



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Departamento de Métodos e Técnicas

NAYARA CRISTINA SOARES ARAUJO DE SALES

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília-DF
Setembro/2024

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

NAYARA CRISTINA SOARES ARAUJO DE SALES

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

Brasília-DF
Setembro/2024

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

NAYARA CRISTINA SOARES ARAUJO DE SALES

Defendida e aprovada em: 10 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

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

Professor Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira
Faculdade de Educação – FE/UnB

Professora Dr^a. Leyvijane Albuquerque de Araújo
Faculdade de Educação – FE/UnB

Professora Dr^a. Renata Silva Almendra
Faculdade de Educação – FE/UnB - suplente

MEMORIAL

A proposta de elaboração de um memorial sobre a minha trajetória educacional para compor o trabalho final de curso, possibilitou-me revisitar meu caminho desde a educação básica até chegar ao ensino superior no curso de pedagogia na Universidade de Brasília (UnB).

Na infância, fui muito tranquila e sempre gostei de brincar com minha irmã, primos e amigos. Minha trajetória educacional iniciou-se com um primeiro contato com uma escola de educação infantil, pois não cheguei a frequentar nenhuma creche, fui direto para a escola quando tinha cerca de 5 anos de idade.

Desde pequena, sempre gostei de frequentar a escola e, mesmo quando não me sentia bem, me esforçava para ir, pois acreditava que aquele espaço me proporcionava grandes aprendizagens. Meus pais, sempre me ajudaram e me apoiaram, sendo eles bem presentes na minha vida educacional. Dessa forma, eles participavam de todas as reuniões escolares, quando possível iam nos eventos proporcionados pelas instituições em que eu estava matriculada. Também me auxiliavam nas atividades de casa e estavam sempre dispostos a me ouvir.

Ao ir para os anos iniciais, brotou em mim um amor pela educação, pois lembro-me que tanto eu quanto minha irmã, tínhamos como passatempo preferido brincar de escolinha. Nossos pais compraram um pequeno quadro negro de giz e nos deixaram fazer da área de serviço de nossa casa, a nossa salinha de aula; nela colávamos o alfabeto e atividades nas paredes e também fazíamos pinturas. Percebo hoje que, por meio da brincadeira, a minha admiração pela docência estava sendo reforçada, uma vez que eu gostava muito de ser a professora. Além disso, vejo que esses momentos de brincadeiras foram ótimas ocasiões, para fortalecer as nossas aprendizagens adquiridas tanto dentro da sala de aula quanto fora dela.

Nos anos iniciais, estudei na Escola Classe 02 de Arapoanga – Planaltina (DF), hoje, Centro de Ensino Fundamental 02, e lá tive boas experiências educacionais. Ressalto que, no período de alfabetização, minha mãe foi essencial para que eu evoluísse, uma vez que ela fazia o que estava ao seu alcance para que eu pudesse ser alfabetizada e continuasse aprendendo dentro e fora da sala de aula, me ensinando em casa e me auxiliando para que eu pudesse aprender a ler e a escrever.

Durante o ensino fundamental II e o ensino médio, estudei na mesma escola. Lá tive muitos professores de referência dos quais tenho boas lembranças. No decorrer dos meus estudos na educação básica sempre frequentei escola pública. O apoio dos meus pais foi de

suma importância para que eu pudesse entrar no ensino superior e na Universidade de Brasília.

A educação e a saúde sempre foram áreas que me chamaram bastante atenção. Porém, com o passar do tempo, fui me identificando cada vez mais com a área educacional e resolvi seguir este caminho. Desde criança, eu e minha irmã já éramos apaixonadas pela educação e esse amor se fazia presente mesmo que de forma indireta, nas nossas brincadeiras, de modo que escolhemos a docência como parte de nossas vidas.

Durante o ensino médio, minha mãe sempre me incentivou a prestar o Programa de Avaliação Seriada (PAS), para que eu pudesse entrar na UnB, o que para mim significa a realização de um sonho. Dessa forma, fiz as três etapas do PAS e consegui entrar na UnB por meio desse programa no segundo semestre de 2019, para fazer o curso de Pedagogia - Diurno.

Ao entrar na Universidade de Brasília, confirmei que esse era o caminho que eu queria seguir. Compreendo que é muito gratificante poder ajudar as outras pessoas em seu processo educacional, fazendo com que essa etapa de suas vidas seja lembrada com carinho e com aprendizagens significativas.

No decorrer da minha vida acadêmica na UnB passamos pela pandemia causada pela Covid-19. Com isso, só estudei um semestre presencialmente e, depois de um tempo com aulas suspensas, elas retornaram de modo remoto. Por causa do momento pandêmico, algumas atividades foram descontinuadas e, por isso, não consegui aproveitar muitos espaços físicos da universidade e até mesmo participar de projetos que ela oferece.

Com a adversidade causada pelo novo coronavírus, muitos desafios tiveram que ser superados na vida tanto dos docentes quanto dos discentes, mas pude perceber um grande esforço dos professores em continuar nos ensinando, mesmo que de forma remota. Eles tiveram que se reinventar, colocando as tecnologias a nosso favor, para que as aulas contemplassem os objetivos propostos. Mesmo frente a esse momento difícil da história que estávamos enfrentando, vejo que consegui continuar adquirindo novos conhecimentos nas aulas. Além disso, durante as aulas remotas, também fiz monitoria em duas disciplinas e ambas as experiências foram muito boas. Nessas ocasiões, tive a oportunidade de auxiliar os colegas em seu aprendizado e pude assimilar ainda mais os conteúdos.

Durante o período de pandemia, as aulas das escolas da rede pública também estavam acontecendo de forma remota e, por isso, algumas pessoas me procuraram para dar aula de reforço para seus filhos. Aceitei o desafio e comecei essa atividade com algumas crianças de distintas etapas da educação básica. Fiquei muito feliz de ter tido a oportunidade de ajudá-las de alguma forma em seus processos educacionais durante esse difícil período.

Em 2022, houve o retorno das aulas presenciais na UnB, com todos os cuidados necessários, porém, eu estava grávida de 8 meses e, posteriormente, tiraria licença maternidade. Por isso, eu não poderia cursar o semestre de forma presencial. Isso me deixou um pouco preocupada, pois eu não queria trancar o curso, tendo em vista as dificuldades travadas ao retomar os estudos presenciais.

O recurso de exercícios domiciliares foi de muito relevante para mim, pois assim cursei de forma remota esse semestre de volta às aulas presenciais. Não posso deixar de agradecer nesta fala, às pessoas maravilhosas que me apresentaram este recurso e que me incentivaram a continuar estudando, a não trancar a faculdade: uma professora da UnB e a minha família. Ao realizar os exercícios domiciliares, continuei adquirindo novos conhecimentos e ampliando os que eu já tinha, pois recebi o apoio necessário por parte da minha família e da universidade.

Retornei ao ensino presencial em 2022 e, em 2023, tive a oportunidade de participar de um projeto na área da educação que foi muito positivo para minha formação docente. O projeto buscava dialogar sobre a interseccionalidade de gênero, raça e classe na formação de professores. Além disso, desde minha entrada na UnB, participei de alguns eventos como os ocorridos na Semana Universitária, que têm contribuído positivamente para a minha formação docente.

Vale enfatizar que as experiências com os estágios obrigatórios no decorrer do curso, foram muito boas e agregaram muito para a minha formação, e reafirmaram a minha vontade de contribuir para a educação e poder ajudar os estudantes com os quais eu tiver contato.

No percurso até aqui, tanto na educação básica quanto no ensino superior, a educação sempre me chamou atenção, e fez brotar em mim a vontade de ajudar outras pessoas em seus processos educacionais, a fim de proporcionar a elas aprendizagens essenciais e boas lembranças dessas etapas.

Concluo dizendo que a UnB me ensinou bastante e me ajudou a refletir a respeito de vários aspectos da educação, em especial sobre a avaliação escolar, que será o tema tratado nesta pesquisa pois, desde quando entrei na Universidade de Brasília, este tema me chamou bastante atenção.

A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

NAYARA CRISTINA SOARES ARAUJO DE SALES

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar como ocorre a avaliação escolar em turmas de 3º ano do ensino fundamental I, em uma escola pública do Distrito Federal, situada na cidade de Planaltina (DF). A abordagem da pesquisa é a qualitativa e caracteriza-se como pesquisa de campo. Os procedimentos e instrumentos selecionados para a produção de dados foram: pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário e observações em salas de aula. A pesquisa amparou-se em Fernandes, Hoffmann, Luckesi, Veiga e Villas Boas, entre outros. Os resultados mostraram que as práticas avaliativas das professoras se aproximam de uma perspectiva formativa de avaliação, e buscam avaliar de forma contínua e processual, contemplando as aprendizagens de cada estudante, o que vai ao encontro com a perspectiva avaliativa normatizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Ensino fundamental; Práticas avaliativas.

ABSTRACT

This article aims to analyze how school evaluation occurs in 3rd grade classes of elementary school I, in a public school in the Federal District, located in the city of Planaltina (DF). The research approach is qualitative and is characterized as field research. The procedures and instruments selected for data production were: bibliographic research, documental analysis, questionnaire and classroom observations. The research was based on Fernandes, Hoffmann, Luckesi, Veiga and Villas Boas, among others. The results showed that the evaluation practices of the teachers approach a formative perspective of evaluation, and seek to evaluate in a continuous and procedural way, contemplating the learning of each student, which is in line with the evaluation perspective standardized by the State Department of Education of the Federal District.

Keywords: Formative assessment; Elementary school; Evaluation practices.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é uma ação que está presente em todos os momentos e etapas da vida humana e, estando participante nela, não se limita a um local, mas também entra no espaço escolar e nas suas variadas práticas pedagógicas. De acordo com o Dicionário Online de Português (2023), a avaliação tem a função de avaliar, mensurar, ou determinar o valor e o preço de algo, bem como medir a sua importância, mas, no campo da educação, a avaliação assume outras perspectivas além dessas.

Segundo Souza (2017), na educação, o tema da avaliação sempre despertou interesse, sendo objeto de questionamentos e investigações. Dessa forma, traz contribuições para a prática escolar e para a aprendizagem dos estudantes, no sentido de se obter uma melhor forma de verificar o nível da obtenção do conhecimento dos alunos. Para que a avaliação não sirva apenas para a classificação dos educandos ou para a identificação de uma dificuldade, é preciso refletir sobre o que está sendo avaliado e como o processo avaliativo ocorre, uma vez que a avaliação da aprendizagem, além de ser acolhedora, também deve impulsionar o desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes (Maciel, Tavares, Rêz, Pires, 2017).

O ato de avaliar implica envolver a todos, sem exceção, no processo de ensino e de aprendizagem de forma inclusiva, e deve estar à serviço da aprendizagem, de modo que todos avancem em seu processo educacional. Segundo Luckesi (2000), o ato de avaliar requer a disposição de acolher por parte do avaliador, de perceber o estudante em sua totalidade e na situação em que se encontra, sendo esse o ponto inicial para o processo avaliativo.

Após o acolhimento sinalizado por Luckesi (2000), a avaliação dentro do espaço escolar, pode assumir três funções. Villas Boas (2006) relata que a primeira função é diagnóstica e objetiva levantar informações sobre o nível de conhecimento elaborado e os que ainda não foram construídos pelos estudantes; a segunda função é a somativa, cujo objetivo é verificar a situação de aprendizagem do aluno para atribuição de notas e acompanhamento das atividades desenvolvidas, podendo ser classificatória ao enfatizar somente se alunos estão aprovados ou reprovados (no entanto, não geram necessariamente conhecimentos); a terceira função é a formativa, que tem como objetivo a promoção das aprendizagens de estudantes, professores e do desenvolvimento da própria escola, sendo assim uma aliada de todos. Essa perspectiva da avaliação formativa é a que assumimos como função primordial, por se comprometer com a inclusão de todos no processo de ensino e de aprendizagem, em concordância com Villas Boas (2006, 2008).

De acordo com dados do Censo 2023 (Brasil-INEP/MEC, 2024), no Brasil temos uma população de 68.036.330 pessoas com 18 anos ou mais de idade que não frequentam a escola e não concluíram a educação básica. Desse total, 8.895.427 de pessoas entre 18 e 29 anos estão nessa condição e teriam acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para concluir a educação básica. Esse cenário nos leva a refletir acerca da organização do trabalho pedagógico e, em especial, das práticas avaliativas que podem ter contribuído com esses índices, quando imprimem uma lógica classificatória e excludente no processo de ensino e aprendizagem, além de outros fatores sociais.

Diante disso, é necessário refletir sobre o papel que a avaliação vem desempenhando nos anos iniciais da educação básica, foco desta pesquisa. Deve-se considerar a função que ela cumpre, ou seja, se se aproxima mais da avaliação somativa com ênfase na classificação ou se a prática avaliativa está pautada na função formativa com apoio da somativa, com vistas às aprendizagens de todos os estudantes e, ainda, se transitam de um polo a outro.

Este trabalho final de curso, no formato de artigo, em acordo com a Resolução da Câmara Setorial de Graduação da Faculdade de Educação nº 01/2016 da Universidade de Brasília, tem como objetivo geral: analisar como ocorre a avaliação escolar em turmas de 3º ano do ensino fundamental I, em uma escola pública do Distrito Federal.

A fim de melhor encaminhar a pesquisa, a partir do objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- identificar e compreender o que os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal normatizam sobre a avaliação escolar para os anos iniciais;
- compreender como se desenvolvem as práticas avaliativas de professoras dos 3º anos;
- analisar os desafios e possibilidades encontradas pelas professoras no decorrer do processo avaliativo.

A fim de contribuir com a temática deste trabalho, foram realizadas pesquisas e, com o intuito de fazer uma busca sobre o tema da avaliação escolar, algumas plataformas foram exploradas como: Google Acadêmico e Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM). Nas pesquisas, focou-se em produções de trabalhos de conclusão de curso (TCC) ou de mestrado acadêmico ou profissional, com um recorte de tempo dos últimos cinco anos, incluindo 2024, ou seja, entre 2019 e 2024.

Para auxiliar no refinamento das pesquisas, foram utilizados os termos indutores: avaliação escolar; anos iniciais, práticas avaliativas e procedimentos e instrumentos

avaliativos. Algumas obras foram encontradas e selecionadas, considerando a relação dos títulos e respectivos resumos com o objeto de estudo desta pesquisa. Após esse processo, as obras selecionadas foram lidas para melhor compreensão dos conhecimentos gerados.

Quadro 1: Pesquisas sobre avaliação escolar no período de 2019 a 2024

Título	Autor(a)(es)	Objetivos	Ano/tipo de obra	Fonte
Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização	SOUSA, Roberta de Oliveira	Compreender como é o desenvolvimento da Avaliação Formativa por parte dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola pública do Distrito Federal (DF) no processo de alfabetização dos estudantes.	2019 Monografia	BDM/ UnB
Avaliação de sala de aula: concepções e práticas de um professor do Ensino Fundamental	DIAS, Amanda Tayne Lima	Analisar as concepções e práticas pedagógicas de um professor regente do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF.	2019 Monografia	BDM/ UNB
As práticas avaliativas escolares e a gestão da aprendizagem	GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak; SANTOS, Eliane Vieira dos	Analisar as práticas avaliativas executadas na gestão da aprendizagem no Ensino Fundamental I em uma escola da Bahia.	2020 Artigo	Google Acadêmico
Instrumentos/procedimentos avaliativos: função e utilização na Educação Básica	BISPO, Geisiane Cardoso	Analisar as contribuições dos instrumentos/procedimentos avaliativos na aprendizagem de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	2021 Monografia	Google Acadêmico
Práticas avaliativas no conselho de classe em escola pública de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	BARBOSA, Ana Cristina Novaes	Analisar as práticas avaliativas ocorridas em conselhos de classe nos Anos Iniciais de uma escola pública do Distrito Federal.	2023 Artigo	BDM/ UNB

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2024).

A pesquisa de Sousa (2019), sobre o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), buscou compreender como os docentes dessa etapa desenvolviam a avaliação formativa e quais eram os instrumentos avaliativos utilizados. Os resultados da pesquisa evidenciaram que nem sempre os educandos sabem que estão sendo avaliados e que isso pode ocorrer de distintas formas. Constata-se que, embora os docentes da unidade pesquisada desenvolvam uma avaliação voltada para a concepção formativa, alguns aspectos desta avaliação ainda necessitam ser trabalhados.

Dias (2019), em sua produção, ao analisar as concepções e práticas avaliativas de um professor dos anos iniciais, constatou que o docente tem uma perspectiva formativa, mas algumas práticas precisam buscar fundamentos teóricos. Ressalta ainda que, mesmo o professor não fazendo uso da notação para avaliar a aprendizagem de seus estudantes, esses demonstram certa preocupação com as notas, fazendo questionamentos ao docente.

A pesquisa de Garcia e Santos (2020), sobre práticas avaliativas nos anos iniciais, concluiu que a avaliação nesta etapa, orienta o fazer pedagógico e possibilita “a partir da análise dos resultados, que os sujeitos envolvidos possam tomar decisão que auxilie na melhoria da construção da aprendizagem e nos resultados escolares” (Garcia e Santos, 2020, p. 45705), levando a tomadas de decisões que sejam coerentes com as necessidades do processo de aprender.

A produção de Bispo (2021), por sua vez, buscou analisar como os instrumentos e os procedimentos avaliativos contribuem para a aprendizagem de estudantes do 1º ao 5º ano na perspectiva dos educandos. Com base nas respostas das crianças, a pesquisa detectou que a avaliação e os instrumentos/procedimentos avaliativos estavam sendo utilizados com uma perspectiva pautada na classificação. Isso deixa evidente a preocupação e a valorização das notas por parte dos interlocutores, de modo que havia pouca diversificação de instrumentos/procedimentos avaliativos nos primeiros anos escolares, sendo as provas e os testes, os instrumentos mais utilizados a partir do 3º ano.

Barbosa (2023), ao pesquisar sobre práticas avaliativas ocorridas no conselho de classe de uma escola pública do DF, constatou que essas se aproximavam de uma perspectiva formativa de avaliação, e afirmaram que alguns docentes buscavam ter embasamentos sólidos para suas ações. Além disso, foi evidenciado pela autora que, mesmo notando algumas contradições e comentários negativos na fala de alguns interlocutores, o conselho caracterizou-se como um espaço-tempo de reflexão e de discussão, indo além da avaliação do desenvolvimento do estudante, para abranger também a avaliação da escola em sua organização pedagógica.

Sobre a educação brasileira, Villas Boas (2006), diz que as suas práticas avaliativas ainda exibem traços de uma avaliação classificatória, mas que, embora existam esses traços, tem-se no país um esforço para utilizar a avaliação formativa. Nesse tipo de avaliação, os docentes analisam de forma frequente, contínua e interativa o progresso de seus alunos, objetivando distinguir o que eles já aprenderam e o que ainda precisa ser apreendido. Desse modo, o trabalho docente é reorganizado, adotando-se estratégias para que os alunos prossigam aprendendo.

As produções selecionadas, em sua totalidade, contribuíram positivamente para que houvesse uma reflexão a respeito da avaliação escolar e sobre como ela vem sendo conduzida nas escolas. Isso mostra que há aspectos formativos e classificatórios, e evidencia que, mesmo com a função formativa sendo a base da prática pedagógica docente, foi possível perceber uma excessiva preocupação dos estudantes com as notas.

Sendo uma perspectiva formativa, ou seja, avaliar para que as aprendizagens ocorram, a avaliação não deveria causar sentimentos de aflição ou medo nos estudantes, por estar à serviço da aprendizagem de cada um. Souza (2007, p. 2) salienta que a avaliação não precisa ser o terror da escola porque ela pode ser prazerosa, “sendo vista, então, como um degrau para o progresso educacional”. Essa é a perspectiva de avaliação apontada nos documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como base para a organização da proposta avaliativa em cada escola da rede pública de ensino do DF e, também, a perspectiva avaliativa que assumimos para a prática avaliativa emancipatória que será percorrida neste trabalho sobre avaliação escolar.

Este estudo, portanto, tem como intuito contribuir com o campo da avaliação escolar, sinalizando a perspectiva de avaliação apresentada nos documentos da SEEDF, as práticas avaliativas das professoras, bem como os desafios e as possibilidades encontradas no processo avaliativo em uma escola pública do Distrito Federal.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa foi elaborada com base na abordagem qualitativa, uma vez que seu objetivo central se voltou para a análise do processo avaliativo das aprendizagens dos estudantes, em turmas de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Devechi e Trevisan (2010), falando sobre as pesquisas qualitativas, assentem que o seu diferencial está ligado à inclusão da subjetividade dos sujeitos que participam dela, e dessa forma, não seria possível pensar em uma pesquisa qualitativa sem a participação desses sujeitos no decorrer de seu processo. Além disso “são qualitativas porque o conhecimento não é indiferente: porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito” (Devechi; Trevisan, 2010, p. 150).

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 163) as pesquisas qualitativas “são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Sendo assim, foram utilizados no decorrer do processo investigativo os seguintes instrumentos e procedimentos: a) pesquisa bibliográfica sobre avaliação escolar; b) análise documental das orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para os anos iniciais e do projeto-político-pedagógico (PPP) da escola pesquisada; c) questionário-perfil a fim de caracterizar as professoras como interlocutoras, e questões considerando os objetivos específicos da

pesquisa; e d) observação de aulas, em três turmas do 3º ano do ensino fundamental, no turno matutino, totalizando 25 horas na escola-campo, para identificar e compreender a dinâmica das práticas avaliativas no decorrer das aulas. Além das horas de observação nas aulas das professoras, outros contatos foram realizados com a direção da ECP e a Coordenação Regional de Ensino de Planaltina para a autorização da pesquisa, em dois turnos.

“Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes” (Godoy, 1995, p. 63). Dessa forma, a análise documental, os questionários respondidos pelas três interlocutoras da pesquisa e as observações de aulas nas turmas das interlocutoras foram fundamentais para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados.

Após o levantamento das informações na escola-campo foram mapeados os dados para a definição de eixos, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

2.1 A escola pesquisada

A Escola Classe de Planaltina¹ (ECP) está vinculada à Coordenação Regional de Ensino (CRE) da cidade de Planaltina (DF). As escolas da SEEDF são organizadas em ciclos, em conformidade com o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, e assim, se organiza a escola pesquisada. A referida instituição atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental I, do 1º ao 4º ano. De acordo com o PPP² de 2024 da escola, por decisão da CRE de Planaltina, a escola passou a não atender mais os 5º anos e aumentou as turmas de educação infantil, o que foi colocado em prática em 2024.

A ECP atende, em 2024, cerca de 650 estudantes nos turnos matutino e vespertino, que estão divididos em 33 turmas, sendo sete turmas de 3º ano do ensino fundamental I. A escola oferta, também, classes especiais, turmas de integração inversa e classe comum inclusiva. Os estudantes “são provenientes de uma comunidade parcialmente carente, que vive em meio a muitas preocupações cotidianas” (PPP da escola, 2024, p. 9).

Segundo o PPP da Escola Classe de Planaltina, sua matriz curricular “é elaborada conforme normas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito Federal, Diretrizes e Orientações Pedagógicas da SEEDF” (2024, p. 31).

¹ Nome fictício dado para a instituição escolar com o intuito de resguardar sua identidade.

² Nas referências, o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada aparecerá com o nome fictício.

A partir desses referenciais, nosso Projeto Político-Pedagógico, tendo como suporte o diagnóstico da realidade, traz apontamentos sobre o contexto social, econômico e cultural da nossa Comunidade Escolar, subsidiando o trabalho com os objetivos de aprendizagem e conteúdos propostos para cada período/ano/ciclo (PPP da escola, 2024, p. 31).

Na ECP, alguns projetos estão em desenvolvimento, sendo um deles o “Encontro de Famílias”, que funciona “como fórum permanente de apreciação, discussão e intervenções ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição” (PPP da escola, 2024, p. 39), bem como serve para que as demandas da comunidade sejam recebidas pela unidade escolar.

Outro projeto desenvolvido pela escola, em 2024, é o projeto denominado “Lendo, eu Aprendo”, que tem por objetivo “desenvolver o hábito de ler e, conseqüentemente, perceber que a leitura promove sensações e experiências únicas” (PPP da escola 2024, p. 40). A avaliação desse projeto ocorre por meio de

[...] registros, debates, escutas e fichas literárias, o professor acompanha as aprendizagens dos estudantes com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do senso crítico, a imaginação criadora, o enriquecimento das produções escritas e a utilização destes conhecimentos em seu contexto social (PPP da escola, 2024, p. 41).

O referido projeto “Lendo, eu Aprendo” foi observado durante o trabalho de campo, no decorrer das observações nas turmas de 3º ano. Algumas mudanças ocorreram e neste ano está sendo ofertado, tanto para os estudantes do 1º ao 4º ano dos anos iniciais, quanto para os da educação infantil.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa realizada na ECP contou com a participação de três professoras que passo a denominar como interlocutoras e que serão identificadas pelos pseudônimos P1, P2 e P3. No quadro 2, é possível observar algumas características das professoras interlocutoras.

Quadro 2: Caracterização das professoras interlocutoras da pesquisa

Interlocutoras	Categoria funcional na SEEDF	Regime de trabalho	Tempo de magistério na SEEDF	Tempo de magistério em outras instituições	Formação graduação/ especialização
P1	efetivo	40 horas	15 anos	8 anos	- Pedagogia - Educação Inclusiva - Orientação Educacional
P2	efetivo	40 horas	18 anos	9 anos	- Pedagogia - Educação Especial - Gestão e Orientação Educacional
P3	efetivo	40 horas	17 anos	2 anos	- Pedagogia - Orientação Educacional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todas as interlocutoras são professoras efetivas da SEEDF, atuam em regime de trabalho de 40 horas semanais, são pedagogas com especializações em orientação educacional. O tempo de exercício no magistério na SEEDF variam entre 15 e 18 anos. O tempo de exercício fora da SEEDF varia de 2 a 9 anos, sendo que P2 trabalhou por mais tempo em outras instituições escolares e tem mais tempo de exercício no magistério, somando-se 27 anos de experiência. Todas as professoras contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse, respondendo aos questionários e permitindo que observações das aulas fossem realizadas.

3 A AVALIAÇÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

A avaliação acontece em todos os momentos e em várias atividades da vida humana. Dessa forma, os indivíduos estão sempre avaliando e sendo avaliados, estando os adjetivos sempre presentes nas apreciações dos avaliadores. Dentro do espaço escolar não é diferente, havendo momentos de avaliações tanto dentro quanto fora da sala de aula (Villas Boas, 2008). Porém, observa-se que “[...] na escola isso também acontece, só que nela é intencional e sistemática e os julgamentos que ali são feitos têm muitas consequências, algumas positivas, outras negativas” (Villas Boas, 2008, p. 22), de modo que acaba impactando o estudante que está sendo avaliado.

3.1 Avaliação escolar e ética

A ação docente está permeada por várias dimensões, como a pedagógica, a técnica, a política, entre outras, com destaque a dimensão ética, sendo que, na prática avaliativa essa dimensão é de fundamental importância. Luckesi (2011, p. 383) afirma que a ética é “[...] um modo de agir do ser humano, na sua relação com tudo o que o cerca, compreendido filosoficamente”. Daí compreendemos a sua importância no processo avaliativo que é, antes de tudo, um processo interativo que ocorre entre professor e estudantes.

De acordo com Villas Boas (2008), o estudante pode ser avaliado, já a partir do momento em que faz a sua matrícula, a depender da situação vivida e do contexto familiar. Essa avaliação informal, nesse primeiro contato da família com a escola, pode refletir em como o aluno será tratado enquanto estiver matriculado nessa escola, como exemplificou

Villas Boas (2022), no caso de um aluno cujo avô estava bêbado quando foi efetivar sua matrícula. Essa situação nos faz refletir sobre a ética no âmbito escolar.

A avaliação sempre está relacionada ao exercício de um poder (seja o professor, a escola ou um sistema) e, nesse sentido, representa riscos éticos na medida em que pode ser utilizada com a finalidade de dar sustentação a esse poder [...]. Se usada para sustentar interesses de poder, a avaliação assume características de coação moral, induzindo padrões de conduta e valores, podendo curvar-se aos interesses da exclusão (Freitas; Sordi, 2023, p. 132).

As práticas de avaliação educacional devem ser orientadas, segundo Freitas e Sordi (2023, p. 129), “pelo respeito à dignidade da pessoa humana e aos direitos humanos [...]”. Ao falar sobre a ética na avaliação escolar, Villas Boas (2014) destaca que a avaliação pautada no respeito ao aluno precisa ser mantida no decorrer da avaliação informal, por exemplo, pois deve ser compreendido que o que está sendo avaliado não é a pessoa do aluno mas o trabalho por ele feito. Assim sendo, o ato de avaliar não deve constranger o estudante nem o envolver em situações embaraçosas e de acanhamento, devendo ser realizado com ética, respeitando e encorajando cada um a prosseguir em sua trajetória na escola.

3.2 A avaliação da/para as aprendizagens

A história da avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2021), começou a ser estudada e divulgada a partir dos anos de 1930, quando o educador norte-americano Ralph W. Tyler utilizou a expressão “avaliação da aprendizagem” e destacou o cuidado que os educadores precisavam ter com a aprendizagem dos seus educandos, estabelecendo assim o “ensino por objetivos”. Sua teoria correlaciona-se à construção de objetivos comportamentais e recebeu críticas, no que se refere “[...] às posições epistemológicas adotadas frente aos padrões comportamentalistas selecionados, a influência behaviorista e a metodologia de caráter quantitativo” (Macedo e Lima, 2013, p. 160). “No Brasil, o trânsito da denominação de ‘provas e exames escolares’ para ‘avaliação da aprendizagem’ deu-se a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970” (Luckesi, 2021, p. 26). É importante destacar que a avaliação, como foco de estudos e pesquisas, centrou-se por longo tempo nos resultados da aprendizagem associada ao papel da escola em transmitir conhecimento.

Harlen (2006, *apud*, Villas Boas, 2019, p. 18) sinaliza a diferenciação entre a avaliação para as aprendizagens e avaliação das aprendizagens. “A primeira diz respeito à tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem imediatamente, enquanto a segunda é usada para registrar e relatar o que foi aprendido no passado”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) faz menção à avaliação escolar em seu artigo 24 sugere “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996). Nesse artigo, pode-se observar que a LDB de 1996 não enfatiza apenas resultados finais dos estudantes, mas todo o processo de aprendizagem deles.

A avaliação escolar, segundo Luckesi (2005), trabalha com desempenhos provisórios, pois está em busca do melhor resultado possível do educando, convidando os estudantes que são avaliados para a melhoria. Cada resultado obtido serve para que passos mais à frente sejam dados, tendo em vista que o ser humano é um ser em permanente construção. Para além de avaliar a aprendizagem dos educandos, a avaliação é um meio pelo qual pode ser avaliado e compreendido o desenvolvimento do trabalho pedagógico em cada sala de aula, e na unidade escolar em sua totalidade.

A avaliação escolar cumpre as funções diagnóstica, somativa e formativa, em duas modalidades: formal e informal. De acordo com Villas Boas (1995; 2006), a **avaliação formal**, ocupa menos tempo do trabalho escolar e todos sabem que ela está sendo colocada em prática, pois é caracterizada por provas, testes e exercícios diversos. A **avaliação informal**, por sua vez, ocupa grande parte do trabalho pedagógico e, muitas vezes, os sujeitos que estão sendo avaliados não sabem disso, pois ela acontece por meio das interações “do aluno com professores, demais profissionais da educação que atuam na escola e até mesmo com colegas, em todos os momentos e espaços escolares” (Villas Boas, 2014, p. 2).

A **avaliação diagnóstica** é aquela que costuma ser desenvolvida no início e ao longo do ano letivo podendo ser colocada em prática de diferentes maneiras, pela observação e participação nas atividades propostas, por exemplo. Ela é a avaliação “que fornece informações contínuas acerca do progresso dos estudantes, de modo que intervenções pedagógicas possam ser realizadas imediatamente” (Villas Boas, 2022).

A **avaliação somativa** caracteriza-se por ser uma avaliação da aprendizagem, sendo utilizada para medir o que foi aprendido no final de um determinado período ou para fazer um balanço sobre as aprendizagens dos estudantes, sem ter a preocupação de fazer uma identificação dos novos passos a serem dados para se alcançar a aprendizagem. Seu foco é o resultado obtido pelos alunos por meio de instrumentos formais e não o processo de aprendizagem em si, sendo o professor o único avaliador neste tipo de avaliação (Villas Boas, 2006, 2014; Araújo e Diniz, 2015).

A **avaliação formativa** caracteriza-se pela sua função formativa como “[...] um processo que acompanha a conquista das aprendizagens pelos estudantes, promove as intervenções assim que surgem as necessidades e tem todos os acontecimentos e resultados registrados” (Villas Boas, 2019, p. 15). Assim, é uma avaliação comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes, com o desenvolvimento da instituição e dos profissionais envolvidos no ato educativo.

A avaliação formativa, de acordo com Caseiro e Gebran (2008), pode ser compreendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens dos estudantes, indo além da ideia de classificação e seleção. Por não ser estática “ela é um processo cíclico e contínuo de análise e ação” (2008, p. 4). E, para Hoffmann (2018, p. 4), a avaliação precisa partir do pressuposto básico da “continuidade do processo de aprendizagem e [d]a intervenção pedagógica desafiadora”. Assim, refletir sobre as práticas avaliativas significa, também, repensar a prática pedagógica dos professores em interação com os alunos.

Por meio da prática avaliativa com intenção formativa, o estudante tem a possibilidade de perceber onde se encontra em seu processo educacional, de modo a desenvolver consciência das dificuldades com que depara no decorrer desse processo, podendo ser capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros, sem o auxílio de outra pessoa (Caseiro e Gebran, 2008). Assim, a avaliação contribui para que todos os educandos aprendam melhor e com mais profundidade, sendo que os educandos com mais dificuldades, são os que mais se beneficiam da avaliação formativa (Fernandes, 2011).

Villas Boas (1998) alerta que a avaliação não deve acontecer em momentos isolados do trabalho pedagógico, pois, além de iniciá-lo, também está presente em todo o seu processo e o conclui. Além disso, é indispensável dizer que a avaliação e a aprendizagem andam de mãos dadas, sendo uma das funções da avaliação apoiar a aprendizagem dos estudantes.

3.2.1 Concepções expressas nos documentos

Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) implementou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), “inserindo o estudante a partir dos 06 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental e apresentando proposta de trabalho pedagógico inovador voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes até o término do BIA (3º ano)” (Diretrizes pedagógicas do 2º ciclo - SEEDF, 2014, p. 8).

Os ciclos de aprendizagem, como é o caso do DF, apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos de duração e a possibilidade de retenção do estudante que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos (Diretrizes pedagógicas do 2º ciclo - SEEDF, 2014, p. 11).

A educação organizada em ciclos é uma possibilidade de organização que prioriza a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem para que os estudantes tenham mais oportunidades, de modo que os alunos que ainda não alcançaram determinadas aprendizagens previstas para determinado período prossigam aprendendo no decorrer de um período maior que vai além de um ano letivo. Sendo assim, “a organização escolar em ciclos pode contribuir para a superação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento escolar” e “tem como princípio a progressão continuada das aprendizagens” (Diretrizes pedagógicas do 2º ciclo - SEEDF, 2014, pp. 11 e 20).

Com a organização escolar em ciclos, o 2º ciclo (1º ao 5º ano) divide-se em dois blocos: o primeiro corresponde ao 1º ao 3º anos e o segundo refere-se aos 4º e 5º anos do ensino fundamental. Dessa forma, os três primeiros anos dos anos iniciais, passaram a ser conhecidos como BIA, o que permitiu “que as crianças pudessem prosseguir continuamente nos estudos sem retenção, mesmo que não tenham alcançado todos os objetivos de aprendizagem previstos para o final dos 1º e 2º anos” (Diretrizes pedagógicas do 2º ciclo - SEEDF, 2014, p. 12). Com isso, há retenção apenas no 3º ano e a progressão continuada nos 1º e 2º anos, o que não deve ser confundido com a promoção automática dos educandos, sem a garantia das aprendizagens.

Para que haja a efetivação da organização em ciclos, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal defende alguns elementos constitutivos, sendo a avaliação formativa um desses, com centralidade no processo educativo. Essa perspectiva da avaliação escolar está voltada “para” as aprendizagens e normatizada em documentos como as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo (2014), as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016) e os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014).

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 (Diretrizes de Avaliação Educacional - SEEDF, 2014-2016, p. 12).

A função da avaliação formativa, como destaca o Currículo da SEEDF (2014, p. 29), é a de diagnosticar “[...] os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir

de instrumento para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens e não de classificação e exclusão” (SEEDF, 2014, p. 29).

As Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016) fazem um alerta para que a avaliação seja conduzida e realizada com ética e responsabilidade, levando em consideração as aprendizagens dos estudantes e aspectos que são cruciais para que ela ocorra respeitando cada educando, como:

[...] respeito às produções dos estudantes (elas lhes pertencem); avaliação desvinculada de comparação (compara-se o progresso do estudante com suas próprias capacidades e não com as dos colegas); avaliação informal encorajadora (desvinculada de ameaças, constrangimentos e punições); uso dos resultados da avaliação voltados somente para os propósitos de conhecimento do estudante (sem serem incluídos em nenhuma forma de ranqueamento (Diretrizes de Avaliação Educacional - SEEDF, 2014-2016, p. 12).

O projeto político-pedagógico da Escola Classe de Planaltina também assume essa perspectiva de avaliação em seu documento, afirmando que suas práticas avaliativas “são realizadas a partir da perspectiva da avaliação formativa e de acordo com as opções dos docentes, estabelecidas conforme os segmentos no espaço-tempo da coordenação pedagógica e/ou individualmente” (PPP da escola, 2024, p. 51). No entanto, ao flexibilizar como uma “opção” docente, limita-se a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico que seja discutido, planejado e implementado coletivamente. Essa questão nos remete à importância da formação continuada docente fortalecida pelos pares, na coordenação pedagógica, que poderia discutir, entre tantos temas relevantes, o trabalho coletivo e a prática avaliativa na escola.

O PPP da ECP sinaliza o entendimento de que a avaliação deve ocorrer de modo processual, adotando uma variedade de procedimentos e instrumentos avaliativos, sendo a observação uma aliada essencial neste processo, bem como o envolvimento de outros sujeitos, além do docente, na prática avaliativa.

A avaliação é um momento muito relevante para o diagnóstico das aprendizagens demonstradas pelos estudantes, para reflexão das práticas pedagógicas e para a compreensão do que os alunos necessitam desenvolver. Para isso, deve ser realizada diariamente, não somente através de provas ou testes, mas sobretudo na observação cotidiana do desempenho do estudante na atividade pedagógica. Também é essencial a promoção de momentos de autoavaliação, avaliação institucional e com a comunidade, para reflexão em relação aos resultados alcançados vislumbrando a transformação da realidade vivenciada (PPP da escola, 2024, p. 50-51).

Deve-se ressaltar que, nas unidades escolares do DF, “ainda é comum o uso da função somativa, centralizada no produto, presente especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (Currículo em Movimento - SEEDF, 2014, p. 71), mesmo

sendo a avaliação formativa a perspectiva de avaliação considerada mais adequada pela SEEDF e adotada em projetos políticos-pedagógicos das escolas do DF.

3.2.2 Concepções de avaliação das professoras

Para a realização da pesquisa na ECP, um dos instrumentos para levantamento de informações foi o questionário, em que cada professora interlocutora teve a oportunidade de responder *on-line* sem a presença da pesquisadora.

Ao serem questionadas sobre **a perspectiva de avaliação escolar** que assumem, as seguintes respostas foram dadas: “Avaliação é um processo contínuo” (P1); “Elaborar estratégias de aprendizagem para favorecer a superação das dificuldades dos estudantes e fazer as intervenções necessárias” (P3). Nessas respostas, é possível perceber sua complementariedade e características da avaliação formativa, em consonância com as diretrizes da SEEDF que indicam que “A perspectiva adotada para o 2º Ciclo da Educação Básica é de que os estudantes possam aprender com mais qualidade dispondo do tempo necessário e por meio de pedagogias diferenciadas em um processo contínuo” (Diretrizes pedagógicas do 2º ciclo - SEEDF, 2014, p. 20). Também estão em consonância com Villas Boas (2006), que sinaliza que a avaliação formativa requer intervenções pedagógicas para promover as aprendizagens dos estudantes, a fim de que esses consigam alcançar os objetivos traçados.

A professora P2 destacou a mensuração da avaliação quando afirmou que um dos objetivos da avaliação escolar “[...] é mensurar o desempenho dos estudantes e verificar se estão aprendendo os conteúdos propostos”. Essa é uma concepção que está arraigada em muitos profissionais, familiares e estudantes pela forma tradicional da atribuição de notas ou conceitos durante a trajetória escolar. No entanto, a função somativa da avaliação pode ser complementar à função formativa, visando a organização das intervenções pedagógicas.

Em relação **ao momento das avaliações** dos/das estudantes, a professora P1 respondeu: “A todo momento”; P2 disse que elas são realizadas “diariamente”; e P3 relatou que “A avaliação é constante e as intervenções também”. As interlocutoras buscam realizar uma avaliação mais processual de seus estudantes, realizando-as todos os dias, e P3 destacou as intervenções pedagógicas que são necessárias para que os educandos continuem aprendendo.

Ao serem questionadas sobre **quem é avaliado e quem avalia**, P1 disse que os “estudantes são acompanhados no seu processo de aprendizagem pelo professor”, enfatizando que o professor é o único responsável pela avaliação. A P3 apenas respondeu: “Ambos”, deixando subtendido que esses sujeitos que avaliam e são avaliados correspondem ao professor e aos alunos, o que configura-se como uma aproximação da perspectiva formativa da avaliação em que todos avaliam e são avaliados; porém, não indicou como ocorre em sala de aula. A professora P2 indicou a autoavaliação como possibilidade de procedimento avaliativo, quando respondeu que “[...] a autoavaliação é de extrema importância” sinalizando que os estudantes também avaliam o seu trabalho. A autoavaliação é um procedimento muito importante para a autonomia do aluno que

analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (Villas Boas, 2014, p. 8).

Villas Boas (1995) ressalta que a avaliação escolar pode assumir um caráter punitivo quando ocorre de forma unilateral, ou seja, em que somente o aluno é avaliado e apenas o/a professor/a é o avaliador. Dessa forma, não se avalia o trabalho docente e o estudante não participa do processo avaliativo. Assim, para que se tenha uma avaliação com função formativa é preciso que os estudantes também façam parte desse processo, de modo que a avaliação vá além de seus desempenhos e das aprendizagens adquiridas.

Assim, a autoavaliação é um componente essencial de uma avaliação que busca ser formativa, de modo que o professor possa utilizar esse procedimento com seus alunos “continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico” (Villas Boas, 2014, p. 8), sem penalizar os estudantes, pois o intuito é a reflexão contínua dos educandos sobre a sua própria aprendizagem, além de ser uma maneira pela qual suas percepções possam ser registradas.

As Diretrizes de Avaliação Educacional (2014) sinalizam que todos avaliam e são avaliados, não devendo ser a avaliação autoritária, na qual apenas o professor avalia as aprendizagens e o desempenho dos seus estudantes. O trabalho docente também deve ser avaliado para que haja mudança e flexibilização nos aspectos que necessitam ser melhorados para que ocorra uma melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem e no desempenho dos educandos.

Diante das respostas obtidas pelos questionários aplicados, podemos analisar que, mesmo havendo ênfases em diferentes sujeitos, ora na professora, ora no aluno, sobre “quem

avalia e sobre quem é avaliado”, as interlocutoras demonstraram ter uma perspectiva que se encaminha para a avaliação formativa.

3.2.3 As práticas avaliativas das professoras

As práticas avaliativas ganham relevância na organização do trabalho pedagógico por serem sinalizadoras das possibilidades e dos desafios no processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na Escola Classe de Planaltina.

Para a análise das práticas avaliativas, foram utilizados os questionários e a observação em sala de aula das professoras. Com o apoio dos questionários, as professoras interlocutoras responderam acerca das **práticas avaliativas mais usuais** no decorrer das suas aulas, e as respostas foram: “Avaliação formativa” (P1); “Observação, participação, diagnóstica” (P2); “Principalmente a observação, pois a avaliação é formativa. Atividades realizadas em sala de aula” (P3). Diante das respostas, é possível perceber elementos da avaliação com intenção formativa, sendo a observação e a participação dos estudantes elementos essenciais desse tipo de avaliação.

Ao observar uma aula na turma da professora P3, foi possível perceber as constantes retomadas de conceitos e conteúdos trabalhados anteriormente com os estudantes, sobre os quais a professora seguia explicando as dúvidas dos estudantes de forma contextualizada. A professora fazia observações constantes sobre o desempenho dos alunos, em variados momentos em sala de aula, intervindo com um atendimento individualizado para cada aluno. Essa prática mostra que P3 tem preocupação com as aprendizagens dos estudantes bem como que aprendam de forma significativa. Nessa atividade observada, a professora P3 questionava os alunos sobre o que responderam e orientava-os sobre o que podiam completar ou corrigir, como uma nova oportunidade de aprendizagem. No trabalho dessa professora, ficou clara a sua intenção de avaliar e ensinar buscando o melhor resultado de seus estudantes e não somente avaliar suas produções como certas ou erradas.

A professora P1, diante da constante participação dos seus estudantes, sempre dava respostas contextualizadas e ouvia atentamente seus alunos, observando e analisando os seus conhecimentos por meio de perguntas, o que propiciou a avaliação oral das aprendizagens de seus educandos.

Semelhante às práticas avaliativas das demais docentes, P2 incentivava a participação oral das crianças, com perguntas sobre o conteúdo e intervinha diante das dificuldades encontradas. Um exemplo de prática avaliativa, citado por Villas Boas (2014), e

também notada nas observações, foi quando as docentes andavam pela sala de aula observando seus estudantes e suas produções. Deve-se analisar, que as três professoras desenvolveram essa atividade praticando a avaliação informal, dentro da perspectiva que apoia e encoraja o aluno a seguir em frente. Como afirma Villas Boas (2022, p. 40), “[...] a avaliação informal é complementar à formal. Não é necessariamente negativa. Quando bem compreendida e utilizada, pode ser de grande valia no processo avaliativo”.

E, assim, quando questionadas a respeito dos **procedimentos e instrumentos avaliativos que estavam utilizando com mais frequência**, em sala de aula, as professoras afirmaram: “Observação na autonomia, na leitura, na escrita e nas atividades realizadas no dia a dia” (P1); “As avaliações diagnósticas, formativas e observação dos estudantes diariamente” (P2); “Projetos, diagnóstico avaliativo, teste da psicogênese da leitura e escrita” (P3). As respostas das professoras foram bem semelhantes, aparecendo novamente em suas falas, a palavra *observação*. De acordo com Hoffmann (2018, pp. 1-2), o olhar avaliativo “vislumbra múltiplas dimensões”, ou seja, “deve abarcar as singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas se ajustem a cada um”.

No Currículo em Movimento – Caderno Pressupostos Teóricos da SEEDF (2014, p. 74), por sua vez, lê-se que “A observação como procedimento avaliativo permite localizar cada estudante ou grupo de estudantes em seu momento e trajetos percorridos, alterando o enfoque avaliativo e as ‘práticas de recuperação’”.

As professoras relataram fazer uso das observações no decorrer de suas aulas bem como anotações dessas observações. A professora P3 relatou que faz observações sobre o desenvolvimento dos estudantes e busca pensar em formas de intervenções, sempre flexibilizando o seu planejamento, conforme a necessidade. E a professora P2 relatou que faz registro com as seguintes informações: as dificuldades dos estudantes e o que precisava ser melhorado e quem ainda sente dificuldade em determinada área. Por meio da avaliação mais individualizada de cada estudante, a professora afirmou perceber que há alunos com dificuldades em português, mas que são muito bons em matemática, por exemplo. Sant’Anna (1995) destaca a importância da observação que oportuniza registros do processo de aprendizagem de forma imediata e com dados importantes para a reorganização da intervenção pedagógica.

Os procedimentos e instrumentos avaliativos devem ser planejados com o apoio da equipe pedagógica da unidade escolar, de modo que os estudantes sejam avaliados por instrumentos e procedimentos bem elaborados. Essa equipe poderá “[...] apreciar, colaborar e

acompanhar essa elaboração para que seja garantida coerência interna com o projeto da escola (Diretrizes de Avaliação Educacional – SEEDF, 2014-2016, p. 40).

De acordo com Luckesi (2011), os instrumentos de coleta de dados a respeito do desempenho dos estudantes devem garantir que eles sejam avaliados de forma adequada e que a descrição de seu desempenho e aprendizagem seja dada de acordo com a realidade, sem deturpações nos dados obtidos. Nessa mesma linha, Bispo (2021, pp. 29-30), alerta que os procedimentos e instrumentos avaliativos, “[...] quando mal elaborados ou quando utilizados sob uma perspectiva classificatória, exigem do/a educando/a apenas a capacidade de memorização e reprodução do que foi dito pelo/a professor/a ou a reescrita de alguma atividade”. Destaca-se ainda que, para Maciel, Tavares, Rêz e Pires (2017), os instrumentos e procedimentos em si não ditam se uma avaliação tem função formativa ou somativa, pois o que classifica os instrumentos é a forma pela qual o avaliador faz uso dos resultados por eles obtidos.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Diretrizes de Avaliação Educacional 2014-2016, pp. 31-32), há “[...] instrumentos/procedimentos que potencializam práticas de avaliação formativas”, como a avaliação por pares ou colegas, provas, portfólios ou webfólios, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos em pequenos grupos e autoavaliação. Existem também outros instrumentos, como a observação e a participação em sala de aula.

O uso de múltiplos procedimentos/instrumentos avaliativos possibilita aos estudantes o desenvolvimento de diferentes habilidades. A adoção exclusiva de provas retira dos sujeitos essa oportunidade, além de se constituir dificultador para o processo de reflexão e para a tomada de decisões sobre a própria aprendizagem (Diretrizes de Avaliação Educacional SEEDF, 2014-2016, p. 33).

As observações nas turmas das interlocutoras da pesquisa foram importantes para a compreensão das práticas avaliativas, pois, mesmo que não tenham citado os instrumentos mais utilizados ao responderem à questão proposta, foi possível observar o trabalho com o portfólio elaborado pelos alunos da professora P3, contendo as fichas de leituras e outras produções. A professora P2 também fez uso das fichas de leitura, que compõem o projeto “Lendo, eu Aprendo” desenvolvido pela Escola Classe de Planaltina e também elaborou apostilas para os estudantes que têm mais dificuldades, mas ainda não trabalha com o portfólio.

O portfólio tem uma dupla função, pois, além de avaliar o progresso de cada aluno, também pode dar retornos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido ou um conteúdo em si, além de possibilitar a prática da autoavaliação, pois serve como mostruário de todo um

processo de aprendizagem (Villas Boas, 1998; 2014). Por meio do portfólio, os estudantes podem ter uma noção da sua evolução, visualizando todo o processo de aprendizagem.

Em relação **aos resultados das avaliações**, sobre o que é feito, as interlocutoras responderam: “Observamos os avanços” (P1); “Elaboramos estratégias para favorecer a superação das dificuldades dos estudantes” (P3). A professora P2 respondeu que esses resultados são auxiliares para que “[...] o professor possa detectar as dificuldades dos estudantes, bem como verificar quais possibilidades esse estudante apresenta para construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos pelo professor em sua prática educativa”. Observar os avanços, somente, como indicou a professora P1, não garante que as intervenções pedagógicas estão sendo planejadas a partir das dificuldades. As professoras P2 e P3 sinalizaram ações que se aproximam do uso formativo das informações obtidas por meio das avaliações dos estudantes, buscando identificar as dificuldades de cada um, de modo a pensar em intervenções pedagógicas para que as dificuldades encontradas sejam sanadas e os objetivos propostos sejam alcançados.

Para a elaboração da prática avaliativa é fundamental o **planejamento** de forma coletiva. As professoras interlocutoras responderam à seguinte questão: “Quais aspectos são levados em consideração no planejamento da avaliação?” e todas as interlocutoras incluíram em suas respostas os objetivos educacionais. A professora P1 indicou: “Planejamento focado nos objetivos que queremos alcançar”; P2 respondeu: “Os seguintes aspectos: tema/assunto, público-alvo, objetivos, cronograma, conteúdos, atividades/estratégias, recursos, avaliação, registros das atividades avaliativas” e P3 relatou: “Deve ter em mente o que irá avaliar”. De acordo com Veiga (2008, p. 276), os objetivos “[...] são formulações que derivam das intenções. São um guia para orientar o processo didático”. A professora P3 afirmou que as avaliações “[...] possibilitam a reflexão e a ampliação de estratégias e intervenções na prática pedagógica em sala de aula”. Isso está de acordo com Hoffmann (2015, p. 6) que enfatiza que “[...]a avaliação mediadora se dá no cotidiano do fazer pedagógico. É observação-reflexão-ação-energia constante que faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa”.

Luckesi (2011) lembra que todos os instrumentos devem estar alinhados com os objetivos da avaliação e com os fins para os quais estão sendo utilizados, sendo que são os objetivos, ou seja, as intencionalidades que vão determinar a seleção e o planejamento de cada instrumento. A principal característica de um instrumento “[...] deve ser a capacidade de coletar os dados de que o avaliador necessita para configurar e qualificar a realidade com a qual está trabalhando” (Luckesi, 2011, p. 337).

Dessa forma, todas as docentes assentem que a elaboração de objetivos é muito válida para o planejamento da avaliação escolar, pois, tanto o professor quanto os estudantes precisam ter clareza dos objetivos de aprendizagem e de como percorrer essa trajetória entre o que já sabe e o que ainda não sabe, mas precisa aprender com as intervenções pedagógicas propostas pelo professor.

No dia de observação na turma, a professora P1 relatou que trabalha com uma perspectiva formativa, avaliando os estudantes no decorrer de todo o processo e vendo o desenvolvimento de cada aluno. Acrescentou que a SEEDF não trabalha com uma avaliação para notação no 3º ano do BIA, o que indicou que a professora conhece as normativas dos documentos para avaliação educacional.

Diante do exposto, foi possível perceber que as práticas das docentes foram condizentes com as suas concepções e que estão em processo de estudo e aprimoramento. Embora não tenha tido um tempo maior para aprofundamento do trabalho de campo, por se tratar de uma pesquisa na graduação, o que foi observado mostrou-se interligado com as concepções e ações relatadas pelos questionários e conversas informais no período relativo às observações de aulas, ou seja, considerando o que foi dito e observado, as práticas avaliativas se aproximam de uma perspectiva formativa de avaliação.

3.3 Desafios e possibilidades na prática avaliativa

A fim de se compreender os desafios e as possibilidades encontrados no decorrer do processo avaliativo, as professoras responderam às questões propostas no questionário. Em relação aos **desafios**, a professora P1 relatou: “frequência, aprendizagem, atenção, realização de tarefas em sala e casa”; e P3 destacou ser desafiadora a “tomada de decisões”. A professora P2 afirmou que um dos maiores desafios é “[...] é o próprio sistema de ensino, uma vez que a avaliação depende, além do estudante e do professor, do material didático e dos recursos disponíveis, das condições das salas de aula, das políticas educacionais, entre outros”. As respostas obtidas apresentam três dimensões dos desafios apontados: a) ênfase nos estudantes; b) ênfase no trabalho docente; e c) aspectos que vão além da sala de aula e da escola como um todo. Os dois primeiros responsabilizariam somente os estudantes e os professores e, como indicou a professora P2, os desafios vão além dos educandos e dos docentes. Desse modo, há necessidade de que os desafios sejam discutidos coletivamente a fim de que a educação se

torne cada vez mais atraente para os estudantes e promova aprendizagens mais significativas e com mais qualidade.

Com relação às **possibilidades do processo avaliativo**, a professora P1 indicou a “elaboração de novas estratégias”. Cabe destacar que essa é uma possibilidade para resolver os desafios sinalizados pela professora, porém, o avanço no processo avaliativo não se resume a novas estratégias, somente. Villas Boas (2008) afirma que não é o procedimento ou instrumento avaliativo que definirá a qualidade do processo avaliativo, mas a intencionalidade pedagógica, e essa ideia apoia a organização do trabalho pedagógico de forma ampla, e em especial, o trabalho avaliativo. Novos procedimentos e instrumentos avaliativos são importantes, porém, a intencionalidade definirá o seu uso a favor ou não das aprendizagens de todos.

A professora P3 indicou: “a participação dos alunos, a realização de atividades” como possibilidade na prática avaliativa, sendo possível observar que há uma complexidade e uma singularidade em cada turma, pois, o que se apresentou como um desafio para uma professora, na visão da outra constitui-se como possibilidade. Com isso entendendo que nenhuma turma é igual, tendo cada uma delas as suas próprias especificidades, cabe ao educador um olhar sensível para a realidade da sua turma.

Nas observações nas turmas dos 3º anos, a autonomia revelada pelos estudantes da P1 e da P3 representa outra possibilidade no processo avaliativo, pois esse aspecto demonstra que o estudante adquiriu uma maturidade educacional. Agora ele consegue compreender melhor o que está sendo proposto e onde precisa chegar, e não fica tão dependente do professor, conseguindo avaliar e se autoavaliar. Como sinalizam as Diretrizes de Avaliação Educacional:

A autoavaliação merece destaque neste documento pelo fato de ser um componente essencial da avaliação formativa, por contribuir para a conquista da autonomia intelectual dos estudantes e por aplicar-se a todas as etapas e modalidades de ensino (SEEDF, 2014-2016, p. 52).

Cabe ressaltar que os desafios e as possibilidades sinalizados pelas professoras interlocutoras estão em níveis internos e externos à escola e que acabam impactando o trabalho pedagógico, tais como: as condições materiais da escola, recursos didático-pedagógicos, políticas públicas de apoio e fortalecimento do direito à educação, políticas de formação continuada de professores, entre outros aspectos.

Considerações finais

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo geral: “analisar como ocorre a avaliação escolar em turmas de 3º ano do ensino fundamental I, em uma escola pública do Distrito Federal” e, com o intuito de alcançar esse propósito, foram elencados os objetivos específicos: 1) identificar e compreender o que os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal normatizam sobre a avaliação escolar para os anos iniciais; 2) compreender como se desenvolvem as práticas avaliativas de professoras dos 3º anos; e 3) analisar os desafios e possibilidades encontradas pelas professoras no decorrer do processo avaliativo.

Buscando fazer considerações para concluir as análises, alguns destaques foram sistematizados visando contribuir com reflexões sobre o tema central desse estudo, tomando como referência os objetivos apresentados para a investigação.

Os documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que foram analisados, Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo (2014), as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016) e o Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos teóricos (2014), são convergentes em relação à concepção avaliativa formativa como referência. Eles representam um suporte teórico normativo orientador dos projetos e de toda a organização do trabalho pedagógico, em especial, do processo avaliativo das escolas da rede pública do DF. O Projeto político-pedagógico da Escola Classe de Planaltina revela os pressupostos teóricos dos documentos da SEEDF e as especificidades locais, por meio de projetos temáticos, assumindo a função formativa da avaliação como promotora das aprendizagens, com vistas ao desenvolvimento de cada aluno.

As professoras interlocutoras compreendem a avaliação formativa e que essa deve ocorrer de forma processual e contínua, considerando a realidade dos estudantes no ato pedagógico avaliativo para que o ensino e a aprendizagem ocorram da forma mais condizente possível com a realidade de cada turma, grupo de estudantes e alunos em sua individualidade.

Os procedimentos avaliativos mais utilizados voltaram-se para a observação em sala de aula do desempenho e da participação dos alunos, com registros organizados, para que a intervenção pedagógica seja planejada, bem como, para a retomada de conceitos e para que as dificuldades encontradas sejam sanadas. Outro procedimento destacado foi o uso do portfólio dentro do projeto “Lendo, eu Aprendo” com as fichas literárias, o que significa certo avanço em relação aos convencionais e indica a busca pela diversificação na prática avaliativa.

Quanto aos resultados das avaliações, essas sinalizaram a compreensão de que é

preciso identificar as dificuldades de cada estudante para aplicar as intervenções necessárias com vistas a atingir os objetivos de aprendizagem. Enfatizou-se, ainda, que, para o planejamento das avaliações, são considerados os objetivos de aprendizagem para que os procedimentos e instrumentos tenham qualidade.

Em relação aos sujeitos que avaliam e que são avaliados, foi possível perceber que há necessidade de avanços na compreensão dessa questão na perspectiva da avaliação com intenção formativa, em que todos são avaliadores e avaliados.

Alguns desafios foram sinalizados e configurados como aspectos externos ao ambiente escolar, que vão além do trabalho pedagógico desenvolvido por docentes e educandos. Destacam-se as políticas públicas de apoio e fortalecimento do direito à educação e políticas de formação continuada de professores, sendo fundamental proporcionar aos profissionais de educação uma formação continuada e consistente para a prática avaliativa, entre outros temas.

Sobre a prática avaliativa, foram sinalizados como possibilidade os novos procedimentos e instrumentos avaliativos que são importantes, porém, a intencionalidade definirá o seu uso a favor ou não das aprendizagens de todos. A autonomia dos estudantes diante da autoavaliação também representa uma possibilidade de avanço da prática avaliativa.

A avaliação escolar desenvolvida pelas interlocutoras da pesquisa apresenta elementos da função formativa, pois reconhece as especificidades de cada aluno, é feita de modo individualizado, sem compará-los e busca compreender suas realidades para a promoção das aprendizagens de cada estudante.

Portanto, destaca-se que, considerando o dito e observado no decorrer do trabalho de campo, a prática avaliativa das professoras interlocutoras se encaminha para a perspectiva da avaliação formativa, como anunciado pelos documentos da SEEDF e pelo PPP da escola, tanto no nível conceitual quanto nas ações observadas junto aos estudantes, e podem e devem ser aprimoradas, coletivamente, no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Pioneira, 1999. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Pesquisa_Quantitativa.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.
- ARAÚJO, Filomena; DINIZ, José Alves. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. Boletim SPEF n.º 39 Jul/Dez 2015. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/view/271/258>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BARBOSA, Ana Cristina Novaes. Práticas avaliativas no conselho de classe em escola pública de anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/36027>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- BISPO, Geisiane Cardoso. Instrumentos/procedimentos avaliativos: função e utilização na Educação Básica. Salvador- BA, Maio de 2021. 54 páginas. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33536/1/TCC%20final%20-%20GEISIANE%20CARDOSO%20BISPO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASÍLIA. Resolução da Câmara Setorial de Graduação da FE nº 01/2016. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB). 2016. Disponível em: https://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/Resoluo_01-2016_Trabalho_de_Concluso_de_Curso.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldade. Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181/251>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qG87WzQBP9tQSmC5Y83gXTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.
- DIAS, Amanda Tayne Lima. Avaliação de sala de aula: concepções e práticas de um professor do Ensino Fundamental. Brasília- DF, Julho de 2019. 51 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB. Disponível em: https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/24573/1/2019_AmandaTayneLimaDias_tcc%20%2

82%29.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

DICIO. Avaliação. Dicionário Online de Português. 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/#:~:text=Significado%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,de%20uma%20obra%20de%20arte>. Acesso em: 23 out. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Planaltina. Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe de Planaltina. Planaltina-DF: 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília, DF: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Brasília, DF: SEEDF/ SUBEB, 2014-2016.

FERNANDES, Domingos. Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5664/1/Avaliar%20para%20melhorar....%20D.%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de. Ética e Pesquisa em Educação: Subsídios - Volume 3. Cap. 11 Ética na avaliação educacional. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372310757_ETICA_E_PESQUISA_EM_EDUCACAO_Subsidios_-_VOLUME_3. Acesso em: 23 out. 2023.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SANTOS, Eliane Vieira dos. As práticas avaliativas escolares e a gestão da aprendizagem. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13050/10961>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, p. 1-7, 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação formativa ou avaliação mediadora. 2018. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliacao-formativa-ou-avaliacao-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/Art_avaliacao_entrev.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1^o ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; LIMA, Marcos Antonio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. Revista Teias v. 14, n. 32, p. 155-171, maio/ago. 2013.
- MACIEL, Daniela Alves; TAVARES, Cintia Baião Barros; RÊZ, Tereza Karine dos; PIRES, Aparecida Carneiro. Avaliação como mediadora da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA33_ID2289_15092017111404.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? : como avaliar? : critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOUSA, Roberta de Oliveira. Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização, Brasília-DF, fevereiro de 2019. 82 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB. Disponível em: https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/22078/1/2019_RobertaDeOliveiraSousa_tcc.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.
- SOUZA, Marilurde Oliveira Rezende de. Perspectivas sobre a Avaliação Escolar. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/285/191>. Acesso em: 23 out. 2023.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. Papirus Editora, 2008.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2598/2318>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Planejamento da avaliação escolar. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 9, n. 3, p. 19–27, 1998. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644114>. Acesso em: 7 ago. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas* [online]. 2006, vol.12, n.22, pp.75-90. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v12n22/v12n22a06.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Papirus Editora, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=hneADwAAQBAJ&pg=PT4&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 05 ago. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Esmiuçando a avaliação formativa. *In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (Org.). Conversas sobre avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Recomposição das aprendizagens* (online). 2022. Disponível em: <https://www.benignavillasboas.com.br/recomposicao-das-aprendizagens/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Enílvia Rocha Morato. *Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem, obra pedagógica do professor*, Campinas, SP, Papirus, 2022.

APÊNDICE A Questionário para as professoras-interlocutoras

Instituição: Faculdade de Educação/UnB

Data:

Graduanda-pesquisador (a): Nayara Cristina Soares Araújo de Sales

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

1- IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____ (será substituído por pseudônimo)

1.2 Identidade de gênero: _____

1.3 Categoria funcional na SEEDF:

- Professor/a efetivo/a
- Professor/a contrato temporário
- Outra:

1.4 Regime de trabalho: 40 horas 20 horas outro

1.5 Tempo de exercício no magistério na SEEDF:

1.6 Tempo de exercício no magistério em outras instituições escolares:

1.7 Função que ocupa, em 2024, na SEEDF:

- professor/a regente de turma
- coordenador/a pedagógico/a
- Equipe de direção (direção, vice-direção, supervisão)
- Outra:

2 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Graduação: público privado

a) Curso:

b) IES:

c) Ano de conclusão:

d) Localidade:

2.2 Pós-graduação:

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES	Ano de conclusão
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

3 - PRÁTICAS AVALIATIVAS

3.1 Qual é a sua perspectiva de avaliação escolar?

3.2 Em que momento são realizadas as avaliações dos/das estudantes?

3.3 Quais práticas avaliativas são mais usuais no decorrer das suas aulas?

3.4 Quais procedimentos/instrumentos avaliativos são mais utilizados?

3.5 No decorrer do processo educativo, quem é avaliado e quem avalia?

3.6 O que é feito com o resultado da avaliação das aprendizagens dos/as estudantes?

3.7 Quais aspectos são levados em consideração no planejamento da avaliação?

3.8 Há alguma ação realizada pelo coletivo da unidade escolar que auxilia o planejamento da avaliação escolar?

3.9 Quais são os principais desafios e possibilidades encontradas no decorrer da prática avaliativa?

a) Desafios:

b) Possibilidades:

3.10 Há outras considerações sobre a avaliação escolar que queira mencionar e comentar?