



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS**

**A AVALIAÇÃO INFORMAL NO PROJETO INTERVENTIVO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

ISABELLE ARAUJO DE OLIVEIRA

**BRASÍLIA-DF
Dezembro de 2023**

A AVALIAÇÃO INFORMAL NO PROJETO INTERVENTIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

ISABELLE ARAUJO DE OLIVEIRA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, na modalidade presencial, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Rosana César de Arruda Fernandes.

BRASÍLIA-DF
Dezembro de 2023

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

Aa Araujo de Oliveira, Isabelle
A avaliação informal em projeto interventivo em uma
escola pública do Distrito Federal / Isabelle Araujo de
Oliveira; orientador Rosana César de Arruda Fernandes. --
Brasília, .
53 p.

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

1. Avaliação informal. 2. Ensino-aprendizagem. 3.
Avaliação formativa. 4. Práticas avaliativas informais. 5.
Avaliação encorajadora. I. César de Arruda Fernandes,
Rosana, orient. II. Título.

**A AVALIAÇÃO INFORMAL NO PROJETO INTERVENTIVO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

ISABELLE ARAUJO DE OLIVEIRA

Defendida e aprovada em 18 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora

Professora Dr^a. Rosana César de Arruda Fernandes (orientadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Professor Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (examinador)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Professora Dr^a. Lucimara Gomes Oliveira de Moraes (examinadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Professora Dr^a. Leyvijane Albuquerque de Araújo (examinadora suplente)

Faculdade de Educação – FE/UnB

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus por ter me sustentado até aqui, pois só ele sabe e permite o momento certo para cada acontecimento.

Grata a minha dedicação e persistência no processo, sobretudo quando o planejamento não funciona.

Agradeço a minha família, pela paciência e respeito aos meus momentos de estudos, pelo apoio e fortalecimento por meio de palavras motivacionais e gestos acolhedores neste período desafiador, sendo minha fortaleza.

Agradeço a minha orientadora, Dr^a. Rosana César de Arruda Fernandes, por me acolher nesta jornada com tamanha dedicação e compreensão em cada momento, pelo empenho em me guiar para que eu me surpreendesse com o melhor de mim.

Agradeço aos membros da banca: Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira, Dr^a. Lucimara Gomes Oliveira de Moraes e a Dr^a. Leyvijane Albuquerque de Araújo, por contribuírem ao aceitar o convite, e dedicarem seu tempo ao meu trabalho.

Por fim, agradeço à Universidade de Brasília – UnB, e aos professores da Faculdade de Educação, por tantas aprendizagens e vivências que ampliaram a qualidade da minha formação.

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. (LUCKESI, 2000, p. 1)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso propõe uma análise das práticas avaliativas informais, especialmente no projeto interventivo (PI) para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental 1- Anos Iniciais, de uma escola pública do Distrito Federal (DF). No âmbito de uma pesquisa qualitativa foi realizado um estudo de caso com os dados coletados por meio de observação da realidade vivenciada em sala de aula do projeto interventivo (PI), e a partir do questionário aplicado a quatro professoras interlocutoras, uma delas à frente do projeto, e três regentes de uma turma regular. Este trabalho se apoia em uma pesquisa bibliográfica e empírica para o aprofundamento da temática, permitindo a análise das práticas avaliativas informais, utilizadas pelas professoras. A pesquisa identificou que para ocorrer uma avaliação informal com intencionalidade encorajadora, que contribua para o processo de ensino-aprendizagem a favor de todos os estudantes, é necessário às professoras um embasamento teórico que permita compreender e utilizar esta prática a favor das aprendizagens, ou seja, que vise a avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Projeto interventivo. Práticas avaliativas informais.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión de curso propone un análisis de las prácticas de evaluación informal predominantes para la enseñanza-aprendizaje, especialmente en un proyecto de intervención (PI) para clases de quinto año de Educación Primaria 1-Educación Infantil, en una escuela pública del Distrito Federal (DF). Como parte de la investigación cualitativa, se realizó un estudio de caso en el que se recogieron datos a través de la observación sistemática de la realidad vivida en el aula del proyecto de intervención (PI) y del cuestionario aplicado a los cuatro docentes interlocutores, uno de los cuales fue quien está a cargo del proyecto y tres directores regulares de clase. Este trabajo se basa en una investigación bibliográfica para profundizar en el tema, permitiendo el análisis de las prácticas de evaluación informal utilizadas por los docentes, a partir de fundamentos teóricos. La investigación identificó que para que exista una evaluación informal con intención motivadora, que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje a favor de todos los estudiantes, es necesario que los docentes cuenten con una base teórica que les permita comprender y utilizar esta práctica a favor. del aprendizaje, es decir, orientado a la evaluación formativa.

Palabras clave: Evaluación formativa. Proyecto intervencionista. Prácticas informales de evaluación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de produção acadêmica período de 2019-2023.....	22
Quadro 2 - Percorso metodológico da pesquisa.....	26

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDM	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDIS	Correção da Distorção Idade-Série
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF	Centro de Ensino Fundamental
COVID	Coronavírus
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PcD	Pessoa com Deficiência
PI	Projeto Interventivo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Grupo de Estudos e Pesquisa: Docência, Didática e Trabalho Pedagógico na Educação Básica e Superior
PROUNI	Programa Universidade para todos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TFC	Trabalho Final de Curso
TV	Televisão
UEG	Universidade Estadual do Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMORIAL	12
1 INTRODUÇÃO	16
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 Caracterização da escola pesquisada	23
2.2 Caracterização dos interlocutores	25
2.3 Procedimentos e instrumentos para levantamento de informações	25
3 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA AS APRENDIZAGENS	27
3.1 Avaliação formal e informal na escola e suas funções	29
3.2 A avaliação informal como componente da avaliação formativa: encorajadora e desencorajadora	31
3.3 A avaliação formativa na escola em ciclos do Distrito Federal	33
3.3.1 O projeto interventivo pedagógico	35
4 A AVALIAÇÃO INFORMAL NO PROJETO INTERVENTIVO DO CEF SOBRADINHO	37
4.1 As Diretrizes de avaliação para as aprendizagens	37
4.2 Percepções e concepções de avaliação: perspectivas das professoras	38
4.3 Projeto interventivo no CEF Sobradinho	41
4.3.1 A prática avaliativa e os resultados das avaliações	43
4.4 Práticas avaliativas informais no projeto interventivo: o dito e o feito	44
4.4.1 Avaliação informal: desafios e possibilidades	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

APRESENTAÇÃO

Este trabalho monográfico foi realizado para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Está estruturado em quatro capítulos, contando também com um memorial da pesquisadora com relatos pessoais de sua trajetória que motivaram as escolhas acadêmicas, e de seu objeto de pesquisa.

O primeiro capítulo está voltado a introduzir o tema da pesquisa, destacando seus objetivos, justificativas e levantamentos de dados existentes sobre o assunto. O segundo capítulo está centrado no desenvolvimento do percurso metodológico, no qual há a abordagem e tipo de pesquisa adotada, os procedimentos e instrumentos utilizados no levantamento de informações, além da caracterização da escola pesquisada e de suas interlocutoras.

No terceiro capítulo foi elaborado o referencial teórico, apresentando a avaliação formativa para as aprendizagens, as definições e funções da avaliação formal e informal, bem como as suas atuações na escola em ciclos do Distrito Federal, sobretudo em projeto interventivo pedagógico.

No quarto capítulo, realiza-se a análise dos dados produzidos a respeito da avaliação informal no projeto interventivo da escola-campo, pautada nos documentos da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), percebendo as concepções a respeito da avaliação para as professoras e suas práticas avaliativas, especialmente, as informais que permeiam o projeto interventivo e suas funções, seus desafios e possibilidades.

O trabalho apresenta também as considerações finais a respeito do objeto de estudo.

MEMORIAL

Pensar a educação com carinho e preocupação, para mim, não foi algo repentino e exclusivamente obtido na graduação de Pedagogia, desde muito nova este interesse anda comigo. Sou a primogênita de três irmãs em uma família de classe média baixa, então, a preocupação com a educação e a responsabilidade com a das minhas irmãs, permeou a minha vida toda. Da educação de hábitos à educação escolar, sobretudo com minhas irmãs, sabíamos que para qualquer conquista na vida precisaríamos nos esforçar. Por isso, desde pequena eu amava ensiná-las em suas tarefas da escola, que estavam sempre em fases que eu já passara e estava apta a ajudá-las. Isso também era sempre uma chance para a minha brincadeira favorita, intitulada “escolinha”, e eu era sempre a professora, com as ferramentas da escola: quadro/lousa, giz, atividades que eu mesma fazia e imprimia, usávamos também as lições e livros da escola, mesmo escondido da minha mãe. Essas vontades de infância foram respeitadas e fez com que eu quisesse adentrar o mundo da educação, sempre recebendo apoio e estímulos da minha família.

Portanto, desde cedo minha profissão dos sonhos foi ser professora, desde o primeiro contato da minha experiência com a educação como estudante, estudando apenas os anos iniciais na escola particular através de bolsa, e todo o restante da educação básica em escola pública da região de Sobradinho-DF. Lembro-me ainda, quando estava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora perguntou na sala sobre as profissões que cada um desejava ser quando crescer. Prontamente fui à frente da classe, como ela pediu, e contei sobre o desejo de lecionar. Ela me abraçou tão feliz, que me marcou, pela felicidade em ser acolhida. Entretanto, no decorrer da vida, obtive vários pensamentos de desistência por causa de falas desmotivadoras, e observando a desvalorização da educação brasileira, assim como da própria profissão em si. Fui pensando e pesquisando diversas outras profissões, tentando me encontrar em alguma que me fizesse sonhar e ser feliz atuando, mas ao final do ensino médio percebi que não estava conseguindo fugir, e me rendi a Pedagogia. A partir daí começou o desafio e o esforço para entrar na universidade pública.

Ingressei na Universidade de Brasília (UnB) por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS), sem saber qual graduação iria cursar durante a realização das duas primeiras etapas, mas sempre me esforçando, a partir dos conselhos da minha mãe, para almejar adentrar na universidade. O desejo de alcançar a aprovação para o curso de Pedagogia surgiu no terceiro ano do ensino médio, quando me cansei de tentar encontrar quaisquer outras

profissões nas quais me encaixasse. Decidi que daria aulas de alguma forma, mas ainda não queria a pedagogia. Porém, quando fui reparando que muitos dos professores frequentemente procuram a formação em pedagogia, mesmo estando em alguma outra licenciatura, vi a importância e amplitude deste curso e decidi tentar entrar por meio dele para a docência.

Quando optei pela Pedagogia antes de realizar a terceira etapa do PAS, fiquei ansiosa para ver o resultado, mas para a minha decepção eu não entrei imediatamente no primeiro semestre do ano de 2019. Como não encontrei minha aprovação ali, resolvi entrar por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi criado pelo ministério da Educação (MEC) em 2004, por meio da Lei nº 11.096, para o curso de Estética e Cosmetologia na Universidade Paulista (UNIP). Assim, realizei um semestre de Estética e Cosmetologia, mas me encontrei ainda perdida na graduação, então quando comecei o segundo semestre do curso, em 2019, recebi um *e-mail* de último chamada para a UnB, no curso do meu maior interesse: Pedagogia! Eu quase não acreditei, mostrei para a minha mãe e pulamos de alegria, então corri atrás das questões burocráticas no maior desespero, porque estava com pouquíssimo tempo para isso, já que parei de acompanhar as chamadas do PAS pelo *site* depois de pensar que não entraria mais após o primeiro resultado. No final deu tudo certo, e eu estava ativa no curso de graduação que eu mais esperava.

Desde o primeiro dia de aula na faculdade oscilei entre os sentimentos de alegria, ansiedade, preocupações e aflições em estar realizando meu maior desejo. No instante em que adentrei a sala de aula, lembro-me que foi na aula de Introdução a Pedagogia, me senti muito acolhida, vivenciando aquilo que eu almejei e muito mais, conhecendo o quão amplo é o curso de Pedagogia e suas possibilidades.

Durante todo o processo e diversidade de matérias pelas quais passei, fui percebendo que eu não conhecia um terço do que a educação representa e sua magnitude de responsabilidades no seu papel social, o quanto é necessária e presente em diversos âmbitos no mercado de trabalho. As experiências vividas a partir da área da Educação foram impactantes para a minha formação, não só universitária, mas como educadora e pessoa. As visões e decisões que posso adotar diante de diversas situações em que o meu lado como pedagoga sempre está presente, prestando atenção em situações e pautas que antes não me atingiam da mesma maneira.

Ainda no início da graduação, no segundo semestre, pude ouvir o relato de um pedagogo que trabalha no sistema prisional, e além de relatar seu cotidiano, de como realiza seu trabalho didaticamente e de todo desafio que é estar lá dentro, o que mais me encantou foi

o tamanho do seu esforço para alcançar aqueles alunos de forma humanizada. Vi a potência de mudança na educação para que as pessoas em situação carcerária tenham um objetivo e novas perspectivas ao sair dali. Além disso, este pedagogo também relatou ter muita dificuldade de concentração, diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mas sempre ignorou o diagnóstico e se esforçou ao máximo pela educação. Relatou que sempre foi apaixonado pela profissão, e desde cedo em sua formação tinha o grande desejo de trabalhar com jovens na área da educação, visando mesmo uma mudança significativa. A determinação dele e seus esforços para atuar na área da educação, inspiraram-me para prosseguir na formação ainda mais esperançosa.

Logo pude adentrar o espaço escolar em uma instituição de educação privada que me trouxe experiência em sala de aula, com a oportunidade de acompanhar a realidade do cotidiano escolar neste ambiente. Com recursos diferentes dos que eu estava acostumada na minha experiência escolar como aluna, como a existência de uma enfermaria, de uma sala de música e outra de teatro com palco e arquibancada, entre outras coisas, que me fizeram refletir a respeito da verba que se tem para a educação pública, considerando aquela estrutura física e a qualidade de profissionais para a sua utilização. Além disso, o cotidiano de cronogramas de aulas que as crianças recebem é repleta de atividades e divisão com outras/os professoras/es em matérias como Artes, Música e Ensino Religioso. Para mim foi bom observar as diferenças estruturais, podendo imaginar diversas situações quando estou na universidade estudando as demandas da educação, e podendo relatar minhas experiências com os alunos em sala de aula universitária agregando na formação dos meus colegas.

Já nos estágios obrigatórios pude acompanhar as realidades da escola pública, com as quais já estava mais habituada. Porém, devido a pandemia vivenciada em decorrência da COVID 19, iniciada em 2020, não pude ir pessoalmente às escolas, mas contatei virtualmente as equipes diretivas e as professoras regentes visando a realização dos estágios na educação infantil e anos iniciais. Foi desafiadora a realização de estágios de forma remota pelo distanciamento da realidade escolar, porém, essa experiência com o ensino remoto, também, foi significativa para a minha formação docente.

Já quando estava com um arcabouço maior de conhecimentos sobre o papel do pedagogo em diversos ambientes, chegou o momento de conhecer melhor os âmbitos escolares externos a sala de aula, e até mesmo ao ambiente escolar. Nesses estágios pude ver o papel pedagógico de maneira mais ampla e lidar com questões interpessoais. Na gestão escolar, a mediação e esforços para trazer mais benefícios e melhorias para a educação foram

de grande valor para conhecer todo o processo por trás da sala de aula dentro de uma instituição pública de educação. Já o estágio em espaços não escolares abriu “meus horizontes” para conhecer diversos ambientes de atuação que antes não imaginava, trazendo ainda mais autonomia e decisão de caminhos a traçar durante o meu percurso.

Ao me aproximar dos estudos a respeito de avaliação, principalmente após o cumprimento da matéria obrigatória de Avaliação Escolar, onde pude conhecer e me apropriar destes temas com a Professora Rosana César de Arruda Fernandes, que se tornou futuramente a orientadora deste meu Trabalho Final de Curso (TFC). Ainda na realização da matéria em questão, eu não sabia que me interessaria tanto, mas logo quando decidi conversar com a orientadora tive a oportunidade de adentrar mais uma contribuição da temática para meu aprofundamento das aprendizagens até aqui, conheci e comecei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa Docência, Didática e Trabalho Pedagógico na Educação Básica e Superior – PRODOCÊNCIA. Nesse espaço ampliaram-se os contatos com professores formados em busca do mestrado e doutorado, outros colegas da graduação com o mesmo interesse, participação na organização de eventos com temáticas, e educadores referência em suas pautas agregadoras para o meu trabalho de pesquisa.

Atualmente, posso relatar que aproveito melhor as experiências educacionais por conseguir valorizar ainda mais os processos que a permeiam. Felizmente consigo perceber que os estudos, e a busca pela melhoria do ensino para as aprendizagens são inacabados, pois há sempre mais para aprender e aprimorar.

1 INTRODUÇÃO

Por mais que não percebamos as alterações provocadas pela avaliação, presente em diversos âmbitos e momentos da nossa vida, ela está presente e influente. Segundo Villas Boas (2006), a avaliação praticada na escola pode vir a surtir efeitos e ser considerada em suas funções: diagnóstica, formativa e somativa.

Promover a aprendizagem deve ser o objetivo principal da escola e, portanto, a abordagem da avaliação escolar formativa, que é a avaliação que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo *feedback* contínuo às/aos alunas/os para melhorar seu desempenho, é fundamental para que todos avancem no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao contrário da avaliação somativa, que é realizada ao final de um período de ensino, a avaliação formativa é contínua e visa monitorar e orientar o progresso das/os alunas/os durante todo o processo. Tem como base a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo, e que as/os alunas/os podem se beneficiar do *feedback* oportuno e direcionado para aprimorar seu conhecimento e habilidades. Em vez de se concentrar apenas nos resultados finais ou nas notas, a avaliação formativa concentra-se no processo de aprendizagem em si.

A função somativa da avaliação constitui-se como a verificação dos saberes dos estudantes de maneira quantitativa, com a intenção de atribuir notas, ocorrendo ao final do processo de ensino para, a partir das notas, poder classificar e atribuir certificação. Porém, quando há uma intencionalidade formativa, a função somativa da avaliação pode ser construída com menções/notas vindas de processos avaliativos qualitativos.

Há a função diagnóstica, que segundo as Diretrizes Avaliativas da SEEDF (2018), tem o objetivo de identificar o que as/os estudantes sabem, e/ou suas dificuldades/fragilidades que podem ser trabalhadas e superadas a partir de instrumentos e procedimentos utilizados em situações regulares. No entanto, para realizar a avaliação diagnóstica não há a necessidade de notas, conceitos ou pontuações, pois, intenciona-se mapear uma situação, ou várias. Com isso entrará em cena a avaliação formativa, ou seja, as intervenções que servirão para garantir as aprendizagens e promover a progressão continuada (SEEDF, 2018, p.17). Essas são as três funções da avaliação: diagnóstica, somativa e formativa, que se complementam com vistas à organização do trabalho do/a professor/a e, também, das/os estudantes na aula.

Partindo para a aula, que será o lócus para a compreensão da prática avaliativa, podemos compreendê-la como um ambiente repleto de singularidades e dotado de diferenças,

em que as relações são amplamente significativas. Aqui, a influência da avaliação é presente desde a escolha dos métodos e conteúdo, que a/o estudante deve aprender, e dita os objetivos a serem alcançados por todos em um mesmo período determinado previamente.

Para Veiga (2008), a organização da aula é uma ação que precisa ser articulada com o projeto político-pedagógico da escola com vista a contextualização e orientações das atividades didáticas de professoras/es e alunas/os, no processo de ensino e aprendizagem. Para a organização da aula como projeto colaborativo de professoras/es e seus/uas alunos/as, Veiga (2008) destaca elementos constitutivos fundantes partindo da intenção, do conteúdo cultural, da metodologia, dos recursos didáticos e da avaliação, que articulam o/a professor/a e a/o aluna/o em um espaço e um tempo. A autora acredita que o/a professor/a deve organizar sua aula para que atenda às necessidades formativas das/os alunas/os, a partir do conhecimento e análise da realidade presente. “A realidade é o ponto de partida e o de chegada (só que já transformada), bem como o campo de caminhada” (Vasconcellos, 1999, *apud*. VEIGA, 2008, p. 273). A avaliação é central na organização da aula, para diagnosticar e acompanhar a realidade, além de possibilitar traçar os objetivos e verificar seus cumprimentos.

Os desafios da avaliação escolar para as aprendizagens perpassam pela concepção de avaliação de cada docente, pela quantidade de alunas/os para cada professor/a, pelas condições de trabalho na escola e outros fatores. Compreender que a avaliação precisa ocorrer ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, e não apenas como um fechamento no final deste processo, abre os caminhos para que se constitua como formativa, visando as aprendizagens das/os estudantes.

Portanto, compreender o poder das relações interpessoais em sala de aula é de grande valor para ter um olhar sensível diante das avaliações. Por esse motivo, também, aqui vamos manter o foco na avaliação informal, que tem papel dentro da sala de aula escolar, onde as experiências vivenciadas pelas/os estudantes, sobretudo no período de alfabetização, podem influenciar toda uma trajetória, não só escolar como de vida.

Dentro das interações em sala de aula, torna-se inevitável que se adote a avaliação informal em diversas situações e de diferentes maneiras, sendo ela um tipo de avaliação que ocorre de forma não estruturada e não avisada previamente no cotidiano da sala de aula, como afirma Villas Boas (2006). Diferente da avaliação formal, que é realizada por meio de instrumentos específicos e predeterminados, uma avaliação informal envolve observações, inevitavelmente informais, e *feedback* pedagógico que oriente a/o estudante na construção das aprendizagens. A avaliação informal pode ocorrer de várias maneiras, por exemplo, quando

um/a professor/a observa o engajamento e participação das/os alunas/os em uma discussão em sala de aula, faz comentários sobre a atividade das/os alunas/os, ou conversa informalmente com elas/es para obter informações a respeito do desenvolvimento individual, em busca de acompanhar seu progresso escolar.

Sabemos que todo o processo de avaliação não é neutro, sempre há diversas interferências, sobretudo a partir da formação do/a avaliador/a. Mas, para que haja intencionalidade necessária para esta avaliação informal surtir efeitos significativamente evolutivos para a/o avaliada/o em seu desenvolvimento, as/os professoras/es devem ter o conhecimento dos estímulos que podem surgir para suas/eus alunas/os. Villas Boas (2014) afirma que a avaliação informal é uma parte significativa do trabalho pedagógico escolar, partindo da interação da/o aluna/o com a/o professor/a, ou as/os demais profissionais da educação na escola e com suas/eus colegas, sendo que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é mais intensa, em razão do contato por longos períodos. Então, como destacado por Villas Boas (2014), a avaliação informal, a depender da intencionalidade de quem avalia, pode ser articulada com a avaliação formal como complementação do processo avaliativo.

A interação que ocorre quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda é uma prática avaliativa porque o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que AINDA não aprendeu. Quando circula pela sala de aula observando os alunos trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um (VILLAS BOAS, 2014, p.2).

Para compreender a prática consciente, e a intencionalidade educativa na avaliação informal, é necessário que a/o docente esteja consciente da sua importância e conheça as possibilidades que adentram esta modalidade de avaliação. Por isso a pesquisa se inclina a compreender como ocorrem as práticas de avaliação informal no projeto interventivo em uma escola pública do DF, partindo do arcabouço teórico consultado no banco de dados da Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM). A busca foi pelas pesquisas existentes, destacando algumas produções relevantes para nortear a pesquisa. Esse levantamento foi delimitado aos estudos realizados no período de 2019 a 2023, por ser o período do ensino remoto emergencial¹ e da retomada para o ensino presencial que marcou uma trajetória diversificada de procedimentos e estratégias educativas.

¹ Diante da pandemia de COVID 19 e ausência de vacinas, até janeiro de 2021, o ensino remoto foi a única possibilidade de continuidade das aulas a fim de assegurar a integridade física dos indivíduos. Denominado ensino remoto emergencial, a modalidade adotou a utilização das tecnologias de

Quadro 1- Quadro de produção acadêmica período de 2019-2023

TÍTULO	AUTORES	OBJETIVOS	ANO	FONTE
Práticas avaliativas informais em turma de anos iniciais de escola pública do Distrito Federal	Jennifer Mendes de Sousa	Avaliação informal nos anos iniciais e sua influência para o ensino e aprendizagem escolar	2022	BDM
Avaliação como potencializadora da função social da escola: uma análise a partir das narrativas docentes e de suas práticas	Letícia Hellen Andrade Felix	Compreendendo a avaliação e sua relação com a função social da escola. O quanto as práticas avaliativas entram em divergência com os objetivos expressos para a escola	2020	BDM
Avaliação da aprendizagem: o uso do <i>feedback</i> em sala de aula	Lais Rodrigues Pereira	A contribuição do <i>feedback</i> em sala de aula escolar se faz importante para a aprendizagem, além de se encaixar como componente da avaliação informal	2021	BDM

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora (2023)

A partir das produções acadêmicas selecionadas (Quadro 1) pode-se analisar diversas informações colaboradoras da compreensão acerca da importância da avaliação informal e sua valorização nas práticas cotidianas em sala de aula. O entendimento da prática avaliativa com intenção formativa é fundamental para a sua execução em sala de aula de forma inclusiva. Ou seja, em todas as fases que cada estudante se encontra, e para promover as aprendizagens esperadas.

O estudo de Sousa (2022) traz as implicações da avaliação informal dentro de sala de aula dos anos iniciais da escola pública, especificamente do Distrito Federal, descrevendo momentos em que a informalidade da avaliação é muito presente, e como pode contribuir para o aprendizado. Segundo Souza (2022), os conhecimentos que a professora regente demonstrou ter observado contribuíram para que ela tenha uma percepção maior sobre como agir em algumas situações avaliativas, podendo impulsionar suas/eus alunas/os a cada atividade. Mas, devido ao enraizamento de alguns costumes na prática da avaliação informal, ela ainda realiza comentários e ações desencorajadoras às/aos estudantes, principalmente com comentários proferidos, em voz alta, prejudicando a aprendizagem.

Sousa (2022) traz os termos usados pela autora Benigna Villas Boas a respeito da avaliação informal e seu potencial em ser “encorajadora” ou “desencorajadora”. Portanto,

com os exemplos contados a partir da observação podemos reconhecer melhor a avaliação informal.

Félix (2020) destaca que todas/os possuem direito de acesso e permanência na escola, e preocupa-se com a avaliação em seu poder de classificação e seleção, podendo realizar uma segregação da aprendizagem, efeito contraditório já que as “leis salientam o principal aspecto da função social da escola como sendo a democratização do conhecimento” (FÉLIX, 2020, p. 17). Então, a avaliação também deve contribuir para a aprendizagem de todas/os de maneira formativa e contínua, com maior foco em diagnosticar para conceber novas oportunidades de aprender o que ainda não se sabe.

É fundamental a reflexão crítica sobre a ênfase no sistema de atribuição de notas somatórias que podem colocar a aprendizagem em segundo plano, pois, essa lógica fortalece a compreensão frágil, por parte dos/as estudantes, da suposta necessidade de decorar o conteúdo para a prova e que não leva à aprendizagem de forma automática. Essa compreensão do decorar para realizar a prova é herança do ensino tradicional (FÉLIX, 2020). Essa autora acaba trazendo, sem pretensão, aspectos da avaliação informal para exemplificar maneiras de fazer com que se alcance a aprendizagem contínua para todas/os. Nesta pesquisa, ela traz percepções dos/as próprios/as professores/as pesquisados/as que gostam, por exemplo, de trazer *feedback* para oportunizar outra chance de suas/eus alunas/os fazerem as atividades com as dúvidas sanadas.

Contextualizando a importância do *feedback*, Pereira (2021), em sua pesquisa com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, articula a presença do instrumento em meio a sala de aula, e destaca que se deve ter cuidados com a forma de realizar o *feedback* à/ao estudante, pois pode-se incitar a competição entre as/os alunas/os, mesmo que não seja a intenção. No entanto, segundo Pereira (2021), o docente pesquisado utilizou na sua prática avaliativa exames com função somativa, o que acabou gerando competitividade entre suas/eus alunas/os. O docente pensou que estava realizando um *feedback* como uma forma de apresentar resultados na busca de estimular a melhora, mas acabou gerando um quadro classificatório das/os alunas/os em uma espécie de *ranking*. Destacou, no entanto, a importância de compreender como se dá este instrumento para uma avaliação formativa e intencional.

Pereira (2021) também demonstra em sua pesquisa a visão das/os estudantes a respeito da avaliação, ao pedir que ilustrassem as maneiras pelas quais queriam ser avaliados. A partir dos desenhos a autora analisou que utilizam bastante a prova em formato de exames, e a tensão em torno da atividade, pois elas/es questionavam se ela iria compor algum somatório

de notas. A autora percebe que estas/es alunas/os gostam e aprendem desta maneira, e talvez esta forma de *feedback* com premiações seja eficiente para alguns. Mas, o que fica evidente é que estão habituadas/os a esta condição de competitividade, oriunda do nosso sistema capitalista, que é fomentada e onde se impõe uma classificação e atribuição de notas no campo da educação.

Portanto, o presente estudo objetiva contribuir para as pesquisas no campo da avaliação escolar, especialmente, a avaliação informal que faz parte do cotidiano escolar e da sala de aula. A pesquisa em questão buscou compreender as práticas avaliativas informais em projeto interventivo dos anos iniciais de uma escola pública do Distrito Federal, especificamente voltada às turmas de finalização do 2º ciclo do ensino fundamental I.

Sendo assim, a pesquisa realizada conta com uma questão norteadora: Como ocorrem as práticas avaliativas informais em ambiente de projeto interventivo escolar? O objetivo geral desta pesquisa se dá em: Analisar as práticas avaliativas informais que predominam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em especial, no desenvolvimento de projeto interventivo em turmas de 5º ano de uma escola pública do DF.

O objetivo geral necessitou de respostas às questões surgidas pelo desdobramento dos objetivos específicos, tais como:

- Compreender as concepções e práticas avaliativas das professoras-interlocutoras.
- Compreender como se organiza o projeto interventivo e as avaliações que o integram.
- Identificar e analisar as características da avaliação informal praticada no projeto interventivo.

Com tais objetivos, a pesquisa em questão vai em direção a agregar os estudos já existentes a respeito da avaliação escolar. Destaca, preponderantemente, a avaliação informal com sua extensa importância e consequências para a aprendizagem, contribuindo para a expansão das pesquisas levantadas e apresentadas no quadro 1.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Em função da problematização, objetivos delineados e o lócus da pesquisa, adotou-se os princípios da abordagem qualitativa pela adequação ao contexto escolar investigado. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) conceituam a pesquisa qualitativa de forma mais ampla como “[...] uma atividade situada, que localiza o observador do mundo.

Esta pesquisa apresenta as características do estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p.17) “[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. A escola de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública foi escolhida por contar com número expressivo de escolas em todo o Distrito Federal, bem como, pela valorização do espaço público de formação humana.

Em primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o apoio de diversas leituras em livros, artigos, dissertações acerca do tema da Avaliação Escolar Formativa e da Avaliação Informal.

A pesquisa bibliográfica é de extrema importância e permite o aprofundamento da temática para a contextualização e formação de embasamento teórico, norteadores da pesquisa. Sabemos que a pesquisa bibliográfica é muito semelhante à pesquisa documental, no entanto, segundo Eliza Gonçalves (2001), as diferenças se concentram na natureza das fontes. A pesquisa documental utiliza materiais que não precisam ter sido analisados, ou ainda pode se modificar com a pesquisa; já a pesquisa bibliográfica conta com o que já foi produzido e analisa seus dados com a finalidade de colocar o/a pesquisador/a em contato com as produções já realizadas a respeito do tema eleito (GONÇALVES, 2001, 19).

Assim, utilizaremos a pesquisa bibliográfica com a leitura da documentação existente a respeito da Avaliação Formativa e a contribuição com a Avaliação Informal, para compreender e realizar uma certa comparação com a vivência da realidade em sala de aula escolar. Pois, segundo Furtado (2011), a avaliação que conhecemos e vivenciamos integra um modelo de sociedade que vivemos (FURTADO, 2011).

Com a observação sistemática, há um questionário semiestruturado para traçar o perfil da instituição escolar e a concepção de avaliação e de aprendizagem que as professoras a serem observadas possuem. Sendo assim, o questionário é construído com questões para saber sobre alguns pontos específicos roteirizados, como a descrição de aprendizagem e de avaliação de acordo com a/o entrevistada/o, suas práticas para avaliar suas/eus alunos/as, e com quais objetivos.

Com o levantamento de informações obtidas a partir da observação sistemática pôde-se obter um parâmetro para comparação a partir das leituras, e chegar a diversas reflexões. O foco da pesquisa será o 5º ano do 2º Bloco de alfabetização, devido ao modelo de divisão em blocos, para que se possa observar as práticas avaliativas que as professoras utilizam em meio a chegada de uma possível barreira para a continuidade dos estudos. Nesse contexto há a preocupação maior com o peso das avaliações, incluindo aquelas que são informais.

A seguir apresento uma visão geral do que foi proposto para o percurso metodológico da pesquisa com o quadro de coerência interna da pesquisa (VEIGA, 2000).

Quadro 2 – Quadro de coerência interna da pesquisa

QUADRO DE COERÊNCIA INTERNA DA PESQUISA		
QUESTÃO CENTRAL Como ocorrem as práticas avaliativas informais em ambiente de projeto interventivo escolar?	OBJETIVO GERAL Analisar as práticas avaliativas informais que predominam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em especial, no desenvolvimento de projeto interventivo em turmas de 5º ano de uma escola pública do DF	
QUESTÕES DERIVADAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS/ INTERLOCUTORES
1 Quais as concepções e práticas avaliativas das professoras-interlocutoras?	1- Compreender as concepções e práticas avaliativas das professoras-interlocutoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental: Currículo da Educação básica da SEEDF (Pressuposto Teórico) • Diretrizes de Avaliação Educacional • Diretrizes do 2º ciclo (BIA) • PPP da escola • Observação das aulas • Questionário
2 Como se organiza o projeto interventivo e as avaliações que o integram?	2 - Compreender como se organiza o projeto interventivo e as avaliações que o integram.	
3 Quais são as características da avaliação informal praticada no projeto interventivo?	3 - Identificar e analisar as características da avaliação informal praticada no projeto interventivo.	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022)

2.1 Caracterização da escola pesquisada

A escolha pela instituição aconteceu devido a indicação da Coordenação Regional de Educação (CRE) de Sobradinho², em busca de acompanhar um projeto interventivo que se realiza na instituição. Entramos em contato com a equipe gestora, adquirindo autorização, e conversando com a docente responsável pelo projeto naquele período da pesquisa.

Para a escolha do projeto interventivo (PI) foi analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, o planejamento do PI Extraclasse, e observação do atendimento no

² É uma das regiões administrativas do Distrito Federal e recebeu o nome de Sobradinho, e foi fundada no dia 13 de maio de 1960, mas só chegou a ser oficializada mais tarde, pela Lei nº 4.545/64. Do seu território original, definido em 1965, posteriormente foram desmembradas as regiões administrativas de Itapoã e Sobradinho II.

mesmo. A demonstração de interesse da docente em participar da pesquisa, desde o primeiro contato, também contribuiu, além da percepção da interatividade com as/os estudantes.

A escola foi inaugurada em 1973, sendo um período de ditadura militar e passou pelo processo de redemocratização do País (1985). Atualmente a instituição Centro de Ensino Fundamental Sobradinho³ (CEF), atende o Ensino Fundamental, 4º e 5º anos dos anos iniciais, 6º ao 9º ano dos anos finais, o EJA primeiro e segundo segmentos. Por ser uma escola de educação inclusiva, possui também os estudantes incluídos como pessoas com deficiência (PcD), em turmas regulares, com um total de 1.266 alunos, que vêm de escolas vizinhas, comunidades próximas e das/os moradoras/es da comunidade de Sobradinho-DF.

A escola possui cinco blocos – 18 salas de aula, parte administrativa e salas de apoio, sala de informática, uma cantina, refeitório, duas quadras, sendo uma delas coberta, biblioteca e guarita.

A instituição apresenta uma característica muito comum às/aos estudantes atendidos, que é o fato de apresentar defasagem idade-série, por diversos motivos de realidade social. E apesar dos esforços para promover as aprendizagens, há histórico de evasão escolar ou a troca para outra escola. De acordo com a prova diagnóstica aplicada pela SEEDF em 2022, há no PPP uma lista de fragilidades que os estudantes possuem no contexto de saída do isolamento social provocado pela pandemia, demonstrando o impacto da covid-19 na educação. Os dados evidenciam, também, que os anos finais de cada ciclo de aprendizagem - 5º, 7º e 9º - são aqueles que contém as maiores dificuldades (SEEDF, 2022).

A escola busca considerar este contexto para um planejamento, organização e adaptação curricular adequada a realidade sempre que necessário, conforme indicação do PPP da escola. O PPP apresenta projetos que buscam um alinhamento com a BNCC e o Currículo em Movimento, que vão ao encontro de práticas pedagógicas reflexivas e voltadas à diversidade, cidadania, cultura da paz e educação em, e para os direitos humanos. Especialmente no trabalho realizado com o Ensino Fundamental dos anos iniciais - 4º e 5º anos - que é baseado nos princípios teórico-metodológicos propostos para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que visam o alcance do letramento, da ludicidade, da formação continuada às/aos professoras/es, da avaliação formativa, do desenvolvimento das práticas de avaliação. Essa dinâmica é seguida para realizar projetos interventivos e reagrupamentos, a partir da avaliação

³ CEF Sobradinho = nome fictício para a escola pesquisada, com intuito de preservar a identificação das interlocutoras da pesquisa.

formativa e mediante as demandas observadas na realidade escolar (PPP, CEF Sobradinho, 2023).

2.2 Caracterização das interlocutoras

A seleção das interlocutoras da pesquisa foi pautada pela participação das professoras no projeto interventivo da escola. Foi realizado o convite para participação na pesquisa, e a adesão foi voluntária, totalizando quatro professoras interlocutoras desta pesquisa.

Com o questionário perfil pôde-se traçar as suas características. A professora PJI é uma professora efetiva, readaptada, que está à frente do projeto interventivo extraclasse da escola porque possui experiência anterior com projetos interventivos adquirida em outra escola. Está há 26 anos no magistério e é pós-graduada em Códigos, Linguagens e Tecnologia pela Universidade de Brasília (UnB).

As três professoras regentes das turmas de 5º ano do 2º ciclo também responderam ao questionário adaptado. Sendo a P1 uma professora efetiva da SEEDF que está há 24 anos no magistério, especializada em Educação, Democracia e Gestão Escolar, pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), em 2010. A professora P2 está há seis anos no magistério, com contrato temporário na SEEDF, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Orientação Educacional. A professora P3 também atua com contrato temporário na SEEDF há dois anos, formada em 2011 na Universidade Estadual do Goiás (UEG), ainda não possui especialização, mas trabalhou quatro anos em outras instituições privadas.

2.3 Procedimentos e instrumentos para levantamento de informações

A **análise documental** é importante procedimento para esclarecimentos acerca do objeto da pesquisa. A análise das Diretrizes de Avaliação Educacional, do Currículo em Movimento da Educação Básica, das Diretrizes do 2º ciclo e outros documentos oportunizou um aprofundamento a respeito da Avaliação Formativa, objeto desta pesquisa.

Foi adotado o **questionário-perfil** como instrumento para levantamento de informações junto às professoras, objetivando analisar a suas concepções e pressupostos teóricos que orientam a prática avaliativa e outras informações sobre a trajetória profissional.

O questionário, com questões fechadas e abertas, foi organizado pelo *Google Forms* pela facilidade de alcance das professoras e posterior organização das informações, bem

como, para garantir certo distanciamento com as respondentes, evitando influências nas respostas. Gil (1999, p. 128-129) ressalta outras vantagens como:

- 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 das/os pesquisadoras/es;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe as/os pesquisadoras/es à influência das opiniões e do aspecto pessoal da/o entrevistada/o.

Foi elaborado um questionário-perfil para as professoras interlocutoras da pesquisa, composto com 20 perguntas, variando entre perguntas objetivas e discursivas, abordando temáticas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, mas também, abrindo campo para questionamentos com mais liberdade. Os questionários foram aplicados durante o mês de outubro de 2023.

A **observação** é um dos instrumentos fundamentais na pesquisa qualitativa, mas sem uma técnica pode ser considerada meramente o ato de ver algo, pois não possui intencionalidade. Para Moroz e Gianfaldoni (2006), a observação necessita ser planejada, organizada e com registros precisos que possibilitem a compreensão da informação para uma análise de qualidade.

Para a realização da pesquisa, foi necessária a observação em sala de aula do Projeto Interventivo⁴ extraclasse, no período de 17 a 26 de outubro de 2023, totalizando 15h de observação, para analisar seus propósitos e princípios, como também, compreender as práticas desenvolvidas pelas docentes.

Com a observação das práticas avaliativas no Projeto Interventivo (PI), pôde-se identificar elementos importantes acerca do objeto de estudo para compreender a prática avaliativa desenvolvida pela professora interlocutora e suas/eus estudantes. Foi escolhido tal projeto realizado com estudantes do 2º ciclo do 2º Bloco do Ensino Fundamental 1, porque existe uma barreira com a possibilidade de retenção, ao final do 5º ano de escolaridade, em que há uma preocupação maior no peso das avaliações.

A partir da produção de dados foi realizada a análise para a compreensão do objeto, orientada pelos objetivos delineados e pela triangulação dos dados, a fim de garantir a coerência entre o observado, o contexto e as teorias que a fundamentaram. Adotou-se o

⁴ Projeto Interventivo – No PPP do CEF Sobradinho a denominação para o projeto, em questão, é “Projeto Interventivo” e está voltado para os anos iniciais.

processo de mapeamento das informações pelos objetivos específicos da pesquisa, utilizando-se cores distintas.

3 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA AS APRENDIZAGENS

As Diretrizes de Avaliação Educacional da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) são importantes para a compreensão de concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos para orientação das práticas na rede pública do DF. Essas Diretrizes se configuram como base para as/os professoras/es acerca da avaliação da e para as aprendizagens. Segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014):

A avaliação possui diversas funções; contudo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF entende 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: eis a perspectiva avaliativa adotada. Embora a avaliação seja um termo polissêmico, entende-se que instrumentos/procedimentos pelos quais a análise qualitativa se sobreponha àquelas puramente quantitativas podem realizar de maneira mais justa o ato avaliativo (2014-2016, p. 12).

Para compreendermos melhor a avaliação, sobretudo no contexto escolar, podemos iniciar pontuando a diferença que há na avaliação DAS aprendizagens e a avaliação PARA as aprendizagens. As duas funções da avaliação podem coexistir. Quando se fala de avaliação das aprendizagens significa que há a constatação das aprendizagens já existentes, ou seja, a utilização de instrumentos que possam avaliar o quanto o aluno sabe em um determinado período, geralmente se acumula os pontos que adquiriu em cada instrumento avaliativo para somar suas notas: avaliação somativa. Essa forma de avaliar pode ser classificatória ou diagnóstica da realidade, e vai depender das intenções do/a professor/a que avalia.

A avaliação para as aprendizagens focaliza o processo de ensino e de aprendizagem, com ênfase nas intervenções pedagógicas, com vistas à aquisição das aprendizagens de todas/os estudantes e busca, também, procedimentos avaliativos para estimular as aprendizagens. Essa perspectiva de avaliação foi denominada como Avaliação Formativa, que acontece de maneira contínua ao longo do processo educativo, sendo devidamente planejada e utilizando a avaliação diagnóstica para auxiliar e fortalecer os processos identificando e analisando as aprendizagens existentes, ou a falta delas, para saber como prosseguir. Segundo Harlen (2006), “[...] uma das diferenças fundamentais entre a avaliação formativa e a somativa é que, na primeira, os avaliadores são os alunos e o professor, enquanto, na segunda, o professor é o único avaliador” (HARLEN, 2006, *apud*. VILLAS BOAS, 2014, p.1).

Sabendo a respeito desta diferenciação, podemos afirmar que a avaliação faz diferença na preparação acadêmica do estudante, e a avaliação para as aprendizagens, que se enquadra em uma perspectiva qualitativa, visa o desenvolvimento de todas/os estudantes. No entanto, o

a avaliação das aprendizagens é a mais conhecida e praticada nas escolas, sendo classificatória a partir de seu caráter somativo, expectativa da maioria. Isso reflete nossa sociedade, que funciona para o capitalismo, de forma a dar total credibilidade às classificações em formato de exames e patamares de aprovações.

Essa questão dificulta a implantação sólida de um sistema que priorize a avaliação para uma melhoria unicamente voltada às aprendizagens, e que afete significativamente o desenvolvimento escolar da/o aluna/o.

Outro aspecto importante da avaliação educacional, por se tratar de um espaço voltado ao ensino e a aprendizagem, é a avaliação nos diferentes estágios das aprendizagens, institucional e em larga escala. A avaliação das aprendizagens é voltada para a sala de aula e realizada pelo/a professor/a; o patamar institucional se dá pelo coletivo da escola avaliando o desempenho interno da instituição, enquanto o em larga escala é realizado no país, estado ou município, com objetivo de avaliar a rede de ensino em sua totalidade. Segundo Freitas *et al* (2009), a avaliação se encontra como uma categoria pedagógica polêmica, interferindo na vida das pessoas, definindo parte de seu futuro e de seu desenvolvimento, sendo um processo repleto de contradições (FREITAS *et al*, 2009). Atualmente o espaço ocupado pela avaliação dentro da instituição escolar está no auge das preocupações tanto do/a avaliador/a como da/o avaliada/o, fazendo com que toda a trajetória de aprendizados vivenciada aconteça para que chegue até o momento da avaliação em sua forma somatória. Ou seja, com a atribuição de exame classificatório ao final do processo de transmissão dos conteúdos, o que não é o preconizado pelas Diretrizes Educacionais da SEEDF.

Na avaliação formativa, os professores desempenham um papel crucial. Eles fornecem *feedback* às/aos alunas/os com base em observações, trabalhos realizados em sala de aula e outras atividades. Ele pode ser dado de maneira verbal ou escrita, e deve ser específico, construtivo e orientado para o desenvolvimento das habilidades das/os alunas/os. O objetivo é que as/os alunas/os compreendam suas próprias necessidades de aprendizado, e sejam capazes de adotar medidas para melhorarem. Esta avaliação não se limita apenas às/aos professoras/es, mas também envolve as/os próprias/os estudantes no processo. As/os discentes são encorajadas/os a refletirem sobre seu desempenho, definirem metas pessoais e assumirem a responsabilidade por seu próprio aprendizado.

No entanto, percebe-se que avaliar é acolher e compreender a situação atual encontrada, para que possa ter um lugar de onde poderá prosseguir, adentrando o que já se sabe, para que se possa caminhar em direção de mais conhecimentos de maneira contextualizada. A

disposição a acolher deve estar sempre presente na avaliação sendo como uma oposição à exclusão, para dar partida ao processo de aprendizagem a partir da aceitação do momento que se encontra a/o avaliada/o (LUCKESI, 2000).

Então, para avaliar é preciso desenvolver uma prática acolhedora, que nega qualquer julgamento prévio e pode partir do princípio de, primeiramente, obter um diagnóstico e, em seguida, decidir a partir dele. “Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado” (LUCKESI, 2000, p. 2).

3.1 Avaliação formal e informal na escola e suas funções

A função basilar da escola é promover as aprendizagens de todas/os as/os integrantes do ato educativo. A avaliação informal, segundo Villas Boas (2014), tem espaço significativo no trabalho pedagógico das instituições escolares, ocorrendo por meio da interação do aluno com as/os professoras/es, com as/os demais profissionais da educação e com suas/eus colegas durante o período em que estão em espaços escolares. Nas turmas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por causa do longo contato que as/os alunas/os têm com as/os professoras/es, há possibilidade maior intimidade para conhecer as capacidades e reconhecer quando a/o aluna/o realmente aprendeu, e quando ainda está com dificuldades, a partir dos pilares: observação e interação (VILLAS BOAS, 2014).

Essa intensificação da avaliação informal nos primeiros anos de escolarização básica, para Villas Boas (2014), a depender da intencionalidade presente, a partir da/o docente, pode ser articulada à avaliação formal como complementação de uma avaliação formativa. Na escola estamos acostumados a compreender que avaliação é resumida a atividades, trabalhos elaborados e uma prova final que é preparada para avaliar os conhecimentos adquiridos, ocorrendo em determinado período, com data marcada. Essas características diferenciam a avaliação formal e a informal, pois a avaliação informal não é sempre prevista e ocorre a todo momento. Orienta Villas Boas (2014) que cabe ao/à professor/a ter a ética na prática avaliativa, pois, ao observar as fragilidades existentes no processo de aprendizagem de cada aluna/o, o/a professor/a precisa intervir fazendo o *feedback* pedagógico que orientará a/o aluna/o no percurso que precisa fazer para aprender.

Para compreender a avaliação informal através da perspectiva da avaliação formativa, deve-se buscar entender as necessidades de mudanças e as resistências que permeiam este espaço na sala de aula. No entanto, Júlio César Furtado (2011) traz o fato de que a avaliação

que conhecemos e vivenciamos faz parte de um modelo de sociedade que vivemos, por isso a mudança parte de uma camada profunda de saída deste modelo social, que visa somente a burguesia e o capital, para um mais justo e inclusivo da aprendizagem de maneira efetiva. O objetivo da educação escolar parte do princípio de qual sociedade queremos formar. A grande questão perpassa, também, pela resistência às mudanças, pois, o que é novo e diferente muitas vezes pode nos assustar e recuamos um pouco, podendo nos acautelar diante do novo.

Segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional

A observação, devidamente planejada, sistematizada e acompanhada do registro das informações coletadas, constitui a avaliação formal. A Unidade Escolar deve primar pela observância e cumprimento do Currículo a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos [...] (SEEDF, 2014-2016, p. 15).

Então, a função da avaliação formal consiste em coletar registros da aprendizagem obtidos pelas/os alunas/os, justamente por ser realizada de maneira protocolada. É importante para o registro dos avanços das aprendizagens das/os estudantes. Unindo-se à avaliação informal, que pretende acompanhar de perto todo o processo de ensino-aprendizagem, faz com que ocorra a avaliação para formação emancipatória do sujeito, sendo assim uma avaliação formativa das aprendizagens.

Nesse contexto, Villas Boas (2006) defende que para ocorrer a mudança esperada, de saída da avaliação somativa e classificatória que permeia as salas de aula para uma prática da avaliação formativa, deve-se partir da avaliação dentro da própria formação das/os professoras/es, para que se acostumem com este modelo na prática, e passem a exercitar também ao lecionar, com ainda mais naturalidade e informação.

Utilizando mais a avaliação informal para contribuir com a avaliação formal, empregando seus atributos, sendo o *feedback* um dos principais, com o compromisso para a aprendizagem da/o aluna/o, não apenas com as suas notas. Villas Boas (2006) trata o *feedback* como a informação que vem de alguém externo com objetivos, mesmo que implícitos. Na sala de aula busca-se a emancipação dos estudantes para um futuro automonitoramento, no qual a informação parte do própria/o aluna/o, e ocorre com indivíduos estimulados a serem críticos. Em ambos os casos busca-se eliminar a distância entre o desempenho atual e o desempenho de referência a ser alcançado. Trazendo assim, o objetivo do trabalho pedagógico para facilitar a transição do *feedback* para o automonitoramento, através da avaliação informal.

3.2 A avaliação informal como componente da avaliação formativa: encorajadora e desencorajadora

Para compreender melhor o sentido e importância da avaliação informal no desenvolvimento educacional do estudante, precisa-se compreender o valor da avaliação formativa, e como se encaixa nas recomendações escolares. É uma avaliação que ocorre de maneira contínua e necessita de entendimento para a aplicação de boa intencionalidade. Segundo Cipriano Luckesi, a avaliação da aprendizagem escolar deve

[...] acolher o educando, eis o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado (LUCKESI, 2000, p. 4).

A avaliação como prática reflexiva do processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de maneira acolhedora da realidade, seja ela satisfatória ou não (LUCKESI, 2000), para que se supere a discrepância entre os objetivos da avaliação escolar e a sua distorção na realidade do cotidiano das/os docentes, com a prática recorrente de exames ao invés da avaliação. Também a partir de Villas Boas (2006), chegamos à compreensão de que a rejeição, por parte do/a professor/a e, também, por parte de algumas/ns colegas em sala de aula, tem forte impacto no desempenho escolar da/o estudante, em todo processo de escolarização.

Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, sem expô-lo a situações embaraçosas ou constrangedoras. A avaliação serve para encorajar e não para desencorajar o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que o desvalorizam ou humilhem não são aceitáveis. Gestos e olhares encorajadores por parte do professor são bem-vindos. Afinal de contas, a interação do professor com os alunos é constante e muito natural[...].(VILLAS BOAS, 2006, p. 3).

Ao se trabalhar com a avaliação das/os alunas/os é importante saber discernir as relações, saber diferenciar o desenvolvimento das suas aprendizagens da pessoa que ela/e é. Com a avaliação informal podemos confundir os julgamentos, quando a intenção é compreender como ela/e está reagindo ao ensino e às práticas pedagógicas utilizadas, buscando melhorar a qualidade da aprendizagem.

A avaliação informal acontece em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem, manifestando-se com poder de induzir os alunos, de acordo com os termos da educadora Villas Boas (2006), de maneira encorajadora ou desencorajadora. Ou seja, essa avaliação pode motivar ou desmotivar o aprendiz, pode acontecer em várias situações, como quando o/a professor/a:

[...] dá ao aluno a orientação de que necessita, no momento exato; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender as suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; 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; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fragilidades; não faz comparações; não usa gestos nem olhares que possam desvalorizar o trabalho em desenvolvimento (VILLAS BOAS, 2006, p. 4).

Ao compreender que a avaliação é composta por diversos procedimentos e instrumentos e que deve estar sempre em busca de promover a aprendizagem de todas/os estudantes, podemos então partir para o entendimento de como se dá a avaliação informal, e como pode compor e contribuir para a avaliação formativa. Percebemos que é possível utilizar os exames e provas, mas com uma intencionalidade bem demarcada de maneira a contribuir com a verificação do que se aprendeu até determinado momento. Também podemos planejar melhor uma forma de ajudar a/o estudante com aquilo que ainda precisa aprender.

Para compreender a avaliação informal, é de extrema importância ter uma visão da escola como um ambiente de socialização, reconhecendo que no cotidiano escolar agimos assim como em qualquer outro lugar/situação, avaliamos nossos gostos (VILLAS BOAS, 2007). Com isso acabamos julgando as coisas ou pessoas, podendo, naturalmente, tomar ações a partir deste julgamento, principalmente quando não gostamos de algo. E como as concepções de avaliação voltam-se com frequência à atribuição de notas, nós sentimos a necessidade de atribuir classificação a tudo. Devido a esse entendimento, devemos ser cuidadosas/os ao avaliar informalmente, sobretudo no lugar de professor/a//avaliador/a.

Os cuidados com a avaliação informal estão em utilizá-la de maneira desencorajadora, que, segundo Villas Boas (2006), promove a rejeição em ambiente educacional e tem forte impacto no desenvolvimento da aprendizagem da/o estudante, e em toda sua trajetória de escolarização. Nessa situação o *feedback* se torna arriscado, pois se passa de acordo com um julgamento do sujeito e pode perder o compromisso com sua aprendizagem, prejudicando até mesmo suas notas.

De acordo com Villas Boas (2006), ao/a professor/a se deve a decisão de que a avaliação informal pode ser aliada, ou punitiva para a escolarização. Vale ressaltar que quando o/a professor/a usa a avaliação informal de forma descomprometida com a ética e com a elevação da autoestima do estudante, pode tornar-se “desencorajadora”. Pode gerar humilhação, constrangimento, prejudicando as/os alunas/os, e inspirando suas/eus colegas a

fazerem o mesmo. Essa expansão das ofensas sofridas leva ao surgimento de mais problemas, como o “*bullying*”, que se caracteriza por um ato covarde de agressão, também chamado de intimidação sistemática (VILLAS BOAS, 2006).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizou uma pesquisa em 2003 para traçar o perfil das/os alunas/os relacionado ao seu desempenho. Ao analisar os dados deste estudo, Villas Boas (2006) percebe que a rejeição sofrida pelas/os alunas/os em sala de aula, tanto de suas/eus colegas como pela falta de acolhimento da professora, atrapalhava o desempenho. Isso ficou especialmente evidente no quinto ano do Ensino Fundamental, onde os dados afirmam que 13% dessas/es alunas/os se sentem “deixados de lado”, e 34% tinham esse sentimento às vezes, totalizando 47% das/os alunas/os (VILLAS BOAS, 2006). Ou seja, a avaliação informal utilizada com uma função “desencorajadora” amplia o insucesso escolar e a exclusão, fazendo com que ocorra o atraso da escolarização quando afeta o desempenho da/o estudante.

3.3 A avaliação formativa na escola em ciclos do Distrito Federal

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA, e 2º Bloco de 2014, a proposta de ciclos no Brasil destaca-se em dois tipos de organização: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Os ciclos de formação baseiam-se nas fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) e buscam romper a estrutura da escola seriada, necessitando de rupturas profundas do sistema organizacional. No DF destacam-se os ciclos de aprendizagem, que são plurianuais com duração de dois ou três anos, fornecendo uma lógica de continuidade no ensino, independente do alcance de todas as metas, até o terceiro ano dos Anos Iniciais. Nesse sim, há possibilidades de retenção caso a/o estudante não alcance os objetivos. O modelo da escola em ciclos em Sobradinho-DF, cidade da escola observada para a pesquisa, foi implantado em 2008, com o Bloco Inicial de Alfabetização (DIRETRIZES DO 2º CICLO, 2014).

Essa forma de ciclos de aprendizagem é cercada de discussões, destacando tanto as melhorias para o ensino como a necessidade de condições e de formação continuada de professores para a qualificação das práticas docentes. Os avanços alcançados a partir do BIA trouxeram justificativas para a implantação do 2º ciclo em que se enquadram os 4º e 5º anos, no DF. A SEEDF implantou, a partir de 2013, o 2º Ciclo para as aprendizagens da Educação

Básica por adesão voluntária nas escolas públicas. O trabalho pedagógico implantado foi pautado sobretudo a partir dos princípios teórico-metodológicos do BIA, que logo foi reformulado com uma revisão das diretrizes (DIRETRIZES DO 2º CICLO, 2014).

Com a Lei nº11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 9.394/96), ampliando a escolaridade mínima de oito para nove anos no Ensino Fundamental. Com isso os sistemas de ensino precisaram recriar os currículos, e suas propostas pedagógicas, para abarcar as crianças de 6 anos ao direito da educação. No entanto, a SEEDF foi rápida em organizar e implantar o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) antes do restante do País, em 2005, incluindo as crianças de 6 anos à alfabetização e letramento, e favorecendo a organização das escolas em ciclos (DIRETRIZES DO 2º CICLO, 2014).

As Diretrizes apontam que a organização escolar em ciclos para as aprendizagens tem a sua base fundamentada na concepção da educação integral assumida pela SEEDF, indo além da ampliação do tempo da/o estudante na escola, pois esta modalidade permite compreender a/o aluna/o como um sujeito dotado de múltiplos aspectos, que está em processo de humanização e desenvolvendo o pensamento crítico. Isso se dá com a problematização, sobretudo de sua própria realidade, para tornar-se um/a cidadão/ã justa/o, e em busca da solidariedade, com uma educação democrática, que alcance todas/os (DIRETRIZES DO 2º CICLO, 2014).

A educação em ciclos busca ser democrática na intenção de ampliar as possibilidades de sucesso e respeitar os diferentes tempos de aprendizagem das/os alunas/os. Amplia-se essa perspectiva para o 2º Ciclo da Educação Básica, para dispor tempo e ações necessários à aprendizagem destas/es estudantes em um processo contínuo e estimulante. Nele são considerados essenciais os “cinco elementos constitutivos” para organizar o trabalho pedagógico: a) gestão democrática; b) formação continuada; c) coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização curricular: eixos integradores (SEEDF, 2014).

A Avaliação Formativa encontrada nos eixos da estrutura pedagógica dos ciclos necessita de compreensão para sua execução, pois irá servir para melhoria da qualidade do ensino, entendendo que todas/os podem aprender de diferentes formas e tempos. Ela tem a função de diagnosticar os processos de aprendizagem e potencializar as práticas de ensino, indo contra os princípios de classificação e exclusão. O processo de avaliação formativa, segundo as diretrizes da SEEDF, deve realizar: diagnóstico (base do planejamento), registro

(materialidade do processo), análise (compreensão dos dados coletados) e a intervenção (atitude sobre as necessidades observadas).

A avaliação formativa possui diferentes maneiras de pensar no ensino-aprendizagem, planejando para que seja contínuo e ocorra em todo o processo educacional, tendo como suporte a avaliação diagnóstica, a observação sistemática, a autoavaliação e o *feedback* (retorno). Promovendo uma série de estímulos aos diferentes estágios de aprendizagem presentes na sala de aula da escola em ciclos, buscando garantir o alcance a todas/os. Além disso, deve ser garantido o cumprimento do Art. 31, I, LDB nº 9.394/96, modificado pela Lei nº 12.796, de 2013, a respeito da avaliação, que deve ser “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, portanto visando sempre a avaliação para as aprendizagens.

3.3.1 O projeto interventivo pedagógico

A partir das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (2014), a utilização da sequência didática e de projetos didáticos contribui para a integralização dos conteúdos e a multidisciplinaridade. Os projetos didáticos estão baseados na Pedagogia de Projetos, que se propõe em uma maneira de detalhar o planejamento da unidade didática.

Segundo Nery (2007), os projetos didáticos organizam-se ao redor de um problema com vistas a um produto final e precisam ter objetivos claros, planejamento do tempo, organização das atividades e avaliação em relação aos objetivos propostos, proporcionando o trabalho articulado com as diferentes áreas do conhecimento (DIRETRIZES, SEEDF, 2014, p. 44-45).

Destaca-se o Projeto Interventivo (PI), pois possibilita atender às dificuldades específicas de cada estudante, sendo um projeto que procura diagnosticar e atuar diretamente e imediatamente com novas estratégias de ensino-aprendizagem, diferente das experimentadas em sala de aula. Garantindo o direito à aprendizagem com mais individualidade e recursos.

Além de suas características específicas, que são elencadas no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, o PI precisa cumprir também as recomendações das diretrizes para a escola em ciclos. Deve ser diversificado e estar em constante avaliação para atualização, dentro de um processo contínuo que irá se desenvolver ao longo de todo o ano letivo, considerando o desenvolvimento das/os alunas/os e envolvimento constante de toda a equipe pedagógica da instituição escolar.

O/A professor/a regente torna-se a/o principal agente da elaboração, realização e até da avaliação do PI, apesar do envolvimento de toda equipe, pois ele/a está em maior contato, acompanhando o desenvolvimento de todas/os suas/eus discentes em sala de aula. É de suma importância o registro de todo o processo do projeto, incluindo as atividades desenvolvidas. Algumas maneiras de registro são estabelecidas pela própria SEEDF a partir do Diário de Classe, portanto há outras que podem ser escolhidas, unilateralmente, pela unidade escolar, podendo ser *portfólio*, fichas de acompanhamento e outros (DIRETRIZES, SEEDF, 2014).

Segundo Villas Boas (2010, p.34), a estrutura didática do PI se divide em quatro momentos, que acontecem de forma articulada e são revisadas constantemente, conectando a estrutura com os objetivos pré-estabelecidos. O primeiro momento é norteado pelas perguntas para sua elaboração e objetivos, se atentando ao seu público; já no segundo momento elabora-se o projeto com todo planejamento a se cumprir, devendo constar: identificação, apresentação, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, desenvolvimento, avaliação da aprendizagem, cronograma, avaliação do projeto, referências, anexos e apêndices. Já os terceiro e quarto momentos são, respectivamente, o desenvolvimento e a avaliação de acordo com o alcance dos objetivos, lembrando-se da avaliação que ocorre em todo o processo, e revisão das anotações para conhecer o desenvolvimento das/os alunas/os. O PI é de desenvolvimento contínuo, mas não atende ao mesmo grupo de estudantes durante todo o ano, são avaliadas/os periodicamente, para se atentar ao uso daqueles que mais necessitam, e compreender a relevância do projeto. Vale destacar, a partir das Diretrizes Pedagógicas, que

Os estudantes com necessidades educacionais especiais: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (RESOLUÇÃO Nº 01/2012 - CEDF) e os estudantes enturmados em classes de Correção da Distorção Idade-Série (CDIS) deverão ser sempre incluídos em todas as estratégias do 2º Ciclo, ajustadas, quando necessário, às suas especificidades e de acordo com orientações da Sala de Recursos, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Orientação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2014, p. 49).

4 A AVALIAÇÃO INFORMAL NO PROJETO INTERVENTIVO DO CEF SOBRADINHO

Aqui abordaremos a análise dos dados obtidos a partir da pesquisa na escola-campo, no contexto do projeto interventivo extraclasse, no qual a avaliação informal também está presente. Busca-se compreender se há o entendimento, e como ocorre a prática avaliativa

informal para as aprendizagens de todas/os estudantes que participam do projeto, alinhando à base teórica do campo da avaliação escolar.

4.1 As Diretrizes de avaliação para as aprendizagens

Segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014 – 2016) da SEEDF, a avaliação para as aprendizagens é concebida em conjunto, partindo da mediação do/a professor/a com seus/uas estudantes, continuamente e englobando a todas/os no processo. Adota-se a função formativa e somativa para o processo avaliativo nas escolas da rede pública da SEEDF com suas modalidades e atividades, em decorrência de seu compromisso com a aprendizagem de todas/os (SEEDF, 2018).

Luckesi (2014) também traz essa perspectiva de que a avaliação não possui uma finalidade em si própria, perpassa um processo que visa construir um resultado previamente planejado, trabalha em conjunto, sobretudo, com os projetos. O/a educador/a deve prosseguir com a avaliação, que não pode ser um processo acabado em si mesmo, ainda que o exame não traga continuidade em si, pois precisa da decisão do/a educador/a sobre ‘o que fazer’ a partir dela (LUCKESI, 2014).

As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, ao pensar no trabalho pedagógico a ser desenvolvido no campo da avaliação que permeia toda a escola, afirmam que

[...] o trabalho colaborativo e coletivo nas escolas pode tornar reais as intencionalidades daqueles que precisam da educação escolar pública, sobretudo, como forma de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos. Não se estimula competições e exclusões, aprende-se muito mais quando os sujeitos cooperam entre si (SEEDF, 2014, p.11).

Por isso, nesta pesquisa, foi organizado um questionário que busca compreender as concepções e práticas avaliativas das professoras e suas relações com o projeto interventivo (PI) da instituição escolar, por meio dos pressupostos teóricos que as orientam.

4.2 Percepções e concepções de avaliação: perspectivas das professoras

Por meio do questionário, elaborado para compreender as concepções e práticas avaliativas das professoras, obtivemos respostas para algumas perguntas, como por exemplo, “**Como você organiza a avaliação da/para aprendizagem em sua turma?**”. Pude observar algumas concepções formativas nas respostas: a professora P3, que é regente de turma do 5º

ano do ensino fundamental, respondeu: “Conjunto de observações e atividades ao longo do bimestre”, que traz a ideia de continuidade e observação como acompanhamento do processo. Segundo as Diretrizes de Avaliação da SEEDF, cabe às/aos educadoras/es compreenderem os itens considerados imprescindíveis para que haja a função formativa, sendo eles:

a) planejar estratégias de ensino e de avaliação articulada e com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes; b) tornar público os indicadores e critérios de avaliação com os estudantes e demais sujeitos envolvidos no processo avaliativo, negociando o entendimento desses, afinal serão o ponto de partida e de chegada; c) garantir a devolutiva, o retorno ou o *feedback* constantemente para os sujeitos envolvidos, afinal eles devem realizar o automonitoramento das aprendizagens; d) possibilitar e fortalecer os momentos do *feedback* com a oportunidade de o estudante ou o profissional realizar sua autoavaliação, sempre refletindo sobre as próprias aprendizagens diante dos objetivos e critérios anteriormente discutidos e negociados; e) o trato ético e respeitoso entre os sujeitos da avaliação, avaliadores e avaliados, cumpre importante papel na avaliação formativa, especificamente com a maneira como se desenvolve a avaliação na escola e na sala de aula; observando, por exemplo, como são comunicados os resultados, relatórios e ou quaisquer níveis da avaliação praticados na unidade escolar (SEEDF, 2018, p.12).

Neste caso destaco o primeiro item, que trata do planejamento das “estratégias de ensino e de avaliação articulada e com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes” (SEEDF, 2018, p.12), quando a professora P1 responde que costuma “organizar com atividades individuais por quinzenal e bimestrais. Faço observações diárias dos alunos, realizando registros de aprendizagem e comportamento”. Podemos perceber características que chamam atenção ao planejamento, onde, segundo Luckesi (2014), o ser humano costuma agir objetivando a construção de resultados e, por isso, agir de modo planejado significa saber aonde se quer chegar, e construir meios pelos quais há ações intencionais. Porém devemos nos atentar ao falar da avaliação do comportamento, pois a avaliação formativa não é realizada para gerar pontuação para comportamentos e participação (SEEDF, 2018).

Com a pergunta: “**Em quais momentos você avalia os estudantes?**”, pretendemos compreender a concepção que permeia o momento de avaliação. Na maioria das respostas as professoras dos 5ºs anos evidenciam que ocorre avaliação a todo momento e durante toda a aula, mas surge o questionamento: é possível avaliar todas/os, e durante todo o período da aula? Apesar de sabermos que a avaliação pode ocorrer em diversos momentos, principalmente em sua maneira informal, se torna difícil compreender como se dá a operacionalização da intencionalidade da avaliação a todo instante. Furtado (2011) alerta

sobre o conhecimento do conteúdo de uma real avaliação, para que seja em prol da aprendizagem, seguindo os três princípios básicos:

Deve provocar a ação docente. Os resultados são indicativos de necessidades de correção de rota; 2) deve estar sempre a serviço do sucesso. O ato de avaliar é o ato de subsidiar o alcance de resultados desejados, logo, avaliar é mobilizar-se para garantir o alcance dos objetivos e, 3) deve estar comprometida com a Ética. A avaliação tem que estar comprometida com a aprendizagem de todos [...] (FURTADO, 2011, p. 3).

Quando compreendemos a avaliação que se completa a partir da possibilidade de indicar percursos mais adequados, e que satisfaça uma ação em curso, entendemos que avaliar é a busca pelo melhor desenvolvimento da/o estudante (LUCKESI, 2000). Assim, é necessário estar atenta/o ao praticar a avaliação e promover uma ação decorrente dela. Sobre sua organização para avaliação, a professora PJI revela que se dá: “De forma processual e formativa através do desenvolvimento das/os alunas/os frente às atividades realizadas e análise comparativa das atividades de portfólio”. A professora destaca a processualidade com a utilização do portfólio que, segundo Villas Boas (2004, p. 41), traz benefícios “[...] para todo tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo, o que não gosta [...] porque ele pode passar a gosta, assim como pode apresentar as suas produções utilizando diferentes linguagens”. Essa prática da professora PJI sinaliza uma aproximação com a perspectiva da avaliação formativa, e que representa uma prática comprometida com as aprendizagens das/os estudantes.

A professora regente do projeto interventivo, PJI, afirma ainda que “Durante toda participação que ele ou ela tenha no atendimento (no projeto interventivo). Até quando o aluno não se mostra participativo, um olhar investigativo e uma atenção mais sensível me induz a avaliar o que há no atendimento, no aluno, ou comigo que esteja propiciando o desinteresse”.

Percebe-se que ela preza pela observação atenta às necessidades de suas/eus estudantes, mantém a avaliação durante o período de realização das atividades, e realiza uma autoavaliação do seu trabalho pedagógico. Podemos considerar que o trabalho da professora PJI corrobora Luckesi (2000) quando afirma, que

[...] avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implica em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim

orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede (LUCKESI, 2000 p. 6-7).

Percebemos que o embasamento teórico traz uma intencionalidade e alinhamento mais preciso, entendendo os momentos em que se está avaliando, e com qual fim. As Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF trazem a importância do cuidado com as avaliações informais, que podem ocasionar banalização das estratégias se não usadas corretamente e com ética. Isso porque o ato de avaliar em uma perspectiva formativa não é fundado para atribuir pontuação para comportamentos e participação, assim percebe-se o risco por trás de uma avaliação informal e sua emissão de juízos de valores, que pode ser desencorajadora ou injusta, a depender da interpretação e medidas do educador (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO, SEEDF, 2018).

Para compreender ainda melhor as práticas usadas pelas professoras, foi pedido para que descrevessem: “[...]quais os procedimentos/instrumentos são utilizados no processo avaliativo em sua turma, colocando no número 1 o que for mais recorrente, e no número 6 o menos recorrente. Se for preciso acrescente mais itens.” Dentre o que as professoras elencaram, a participação estava em maior uso e descrito em todas as respostas, logo após vêm as avaliações formais como as provas, atividades, pesquisas e trabalhos em grupos. A professora PJI apresentou diversos recursos materiais e procedimentos diversificados, sendo eles: 1- jogos motivacionais alfabetizadores, 2- estudo grafema/fonema, 3- leituras e interpretações orais de textos, 4- formação de palavras/auto ditado por meio de figuras, 5- dobradura, 6- formação, ampliação e análise de frase, 7- produção de *portfólio*, 8- produção de livro de poesia. No projeto interventivo (PI) fica ainda mais interessante utilizar diversos recursos, tanto por haver uma demanda menor da parte das/os estudantes, e por ele partir de um diagnóstico que facilita saber onde atuar.

A SEEDF considera a diagnose, a apropriação dos saberes acumulados e a intervenção como a base para o ensino/aprendizagem, afirmando que a avaliação não se separa do processo, ele é dialógico no qual “[...] avalia-se para aprender e aprende-se para avaliar, enquanto avalio ensino, enquanto avalio aprendo.” (Villas Boas, 2017, *apud*, DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO, SEEDF, 2018).

A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado (LUCKESI, 2000, p. 6).

Portanto, o/a educador/a deve estar atento/a aos instrumentos que utiliza para avaliar, pois devem auxiliar a aprendizagem e não dificultar o processo para a/o educanda/o, aprofundando as aprendizagens que já foram realizadas. Segundo Luckesi (2000), a teoria pedagógica norteia a prática do/a educador/a e o planejamento do seu ensino, fazendo a mediação para sustentar a aula (LUCKESI, 2000).

4.3 Projeto interventivo no CEF Sobradinho

O objetivo do projeto interventivo no CEF Sobradinho volta-se para a garantia da aprendizagem de todas/os as/os estudantes, sendo um dos seus objetivos específicos: “Proporcionar aos docentes ações colaborativas que favoreçam êxito na escolarização dos alunos que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita da língua materna” (PPP, 2023). Com essa colaboração é preciso que suas práticas avaliativas estejam em sincronia para o acompanhamento dos avanços, partindo da função formativa, que necessita da avaliação diagnóstica para auxiliar e fortalecer os procedimentos e processos que permeiam a avaliação. Sobretudo quando é pensada para identificar e analisar o que já foi aprendido, e o que ainda não foi absorvido (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO, SEEDF, 2018).

No período em que foi realizada a pesquisa (outubro de 2023), o projeto atendeu a 13 estudantes do 5º ano, sendo um pouco a mais do que a professora PJI esperava, pois em decorrência da pandemia as dificuldades estão cada vez mais aparentes. Assim, são envolvidas no projeto quatro professoras regentes das turmas de 5º ano, que participam efetivamente.

O Projeto Interventivo Extraclasse no CEF Sobradinho ocorre em um ambiente próprio de sala temática, que se localiza ao lado da sala dos professores, e conta com uma mesa grande em que as/os estudantes se sentam de frente para um quadro branco. Ao redor do quadro possuem algumas produções de atividades feitas por eles, e acima há as letras do alfabeto bem decoradas com desenhos. Há também uma mesa para a professora do projeto e um armário para guardar seus materiais de trabalho, além do ar condicionado que funciona bem. Os atendimentos são semanais e duram 1h30min com duplas ou trios de estudantes, no qual são ofertados a todas/os participantes materiais próprios para a utilização durante o acompanhamento, sendo: pasta, caderno, lápis, borracha e *portfólio* de atividades impressas.

Segundo a Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens da SEEDF (2014), o PI deve apresentar características próprias que são previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Porém, há aquelas que são exigidas pelas diretrizes onde ele deve ser contínuo, se desenvolver ao longo de todo o ano letivo, diversificável, possuindo atualizações constantes, acompanhamento do desenvolvimento das/os alunas/os. Além disso, o envolvimento da equipe pedagógica, o/a professor/a regente como o principal mediador/a de sua organização, elaboração e avaliação, além do registro de todo o processo do projeto, sendo que, segundo as diretrizes, “[...] algumas formas de registro do PI são estabelecidas pela SEEDF no Diário de Classe; outras poderão ser constituídas e adotadas em cada unidade escolar e pelo professor, (portfólio, fichas de acompanhamento e outros)” (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, SEEDF, 2014, p. 46).

A utilização de projetos didáticos contribui para a integralização dos conteúdos e multidisciplinaridade no ensino, portanto, segundo Nery (2007, *apud* SEEDF, 2014), os projetos didáticos se determinam a partir de um problema, e com objetivos para um produto final. Eles precisam ser claros, planejados, organizados e contendo avaliação, para alinhar os objetivos propostos e articular as diferentes áreas do conhecimento (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, SEEDF, 2014). Segundo Villas Boas (2012),

O Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciam dificuldades de aprendizagem. O PI apresenta uma dimensão política que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem e outra, pedagógica voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012, p. 45).

Considerando o que foi proposto no PPP do CEF Sobradinho, as/os alunas/os atendidas/os pelo PI são indicadas/os pelas professoras regentes das turmas, que por meio do processo avaliativo identificam aquelas/es que ainda estão com dificuldades quanto ao domínio da consciência fonológica, por exemplo, e outros conhecimentos necessários para prosseguirem com a turma. Após essa avaliação da professora, os casos são encaminhados para apreciação no Conselho de Classe e, após, os estudantes iniciam no PI. Esse processo de seleção das/os estudantes não está previsto em documento oficial da SEEDF, e é uma medida adotada por decisão da escola. Esse trâmite para encaminhamento das/os estudantes se tornou muito burocrático, para um projeto que deve ser ofertado a todas/os estudantes que precisam de novas estratégias pedagógicas que garantam sua aprendizagem. Destaco ainda o fato dos

Conselhos de Classe ocorrerem apenas uma vez por bimestre, o que pode dificultar a rotatividade de estudantes conforme as suas necessidades.

Os/as estudantes que possuem diagnósticos de deficiência não participam do projeto. A escola alega que eles/as já detêm o direito de atendimentos específicos, e pela falta de recursos e tempo da única professora que está à frente do PI. No entanto, a SEEDF (2014), nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as aprendizagens, afirma que estas/es estudantes com necessidades educacionais especiais (RESOLUÇÃO Nº 01/2012 - CEDF), e as/os estudantes enturmadas/os em classes de Correção da Distorção Idade-Série (CDIS), devem ser incluídas/os em todas as estratégias do 2º Ciclo, com as modificações necessárias em trabalho conjunto com a equipe especializada (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 2º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS: BIA e 2º BLOCO, SEEDF, 2014).

Ao coletar informações com o questionário para essas professoras integrantes do projeto, a seguinte pergunta abordou as percepções do que poderia ser melhorado no funcionamento do projeto: **“O que poderia ser melhorado na organização do Projeto Interventivo?”**. As respostas voltam-se à adequação do local, recursos tecnológicos (TV *smart*, *internet*), materiais de apoio e lúdico, e mais um/a professor/a para ampliar e auxiliar no projeto. A professora P1, destaca: “Ter um local melhor para a professora PJI atender os alunos: quadro maior, uma TV com acesso à *internet*, pois, profissionalismo e dedicação têm de sobra”. Demonstrando seu apoio e reconhecendo as fragilidades de auxílio material/financeiro, que são de extrema importância para a qualidade do projeto.

4.3.1 A prática avaliativa e os resultados das avaliações

Para compreender melhor as avaliações que integram o Projeto Interventivo, fizemos a perguntamos às professoras envolvidas: “O que é feito com os resultados das avaliações das aprendizagens dos estudantes?”. Para saber como os pressupostos teóricos das educadoras contribuem para o andamento do projeto. As respostas destacaram uma linha de trabalho composta por diagnóstico, *feedback*, intervenção pedagógica e informação aos pais. Sobre os resultados, a professora PJI respondeu que: “É analisado pelo Conselho de Classe para lançamento de novas estratégias e encaminhamentos.” Percebe-se a apreciação do Conselho de Classe para intervenção coletiva e voltada à aprendizagem efetiva, enfatizando uma das funções do Conselho de Classe que, segundo o ministério da Educação (MEC), deve deliberar

as normas internas e o funcionamento da escola, propondo sugestões, acompanhamento e execuções das ações pedagógicas da escola. Ainda segundo a Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023, que contribui com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Conselho de Classe tem caráter deliberativo e visa melhorar a qualidade da educação. Deve trabalhar com os princípios para democratizar a gestão, o acesso e a permanência escolar, além da promoção de qualidade social para a educação. O Conselho também tem caráter consultivo e mobilizador, essenciais à gestão democrática das escolas públicas (Lei nº 14.644, *apud* LDB nº 9.394, 1996).

Segundo Villas Boas (2010, *apud* SEEDF, 2014), o PI tem uma estrutura didática baseada em quatro momentos, sendo o **primeiro** norteado pelas questões para sua elaboração e definição de objetivos que se inspira em seu público; já no **segundo** momento, há a elaboração do projeto com todo planejamento a se cumprir em sua estruturação teórica; no **terceiro** momento o foco é no desenvolvimento do projeto; e, o **quarto** momento preocupa-se com a avaliação, de acordo com o alcance dos objetivos, lembrando-se da avaliação em todo o processo, e da revisão das anotações para o desenvolvimento das/os alunas/os. Então, sabendo que o PI é de desenvolvimento contínuo, mas não atende ao mesmo grupo de estudantes durante todo o ano, o processo em que são avaliados periodicamente é muito importante, pois o trabalho coletivo e constante das professoras envolvidas faz total diferença na eficácia desta estratégia (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 2º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS: BIA e 2º BLOCO, SEEDF, 2014).

4.4 Práticas avaliativas informais no projeto interventivo: o dito e o feito

Para compor o processo avaliativo para as aprendizagens é importante a consideração de sua finalidade para além da atribuição de pontos para os comportamentos e/ou participações, pois há o risco de uma avaliação informal ser geradora de transmissão de juízos de valores desencorajadoras ou injustas, pois pode ocorrer a banalização das estratégias de avaliação informal (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO, SEEDF, 2018).

Para Freitas, *et al* (2009, *apud* Diretrizes de Avaliação, 2018), ao se discutir a avaliação nos deparamos logo com a preocupação com os instrumentos e procedimentos que se utiliza ou tem a possibilidade de utilizar. Isso ocorre tanto com a avaliação formal, muito importante, mas é na avaliação informal que encontramos maiores preocupações éticas, pois deriva de interações subjetivas, e diz respeito aos juízos de valores que se emite de ambos os lados e,

assim, pode influenciar a utilização dos instrumentos da avaliação formal e seus resultados (SEEDF, 2018).

A avaliação informal ocorre a cada momento de interação em sala de aula que o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que o aluno aprendeu, e perceber o que ainda não está claro, ao ajudar na realização de uma tarefa ou ao observar e analisar a/o estudante trabalhar. Villas Boas (2014) destaca ainda a interação constante que ocorre nos primeiros anos de escolarização básica, apesar dos cuidados e riscos da informalidade avaliativa, a depender da intencionalidade na ação do docente, pode-se articular com a avaliação formal como complementação de uma avaliação formativa.

De acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2018), todo o processo que tem a intenção formativa deve ser ético, para que respeite o principal interesse formativo que consiste em fornecer a aprendizagem para todas/os, referindo-se à maneira respeitosa que todas/os e suas produções devem ser tratados. Reforça-se também, que a avaliação jamais deverá oportunizar o constrangimento das pessoas que se submetem a ela, os “[...] rótulos, apelidos e o uso da avaliação informal de maneira desencorajadora podem trazer sérios danos aos processos avaliativos e às pessoas neles envolvidos” (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO, SEEDF, 2018, p. 33).

A avaliação informal no projeto interventivo do CEF Sobradinho, de acordo com a professora responsável pelo projeto - PJI, busca incentivar a aprendizagem e reforçar a importância de aprender, a partir de estímulos para a autoestima dos estudantes. Ao analisar as respostas das professoras à questão **“Sobre o Projeto interventivo em sua escola, quais são os resultados obtidos para as aprendizagens dos estudantes, até o presente momento, em relação aos seus alunos?”** A resposta da professora P1 foi: “Os resultados são os melhores possíveis. Avanços na alfabetização, valorização, motivação, autoestima [...]”. A professora P2 concorda com os avanços e diz: “Um avanço incrível no processo de alfabetização”. E a resposta da P3: “Os resultados são satisfatórios quando se trabalha corretamente”. Com as falas, percebemos que as docentes estão contentes com os resultados, ainda destacam que é perceptível o avanço na alfabetização e a valorização de cada estudante participante do projeto.

Assim, como aponta as Diretrizes de Avaliação (2018), a avaliação informal deve incentivar o avanço da/o estudante a partir do acompanhamento do seu próprio processo, sendo comparado apenas consigo mesma/o. A/o docente deve mediar esta comparação mostrando onde o/a estudante estava e aonde chegou. Essa é uma das faces do princípio ético

na avaliação, pois não há o incentivo a competição, pois parte de outra perspectiva (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO, SEEDF, 2018).

Por meio da observação sistemática percebi o quanto a professora PJI incentiva as/os próprias/os estudantes a buscarem pelo avanço de suas aprendizagens. Em uma de suas aulas ela parou um instante com um aluno e mostrou-lhe seu *portfólio*, falando o quanto ele havia avançado e perguntou se ele percebia como sua leitura estava, e logo em seguida questionou-o como era. Ele respondeu: “Eu lia um pouco mais devagar, né?”, então ela responde: “Percebeu como está agora?” - O estudante ri e balança a cabeça concordando, e ela prossegue: “Leia de novo para mim, por favor!” - Ele lê, e a professora responde novamente em tom de voz alta e sorridente: “Você é meu orgulho! Está vendo como você tá arrasando!”. O estudante fica contente com o elogio, e continua a aula ainda mais participativo.

Essa forma de aprendizagem colaborativa encontra amparo na Psicologia Histórico-Cultural, que compõe uma das bases para o Currículo em Movimento da Educação Básica, incentivando o trabalho pedagógico entre os próprios pares, fortalecendo a interação social em ambiente de aquisição dos conhecimentos (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO, SEEDF, 2018).

O progresso na alfabetização a partir do projeto interventivo (PI), que as professoras citam e afirmam gostar dos resultados, conta com a avaliação informal com estímulos intencionais de motivação e conquista das/os estudantes, em prol de suas aprendizagens. A professora PJI afirma que busca o “[...] encantamento dos alunos por esse espaço e tempo de aprendizagens e valorização dos estudantes”. De acordo com as Diretrizes (SEEDF, 2014), a alfabetização apresenta princípios que ajudam na inserção da cultura letrada. Em sua concepção, envolve conflitos que direcionam a construções e desconstruções até chegar a apropriação do sistema notacional da escrita alfabética, estabelecido pela sociedade humana. Dentre estes princípios há ensinamentos para o repertório finito de letras, que não podem ser inventadas, sua ortografia deve ser valorizada e precisa ser compreendida pelas/os estudantes (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, SEEDF, 2014).

A partir da observação no PI, a professora PJI valoriza a escrita de suas/eus estudantes, e estimula-as/os a escreverem frases e pequenos parágrafos, sempre deixando claro que estão aprendendo para saberem se comunicar em todos os processos da vida. Ela gosta de repetir a frase: “A minha sala é linda, os meus alunos são lindos, então as letras precisam ser lindas também”. Elas/es chegam a repetir junto com ela, já decoraram a frase. Em um dos dias de observação um estudante estava dizendo que não queria participar da aula, e ainda pediu que a professora não enviasse atividades para realizar em casa, pois ele queria treinar para o

campeonato de *futsal* que participaria. A professora PJI disse-lhe: “E quando você for um jogador famoso e tiver que assinar vários contratos, se não souber ler as pessoas vão te enganar!”. O estudante argumentou que teria alguém para ler para ele, e a professora PJI disse: “Mas você pode perder a oportunidade de jogar e perder dinheiro se a pessoa te enganar, é melhor você mesmo ler o contrato né?”. Ele ficou pensativo e riu, logo em seguida aceitou que deveria estudar, e a professora disse que iria “aliviar o lado dele” com uma folga de atividades para casa, se todas/os conseguissem finalizar as tarefas previstas para aquela aula. A professora PJI ainda o chamou na frente do quadro para mostrar sua chuteira de jogador que ganhara recentemente e estava usando. Ela elogiou e reforçou que ele poderia ser um jogador no futuro, e deveria lembrar-se dela quando estivesse famoso.

Em clima de satisfação, a aula prosseguiu com leveza e participação de todas/os. Assim, podemos relembrar que o letramento anda junto com a alfabetização, pois além da aquisição do código de escrita, deve-se pensar nas suas funções práticas sociais, pois as Diretrizes apontam que “a alfabetização e letramentos são processos distintos, porém, indissociáveis e interdependentes, devendo acontecer na perspectiva da ludicidade.” (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 2º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS: BIA e 2º BLOCO, SEEDF, 2014, p. 38).

4.4.1 Avaliação informal: desafios e possibilidades

Para que a avaliação informal seja usada de maneira a estimular a apropriação das aprendizagens, precisa ter uma característica que Villas Boas (2014) denomina de encorajadora, com gestos e olhares encorajadores, partindo das ações do/a professor/a. Também precisa do diálogo na interação constante e natural, o sorriso no rosto e “[...]uma piscadinha de olho de forma acolhedora e amiga, indicando que o aluno está no caminho adequado, lhe dá ânimo” (VILLAS BOAS, 2014, p.59).

No Projeto Interventivo da escola pesquisada, ao responder o questionário sobre “**Como você utiliza a avaliação informal em sua turma?**”, as professoras falam de suas práticas a partir do que compreendem sobre a avaliação informal. A professora P1 responde: “Utilizo como uma forma de estímulo para o aluno evoluir nas suas dificuldades, e mostrar que ele é capaz. Tento fazer trabalhos para estimular essa percepção que todos são capazes”. Já a P2 diz que utiliza o conceito por meio de: “Roda da conversa e com a escuta das experiências dos estudantes”. A P3 diz que: “Sempre ao início do conteúdo, coloca-se em debate com a turma

sobre o tema a ser trabalhado”. E a PJI somente afirma: “Ocorre sim”. Apesar de perceber na professora P1 a intenção de estimular a aprendizagem por meio da elevação da autoestima e a P2 e P3 saberem que a interação professor/a-aluno/a tem relação com esta avaliação, as respostas obtidas nem sempre demonstram o conhecimento da avaliação informal por todas as professoras. Por exemplo, trabalhando com a concepção de que uma roda de conversa seja espaço suficiente para realizá-la com consciência.

A educadora Villas Boas (2014) faz questão de afirmar que a avaliação informal fornece grande flexibilidade de julgamento por parte do/a professor/a, por isso ele/a deve compreender suas formas de manifestação para praticar responsabilmente, sabendo que pode se manifestar quando o/a professor/a:

[...] dá ao aluno a orientação de que necessita, no momento exato; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender as suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; 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; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fragilidades; não faz comparações; não usa gestos nem olhares que possam desvalorizar o trabalho em desenvolvimento (VILLAS BOAS, 2014, p. 4).

Além disso, a avaliação informal que objetiva ser encorajadora também pode partir das/os próprias/os estudantes com seus pares, caracterizando um dos componentes da avaliação formativa: a avaliação por colegas. A/o docente responsável pela turma tem um papel crucial de controlar e/ou mediar a situação, pois acaba sendo a/o protagonista principal deste processo que é a avaliação.

Ao se deparar com a pergunta: “**Quais são os principais desafios e as possibilidades da avaliação informal em sua turma?**”. A professora P3 responde que “o maior desafio é a participação efetiva de todos os alunos”, e a possibilidade é “procurar saber a dificuldade do aluno”. Já a professora PJI, que está à frente do PI, responde que o maior desafio desta prática consiste na “frequência não ser diária, e a curta duração dos atendimentos”, já as possibilidades estão no “contato direto com o aluno, que permite atenção individualizada e o número reduzido de aluno por atendimento favorece a avaliação informal”.

Portanto, a intenção de utilizar a avaliação informal de maneira a contribuir com as aprendizagens está presente nas concepções das professoras e que se constitui como possibilidade para o avanço dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, elas demonstram não ter o esclarecimento de que a avaliação informal ocorre em

diversos outros momentos, como na correção de uma atividade em sala, ou ao sanar uma dúvida emergente e que se constitui como importante desafio a ser enfrentado pelo grupo de profissionais da escola, pela sua importância para as aprendizagens das/os estudantes. Esse é um tema que poderia ser aprofundado nos estudos coletivos com as/os professoras/es da escola, para que as práticas possam avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa realizada no Centro de Ensino Fundamental Sobradinho, especificamente no Projeto Interventivo voltado ao 2º ciclo do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, através da produção de dados por meio de questionário e de observação, ao analisar as práticas avaliativas informais percebemos que as professoras carecem de embasamento teórico, o que dificulta o aproveitamento desta prática para o aprendizado na escolarização de suas/eus estudantes. Apesar de acontecer a prática de ações avaliativas informais, sem a intencionalidade, não há como elaborá-la e utilizá-la para benefício da aprendizagem de todas e todos. Entretanto, as práticas que predominam no projeto interventivo consistem em gestos e palavras que levam o estudante a perceber o sucesso ou insucesso de suas respostas, presente na correção de atividades, ao sanar as dúvidas, na maior parte das interações em que ocorre troca de conhecimentos, de maneira acolhedora e que objetiva estimular a autoestima para que se sintam à vontade na sala de aula do PI.

As concepções expressas pelas interlocutoras, em torno da avaliação informal, sugerem que necessitamos de formação quanto aos cuidados que permeiam esta prática. É importante compreender que ela é inevitável, e que seu uso adequado e incentivador favorece a aprendizagem, mas, também, que o uso desencorajador pode dificultá-la, e que traz ainda mais possibilidades para as estratégias adotadas pela instituição escolar.

As ações decorrentes das interações humanas no ambiente escolar produzem significado para a formação integral do sujeito, a avaliação faz parte desta vivência. Quanto antes as/os docentes compreenderem seu papel neste ambiente de escolarização, mais perto dos objetivos estabelecidos pela escola conseguiremos cumprir, para praticar a sua verdadeira função.

Assim como os autores citados neste texto trouxeram, a avaliação necessita do seu aspecto acolhedor que integra a/o estudante. Isso pôde ser observado no desenvolvimento do Projeto Interventivo, onde as/os estudantes demonstraram gostar de frequentá-lo e produzir. A professora PJI demonstra, e expressa, o quanto se preocupa com o desenvolvimento de suas/eus alunas/os, e dedica-se a planejar suas práticas e realizar a avaliação informal no cotidiano para incentivar e evitar que desistam de suas aprendizagens, dentro das possibilidades que encontrou.

O Projeto Interventivo é visto como uma estratégia para melhorar a evolução da/o estudante e contribuir para sua aprendizagem em sala de aula convencional. Nota-se que as práticas avaliativas informais estão presentes para contribuir com a sua motivação para a

aprendizagem, a professora PJI, por exemplo, está em constante movimento para acolher e incluir estas/es estudantes no processo.

As práticas avaliativas informais que se encontram nos gestos e olhares que simulam o sucesso ou insucesso dos resultados servem para auxiliar em uma dúvida, ou corrigir suas atividades, assim como as palavras de motivação para suas aflições, que encoraja novas tentativas. É saber que a avaliação informal pode trabalhar a favor da formal ou em conjunto visando a evolução em cada etapa.

Sabendo que este projeto ocorre após um período pandêmico decorrente da COVID-19, isto sugere que a defasagem na educação está ainda mais agravada em função do ensino remoto emergencial. A PJI também percebe as dificuldades das/os estudantes com a volta ao ambiente escolar pós-pandemia. O Projeto Interventivo objetiva a intervenção pedagógica para ajudar as/os estudantes após as consequências educacionais do período de isolamento social, que prejudicou o andamento escolar de diversas crianças, causando ainda mais defasagem.

A avaliação informal praticada pelas professoras, para que se aproxime da avaliação encorajadora a favor das aprendizagens de todas e todos, requer aprofundamento teórico-prático. Além da consciência da função social da educação em formar cidadãs/ãos que cuidarão da sua performance escolar, e que serão motivadas/os e inspiradas/os a seguir confiantes em sua trajetória formativa. Requer, também, o reconhecimento da importância do processo de avaliar, ensinar, aprender e pesquisar para o aprimoramento de sua prática pedagógica e avaliativa, com vistas ao fortalecimento dos processos de aprendizagem de cada estudante, como sujeitos capazes de evoluir. Acreditar em si e no outro é imprescindível para alcançar os objetivos educacionais, e a função maior da escola é a promoção da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006. BRASIL.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2013. BRASIL.

CHUEIRI, Mary. Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

DISTRITO FEDERAL. DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA. Grupo de Trabalho instituído pela Ordem de serviço nº 06 de 27/11/2013 – DODF nº 249, p. 37. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014-2016.

DISTRITO FEDERAL. DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 2º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS: BIA e 2º Bloco. Grupo de trabalho constituído pela Portaria nº 09 de 24 de janeiro de 2014. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014.

DISTRITO FEDERAL. DIRETRIZES AVALIATIVAS DE AVALIAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala. AVALIAR PARA APRENDER, APRENDER PARA AVANÇAR. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2018.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização no DF. Brasília, 2005.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização no DF. Brasília, 2006.

FÉLIX, Letícia. Avaliação como potencializadora da função social da escola: uma análise a partir das narrativas docentes e de suas práticas. Monografia. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2020.

FREITAS et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 2º ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FURTADO, Júlio. Avaliação e mudança: necessidades e resistências. 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. Iniciação a pesquisa científica. 4ª Edição Revisada e Atualizada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Proposições. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O Processo de pesquisa: iniciação*. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NETO, Ana Lúcia, AQUINO, Josefa. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.02, p.223-240, ago. 2009.

SOUSA, Jennifer. Práticas avaliativas informais em turmas de anos iniciais de escola pública do Distrito Federal. Monografia de graduação. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2022.

PEREIRA, Lais. Avaliação da aprendizagem: o uso do feedback em sala de aula. Monografia de graduação. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2021.

VEIGA, Ilma Passos. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.) Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas-SP: Papirus, 2008. Cap. 10.

VILLAS BOAS, Benigna. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun., 2006.

VILLAS BOAS, Benigna. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

VILLAS BOAS, Benigna. Compreendendo a avaliação formativa. In: Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras. Campinas-São Paulo: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna. Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil. v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 39-56.