



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LAUDILÉSIA RIBEIRO PEREIRA SANTOS**

REGISTROS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS: análise das atas de conselho de classe  
e dos relatórios de aprendizagens de docentes do 4º ano em uma Região Administrativa do  
Distrito Federal

**Brasília/DF**

**2025**

**LAUDILÉSIA RIBEIRO PEREIRA SANTOS**

REGISTROS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS: análise das atas de conselho de classe e dos relatórios de aprendizagens de docentes do 4º ano em uma Região Administrativa do Distrito Federal

Trabalho Final de Curso, em formato de **artigo** científico, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Professor Dr. Marcelo Fabiano R. Pereira

**Brasília**

**2025**

## **LAUDILÉSIA RIBEIRO PEREIRA SANTOS**

REGISTROS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS: análise das atas de conselho de classe  
e dos relatórios de aprendizagens de docentes do 4º ano em uma Região Administrativa do  
Distrito Federal

Defendida e aprovada em 11 de dezembro de 2025.

---

Professor Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira  
(orientador) - Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Professora Ma. Mônica Aparecida Serafim Cardoso  
(Examinador interno) - Faculdade de Educação – UnB

---

Professora Ma. Iraci Pereira da Silva  
(Examinador interno) - Faculdade de Educação – UnB

---

Professora Dra Rosana César de Arruda Fernandes  
(examinadora suplente – Faculdade de Educação - UnB)

### CIP - Catalogação na Publicação

Rr Ribeiro Pereira Santos, Laudilésia .  
REGISTROS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS: análise das atas de conselho de classe e dos relatórios de aprendizagens de docentes do 4º ano em uma Região Administrativa do Distrito Federal / Laudilésia Ribeiro Pereira Santos;

Orientador: MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA . Brasília, 2025.  
38 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - PEDAGOGIA)  
Universidade de Brasília, 2025.

1. avaliação da aprendizagem; . 2. registros avaliativos; . 3. conselho de classe;. 4. avaliação formativa. . I. RODRIGUES PEREIRA , MARCELO FABIANO , orient. II. Título.

## MEMORIAL

Me chamo Laudilézia Ribeiro Pereira Santos, tenho atualmente 40 anos. Nasci e cresci em Ceilândia, Distrito Federal. Sou filha de um pedreiro e de uma dona de casa que dedicou toda a sua vida e o seu tempo a cuidar dos cinco filhos. Ambos nasceram em Minas Gerais, tiveram pouco estudo, mas muito esforço, para dar o melhor para os cinco filhos.

Iniciei na escola com 7 anos de idade, em 1992, na 1ª série. Comecei então no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), no CAIC, escola recém-inaugurada na cidade. Era uma escola bem estruturada para crianças e o sonho de muitos pais era ter seus filhos matriculados lá, pois era diferente das escolas tradicionais do bairro: possuía campo de futebol, um ginásio de esportes coberto, biblioteca, refeitório, entre outros atendimentos. Estudei lá por quatro anos, período em que fui alfabetizada. Não me recordo muito bem do meu processo de alfabetização, mas lembro que, ao entrar na escola, já sabia escrever meu nome completo. Minha mãe toda orgulhosa, pois havia me ensinado previamente.

Lembro que tive as mesmas professoras nos três primeiros anos: uma de artes e religião, cujo nome não recordo, e Cristina, que ensina as principais disciplinas e de quem me lembro com muito carinho. Ela era maravilhosa, muito atenciosa e carinhosa. Creio que foi a inspiração para que hoje eu pudesse decidir por essa profissão. Os colegas eram praticamente os mesmos, e todos se conheciam bem.

Nessa época, eu não tinha dificuldades. Apesar da timidez, era avaliada como bem-comportada e raramente era chamada atenção.

A escola tinha dois andares e, no segundo, uma área externa com escada para o ginásio. Eu amava ficar ali, olhando o céu; me perdia no tempo e sempre voltava atrasada do recreio. O céu me fascina até hoje.

Ao final do ano que antecedeu a 3ª série, na noite de Ano Novo, sofri um acidente doméstico que me afastou da escola no início do ano letivo. O acidente resultou em uma internação de vários dias e em uma recuperação lenta após a alta. Quando retornei para a escola, a turma já estava bem avançada nos conteúdos, e tive dificuldade para acompanhar. Foi uma fase difícil da minha aprendizagem. A professora me auxiliava com atenção de forma individual, mas era quase impossível, pois as turmas eram numerosas. Assim, ela propôs que eu fizesse aulas de reforço contraturno. Com a ajuda dela, eu consegui me desenvolver melhor e pude acompanhar o restante da turma.

Na quarta série, tive professores diferentes: um para português e outro para matemática. A de matemática era bastante exigente, e a maneira como se referia a mim, marcou-me negativamente.

Nas questões orais, ela exigia agilidade nas respostas e eu, por timidez, ficava nervosa e não conseguia responder. Por fim, era avaliada com baixo rendimento e fazia comentários que me faziam sentir incapaz. Por conta disso, sempre que tinha algum tipo de teste, me desesperava ou travava. Um dia, ela disse que eu nunca aprenderia nada. Isso me deixou muito triste, afetou minha autoestima e passei a acreditar que não fazia nada certo, a ponto de não querer mais ir à escola.

Acredito que esse seja um dos motivos do meu interesse em compreender como são feitas as avaliações, se realmente os alunos devem ser avaliados pelo comportamento ou questões pessoais, e como essas avaliações contribuem para um melhor desenvolvimento da aprendizagem, para que não haja reprodução de práticas inadequadas.

Depois do CAIC, fui para a Escola Classe 56 de Ceilândia, onde cursei a 5ª e 6ª séries. Era tudo diferente: colegas, professores e ambiente. Segui com algumas dificuldades em matemática e notas não tão altas, mas nunca fiquei em recuperação e continuei tentando superar as dificuldades.

Na 7ª série, em outra escola - o Centro de Ensino 17 de Ceilândia-, tudo era ainda mais diferente da anterior. Havia vários professores, um para cada matéria, novos colegas e formas de pensar diferentes. Cursei a 7ª e a 8ª séries no diurno. Como essa escola não oferecia o ensino médio, precisei ir para o noturno, que funcionava em algumas salas cedidas a outra instituição de ensino médio.

Curvei os 1º, 2º e 3º anos do ensino médio de forma tranquila, sem prejuízos na aprendizagem, embora tenha precisado me adaptar ao novo horário. No 1º ano do ensino médio, precisei trabalhar devido a problemas financeiros na família. Não deu muito certo: meu rendimento acadêmico caiu e acabei reprovando aquele ano. Foi frustrante, quase desisti de terminar o ensino médio. Terminei o ensino médio, com muito esforço, no ano de 2002.

No início de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, e a situação emergencial de isolamento, eu já era casada e tinha um filho de 7 anos, no 2º ano do ensino fundamental, em fase de alfabetização. Em um momento de insegurança, tempos difíceis e atividades domiciliares, vi-me desesperada por ter que auxiliá-lo nas atividades remotas.

E agora? Como ajudar uma criança em fase alfabetização, em casa, sem ter a quem recorrer? Foi aí que se acendeu uma luz no fim do túnel. À medida que eu o auxiliava, comecei a enxergar em mim um potencial que havia se apagado nos primeiros anos da escola, mais

precisamente na antiga 4ª série. Percebi que sou capaz de ensinar e de aprender. Assim, depois de quase vinte anos que concluí o ensino médio, decidi voltar a estudar. Ingressei no curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise documental de registros avaliativos e atas do conselho de classe elaborados por professores do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de evidenciar práticas de avaliação por meio dos registros escritos. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os critérios utilizados pelos professores para avaliar; examinar as dimensões/aspectos apresentados nos registros avaliativos e verificar se as avaliações informais presentes nos registros, são encorajadoras ou desencorajadoras. Para fundamentação teórica da pesquisa, utilizaram-se autores como Freitas *et al.* (2009), Hoffmann (1994, 2005), Esteban (2013), Luckesi (2000, 2011a, 2005a), Ostetto (2018), Villas Boas (2011, 2013, 2014, 2019), Weffort (1996), entre outros. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo documental e foi realizada a partir dos dados fornecidos por uma escola pública no Distrito Federal, por meio da análise de Registros Avaliativos (RAV) e atas do conselho de classe. Os dados revelam múltiplas dimensões, e uma variedade de critérios utilizados e contribuições significativas dos registros. Concluiu-se que persistem dúvidas com relação ao preenchimento dos relatórios, e os resultados apontam para desafios que os docentes enfrentam em articular teoria e prática, o que impacta o potencial formativo dos registros.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem; registros avaliativos; conselho de classe; avaliação formativa.

## ABSTRAC

This paper presents a documentary analysis of evaluative records and class council minutes prepared by 4th-grade teachers in the early years of elementary school, with the purpose of highlighting evaluation practices through written records. As specific objectives, we sought to identify the criteria used by teachers to evaluate; examine the dimensions/aspects presented in the evaluation records and check whether the informal evaluations present in the records are encouraging or discouraging. For the theoretical foundation of the research, authors such as Freitas et al. (2009), Hoffmann (1994, 2005), Esteban (2013), Luckesi (2000, 2011a, 2005a), Ostetto (2018), Villas Boas (2011, 2013, 2014, 2019), Weffort (1996), among others. The research has a qualitative, documentary approach and was carried out based on data provided by a public school in the Federal District, through the analysis of Assessment Records (RAv) and minutes of the class council. The data reveals multiple dimensions, and a variety of criteria used and significant contributions from the records. It was concluded that doubts persist regarding filling out the reports, and the results point to challenges that teachers face in articulating theory and practice, which impacts the formative potential of the records.

**Keywords:** Learning assessment; assessment records; class council; formative assessment.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>5</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Avaliação no contexto escolar: conceitos e fundamentos .....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Avaliação formal e informal.....	18
<b>2.2 Os instrumentos de registro da avaliação: RAv e Atas do Conselho de Classe .....</b>	<b>20</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>22</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Índícios de avaliação informal nos documentos avaliativos.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2 Dimensões/aspectos considerados nos registros. ....</b>	<b>29</b>
<b>4.3 Apontamentos, nas atas do conselho de classe para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem .....</b>	<b>31</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>
<b>APÊNDICE- A .....</b>	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem destaca-se como um dos elementos mais complexos e determinantes do processo educativo, pois orienta a organização de práticas de ensino e direciona estratégias pedagógicas, indo além da mera verificação de resultados, sendo compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, nos últimos anos, devido aos avanços teóricos da educação, o cenário educacional e os processos avaliativos passaram por transformações, revelando inúmeros desafios para compreendê-la como processo formativo, capaz de superar a visão tradicional, ainda centrada na classificação dos alunos e dúvidas de como aplicá-las, de forma significativa ao processo de aprendizagem. Tanto professores em formação quanto os profissionais da educação que atuam há mais tempo, “têm encontrado dificuldades de compreendê-las e executá-las” (MORETTO, 2010, p. 115).

O processo avaliativo se dá por meio de diversos instrumentos e práticas que podem ou não contribuir para que a avaliação seja processual e contínua. Se articulados ao planejamento docente, à clareza dos objetivos e à intencionalidade pedagógica, e sendo utilizados de maneira correta, contribuem para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Esses procedimentos são complexos e variados, indo desde testes e provas até registros do que foi identificado por meio da observação e análise, na subjetividade de cada aluno diante da diversidade presente em sala de aula. Diante desse contexto, em que a avaliação pode ser formal ou informal, a efetivação dessa concepção formativa na prática escolar ainda enfrenta muitos desafios, principalmente no que diz respeito aos registros produzidos pelos professores.

Os registros de avaliação são importantes documentos auxiliares nos processos avaliativos e permitem o diagnóstico e reflexão para a organização e criação de métodos e práticas pedagógicas voltadas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os documentos oficiais, como as atas do conselho de classe e Registros Avaliativos (RAVs), tornaram-se importantes instrumentos que evidenciam as concepções avaliativas do cotidiano da escola, permitem diagnosticar as aprendizagens e identificar o percurso acadêmico do aluno.

No Distrito Federal, a avaliação é orientada por uma perspectiva formativa em seu processo avaliativo (Distrito Federal, 2018), por diretrizes e aparatos legais, possibilitando, de forma valorizada, o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, respeitando seus ritmos e sem desconsiderar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem. Essa função avaliativa, segundo Villas Boas (2019, p.15), “é 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”.

Essa abordagem acontece de maneira contínua e “está em curso enquanto as aprendizagens ocorrem” (Villas Boas, 2019, p.15), constituindo um processo evolutivo, tanto das aprendizagens dos estudantes, quanto do planejamento e práticas de ensino. Nesse sentido, Hoffmann (2005) aponta que não pode ser delimitada por etapas, pois desenvolve-se simultaneamente ao desenvolvimento das aprendizagens. Dessa forma, os professores realizam registros sistemáticos por meio do Registro Avaliativo (RAV) e das atas do conselho de classe, ao longo do ano letivo, que são utilizados como instrumentos pedagógicos para documentar evidências do processo de aprendizagem, contribuindo para que sejam pensadas intervenções que favoreçam o avanço no desenvolvimento dos alunos.

Diante do discurso educacional, que enfatiza a importância da avaliação formativa como um processo que considera o percurso do desenvolvimento escolar do aluno e compreensão do processo de aprendizagem, percebeu-se a necessidade de trazer os pressupostos da avaliação por meio de uma análise nesses registros avaliativos e atas do conselho de classe, com a finalidade de conhecer e entender quais aspectos ou dimensões são apresentados nos registros avaliativos e identificar a presença ou indícios de avaliações informais, bem como verificar como estas influenciam nas decisões pedagógicas. Assim, a pergunta que norteia esta pesquisa: Quais indícios de avaliação informal estão presentes nos registros avaliativos de professores e nas atas de conselho de classe?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os indícios de avaliação informal que estão presentes nos registros avaliativos de professores e do conselho de classe e, a partir dessa análise, identificar os critérios utilizados pelos professores para avaliar; examinar as dimensões/aspectos apresentados nos registros avaliativos e verificar se as avaliações informais presente nos registros, são encorajadoras ou desencorajadoras.

A avaliação da aprendizagem é um pilar fundamental do fazer pedagógico e está sempre em pauta nos principais debates educacionais, entre profissionais e estudiosos. Mesmo com a existência de diretrizes e orientações oficiais que enfatizam que a avaliação deve ser um processo de avaliação formativa e dialogada, ainda existem lacunas significativas entre teoria e prática. Os registros avaliativos (RAVs) e as atas do Conselho de Classe são documentos institucionais pedagógicos importantes para auxiliar nos processos avaliativos, utilizados para registrar o percurso escolar do estudante e transmitir a percepção do professor em relação ao ensino, aprendizagem e avaliação.

A análise desses documentos oficiais, de forma crítica e reflexiva, nos permite, além de acompanhar o percurso escolar dos alunos, acessar diferentes formas do discurso docente, revelando suas percepções em relação às aprendizagens e avaliações. Isso colabora para a produção do conhecimento sobre como a avaliação é documentada e sobre quais sentidos os professores atribuem a esses registros. Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento teórico sobre a importância e funcionalidade dos registros como instrumentos pedagógicos de promoção da aprendizagem, bem como alertar para os riscos de práticas avaliativas com discursos que transmitem elementos de julgamentos, opiniões ou interpretações que limitam o potencial educativo da avaliação e reforçam as desigualdades. Assim, a pesquisa contribui para a formação de professores mais críticos e reflexivos, proporcionando uma compreensão significativa sobre os registros como ferramenta pedagógica.

Além disso, a pesquisa pode contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais no que diz respeito à documentação pedagógica, bem como contribuir para a melhoria de práticas avaliativas, com o intuito de fortalecer uma avaliação mais ética, formativa e transformadora, promovendo uma educação mais inclusiva.

Esta foi uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, realizada a partir da análise dos registros avaliativos produzidos por professores do 4º ano, que corresponde ao 2º bloco do Ensino Fundamental, e atas do conselho de classe, em escola pública de Ceilândia, no Distrito Federal, com o objetivo de compreender como são expressas as avaliações informais e os processos avaliativos na prática docente.

Este trabalho de pesquisa está estruturado em cinco partes, que se articulam para uma melhor compreensão do tema da avaliação escolar e dos registros avaliativos. A primeira corresponde à introdução da pesquisa, em segundo será apresentado o percurso metodológico, que descreve os procedimentos adotados para a realização do estudo. Em terceiro, será exposto o referencial teórico sobre avaliação e seus conceitos principais, com base nos autores que a fundamentam. Em quarto, será desenvolvida a análise de dados, contemplando a exposição dos resultados obtidos por meio da análise das informações coletadas e, por fim, as considerações finais, sintetizando os achados da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação está presente em diversos momentos do cotidiano das pessoas, senão em todos. Avaliar parte da ideia de “julgar”, “comparar”, por meio de uma observação. Segundo Luckesi (2005a), a avaliação consiste no julgamento de valores sobre aspectos significativos da realidade, com base em critérios pré-estabelecidos e segundo a concepção de educação, com a finalidade de subsidiar decisões. Trata-se de uma análise da aproximação ou afastamento do padrão ideal, o que a diferencia da mera constatação física e existencial.

No contexto educacional, a avaliação refere-se a um processo sistemático e contínuo, devendo ser executada de forma intencional para obter informações suficientes por meio da coleta, interpretação e análise dos dados sobre as aprendizagens do estudante e seu desenvolvimento. Sua finalidade é subsidiar decisões pedagógicas fundamentadas. Dessa forma, a avaliação ocupa um papel fundamental nas práticas pedagógicas, com objetivo centrado na formação integral dos sujeitos, possibilitando a todos os envolvidos uma reestruturação do fazer pedagógico em favor do ensino-aprendizagem e de uma educação de qualidade. Vale ressaltar que existem três tipos de avaliação que, segundo Freitas *et al.* (2009), se relacionam mutuamente: sendo elas, a avaliação em larga escala, que mede a qualidade da educação de forma geral nas redes de ensino e é esta produtora de indicadores amplos sobre o desempenho dos estudantes, predominantemente somativa; a avaliação institucional, que analisa e qualifica o ensino, abrangendo os aspectos pedagógicos e estruturais de toda a escola; e a avaliação escolar, conhecida como avaliação da aprendizagem, realizada em sala de aula, sob responsabilidade direta do professor, no acompanhamento contínuo do progresso dos alunos.

Nesse sentido, serão apresentados neste texto os pressupostos da avaliação no âmbito educacional, que fundamentam as práticas avaliativas, bem como os desafios enfrentados pelos professores diante das constantes mudanças nas avaliações no contexto escolar.

### 2.1 Avaliação no contexto escolar: conceitos e fundamentos

Para avaliar, é necessário que haja uma compreensão do que é avaliação e das concepções que a envolvem, a fim de evitar que sejam reproduzidas práticas avaliativas que pouco contribuem para a aprendizagem. Deve ser entendida como um processo contínuo, que não ocorre de forma isolada, mas perpassa todos os momentos, no cotidiano escolar (VILLAS BOAS, 2019). “A avaliação escolar tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa

subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente” (SOUSA, 2000, p. 100), dessa forma, tem como função, identificar as dificuldades e avanços nas aprendizagens, para que sejam ajustadas as estratégias de ensino e ocorra um aperfeiçoamento das ações pedagógicas. Os processos avaliativos precisam ser orientados de modo a favorecer o desenvolvimento dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa e efetiva. O processo se concretiza quando se cumprem os três tempos: observar, analisar e promover melhores condições de aprendizagem (HOFFMANN, 2005).

Historicamente, a avaliação foi inserida no contexto educacional, inicialmente com forma tradicional, para a manutenção do modelo de sociedade liberal e conservadora, sustentado pela ordem e pelo controle social (LUCKESI, 2005a). Essa concepção de avaliação, no modelo tradicional, de caráter classificatório, seletivo e excludente, não possibilita aos educandos nem aos educadores uma reflexão sobre as aprendizagens e não viabiliza intervenções pedagógicas adequadas. Nessa lógica, a avaliação era autoritária, priorizava a atribuição de notas e servia para ordenar e classificar os estudantes, baseada no desempenho em provas e testes, com o objetivo de mensurar resultados, definindo assim quem seria aprovado ou reprovado. Ainda hoje, em diversos contextos escolares, essa prática é predominante.

Esteban (2013) argumenta que essa prática de avaliação tradicional é prejudicial na formação dos indivíduos. Ela assume a função de levar à exclusão muitos estudantes, na busca de padronização dos alunos, ignorando as suas diferenças culturais, sociais e individuais. Além disso, despreza os diversos ritmos e processos de aprendizagem, contribuindo para a marginalização. Ao classificá-los pelos erros ou acertos, indicando sucesso ou fracasso, desvaloriza os processos de aprendizagem e aumenta a exclusão social, neutralizando as desigualdades nas classes populares, desestimula o pensamento crítico e a criatividade. Além disso, abre espaço para a competitividade e individualismo, e gera o sentimento de incapacidade naqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Essa abordagem torna o ato de aprender e ensinar em algo mecânico, afastando a avaliação de sua função social de promover a aprendizagem.

Segundo argumenta Antunes *et al.* (2007), em qualquer área que seja empregada a avaliação, deve ter como objetivo fornecer subsídios para alcançar algo que foi previamente planejado. Todavia, quando se limita a instrumentos como testes e provas, ainda que sejam cuidadosamente elaborados e contenham conteúdos disciplinares bem estruturados, corre-se o risco de negligenciar aprendizagens significativas que ocorrem em contextos variados,

desconsiderando experiências práticas, reflexões individuais e coletivas ou pela interação, tornando-a apenas somativa (SILVA; POLETTI, 2021). Por esse motivo, não se deve confundir avaliação com instrumentos que viabilizam a avaliação. Estes somente cumprem sua função se os seus dados forem utilizados de maneira correta.

Muitos professores ainda demonstram resistência em diversificar os instrumentos avaliativos e insistem em manter o uso de provas, como se fosse a única forma válida para avaliar. Isso revela que não está claro o objetivo sobre o compromisso de evolução da aprendizagem (ANTUNES *et al.*, 2007, p. 2).

Já Hoffmann (1994), traz a crítica de que muitos procedimentos avaliativos são vistos como técnicos e neutros e argumenta que, por esse motivo, muitos tendem a reproduzir, de forma inconsciente, o modelo ao qual foram submetidos. A autora entende a avaliação como um processo mais profundo, que se baseia em valores e ideais sobre a educação e a sociedade. Para ela, avaliar necessita de reflexão, planejamento e compreensão do que está acontecendo na aprendizagem dos alunos.

Mais do que aferir desempenhos ou qualificar resultados, como a avaliação tradicional, avaliar é acompanhar de maneira sistemática e intencional, buscando compreender para intervir. Nesse sentido, Luckesi (2000) afirma que é impossível ocorrer a avaliação sem observação. É necessário que seja desmistificada a ideia de classificação ou quantificação. Ressalta também que é imprescindível que a avaliação seja vista e utilizada em sua função ontológica, que é o diagnóstico.

A avaliação diagnóstica antecede o planejamento e tem como objetivo o levantamento de dados importantes que configuram o estado de aprendizagem dos estudantes, e geralmente acontece no início do ano letivo (Freitas, 2022), possibilitando que o docente obtenha ciência das dificuldades e potencialidades.

Para que seja válido o ato de avaliar, é necessário que haja o diagnóstico e o decidir, sendo indissociáveis, pois não é possível tomar uma decisão sem antes haver um diagnóstico e um diagnóstico sem a decisão é um processo abortado (LUCKESI, 2000). Dessa forma, pode-se constatar em qual nível está o objeto avaliado; sem essa constatação é impossível uma decisão para intervenção, afirma o autor.

Portanto, esse tipo de avaliação não atribui nota e nem tem caráter somativo, pois, configura como um instrumento de análise inicial, favorecendo a tomada de decisão na definição de estratégias que se adequam a encaminhamentos mais apropriados ao processo de

ensino e aprendizagem. Pode ser feita por meio de diversos métodos e instrumentos, desde que sejam adequados para coleta de dados; não devem ser quaisquer instrumentos.

Para Luckesi (2000), os instrumentos de avaliação devem ser cuidadosamente elaborados, de modo a corresponder às habilidades e conteúdos essenciais trabalhados, utilizando linguagem clara e acessível. Além disso, precisam estar articulados ao processo de aprendizagem do educando, funcionando como meio de consolidação do conhecimento já adquirido; caso contrário, ele não cumpre a função para que foi proposto, trazendo uma visão distorcida da realidade da aprendizagem do educando. Nesse sentido, os resultados obtidos podem ser definitivos ou não, dependendo do meio ou instrumento em que se avaliou, podendo sofrer alterações. Nesse caso é necessário, não só a escolha certa do instrumento, bem como a análise, para se obter corretamente a interpretação.

Existem avanços em estudos que abordam a avaliação em uma perspectiva mais ampla e sensível. Neles, se consideram diversas formas de aprender, reconhecendo que o processo de aprendizagem não se limita a compreender conteúdos e medir resultados. Ele pode envolver aspectos sociais, culturais e afetivos.

Luckesi (2000) enfatiza que, para avaliar, é necessária a disposição de acolher o educando por parte do professor. Ele defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo diagnóstico, inclusivo e formativo. Além disso, reforça que a avaliação precisa ser um ato amoroso, democrático e construtivo. Para avaliar, o docente deve estar disposto a acolher o aluno no estado em que ele se encontra, sem julgamentos prévios ou expectativas.

A avaliação formativa configura-se como uma abordagem que dialoga diretamente com uma perspectiva integrativa. Ela favorece a todos os envolvidos no processo educativo, uma vez que possibilita aprendizagens não apenas ao aluno, mas também ao professor e à própria instituição escolar, tornando-a, assim, uma “avaliação dá e para” as aprendizagens. Ao fornecer dados contínuos e relevantes sobre o percurso dos estudantes, ela orienta o trabalho pedagógico, de forma reflexiva e fundamentada, favorece a tomada de decisão e ajustes nas práticas docentes. Conforme Villas Boas (2013), a avaliação deve buscar compreender e considerar o aluno como referência. Ela não deve se restringir a critérios predefinidos, mas levar em conta os seus esforços, no contexto em que realizam suas atividades, e o que ele vai aprendendo ao longo do tempo. Nessa perspectiva, são considerados os diferentes ritmos, estilos e contextos de aprendizagem; a avaliação assume um caráter inclusivo, valorizando o aluno como parte ativa do processo.

A avaliação deve ser compreendida em sua dimensão formativa, oferecendo *feedback*, ou seja, oferece retornos relevantes e encorajadores de modo a contribuir para o desenvolvimento integral, cognitivo, social e emocional.

A tomada decisão pedagógica por parte dos professores pode interferir diretamente no desenvolvimento dos alunos; por isso, deve ser uma prática reflexiva do processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2011a) propôs uma concepção de avaliação, que deve ser entendida de uma perspectiva operacional; dessa forma, ela passa a ser compreendida como uma ferramenta essencial para acompanhar e monitorar a qualidade de um processo ou de uma ação, algo que está em curso. Para Hoffmann (1994), deve ser utilizada para fazer a mediação como um instrumento pedagógico, que atua favorecendo a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação pode ser classificada em três tipos usuais. Por fornecerem subsídios valiosos para o ajuste e redirecionamento que aprimorem o fazer pedagógico, diferem entre si em sua funcionalidade. Cada um deles tem um objetivo específico e contribui com seus resultados. A avaliação pode ser diagnóstica, quando é utilizada para verificar as aprendizagens prévias dos educandos, e é aplicada inicialmente, antes da ação; avaliação formativa, que é processual e ocorre durante o percurso; e a somativa, que utiliza os resultados obtidos ao final do período de ensino para classificar ou quantificar a aprendizagem e decidir sobre a aprovação ou reprovação do estudante, são tipos distintos de avaliação (BARBOSA, 2023). Porém, muitos professores ainda encontram dificuldades em dissociar, aplicando ou reproduzindo algumas práticas avaliativas (VILLAS BOAS, 2019).

Freitas *et al.* (2009) sintetizam que a avaliação não é um produto que se obtém ao final do processo, não tem um fim em si mesma, mas, por estar presente em todos os momentos na escola e sala de aula, de forma intencional ou não, deve ser contínua e servir para orientar as práticas pedagógicas.

### ***2.1.1 Avaliação formal e informal***

No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação se apresenta de maneiras diferentes, por meio de diversos instrumentos, como provas, testes, trabalhos, podendo assumir a modalidade formal ou informal, em que Freitas *et al.* (2009, p. 24) descrevem a avaliação como um “tripé”, composto por “avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal”, que envolve práticas relevantes que incidem sobre a “disciplina e ordem”, como também em “valores e atitudes” no

cotidiano, em sala de aula, onde são produzidos juízos de valores, onde criam-se representações de professores sobre alunos.

A avaliação formal caracteriza-se por práticas e procedimentos planejados, aos quais são submetidos por meio de instrumentos explícitos, nos quais os estudantes são conscientes de que estão sendo avaliados para levantar dados sobre o seu desempenho. Villas Boas (2011) e Freitas *et al.* (2009) complementam que, no plano formal, são utilizadas ferramentas visíveis e mensuráveis, com critérios definidos, que resultam em uma nota final, reforçando a lógica quantitativa, referente ao cognitivo, dos conteúdos aprendidos, habilidades e conhecimentos adquiridos.

Conforme Vilas Boas (2011), a avaliação informal acontece a todo momento na escola, de forma espontânea, não são previstos e nem planejados; por esse motivo, os estudantes não têm ciência de que estão sendo avaliados. Vai desde a interação do aluno com o professor e se estende a toda comunidade escolar, acontece de forma natural e não tem instrumentos predefinidos para coletar dados.

Ela se dá por meio da observação das atitudes, falas, comportamentos e interações dos estudantes, possibilitando ao avaliador compreender aspectos da aprendizagem que geralmente não aparecem ou não são perceptíveis nos registros oficiais. Ela é relevante porque dá chances ao professor de conhecer mais amplamente a individualidade de cada estudante: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades (VILLAS BOAS, 2014).

É nesse ponto que se intensificam as dúvidas dos professores, especialmente quanto a dissociar as classificações dos alunos com base em seus juízos próprios. Freitas *et al.* (2009) afirmam que essa informalidade sempre acaba influenciando os resultados das avaliações finais, pois se refletem nas estratégias de trabalho docente.

Nessa perspectiva, Freitas *et al.* (2009, p. 28) destacam que, na avaliação informal:

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.

Essa concepção evidencia que a avaliação informal, quando permeada por juízos pessoais, reforça as desigualdades no processo educativo, e pode se tornar um instrumento de exclusão. Essa modalidade de avaliação na formação docente é pouco aprofundada, principalmente no que se refere às suas implicações no processo de aprendizagem (MELO, 2013).

No âmbito da avaliação informal, estão “juízos de valor” invisíveis, ou seja, julgamentos subjetivos que não aparecem de forma explícita. Esses juízos são construídos no cotidiano, por meio da interação entre professores e alunos, e contribuem para consolidar imagens e representações sobre os sujeitos (FREITAS *et al.*, 2009, p. 27). Além disso, o contexto social influencia significativamente a avaliação informal, que, por sua vez, impacta a avaliação formal refletindo-se no resultado final, segundo Freitas *et al.* (2009). Porém, Villas Boas (2011, p. 37) destaca:

O professor atento, interessado na aprendizagem do estudante e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com resultados da avaliação formal e, assim, compor sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno.

Quando utilizada de forma adequada, a avaliação informal possui um grande potencial para contribuir com o as aprendizagens. Os dados obtidos por meio dessa modalidade, quando articulados aos da avaliação formal, podem enriquecer a compreensão sobre o desenvolvimento dos estudantes, tornando-se aliados importantes na promoção de aprendizagens significativas (VILLAS BOAS, 2011, p. 38.).

Esse tipo de avaliação está presente em toda a educação básica e superior, porém se manifesta de forma mais intensa nos primeiros anos do processo de escolarização, em que os alunos estão em formação, construindo sentidos e significados a cada experiência que vivenciam.

Neste sentido, Villas Boas (2011) alerta para uma atenção sobre a utilização da avaliação informal, de forma ética, pois pode influenciar de forma positiva ou negativa o progresso dos alunos em relação a suas aprendizagens. Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 16), “os processos de avaliações informais terminam sendo mais relevantes no processo de exclusão” do que os formais, podendo encorajar ou desencorajar o estudante, a depender de como o professor expõe seus resultados ou expressa suas percepções.

## **2.2 Os instrumentos de registro da avaliação: RAv e Atas do Conselho de Classe**

Na avaliação formativa, um dos pressupostos para sua efetivação se constitui no registro. Segundo Villas Boas (2019), o processo de construção da aprendizagem deve ser registrado pelos estudantes e professores durante todo o percurso, pois o entende como um instrumento de trabalho do educador, que precisa ser articulado com o planejamento e a avaliação para servir como uma memória pedagógica, que permite o acesso posterior para

reflexão, ajudando a compreender e acompanhar a trajetória do estudante, também o seu desenvolvimento ao longo do tempo, durante as aprendizagens e as ações pedagógicas. Dessa forma, os registros englobam um conjunto de informações coletadas e elaboradas ao longo do percurso educativo, por meio da observação atenta e contínua.

Na mesma linha, Weffort (1996) argumenta que o ato de registrar deve ser uma articulação entre a observação, a reflexão e a avaliação, exigindo do educador uma ação sistematizada, com um pensamento atento e cuidadoso, e um redirecionamento no olhar, pois esse processo deve ser organizado de forma clara, expressando o que foi identificado de forma objetiva. É necessário que a observação tenha um olhar direcionado, planejado e acolhedor, para que seja significativo e consiga expressar por meio do registro a individualidade de cada estudante.

Nessa mesma linha, Ostetto (2018) reforça que o registro não é simplesmente registrar o que se vê, de forma mecânica. A autora destaca que o registro deve assumir uma postura de interpretação e de reflexão docente. Deve ser feito de forma intencional, em que se atribuem sentidos às vivências, como exercício de construção dos saberes, que não se limita à documentação da prática ou a fazer anotações, como um ato burocrático.

É nesse processo que o professor amplia o seu olhar, fundamenta seu planejamento, identifica hipóteses sobre as aprendizagens dos alunos e reorganiza suas práticas. De acordo com Ostetto (2018), registrar requer observar atentamente a todas as ações, as reações, e as interações. Dessa forma, o professor é desafiado a treinar o seu olhar e a elaborar reflexões consistentes por meio do que registra, a fim de evitar que se perca alguma informação importante ou se registre superficialidades.

Podem ser utilizados diversos instrumentos de registro, tais como notas escritas, imagens, vídeos e áudios, que possibilitam o acompanhamento do percurso das aprendizagens e reflexões sobre ações pedagógicas. Todos os materiais registados, quando organizados e atribuídos a um sentido, tornam-se documentação pedagógica e, por sua vez, transformam-se em ferramenta essencial de avaliação formativa, permitindo a reflexão capaz de inspirar novas propostas ou ações de trabalho, enriquecendo as práticas e o processo de aprendizagem (OSTETTO, 2018).

Além do diário de classe e do registro avaliativo individual do aluno, o que chamamos de RAV, existem também os documentos gerados pelo conselho de classe, que são as atas. Quando as reuniões do conselho de classe são bem conduzidas, configuram-se como espaço coletivo de diálogo e reflexão, os quais constroem propostas de intervenção pedagógica,

favorecendo práticas avaliativas democráticas e formativas (VASQUES, 2022). Nesse sentido, as atas do conselho de classe servem como instrumento pedagógico relevante para reorganizar o trabalho escolar, registrar as decisões coletivas, as análises e os encaminhamentos. Assim, tornam-se um recurso de orientação à prática docente e da escola, e não apenas um documento burocrático.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

O percurso metodológico deste estudo foi delineado com base no objeto da investigação. Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa que envolve a análise de registros feitos por professores e equipe pedagógica, em documentos oficiais. O objetivo é identificar como são expressas as avaliações formais e informais nesses registros. Como afirma Gonçalves (2001, p. 68), “a pesquisa qualitativa preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

Foi realizada uma pesquisa do tipo documental, baseada na natureza das fontes utilizadas. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa documental se caracteriza pelo uso de documentos como fontes primárias de informação, podendo incluir materiais escritos ou não, que servem como base para a coleta de dados relevantes à investigação científica. Com base nessa abordagem, o procedimento utilizado foi a análise de documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, produzidos em uma instituição educacional de ensino, no contexto escolar, que contêm informações relevantes para o estudo em questão, mesmo não sendo produzidos para esse fim.

Foram utilizados para a análise, os documentos oficiais, atas do conselho de classe e registros avaliativos (RAVs), produzidos por professores em uma escola pública do Distrito Federal, situada em Ceilândia. A pesquisa foi feita com atas de duas turmas de turnos diferentes, sendo duas atas de cada professor, correspondentes ao 1º e 2º bimestres do ano letivo, totalizando 4 atas de conselho de classe, com a finalidade garantir a diversidade dos contextos analisados. Além das atas, foram analisados registros avaliativos (RAVs) de oito alunos, sendo quatro de cada turma, totalizando 16 registros, referentes aos 1º e 2º bimestres. Devido aos objetivos deste trabalho, foi feita uma pesquisa do tipo descritiva, que, de acordo com Gonçalves (2001), objetiva descrever as características identificadas do nosso objeto de estudo.

A escola Classe em Ceilândia atende um público da Educação Infantil do 1º e 2º períodos e turmas de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º anos, divididos em dois turnos, matutino e vespertino, e tem em seu Projeto Político Pedagógico, a avaliação formativa como referência.

O projeto de pesquisa foi apresentado à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), onde passou por análise e recebeu autorização oficial para sua execução. Logo após, a escola participante foi informada sobre os objetivos e as etapas do estudo, assegurando-lhe o direito à participação voluntária e à retirada a qualquer momento, sem prejuízo. Após os devidos esclarecimentos, obtivemos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pela direção da escola. Dessa forma, a pesquisa atendeu integralmente aos critérios éticos estabelecidos para realização da pesquisa.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, será apresentado o diálogo sobre os resultados obtidos por meio da análise dos registros avaliativos (RAv) e atas do conselho de classe sobre os critérios de avaliação adotados pelos professores e registrados em seus documentos. Nesse sentido, o que se evidenciou foram critérios mais recorrentes nos registros, relacionados aos aspectos socioemocionais, sociais e atitudinais, conforme percebemos nos trechos a seguir:

*“Apresentou bom relacionamento com a professora.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa).*

*“cooperou com combinados da turma e apresentou bom relacionamento com seus pares e professora.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Envolveu –se em situações de conflito com seus pares.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“apresentou liderança, [...] criticidade” (RAv A2, 2025, dados da Pesquisa)*

*“Demonstrou assiduidade, pontualidade, ótima participação oral e organização.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“...participou das atividades propostas opinando, dialogando e interagindo oralmente com a turma.” (RAv A3, 2025, dados da Pesquisa)*

*“apresentou [...] organização de seus materiais.” (RAv A2, 2025, dados da Pesquisa)*

Já nas atas do conselho de classe, esses mesmos critérios aparecem de forma coletiva:

*“Durante esse bimestre, a turma apresentou rendimento satisfatório, pois em sua grande maioria são questionadores críticos e participativos.” (ATA T2, 2025, dados da pesquisa)*

*“Em relação ao aspecto sociais, a maioria relaciona bem com a professor e com seus pares” (ATA T1, 2025, dados da pesquisa)*

Observamos que os professores mencionam questões de interação social, enfatizando conflitos, bom relacionamento, posturas participativas na escola e durante as aulas, que caracterizam uma prática avaliativa de um caráter multidimensional, pois envolvem aspectos afetivos, sociais, culturais e atitudinais, além de se apresentarem como elementos subjetivos e informais. Esse olhar dialoga com a percepção de Hoffmann (2015), que defende que avaliação vai além do desempenho cognitivo, pois compreende avaliação como um processo amplo, contínuo e interativo capaz de envolver diversos espaços e sujeitos.

Apesar de serem aspectos importantes a se considerar, a descrição desses critérios de avaliação não se refere diretamente às questões de aprendizagem, nem oferece subsídios claros

para uma tomada de decisão pedagógica. Luckesi (2005a) defende que a avaliação deve ter critérios preestabelecidos, de forma clara e objetiva, servindo para diagnóstico da aprendizagem. Esses critérios contribuem na identificação do que o aluno já sabe e o que ainda não aprendeu, para que seja feita a tomada de decisão para a intervenção.

Ainda neste aspecto relacionado aos critérios avaliativos, observou-se também a presença de um olhar relacionado a aspectos cognitivos, a exemplo da matemática, e outras áreas, conforme apresentam-se a seguir:

*“Apresentou bom desenvolvimento cognitivo, realizando as tarefas com autonomia.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Nas atividades de leitura e escrita, leu com pontualidade e boa expressividade vários tipos de textos... demonstrou um bom aproveitamento na interpretação dos textos.” (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Encontra-se em processo de aquisição da aprendizagem em relação à fluência (leitura), compreensão e interpretação textual, organização de ideias, concordância verbal, registro das letras iniciais maiúsculas e ortográfica, omissão de sílabas, apoio à oralidade e troca de fonemas.” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“Na área de matemática [...] ampliou procedimentos operatórios de adição, subtração e multiplicação dos números naturais.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Em relação à matemática, houve um progresso na resolução das operações e das situações problemas de adição, subtração e multiplicação. Bem como, na leitura dos gráficos, das tabelas, na formação e na posição dos numerais de acordo com o sistema de numeração decimal.” (Ata T2, 2025, dados da pesquisa)*

*“resolveu moderadamente as operações e as situações problema de adição, subtração e multiplicação.” (RAv A2, 2025, dados da pesquisa)*

*“Compreendeu os gráficos e as tabelas.” (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Em educação física, experimentou movimentos psicomotores ligados à força, à resistência, ao equilíbrio, à coordenação motora grossa e fina.” (RAv A6, 2025, dados da pesquisa)*

*“Na área de Ciências da Natureza, reconheceu o papel do céu do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

Foram observadas referências de critérios avaliativos, de aspecto cognitivo, destacando o desempenho dos estudantes nas áreas de linguagens. A abordagem avaliativa presentes nos registros analisados parece concentrar-se no resultado da aprendizagem e no domínio de conteúdos curriculares, oferecendo menor detalhamento acerca dos processos de construção da aprendizagem. Certamente isto deve constar em outras práticas avaliativas do docente, mas não foi possível perceber no recorte temporal desta pesquisa. Luckesi (2011b) enfatiza que essa característica percebida nos registros, representa práticas que distanciam a avaliação do propósito formativo e reduz a oportunidade de inclusão do aluno. Ressalta ainda que a avaliação

deve acompanhar o processo de aprendizagem, assumindo um caráter diagnóstico e inclusivo, a fim de compreender e favorecer o desenvolvimento do aluno, e não apenas medir o que sabe.

Os registros analisados evidenciam aspectos cognitivos que sinalizam avanços, e apontam para desafios no processo de aprendizagem. Observa-se uma aparente predominância na execução das atividades, o sugere a importância de ampliar práticas e estratégias que valorizem não apenas os resultados, mas também os processos de construção do conhecimento. Observa-se também que, mesmo de forma implícita, a presença da formalidade nos processos avaliativos indica que os dados foram obtidos em sua maioria por meio de instrumentos formais e atividades estruturadas. Nesse sentido, Villas Boas (2019) afirma que não são os instrumentos que tornam a avaliação formativa, mas o uso que se faz deles, e que a intencionalidade pedagógica deve favorecer as aprendizagens.

Embora não seja o objetivo principal deste trabalho, é importante destacar que os registros mostram uma tendência na priorização por parte dos professores nas áreas de linguagem, especialmente português e matemática, que são registrados de forma mais precisa e sistematizada. Em contrapartida, em outras áreas do conhecimento, os registros tendem a apresentar descrições focadas nos conteúdos, como aquisição de aprendizagens, sem detalhamento e clareza quanto aos processos desenvolvidos.

Nesse caso, as ações cognitivas são evidenciadas por meio do uso dos verbos como “reconheceu”, “experimentou”, “identificou” e “percebeu”, que indicam a apropriação das aprendizagens. Porém apoiam-se nos conteúdos específicos e formais, o que pode limitar uma análise mais precisa do processo de aprendizagem.

#### **4.1 Indícios de avaliação informal nos documentos avaliativos**

Nesta seção, serão analisados os indícios de avaliação informal nos documentos avaliativos. Nesse sentido observou-se que, embora haja a evidência de instrumentos de avaliação formal, há também evidências de avaliações informais, conforme trechos a seguir:

*“No aspecto social, apresentou bom relacionamento com a professora e seus pares, interagindo mais com seu grupo de melhores amigas. Em algumas aulas, preferiu ficar na sala de aula colorindo com seu grupo de melhores amigas para ir ao recreio.” (RAv A4, 2025 dados da pesquisa)*

*“Envolveu-se em situações de conflito necessitando de intervenções” (RAv A2, 2025, dados da pesquisa)*

*“Colaborou com os combinados da turma.” (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Esqueceu materiais em casa e não apresentou atividade na sala de aula.” (RAv A2, 2025, dados da pesquisa)*

*“Demonstrou ótima participação oral, assiduidade e pontualidade”. (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Durante esse bimestre, a turma apresentou um rendimento satisfatório, pois em sua grande maioria são questionadores críticos e participativos.” (ATA T2, 2025 dados da pesquisa)*

*“observou-se progresso significativo do desempenho da turma.” (ATA T2, 2025, dados da pesquisa)*

Nos registros analisados foram encontrados diversos indícios de avaliação informal, que aparecem tanto de forma explícita quanto implícita; porém, nas atas do conselho de classe, as evidências aparecem com uma menor frequência em relação aos RAVs.

Nos trechos apresentados são evidenciadas avaliações feitas de modo informal, de forma explícita, mediante a observação dos professores nas questões de interação, socialização, participação, atitude, frequência e colaboração. Embora não seja sistematizada, as informações geradas por essa modalidade de avaliação oferecem valiosas contribuições para o desenvolvimento dos alunos se forem articuladas à avaliação formal. Cabe ao professor utilizar o que observa no cotidiano da sala de aula para entender melhor como cada aluno está se desenvolvendo. Juntando essas observações aos resultados das avaliações formais, terá uma visão completa das aprendizagens e do progresso de cada aluno (Villas Boas, 2014). Villas Boas (2014) afirma que a recorrência desse formato de avaliação ocorre com grande frequência, pois o contato prolongado entre o professor e os alunos favorece uma observação contínua e espontânea, que está intrinsecamente ligada à prática pedagógica.

Observa-se que muitos registros analisados apresentam expressões subjetivas, com base nas percepções individuais dos professores, mas utilizadas com ética e responsabilidade. Caso contrário, Villas Boas (2014) alerta que, sendo positivas, ajudam na evolução das aprendizagens e sendo negativas, excluem, estigmatizam e prejudicam as aprendizagens.

Com base nessa afirmativa, analisamos os trechos de avaliação informal a seguir:

*“Apresentou desorganização e em algumas aulas se atrasou na execução das atividades” (RAv A4, 2025 dados da pesquisa)*

*“Não demonstrou interesse em participar de algumas atividades lúdicas [...]” (RAv A4, 2025 dados da pesquisa)*

*“Em Artes, participou com interesse e realizou as atividades que envolveram...” (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Participou oralmente das atividades, no entanto, quando a atividade proposta não é de seu interesse não a realizou.” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“Durante o segundo semestre observou-se progresso significativo do desempenho da turma.” (ATA T2, 2025, dados da pesquisa)*

*“Avançou na organização dos seus materiais e na devolutiva das atividades.” (RAv A4, 2025, dados da pesquisa)*

Luckesi (2000) alerta que na avaliação não pode haver julgamentos prévios; se o professor faz juízo do aluno antes, não é possível avaliar. Nesse sentido, observamos nestes trechos que a avaliação informal aparece de maneira implícita, quando o professor descreve: “Não demonstrou interesse” e “apresentou desorganização”. Esse discurso gera julgamento negativo e rotulação, desqualifica e exclui o estudante, uma vez que não são investigadas as causas pelas quais ocorre tal atitude, que podem ser diversas. Nesse caso, Villas Boas (2014) alerta que a avaliação tem o papel de apoiar o crescimento do aluno, sem causar constrangimento, sempre buscando seu avanço mediante a motivação em aprender, por isso deve ser utilizada com responsabilidade e ética. Embora sejam orientados quanto ao preenchimento dos relatórios nessa modalidade de avaliação, alguns professores ainda encontram desafios para expressar suas observações de maneira clara e detalhada, o que indica a necessidade de apoio contínuo para aprimorar essa prática.

Por outro lado, alguns registros mostram o uso positivo da avaliação informal, que fortalece a autoestima, reconhecendo os avanços, alinhando-se à concepção de avaliação como ato amoroso e inclusivo, como defende Luckesi (2005b). Dessa forma favorece aprendizagens significativas.

Também aparecem traços de subjetividade nos trechos seguintes:

*“distrai -se com facilidade, parecendo muitas vezes, desligado da realidade e envolvido em seus pensamentos” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“Quando contrariado, obteve crise de choro, aumentou o tom de voz com a professora” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“Apresentou estereótipos como fazer sons em voz alta e gerou conflito com alguns colegas.” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“ressaltar a importância do acompanhamento da família para que o estudante desenvolva integralmente” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

Os trechos acima destacam aspectos afetivos, comportamentais e relacionais, baseados na observação cotidiana. Embora não se enquadrem na perspectiva de avaliação diagnóstica, são válidos quando utilizados e descritos com cuidado, para não expressar termos que configuram patologias ou sugerem diagnósticos clínicos. Villas Boas (2014) reforça que a avaliação informal deve estar ligada à intervenção pedagógica, caso contrário pode levar ao

fracasso escolar. Expressões como “apresenta estereótipos” ou “parece desligado da realidade” podem sugerir rótulos clínicos, o que foge do princípio ético da avaliação, mesmo que a intenção seja a de intervir. A autora destaca que os alunos “expõem muito suas capacidades, fragilidades e sentimentos”, e que as avaliações “devem ser para o progresso e nunca para o fracasso” (LUCKESI, 2000).

No último trecho, o registro pode sugerir uma interpretação de responsabilização da família sobre o desempenho do estudante, o que não deve acontecer. Embora a família exerça um papel importante que contribui e fortalece as ações escolares, não deve ser vista como responsável isolada pelo desempenho do aluno.

Em síntese, os registros, quando utilizados de forma correta, favorecem intervenções e promovem aprendizagens.

#### **4.2 Dimensões/aspectos considerados nos registros.**

Neste eixo de análise iremos destacar as dimensões/aspectos que são evidenciados nos registros e nas atas do conselho de classe. Observou-se, nos registros, evidências nas dimensões cognitiva, procedimentais e atitudinais, sendo a cognitiva a mais recorrente, como nos trechos a seguir:

*“Está em processo de aquisição das aprendizagens em relação à interpretação textual (inferência), organização dos parágrafos, registros das letras iniciais maiúsculas, concordância verbal, coesão e pontuação. Apresentou erros ortográficos.” (RAv A4, 2025, dados da pesquisa)*

*“Leu com pontualidade e boa expressividade, apresentou ideias coerentes. (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Na área da linguagem grande parte da turma avançou na leitura de textos, todavia alguns ainda faltam a compreensão daquilo que está lendo.” (ATA T2, 2025, dados da pesquisa)*

*“Quanto à escrita, escrevem pequenos textos. A grande parte dos discentes conseguem desenvolver uma produção de texto coerente, mas com pouca coesão.” (ATA T2, 2025, dados da pesquisa)*

*“Nas atividades de leitura e escrita, leu com pontualidade e boa expressividade vários tipos de textos [...] demonstrou um bom aproveitamento na interpretação dos textos.” (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Encontra-se em processo de aquisição da aprendizagem em relação à fluência (leitura), compreensão e interpretação textual, organização de ideias, concordância verbal, registro das letras iniciais maiúsculas e ortográfica, omissão de sílabas, apoio à oralidade e troca de fonemas.” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“encontra-se em processo de aquisição da matemática- sistema de numeração decimal (leitura e escrita) ...”. (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“apresentou bom desempenho nas multiplicações simples” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“Na área de matemática [...] ampliou procedimentos operatórios de adição, subtração e multiplicação dos números naturais.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Em relação à matemática, houve um progresso na resolução das operações e das situações problemas de adição, subtração e multiplicação. Bem como, na leitura dos gráficos, das tabelas, na formação e na posição dos numerais de acordo com o sistema de numeração decimal.” (Ata T2, 2025, dados da pesquisa)*

*“resolveu moderadamente as operações e as situações problema de adição, subtração e multiplicação.” (RAv A2, 2025, dados da pesquisa)*

Foram observadas as dimensões cognitivas de aspecto linguístico, relacionadas à leitura e escrita, fluência, compreensão textual, organização de ideias, coesão e coerência. Também se destacam aspectos procedimentais e conceituais, predominantes na compreensão e aplicação de conceitos das áreas ligadas à matemática. Esses aspectos são relevantes e necessários ao ensino-aprendizagem, embora tendam a privilegiar o desempenho cognitivo em relação às outras áreas do desenvolvimento humano. Isso ocorre porque a avaliação escolar articula-se à institucional, integrando um sistema reprodutor de práticas, representações e valores e sustentados pela cultura tradicional (Freitas *et al.*, 2009).

Foram evidenciados, com menor recorrência, os aspectos procedimentais e conceituais aplicados às áreas de Ciências Humanas e da Natureza e Educação Física, como nos trechos a seguir:

*“Na área de Ciências da Natureza, reconheceu o papel do céu do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.” (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Em ciências humanas, não alcançou os objetivos: identificar mudanças e permanências ao longo do tempo.” (RAv A5, 2025, dados da pesquisa)*

*“Em ciências humanas, percebeu a relação de independência entre a cidade e o campo, comparando os diferentes modos de vida desses grupos.” (RAv A8, 2025, dados da pesquisa)*

*“Em educação física, experimentou movimentos psicomotores ligados à força, à resistência, ao equilíbrio, à coordenação motora grossa e fina.” (RAv A6, 2025, dados da pesquisa)*

Os aspectos identificados nos trechos acima, correspondem aos aspectos conceituais, relacionando a aquisição das aprendizagens aos conteúdos ministrados nas áreas de Ciências Humanas e da Natureza. Contudo, não há evidências de aprofundamento sobre os processos desenvolvidos. Na área de educação física, foram identificados aspectos procedimentais, que

evidenciam as habilidades na execução de atividades propostas, mas, não há registro de reflexão conceitual que indique a apropriação do conhecimento. Villas Boas (2019), ressalta que a avaliação formativa deve dar visibilidade ao percurso do estudante. Ao apresentarem apenas resultados pontuais, essas áreas ficam em segundo plano, comparadas às áreas como português e matemática. A baixa recorrência nos registros evidencia a priorização de resultados, distanciando da perspectiva formativa.

Foram identificados, também, aspectos da dimensão atitudinal, como mostram os trechos:

*“Demonstrou assiduidade, pontualidade, ótima participação oral e organização.”  
(RAv A1, 2025, dados da pesquisa)”*

*“...participou das atividades propostas opinando, dialogando e interagindo oralmente com a turma.” (RAv A4, 2025, dados da pesquisa)”*

Esses aspectos se referem a atitudes, valores e posturas dos estudantes, como cooperação, responsabilidades, assiduidade, pontualidade, participação. Apesar de não apresentarem as aprendizagens em si, são relevantes à reflexão do processo educativo. Villas Boas (2019) ressalta que, para que seja desenvolvido o processo de aprendizagem, todos os acontecimentos devem ser registrados. A avaliação não se limita à aplicação de instrumentos; ela acontece a todo tempo dentro do ambiente escolar e o registro deve contemplar as múltiplas dimensões. A identificação das dimensões cognitivas e a centralidade em disciplinas específicas, ainda que resultem das aprendizagens focadas no desempenho dos estudantes, reforçam práticas avaliativas de comparação voltadas à mensuração de resultados, em vez de promover o acompanhamento formativo, o que não descreve adequadamente o percurso de aprendizagem.

### **4.3 Apontamentos, nas atas do conselho de classe<sup>1</sup> para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem**

Nesta seção, serão analisados apontamentos, registrados nas atas do conselho de classe, para compreender de que maneira esses registros expressam as reflexões coletivas sobre o processo de aprendizagem dos alunos e aprimoram o processo de avaliação.

*“Foram encaminhados para o OE”. (ATA TI, 2025, dados da pesquisa)*

---

<sup>1</sup>“O Conselho de Classe é órgão colegiado integrante da gestão democrática e se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014, pg.45)

*“Foram encaminhados para o EEAA, por apresentar comportamentos peculiares” (ATA T1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Projeto de leitura, Reagrupamento de matemática, Reforço” (ATA T1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Os estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem foram realizados reforço individualizados em turno contrário, assim como reagrupamento interclasse e extraclasse, utilizando estratégias diversificadas e definidas de acordo com a funcionalidade de cada grupo.” (ATA T2, 2025, dados da pesquisa)*

*“incluso no reforço escolar, e participa do projeto de leitura e reagrupamento” (ATA T2, 2025, dados da pesquisa)*

Foram identificadas diversas evidências de intervenções voltadas à melhoria do ensino-aprendizagem, nas análises das atas. Tais intervenções se manifestam tanto por ações imediatas, de acompanhamento individualizado, para atender às dificuldades específicas, quanto pelos projetos de longo prazo planejados coletivamente pela equipe escolar. Quando são descritos “inclusos no reforço escolar” e “participam do projeto de leitura”, apontam para uma intervenção pontual.

Observa-se ainda a participação dos sistemas de apoio pedagógico, de forma ativa, como o Setor de Educação e Atendimento Especial do Aluno (EEAA) e o Setor de Orientação Educacional (OE), que atuam no desenvolvimento de estratégias inclusivas e na mediação de situações de aprendizagem. Esses dados evidenciam o acompanhamento contínuo da escola, na busca por práticas de avaliação que são formativas.

Também foram observadas nos registros avaliativos (RAv) e nas atas, intervenções individualizadas e pontuais, de forma imediata, como nos trechos a seguir:

*“Envolveu-se em situações de conflito necessitando de intervenção” (Conversa, troca de lugar e comunicado aos responsáveis). (RAv A1, 2025, dados da pesquisa)*

*“Alguns estudantes reconhecem a letra cursiva, mas somente realizam o registro na letra caixa alta. Logo foi desenvolvida atividades em relação ao traçado de letra cursiva.” (ATA T1, 2025, dados da pesquisa).*

Segundo Villas Boas (2014), a avaliação formativa orienta ações pedagógicas imediatas para promover o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, as intervenções registradas nas atas do conselho de classe correspondem ao ato de diagnosticar para ação e fortalecem o caráter formativo.

O conselho de classe representa um espaço coletivo de escuta e planejamento, e a presença das equipes de apoio de forma ativa configura uma mediação e inclusão. Os

apontamentos nas atas do conselho de classe não são apenas formas de registrar as ações pedagógicas, mas evidenciam que existe a intenção de aprimorar o processo educativo.

Os dados analisados mostraram que, devido à precariedade no sistema de educação, às condições de trabalho inadequadas e à defasagem no número de professores, os docentes tornam-se impossibilitados de acompanhar de forma detalhada e individualizada os estudantes. As turmas superlotadas dificultam a elaboração de registros avaliativos mais detalhados e aprofundados sobre as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos, resultando, assim, na repetitividade de informações nos documentos. As informações são praticamente as mesmas para todos os alunos, variando em apenas alguns trechos ou palavras.

Em síntese, os registros têm grande potencial de aprimorar e orientar as práticas pedagógicas e de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Os dados analisados revelaram que, embora os professores ainda encontrem dificuldades em registrar um discurso avaliativo que evidencie o processo dos alunos, as atas do conselho de classe e os registros demonstram as contribuições desses registros para a implementação de intervenções pedagógicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar relatórios avaliativos e atas do conselho de classe para identificar os indícios de avaliação informal presentes nesses documentos, reconhecendo os critérios utilizados pelos professores para avaliar e examinar as dimensões/aspectos apresentados. Também buscou compreender de que maneira esses registros e discursos contribuem para aprimorar o processo de avaliação da aprendizagem na escola.

Os critérios encontrados foram multidimensionais, de caráter socioemocional, sociais, atitudinais e participativos, evidenciando questões de afeto, culturais e sociais. Embora importantes para compreender o processo dos alunos, não descrevem diretamente as aprendizagens e nem o percurso individual, nem oferecem subsídios para a reorganização do fazer docente. Foram evidenciados também critérios cognitivos, porém, os registros destacam o desempenho e conteúdos, valorizando o produto das aprendizagens e não os processos, dificultando a tomada de decisão e aproximando-se da avaliação tradicional.

Os indícios de avaliação informal observados nos registros e nas atas são implícitos e explícitos. Essas informações, geradas no cotidiano, são relevantes para compreender o percurso e o desenvolvimento dos alunos e, quando combinadas com os resultados da avaliação formal, contribuem para ampliar a visão sobre as aprendizagens e compreensão do progresso do aluno. No entanto, devem ser utilizadas com ética e responsabilidade, para evitar a exclusão.

As dimensões foram múltiplas, envolvendo atitudinais, procedimentais e cognitivas, sendo a última de maior recorrência nos registros. Os aspectos linguísticos, procedimentais e conceituais foram mais evidenciados, relacionando as áreas de português e matemática, refletindo a influência cultural de práticas das avaliações institucionais. Em outras áreas do conhecimento, a recorrência nos registros é menor, predominando os aspectos conceituais e atitudinais, enquanto nas atas do conselho de classe esses aspectos não aparecem. Apesar de não apresentarem as aprendizagens em si, contribuem para reflexão e tomada de decisão e intervenção.

Foram encontrados tanto nas atas do conselho quanto nos registros, elementos que contribuem para o aprimoramento do processo de aprendizagens e contribuem para a reorganização da ação pedagógica. Porém, ainda persistem desafios e dificuldades para que professores consigam articular a teoria e a prática, como formação continuada com ênfase nas práticas avaliativas, melhores condições de trabalho e, principalmente, a reflexão do trabalho

pedagógico. Compreendendo a avaliação como um ato amoroso, que acolhe o aluno, conforme Luckesi (2000), dessa forma o processo avaliativo se torna uma prática formativa.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso; CIPRIANO, Emília; ROMAO, J. E.; FURTADO, J. C. F.; BARBOSA, Laura Monte Serrat; MACEDO, Lino de; DEMO, P.; FIRME, T. P.; MORETO, V.; AFONSO, A. Avaliação e Mudança: necessidades e resistências. Avaliação e mudança: Necessidade e resistência. *In*: MELO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação na Educação**. Curitiba, PR: Editora Melo, 2007. p. 79-85.
- 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.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. 2. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2018.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et alii, 2013.
- FREITAS, Luciano Danilo de. Avaliação diagnóstica na prática do cotidiano escolar. **Gestão e Educação**, v. 5, n. 10, p. 95-100, 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helen Costa Lopes de. **Avaliação Educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2009.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre a pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE**, p. 51-9, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora**. Porto Alegre. Mediação, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. *In*: **Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. 2015. p. 1-7.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, n. 3, p. 6-11, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, p.27- 47, 2005a.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 168-180
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MELO, Solange Amorim Ozório. **Avaliação das Aprendizagens**: entre a formal e a informal. Monografia (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MORETTO, Pedro Vasco. Avaliar com eficácia e eficiência. MORETTO, Pedro Vasco. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 115-151.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018.
- SILVA, Michele de Jesus; POLETTO, Lizandro. Avaliação da aprendizagem escolar: perspectivas sobre a prática e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Cultura em Debate**, v. 7, n. 1, p. 77-95, 2021.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000.
- VASQUES, Raimundo Coelho. O conselho de classe como estratégia avaliativa à serviço do processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 13218-13228, 2022.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas SP: Papirus, 2011.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, v. 26, p. 57-77, 2014.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas(org.) **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019. p. 13-22.
- WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

## APÊNDICE- A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, de uma pesquisa de Trabalho de Final de Curso, com o título: “REGISTROS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS: análise das atas de conselho de classe e dos relatórios de aprendizagens de docentes do 4º ano em uma Região Administrativa do Distrito Federal”.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar os indícios de avaliação informal presentes nos registros avaliativos de professores nas atas do conselho de classe.

Este estudo está sendo conduzido pela graduanda/ pesquisadora **Laudilésia Ribeiro Pereira Santos**, vinculada a Faculdade de Educação UNB, e orientado pelo Professor Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira da Universidade de Brasília. Sua participação consistirá em fornecer atas do conselho de classe, produzidos durante os 1º e 2º bimestres do ano letivo de 2025, para que sejam analisados os discursos avaliativos registrados nestes documentos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Assim sendo, sua identidade será mantida em sigilo, bem como a escola e os professores mencionados nos documentos. Nenhum dado que possa identificá-lo(a) será divulgado. Somente o pesquisador e o orientador terão acesso às suas informações e utilizarão as informações apenas para finalidades acadêmicas e científicas.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

**Declaro que li e entendi este termo de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário.**

Assinatura do voluntário(a): \_\_\_\_\_ data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Assinatura do/a pesquisador/a: \_\_\_\_\_ data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Nome da pesquisadora

:Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone \_\_\_\_\_, e-mail: \_\_\_\_\_.