI, 1990).

Nesse contexto, a partir da avaliação informal o destino do estudante é jogado (FREITAS, 2002). Luckesi (2005a, p. 49) argumenta que ao contrário do acolhimento, há a recusa que se aproxima da exclusão e “[...] impede a possibilidade da relação, por isso, conseqüentemente, impede as possibilidades de qualquer ação pedagógica adequada.” Nesse caminho,

[...] a prática do castigo decorrem da concepção de que as condutas de um sujeito - aqui, no caso, o aluno -, que não correspondem a um determinado padrão preestabelecido, merecem ser castigadas, a fim de que ele "pague" o seu erro e "aprenda" a assumir a conduta que seria correta. (LUCKESI, 1990, p. 135)

Ainda durante as observações foram presenciadas situações semelhantes, quando, somente em uma tarde, três estudantes permaneceram na sala de aula no momento do recreio, dado que eles não haviam finalizado a tarefa que a professora passara no quadro. Notou-se o constrangimento no olhar dos discentes diante do restante de seus colegas, por estarem naquela situação. Luckesi (2005b, p. 40) argumenta que,

De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!

Ainda, foi possível observar as falhas da avaliação informal desencorajadora com traços punitivos, que se configurou por meio de critérios a respeito do desempenho dos estudantes em atividades, pois, a mesma estudante que permaneceu na sala finalizando sua atividade, no dia seguinte, por mais uma vez, não completou a tarefa do dia. Ou seja, pode-se notar que não é o constrangimento diante da turma, o castigo e o medo que poderá levar os estudantes a progredirem em sala de aula. Soares (2019, p. 32-33) destaca o papel fundamental da autoavaliação como ponte para reflexão das atitudes dos atores em sala, uma vez que “[...] a punição por si só não induz necessariamente a mudanças comportamentais.”

Contrariamente às atitudes que resultam em castigo, seja de modo abundante ou sutil, situações relacionadas ao comportamento inadequado dos estudantes podem ser revistas a partir do ato de acolher, do diálogo e da autoavaliação. Bem como trata Luckesi (2005a, p. 48), “[...] acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E, só vendo a situação como é, é que podemos compreendê-lo, e, então, dialogicamente ajudá-lo.” Tal qual os momentos de erros precisam ser vistos “[...] como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro;

observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis.” (LUCKESI, 1990, p. 136)

Em outro momento, a professora Júlia chama a atenção dos estudantes que estavam brincando com cartinhas durante a aula. Ela diz que será conversado com os pais durante a reunião, e que no próximo bimestre eles irão receber a “caixa da vergonha” com itens que os estudantes levaram para a escola, e que estavam sendo utilizados em momentos indevidos. Mais uma vez, a professora utiliza da ameaça para conseguir manter a disciplina na turma. Dessa vez, utilizando-se o poder da família para intervir, e empregando ainda, o termo “caixa da vergonha” que, certamente, pode gerar o constrangimento dos estudantes diante de seus pais.

São essas práticas que se caracterizam como avaliação informal desencorajadora com traços punitivos, quando, a partir do seu comportamento e ou desempenho na sala de aula, os estudantes recebem um “castigo”, e como nos alerta Villas Boas (2007, p. 12), “[...] a situação é agravada se a avaliação informal for pública, isto é, feita em voz alta, para todos os alunos ouvirem”, como foram as situações observadas em algumas aulas da professora Júlia. Em grande parte, a punição afeta diretamente o recreio, uma vez que esse é um importante momento de descontração e interação social, esperado e desejado pelos educandos. Para mais, é importante ressaltar o constrangimento vivenciado pelos estudantes castigados diante de seus colegas. Para Luckesi (1990, p. 135), “[...] o clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz.”

Contrariamente às ações que se aproximaram da avaliação informal encorajadora, em que a professora realizou interações, individualmente, com os estudantes, e os encorajou a partir de elogios, comentários, atenção e tranquilidade para resolver situações que surgiram entre a mesma e o/a estudante, as práticas de avaliação informal relatadas, até aqui, demonstram traços da avaliação desencorajadora por meio de situações em que os estudantes receberam comentários desmotivadores, bem como a punição, conforme seu desempenho e comportamento, à critério da professora.

Percebe-se então que, ao interagir, coletivamente, com os estudantes, em momentos de correção de tarefa realizada de forma coletiva, em conversas informais e em aulas expositivas para a turma inteira, a professora Júlia realizou comentários, gestos e se expressou de maneira desencorajadora em relação aos estudantes. Conforme apontam Fernandes e Freitas (2007, p. 25),

No dia-a-dia da sala de aula, há uma intensa relação entre professores e estudantes que propicia o contínuo emergir de juízos de valor que são expressos em observações e comentários públicos sobre o desempenho acadêmico, sobre o comportamento em sala e sobre os valores e atitudes.

No entanto, quando a professora realizou interações de forma individualizada a avaliação informal encorajadora foi enfatizada, e a professora Júlia explorou mais os aspectos positivos que foram observados por ela, durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Essa diferença entre momentos coletivos e momentos individuais com os estudantes pode estar assentada nas concepções que a professora revelou acerca do retorno que realiza com a turma, a partir dos comentários feitos, coletivamente. Para a professora, suas apreciações devem ser reveladas para a turma com “intenção preventiva”, ou seja, seus comentários sobre determinado estudante servem de exemplo ao restante, pois “[...] quando a gente já dar o recado, claro que nem todo mundo vai entender, mas já é uma retaguarda, já é um aviso.”

Da mesma forma, suas atitudes referentes a avaliação informal desencorajadora com traços punitivos voltada ao “castigo” em ficar sem recreio, e suas ameaças ao escrever o nome dos estudantes que não estavam com o comportamento adequado, fundamenta-se, também, em suas concepções sobre os retornos, comentários e atitudes diante da turma inteira com “intenção preventiva”. A professora Júlia acredita que estas ações têm retorno, “[...] uma vez que evita muitas idas a diretoria. Minha turma composta pelos 30, que são assíduos, infelizmente nem todos têm o mesmo rendimento, e só um aluno foi levado a diretoria, enquanto alguns colegas professores vivem resolvendo problemas diariamente na direção.”

Cabe a reflexão sobre essa diferenciação entre a forma de interação com todos os estudantes, ao mesmo tempo, e na interação professora e um estudante, apenas. A ausência de replanejamento do trabalho pedagógico, que ocorre na aula, pode ser um dos fatores que estejam levando os estudantes a uma dispersão maior, em momentos de aula expositiva da professora Júlia. Ou seja, replanejar o trabalho pedagógico para que o momento de interação coletiva seja de maior envolvimento dos estudantes, corroborando um ambiente facilitador da interação entre a professora Júlia e os estudantes, de forma coletiva.

A necessidade de ações de formação continuada no espaço e tempo da coordenação pedagógica, conforme afirma Fernandes (2010), com temas demandados pelos próprios professores, com base na realidade vivida, é fundamental para a reflexão sobre a prática pedagógica e a reorganização do trabalho pedagógico de professor e estudantes.

A forma respeitosa e encorajadora que a professora Júlia assume nas interações individuais necessita ser fortalecida e ampliada, seja para quando o estudante vai até à mesa da professora ou nas interações de forma coletiva, nas aulas expositivas, nas conversas informais, nas correções de atividades no quadro, entre outras, sem fazer distinção dos momentos coletivos e individuais.

Essa sinalização também cabe em relação aos comentários feitos, coletivamente, a fim de que sejam repensados, sabendo que podem definir o futuro tanto acadêmico, quanto interferir na autoimagem e autoestima do estudante (FERNANDES; FREITAS, 2007). Dessa forma, a avaliação “[...] tem repercussões na vida escolar e na trajetória pessoal do estudante. O que as pessoas que com ele interagem pensam sobre ele e a forma de elas expressarem suas percepções, publicamente ou reservadamente, influenciam sua formação ou ações futuras.” (VILLAS BOAS, 2017, p. 101).

4.3 Percepções da relação pedagógica e a avaliação informal

Sabe-se que a relação pedagógica entre professor e estudante tem sua finalidade mediada pelo conhecimento, na qual envolve muitas interações entre os atores do processo (CORDEIRO, 2011). Sabemos ainda que a relação pedagógica exerce um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, onde, a partir dela, se estabelecerá a rotina escolar, bem como influenciará na trajetória dos estudantes, e ainda, no trabalho pedagógico do professor, onde um deverá acrescentar o outro. Em concordância com Freire (1996, p. 25), "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."

Durante as observações, foi possível compreender as diferentes interações presentes na turma, de acordo com as dimensões definidas por Cordeiro (2011), distinguindo-as também pelo vínculo de dependência e vínculo libertador discutido por Veiga (2019). De início, trataremos do espaço e tempo da sala de aula, organizado em mesas e cadeiras ordenadas em três fileiras e em duplas. A mesa da professora localiza-se no lado direito, em frente a turma. Com muitas cores e diversos materiais, a sala possuía dois murais com trabalhos dos estudantes. O quadro branco era centralizado, ao lado havia um calendário móvel, o plano semanal indicando as disciplinas estudadas em cada dia, e um relógio colorido de ponteiro.

Considera-se a disposição da mesa da professora feita para que a atenção dos estudantes se concentre na docente, com traços da pedagogia tradicional (CORDEIRO, 2011),

ainda, vale destacar que as dimensões espaciais da sala, e a quantidade de carteiras e cadeiras não permitia muita alteração desta disposição dos objetos da sala. Por outro lado, as mesas dos estudantes ordenadas em duplas, facilitava a interação entre eles, bem como a comunicação da professora, de forma coletiva. Tratando-se da dimensão espacial referida pelo autor, os materiais divertidos espalhados pela sala, e o fato de a turma não ter um mapeamento, ou seja, da professora não estabelecer a partir da avaliação informal lugares fixos para cada um, se caracteriza em acordo com as pedagogias progressistas. Portanto, aqui ora a relação pedagógica se estabelece em sentido vertical, onde a professora era o centro, ora se estabelece em sentido horizontal, onde os estudantes possuíam um papel ativo e a professora poderia se encaminhar aos estudantes, envolvendo-se diretamente (CORDEIRO, 2011).

Com relação às dimensões temporais, observou-se em sua prática, o repasse de conteúdo aos estudantes, assim que finalizavam uma tarefa, os discentes iniciavam outra. Vale ressaltar que, em momentos do lanche que eram realizados na sala, os discentes continuavam resolvendo as atividades. Logo, a professora Júlia buscava ter um aproveitamento total do tempo das aulas, encaixando-se na modalidade da relação pedagógica mais diretiva (CORDEIRO, 2011).

Por outro lado, nas dimensões linguísticas, as práticas discursivas eram conduzidas tanto pela professora, quanto pelos estudantes. Ao mesmo tempo em que Júlia lecionava ao explicar ou ao fazer perguntas, os estudantes também tinham o seu espaço para questionar e opinar, o que revela o **vínculo libertador** fundamentado no diálogo (VEIGA, 2019). Em momentos como estes, os discentes aprendem para além da assimilação de respostas (CORDEIRO, 2011). Conseqüentemente, a professora Júlia não demonstrou, durante as observações, querer o controle total do diálogo entre ela e seus estudantes, ao contrário, em muitos momentos foram notadas conversas informais onde os educandos iniciavam o diálogo, e a professora os deixava conduzir.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, eles pareciam confortáveis para perguntar, questionar e levantar opiniões referentes ao conteúdo das aulas, revelando uma perspectiva da relação pedagógica baseada na horizontalidade (CORDEIRO, 2011), como vínculo libertador, propiciando um clima de abertura (VEIGA, 2019), bem como uma avaliação informal com traços encorajadores por parte da docente (VILLAS BOAS, 2007). Nessa perspectiva, o conforto dos estudantes para participarem ativamente das aulas, refere-se à relação de confiança, defendida pela professora Júlia durante a entrevista, ao ressaltar a importância de construir uma relação pedagógica baseada na confiança, e ao relatar que é necessário “[...] passar confiança se não está sabendo, onde é que não está sabendo.”

Assim, de acordo com professora Júlia, a relação pedagógica poderá contribuir para o desempenho dos estudantes em avaliações.

Na dimensão pessoal, em uma relação direta entre a professora e o/a estudante, considera-se os vínculos afetivos como impulsionadores para o processo de ensino e aprendizagem, posto que “[...] a relação humana não separa a razão e os sentimentos, ou seja, o cognitivo e o afetivo” (VEIGA, 2019, p. 24). Aqui, nota-se uma relação coberta por parceria e confiança, onde os discentes pareciam seguros durante o desenvolvimento de atividades, a partir do reconhecimento de seus esforços por parte da docente, que se expressava por meio de elogios feitos diretamente ao estudante. Ademais, os vínculos afetivos foram percebidos com base em conversas informais que os atores da relação construíram frequentemente, onde a professora Júlia os escutava com atenção, por exemplo, sobre o que os estudantes iriam fazer no final de semana, ou sobre suas famílias. Para mais, de acordo com Cordeiro (2011), cada discente aprende de uma maneira singular, e no âmbito pessoal cabe ao professor avaliá-los individualmente. Nota-se essa prática nos momentos em que a professora Júlia caminhava ao redor das mesas de cada um, observando-os.

Vale ressaltar que diante dos vínculos afetivos, Júlia não deixava a autoridade como professora e ainda possibilitava que os educandos ficassem confortáveis para abrirem diálogos, levando em consideração que, ter autoridade é diferente de ser autoritário. Freire (1996) alerta-nos que ser um professor frio e distante dos estudantes, não o tornará um professor melhor. Para o autor, a afetividade entre professor e estudante não deve assustar, pois é necessário ensinar com alegria e querer bem aos estudantes, assim, “[...] é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 1996, p. 161).

Por último, nas dimensões cognitivas definidas por Cordeiro (2011), que se caracteriza pelo conhecimento, a professora Júlia carrega traços do **vínculo de dependência** para sua relação pedagógica com os educandos. Dada a relação pedagógica mediada pelo conhecimento, os momentos percebidos foram determinados a partir de comentários sobre o desempenho dos estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem, onde a professora Júlia expressava diante da turma por meio de sua fala, comparações, ironias e determinava os juízos de valor aos discentes de forma desencorajadora, conforme seus rendimentos. A ideia que fica é que a professora buscava moldá-los e treiná-los (VEIGA, 2019) e, conseqüentemente, as comparações sucedem. Ainda, destaca-se as situações voltadas ao castigo, como forma de punição pelo seu comportamento ou desempenho em tarefas.

Os momentos referidos acima ressaltam a falta de participação dos estudantes em seu processo, uma vez que não foram escutados e nem puderam questionar, deixando de lado a subjetividade dos educandos, característica da relação pedagógica como **vínculo de dependência** (VEIGA, 2019).

Nesse caminho, Cordeiro (2011) trata do peso da demanda familiar no âmbito cognitivo. Na prática, observou-se a punição também por meio da “caixa da vergonha” dita anteriormente, que seria entregue para os pais dos estudantes, o que poderá provocar medo, constrangimento e quebra de expectativas por parte dos familiares em relação ao desempenho dos discentes na escola, uma vez que, muito se associa a escolarização com o sucesso ou o fracasso dos educandos (CORDEIRO, 2011). Nessa perspectiva, “[...] os alunos vão traçar percursos distintos e singulares, seja frustrando as expectativas iniciais ou reforçando-as” (CORDEIRO, 2011, p. 77). Salienta-se que nestas situações, predominam na relação pedagógica os **vínculos de dependência**, que se baseia na dominação e, “[...] assim, a racionalidade técnica se impõe como instrumento para regular e controlar a vida acadêmica” (VEIGA, 2019, p. 23).

Desse modo, compreendemos que a relação pedagógica estabelecida entre a professora Júlia e os estudantes da turma do 4º ano corrobora as práticas de avaliação informal tanto encorajadora, quanto desencorajadora. Da mesma forma, as práticas avaliativas informais influem na relação pedagógica. Assim, podemos analisar que a professora transita da prática informal encorajadora à desencorajadora com traços punitivos, e que há a necessidade de fortalecimento de sua base teórico-prática, por meio de estudos e pesquisas, para chegar a uma prática articulada com a teoria, na perspectiva de Vázquez (1986), como *práxis*.

Em se tratando da **relação pedagógica como vínculo libertador**, traçada pela comunicação e colaboração (VEIGA, 2019), os vínculos afetivos da dimensão pessoal, a disposição da turma na dimensão espacial e as possibilidades linguísticas vivenciadas pelos atores da relação, sobressaem como potencializadores do desenvolvimento dos educandos. Essa situação é possibilitada em função da professora Júlia estabelecer momentos de acolhimento em situações de erros, e por ressaltar as potencialidades dos estudantes em momentos de acertos e, especialmente, por tornar os seus discentes participantes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, faz avançar a sua prática caminhando assim, para a **avaliação informal encorajadora**. Tal como, a **avaliação informal encorajadora** exerce influência em sua **relação pedagógica como vínculo libertador**.

Ainda, tratando da **avaliação informal desencorajadora com traços punitivos** observados na turma, podemos considerar também o papel da **relação pedagógica como**

vínculo de dependência como favorecedora para tal. No mesmo caminho, essa avaliação corrobora para a **relação pedagógica como vínculo de dependência**, como uma interação de interdependência. Portanto, os momentos em que a relação da professora Júlia com os estudantes era mediada pelo conhecimento, fortalecia as atitudes indesejáveis por parte da docente, quando avaliava, por meio de julgamentos e expressava comentários desmotivadores diante da turma inteira, de forma pública.

Com a pesquisa, nota-se o papel importante da relação pedagógica entre professor e estudante para o desenvolvimento das aulas, em especial, para as práticas de avaliação informal. A responsabilidade de um docente em construir sua relação com os estudantes, caminha junto com a ética da avaliação informal, bem como sua afetividade corrobora práticas avaliativas comprometidas com as aprendizagens de todos. Daí a importância da conexão entre relação pedagógica entre os professores e os estudantes e a avaliação formal e informal com intenção formativa, “[...] fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem como objetivo geral: analisar a(s) práticas avaliativas informais no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes em uma turma de anos iniciais de escola pública do Distrito Federal. E como objetivos específicos: compreender a concepção da professora regente acerca da avaliação para as aprendizagens, em especial, da que acontece de modo informal; identificar e analisar as práticas avaliativas informais e suas influências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; analisar se há uma correlação entre avaliação informal e relação pedagógica entre professora e estudantes e, caso, exista, de que forma ela acontece.

Sabe-se que a avaliação escolar se distingue pela avaliação formal e informal. Destacou-se no trabalho a avaliação informal, que ocorre a todo momento durante o processo escolar, onde o docente tem a oportunidade de acompanhar os estudantes no início, durante e ao final de um ano letivo. Na pesquisa, diferencia-se a **avaliação informal desencorajadora**, que por sua vez, em alguns momentos carrega traços punitivos, e a **avaliação informal encorajadora**. A primeira tem como característica o julgamento a respeito do discente, seja por meio de comentários, rótulos e/ou expressões negativas que influenciam em seu desenvolvimento, podendo ocasionar a exclusão, quando o estudante não é participante ativo de seu processo, que pode ser fortalecida pela relação pedagógica como **vínculo de dependência**. Por sua vez, a avaliação informal encorajadora caminha em um sentido oposto, por meio do acolhimento, da disposição, dos comentários e gestos incentivadores, ou seja, atitudes que caminham por meio da relação pedagógica como **vínculo libertador**, com base no diálogo.

A partir do caminho percorrido na pesquisa, com a fundamentação teórica por meio de obras já realizadas, autores que discorrem sobre a avaliação escolar, em especial, a avaliação informal, as observações e análises, compreendemos o poder que a mesma exerce no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, onde sua relevância é notada tanto para contribuir positivamente, quanto negativamente.

Nesse sentido, nota-se que a professora Júlia carrega em suas palavras a concepção da avaliação com intenção formativa, que visa acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, tal como a importância do olhar atento do professor para a avaliação informal. No entanto, observando-a em sua rotina, entende-se que nem sempre a sua prática pedagógica caminha, lado a lado, com sua perspectiva sobre a avaliação das e para as aprendizagens.

Por conseguinte, foram observadas situações em que a professora Júlia respeitava o momento de cada estudante, propiciando um ambiente acolhedor, deixando-os livres para participar, questionar, elaborar perguntas, citar exemplos ou situações vivenciadas por seus educandos. Ainda, se tratando da relação pedagógica direta entre a professora e estudante, Júlia demonstrava seu apoio, disponibilidade e tranquilidade, gerando comentários incentivadores que, muitas vezes, alegravam os discentes, influenciando em seus desempenhos, incluindo-os em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Portanto, revelou-se a avaliação informal encorajadora como promissora em relação ao desenvolvimento dos estudantes.

Em contrapartida, também foram observadas situações em que a professora Júlia se expressava de maneira negativa diante da turma inteira, com comentários desencorajadores e desmotivadores, em especial, a respeito do desempenho de alguns estudantes, acarretando momentos constrangedores. Para mais, observou-se as punições, tal como, ficar sem recreio por não finalizar a tarefa, ocasionando mais uma vez, as situações desconfortáveis em que os estudantes ficaram retraídos e envergonhados. No período observado, a avaliação informal desencorajadora com traços punitivos não resultou no desenvolvimento dos educandos em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, bem como não resultou em mudanças de comportamentos dos estudantes, considerados inadequados pela professora.

Portanto, é possível compreender que sua prática **avaliativa informal transita entre a desencorajadora com traços punitivos e a encorajadora**, ou seja, ora sua prática se aproxima de uma avaliação excludente, ora de uma avaliação inclusiva. Ademais, observamos que a relação pedagógica entre Júlia e a turma do 4º ano percorre entre o **vínculo de dependência e o vínculo libertador**. Com isso, as **práticas encorajadoras** se aproximam da relação pedagógica como **vínculo libertador**, onde o diálogo é um fator de grande relevância, enquanto as **práticas desencorajadoras com traços punitivos**, em especial, em momentos mediados pelo conhecimento e de interação coletiva, se aproximam da relação pedagógica como **vínculo de dependência**, propiciando poucas oportunidades para a participação (VEIGA, 2019). Portanto, cabe ressaltar que a relação pedagógica se conecta com a avaliação informal em uma relação dialógica e dialética.

Contudo, a avaliação que defendemos, seja formal ou informal, é pautada na ética profissional, no acolhimento aos estudantes, no compromisso com as aprendizagens de todos e com seu desenvolvimento acadêmico. Por isso, a avaliação informal deve ser **encorajadora** de forma que complemente a avaliação formal (VILLAS BOAS, 2006), dialogando com a relação pedagógica como **vínculo libertador**.

O presente trabalho de pesquisa abre um espaço para a discussão e reflexão acerca da avaliação das e para as aprendizagens, visando alcançar professores e futuros educadores que reflitam sobre suas práticas avaliativas informais, tanto para rever suas ações perante os educandos, quanto para observar as influências que suas atitudes podem gerar durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Em acordo com Freire (1996, p. 43-44), “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Conclui-se aqui a relevância e o papel fundamental que uma pesquisa exerce. Professores e estudantes, especialmente das áreas de licenciaturas, necessitam estar sempre em movimento, se aprofundando e se aperfeiçoando, para constatar, intervir e se educar (FREIRE, 1996). Para isso, são necessárias mais obras e maiores aprofundamentos, especificamente, sobre a avaliação informal que ainda é pouco visível e pouco refletida no trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Ingressar na Universidade de Brasília (UnB) sempre foi um sonho. Minha trajetória foi repleta de novos conhecimentos, novos aprendizados e principalmente, foi onde reavaliei muitos conceitos, tanto em relação a educação, quanto de vida. Sou muito grata por tudo o que vivenciei e pelas pessoas que passaram pela minha caminhada.

Penso que a graduação será somente o início como profissional da educação, pretendo continuar me aperfeiçoando por meio de cursos de pós-graduação e quem sabe, um mestrado. Sempre idealizei ser professora da rede pública de ensino, portanto, meu objetivo é uma vaga na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desejo exercer a minha profissão com compromisso ético, praticando o acolhimento aos estudantes e construindo uma prática avaliativa encorajadora, visando uma educação que seja emancipatória, onde a avaliação escolar seja central nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Camilli de Castro. **Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização.** 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.
- CANTANHÊDE, Flor de Liz Marques. A avaliação no processo ensino aprendizagem. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018. Anais [...].* Campina Grande: Realize Editora, 2018.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- CID, Marília. **Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades.** Lisboa, Portugal: Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2017.
- CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de Formação: formação de professores didática geral.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 66-79, v. 9.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos.** Brasília: SEEDF, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala.** Brasília, DF: SEEDF/ SUBEB, 2014-2016.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco.** Brasília, DF: SEEDF, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Samambaia. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe de Samambaia - DF.** Brasília, DF: 2022. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em: junho de 2022.
- FELIX, Letícia Hellen Andrade. **Avaliação como potencializadora da função social da escola: uma análise a partir das narrativas docentes e de suas práticas.** 2020. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- FERNANDES, Cláudia. Avaliação como projeto de aprendizagem - uma entrevista com Cláudia Fernandes. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 1, p. 8-11, mar. 2021.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre o Currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Rosana C. de A. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma P. A. E SILVA, Edileuza F. (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. A Internalização da Exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set./2002.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Maria Regina Lemes; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Vigilância: Punição e Depredação escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69–75, 1987.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 27-47.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. (org.). **Caderno Idéias**. São Paulo: FDE, 1990. v. 8, p. 133-140.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Maria Do Carmo Rodrigues do *et al.* Rótulos: interferências no contexto escolar e formação educacional na autoestima do aluno. In: CONEDU, 6., 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

PALAZÓN MAYORAL, María Rosa. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (org.). **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2007. p. 328-343.

PEREIRA, Lais Rodrigues. **Avaliação da aprendizagem: o uso do feedback em sala de aula**. 2021. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. Comportamento: cabe avaliá-lo?. *In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org.). Conversas sobre Avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2019.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 13, n. 1, p. 39-48, abr. 2008.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos**. 2017. 162 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Relação pedagógica na aula da educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação informal na escola: encorajando atitudes sociais e educacionais desejáveis. *In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. *In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Pedagogia: A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, Módulo III, 2007.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MTC

Brasília-DF, 08 de junho de 2022.

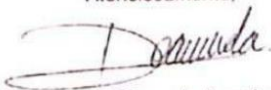
Senhor (a) Gestor (a) da CRE,

Entro em contato para apresentar JENNIFER MENDES DE SOUSA, matrícula: 18/0102800, estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade de Brasília que se encontra no processo de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Com vistas ao encerramento dessa etapa final, a pesquisa de campo, com carga horária de 19 horas, precisa ser desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental I e, portanto, solicito o encaminhamento da estudante para uma das unidades escolares vinculadas.

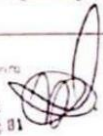
O objetivo do estudo é conhecer a escola e a sala de aula, no que diz respeito ao objeto de pesquisa, para compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos do mesmo, por meio da articulação teórico-prática. A metodologia adotada envolve: conhecimento da realidade (observação de aula e ou outra atividade na escola); questionário e entrevista com professores, coordenadores e equipe da Direção, que deverão assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Destacamos que a escola e os interlocutores da pesquisa serão identificados com pseudônimos a fim de resguardar a identificação de todos/as. Os resultados do estudo serão apresentados no TCC, em artigos e em eventos acadêmicos, de acordo com a produção da estudante.

Na certeza de ser atendida e contar com sua valiosa colaboração e compreensão quanto à importância de estudos dessa natureza para a qualidade da formação de futuros professores, agradeço antecipadamente, colocando-me ao seu inteiro dispor para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,


Profª Drª Rosana César de Arruda Fernandes
Professora Adjunta FE/UnB
rosana.fernandes2012@unb.br
(61) 98103.4668

Rosana C. de Arruda Fernandes
Profª. Drª. Adjunta FE-UnB
Matr. 111.205-1

Reservado para Despacho do (a) Gestor (a) ou responsável da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia	
<input checked="" type="checkbox"/> AUTORIZO A PESQUISA na unidade escolar:	<input type="checkbox"/> NÃO AUTORIZO A PESQUISA
Nome do (a) Gestor (a) ou responsável: <i>Michelle Cruz Comargo de Oliveira</i>	
Data do Despacho do (a) Gestor (a) ou responsável: <i>23/06/2022</i>	
Assinatura e Carimbo do (a) Gestor (a) ou responsável:	
 <small>Profª. Drª. Michelle Cruz Comargo de Oliveira Matrícula: 2203227 Unidade de UNIB - CRESAM UNIB/FE/UnB 10/05/2022 pág. 01</small>	

Este documento deve ser preenchido em 2 vias, sendo uma para a escola e outra para a professora FE/UnB.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado a participar da pesquisa sobre “práticas avaliativas”. Sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa não apresenta riscos físicos para você. Para subsidiar a sua decisão de participação livre e espontânea, a seguir apresentamos informações sobre a pesquisa. Antes de assinar o Termo, tire suas dúvidas, no entanto, caso surjam dúvidas no processo da pesquisa, os pesquisadores se dispõem a saná-las.

A pesquisa tem como objetivo compreender as práticas avaliativas na aula dos anos iniciais e a sua participação consiste em responder a um questionário para caracterizar o seu perfil, à uma entrevista semiestruturada com questões relativas ao tema da pesquisa e observações em algumas aulas. As datas e locais para levantamento das informações serão combinados com você.

A confidencialidade de seus dados está garantida e serão analisados somente pelas pesquisadoras (orientadora e orientanda) e não será permitido o acesso a outras pessoas. O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade das pesquisadoras com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com as pesquisadoras responsáveis, por um período de 05 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações, entretanto, serão apresentados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que comprometa a sua privacidade.

Eu, _____, Matrícula-SEEDF: _____, após ser orientado (a) sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados concordo, voluntariamente, em fazer parte da pesquisa. Uma via do Termo de Consentimento será entregue a mim e a outra ao pesquisador/a.

Brasília-DF, _____ de _____ de 2022.

Professor/a-participante da pesquisa

Pesquisadora

- Orientanda: Jennifer Mendes de Sousa

Telefone para contato: (61) 981112370 – Matrícula: 18/0102800

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro

Faculdade de Educação - FE3 - Asa Norte, Brasília - DF

CEP: 70.910-900

- Professora-orientadora: Dr^a. Rosana César de Arruda Fernandes

Telefone para contato: (61) 981034668 – Matrícula: 111.265-1

Instituição: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro

Faculdade de Educação - FE3 - Corredor 3 - AT 13/11 - Asa Norte, Brasília - DF

CEP: 70.910-900

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO-PERFIL

Instituição: Faculdade de Educação/UnB

Data: / / 2022

Graduanda-pesquisador (a): Jennifer Mendes de Sousa

Professora-orientadora FE/UnB: Rosana César de Arruda Fernandes

I- IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome: _____ (será substituído por pseudônimo)

1.2. Sexo: () Masculino () Feminino

1.3. Idade:

1.4. Naturalidade: _____ U.F: _____

1.5. Categoria funcional na SEEDF:

 () Professor/a efetivo/a

 () Professor/a contrato temporário

 () Outra:

1.6. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas () outra

1.7. Tempo de exercício no magistério na SEEDF:

1.8. Tempo de exercício no magistério em outras instituições escolares:

1.9. Função que ocupa, em 2022, na SEEDF:

 () professor/a regente de turma

 () coordenador/a pedagógico/a

 () Equipe de direção (direção, vice-direção, supervisão)

 () Outra:

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Graduação: () público () privado

a) Curso:

b) IES:

c) Ano de conclusão:

d) Localidade:

e) U.F:

f) País:

2.2 Pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES Federal e ou Estadual	Nome da IES Particular	Ano de conclusão
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

2.3 Enumere de 1 a 10 pela ordem de importância (1 maior importância; 10 menor importância) as opções que mais contribuem para o desempenho de suas funções:

- () Experiências de trabalho
- () Intercâmbio informal com colegas de trabalho
- () Reuniões e cursos na CRE
- () Coletivas com a equipe diretiva, coordenadores e professores da escola
- () Coordenações setorializadas com coordenadores e professores da escola
- () Cursos de pós-graduação
- () Cursos na EAPE
- () Eventos da área de educação (simpósios, seminários, encontros de professores)
- () Leitura/estudo por conta própria
- () Internet/sites/blogs/lives
- () Outros - especifique:

III- PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA

- 3.1. O que você entende por avaliação escolar?
- 3.2. Em quais momentos você avalia os seus estudantes?
- 3.3. Descreva quais os instrumentos utilizados em suas avaliações, colocando no **número 1 o que for mais recorrente** e no **número 6 o menos recorrente**. Se for preciso acrescente mais itens.

1=	4=
2=	5=
3=	6=

3.4. O que é feito com as informações levantadas por meio das avaliações?

3.5. Qual seu entendimento sobre avaliação informal?

3.6. Quais são os principais desafios e as possibilidades da avaliação informal?

Desafios	Possibilidades

3.7. No que se refere a relação pedagógica entre professor(a) e estudantes, preencha com um X em cada item da seguinte tabela:

ITENS	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
1 – Você faz acompanhamento individualizado com cada um dos estudantes?			
2 – Você manifesta satisfação por meio de gestos e olhares aos seus estudantes?			
3 – Você manifesta insatisfação por meio de gestos e olhares aos seus estudantes?			
4 – Há momentos de interação entre você e os familiares dos estudantes?			

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

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA

Escola _____

Pesquisadora: _____

Professora – (pseudônimo): _____

Data: ____/____/____

Horário: Início _____ **Término** _____

TÍTULO: PRÁTICAS AVALIATIVAS INFORMAIS EM UMA TURMA DE ANOS INICIAIS DE ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

OBJETIVO GERAL: Analisar a(s) práticas avaliativas informais no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes em uma turma de anos iniciais de escola pública do Distrito Federal.

1. PREPARAÇÃO

- a. Apresentação do objetivo da pesquisa.
- b. Informações a respeito do sigilo dos registros e do nome da participante.

2. QUESTÕES ORIENTADORAS:

- a. O que é avaliar para você?
- b. Como você avalia seus estudantes e quais os instrumentos mais utilizados?
- c. Como você distingue “avaliação das aprendizagens” e “avaliação para as aprendizagens”?
- d. Para você, qual o papel da avaliação informal?
- e. A avaliação informal é comum na sua rotina como professora? Se sim, cite exemplos.
- f. Quando você observa que os estudantes não foram muito bem em uma determinada avaliação, o que você faz?
- g. Você costuma expressar comentários a respeito dos resultados das avaliações para a turma, de forma coletiva? Se sim, cite exemplos.
- h. Em sua opinião, há alguma vinculação entre a relação professor-estudante com o desempenho dos estudantes nas avaliações?
- i. Como você define a sua relação com seus estudantes? Você considera ser similar a todos?

3. ESPAÇO PARA COMENTÁRIOS E/OU OBSERVAÇÕES.

