

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente
Programa de Pós-graduação em Educação

CRISTIANE CARDOZO DA SILVA

PERCEPÇÃO DE GESTORES, DOCENTES E ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ACOLHIMENTO NA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Presidente Prudente
2023

CRISTIANE CARDOZO DA SILVA

**PERCEPÇÃO DE GESTORES, DOCENTES E ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ACOLHIMENTO NA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, *campus* de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho

Presidente Prudente
2023

S586p Silva, Cristiane Cardozo da
Percepção de gestores, docentes e estudantes da educação básica sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem / Cristiane Cardozo da Silva. -- Presidente Prudente, 2024
134 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Moacir Pereira de Souza Filho

1. Avaliação. 2. Acolhimento. 3. Aprendizagem escolar. 4. Percepção. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Percepção de Gestores, Docentes e Estudantes da Educação Básica sobre o Acolhimento na Avaliação da Aprendizagem

AUTORA: CRISTIANE CARDOZO DA SILVA

ORIENTADOR: MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO (Participação Presencial)
Departamento de Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Participação Presencial)
FCT / UNESP/Presidente Prudentes (SP)

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (Participação Presencial)
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 27 de outubro de 2023



Documento assinado digitalmente
MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO
Data: 05/12/2023 09:33:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Aos estudantes do Colégio Anglo-CID de Dracena/SP,
em especial aos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental,
nos quais encontro o sentido do meu compromisso profissional, educar,
e meu propósito de vida, o bem.

AGRADECIMENTOS

A vida é um livro no qual dia após dia escrevemos nossa história. Neste capítulo tenho a gratidão de registrar a busca do que um dia foi sonho, idealizado em minha mente, gravado em meu coração e escrito em minha agenda. Sonho que, para ser realizado, requereu-me definição de metas, compromisso com a disciplina e resiliência para sempre prosseguir. Ensinou-me que o tempo pode ser meu aliado ou meu algoz, que toda busca tem um preço, que paciência é um exercício, que as verdadeiras amizades existem, que o amor tudo supera. Assim, nesta página da minha vida registro minha gratidão:

a Deus, Todo Poderoso, por conceder-me graça para viver, forças para lutar e fé para vencer todos os desafios.

aos meus pais Aldair (*in memoriam*) e Maria Eunice, pelos quais aprendi que viver é um ato de esperança e de coragem.

ao meu esposo Jemuel, pela felicidade de compartilhar minha vida, pelo companheirismo de apoiar todas minhas buscas.

às minhas irmãs, Cássia e Elisângela, ao meu cunhado Pedro e aos meus sobrinhos Gabriel, Marielli e Giovanna, por serem meu ponto de equilíbrio.

à minha amiga Gisele, com quem compartilhei muitos desafios da minha vida acadêmica.

à professora Dra. Vanessa Ribeiro Andreto, por quem a semente desta pesquisa foi lançada à época de minha formação inicial em Pedagogia.

ao professor Dr. Moacir Pereira de Souza Filho, por aceitar o desafio de orientar minha busca, abrindo as portas para a continuidade da minha formação.

às professoras Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel e Dra. Danielle Aparecida do Nascimento cujas contribuições foram significativamente relevantes para o aprimoramento deste trabalho.

ao Grupo de Pesquisa em Metodologias para o Ensino de Ciências (GPMEC), na pessoa de seus coordenadores Prof. Dr. Gustavo Bizzaria Gibin e Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho, por todas as oportunidades de partilhas e aprendizados.

ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada (GEPITAMA), na pessoa de seus coordenadores Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior e Profa. Dra. Maria Luiza Salzani Fiorini, por meio do qual aprendi sobre o exercício da pesquisa, bem como o desenvolvimento e aplicação de seus modelos metodológicos.

à Fundação Dracenense de Educação e Cultura (FUNDEC), na pessoa de seu diretor-executivo Edson Hissatomi Kai e ao Colégio Anglo-CID, na pessoa de sua diretora Eulália Aparecida Pires de Oliveira Fava, por apoiarem a formação continuada de seus colaboradores.

Muitíssimo grata!

Valeu a pena? Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.
(Fernando Pessoa, em “Mar Português”)

SILVA, Cristiane Cardozo da. *Percepção de Gestores, Docentes e Estudantes da Educação Básica sobre o Acolhimento na Avaliação da Aprendizagem*. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unesp, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2023.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Presidente Prudente. Avaliar é uma ação importante no desenvolvimento da aprendizagem escolar. A maneira como ela se organiza pode gerar estigmas ligados ao fracasso e à sensação de incapacidade de aprender. A produção desses estigmas tem ligação com uma perspectiva de educação tradicional que não considera as experiências discentes, nem mesmo o estudante como parte do processo. Ele se torna um número dentro de uma estatística que o classifica como “bom” ou “ruim”. Além disso, o medo é uma constante no processo avaliativo: é um hábito a concentração de uma grande energia na prova, um desfoque ao sentido de avaliação enquanto acompanhamento do processo educativo. Nesse cenário, a pergunta de pesquisa indagou “Como gestores, docentes e estudantes da educação básica, de uma instituição de ensino privado do oeste paulista, percebem a avaliação da aprendizagem na perspectiva do acolhimento?”, diante do qual a pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar a percepção de gestores, docentes e estudantes da educação básica sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem em uma instituição de ensino privado do oeste paulista. Esta pesquisa, caracterizada como de abordagem qualitativa, foi realizada em um colégio de ensino privado localizado no oeste paulista que oferece educação escolar básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Foram respeitados todos os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa. Dela participaram duas gestoras, duas docentes que lecionam no 6º Ano do Ensino Fundamental e três estudantes dessa mesma turma. Os procedimentos metodológicos para coleta de dados foram compostos pela elaboração de três roteiros de entrevistas semiestruturadas, submetidos à apreciação de três juízes especialistas, sendo um roteiro confeccionado para as gestoras escolares, um para as docentes e outro para os estudantes. Os itens que compuseram os roteiros foram Dinâmica escolar; Relação professor-estudante; Acolhimento; Avaliação da aprendizagem escolar. O procedimento para a análise dos dados contou com a transcrição do registro em áudio e vídeo das falas que foram categorizadas a partir da técnica de análise de conteúdo. Na sessão de resultados foram apresentadas 18 categorias temáticas que emergiram dos três roteiros, sendo eles: das gestoras (4), das docentes (8) e dos estudantes (6). Nas considerações finais observou-se que a percepção de gestores, docentes e estudantes sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem compactuam com os referenciais teóricos citados neste trabalho, por meio da realidade vivenciada pelos interlocutores no contexto educacional do qual fazem parte. Sugere-se que sejam feitos outros trabalhos com uma amostragem mais ampla e advinda de escolas públicas e privadas, o que poderá apresentar contrapontos nos conceitos avaliativos entre diferentes contextos.

Palavras-chave: Percepção. Acolhimento. Avaliação. Aprendizagem Escolar.

SILVA, Cristiane Cardozo da. Perception of Basic Education Managers, Teachers and Students on Welcoming in Learning Assessment. 2023. 134f. Dissertation (Master's in Education) - Unesp, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculty of Science and Technology, 2023.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research "Training Processes, Teaching and Learning" of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology of the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Presidente Prudente campus. Assessing is an important action in the development of school learning. The way it is organized can generate stigmas linked to failure and the feeling of inability to learn. The production of these stigmas is linked to a traditional education perspective that does not consider student experiences, nor even the student as part of the process. It becomes a number within a statistic that classifies it as "good" or "bad". Furthermore, fear is a constant in the evaluation process: it is a habit to concentrate a lot of energy on the test, a blurring of the sense of evaluation while monitoring the educational process. In this scenario, the research question asked "How do managers, teachers and students of basic education, from a private educational institution in the west of São Paulo, perceive the evaluation of learning from the perspective of reception?", in view of which the research had as its general objective identify and analyze the perception of managers, teachers and basic education students about welcoming in the assessment of learning in a private educational institution in the west of São Paulo. This research, characterized as a qualitative approach, was carried out in a private school located in the west of São Paulo that offers basic school education from the initial years of Elementary School to High School. All ethical procedures established for the research were respected. Two managers participated in it, two teachers who teach in the 6th year of Elementary School and three students from that same class. The methodological procedures for data collection were composed of the preparation of three semi-structured interview scripts, submitted to the assessment of three expert judges, with one script prepared for school managers, one for teachers and another for students. The items that made up the scripts were School dynamics; Teacher-student relationship; Reception; Assessment of school learning. The procedure for data analysis included the transcription of audio and video recordings of the speeches that were categorized using the content analysis technique. In the results session, 18 thematic categories were presented that emerged from the three scripts, namely: managers (4), teachers (8) and students (6). In the final considerations, it was observed that the perception of managers, teachers and students regarding welcoming in the assessment of learning agrees with the theoretical references cited in this work, through the reality experienced by the interlocutors in the educational context of which they are part. It is suggested that further work be carried out with a broader sample from public and private schools, which may present counterpoints in the evaluative concepts between different contexts.

Keywords: Perception. Reception. Assessment. School Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mensagem de acolhimento: foco.

Figura 2 – Mensagem de acolhimento: *Bentô*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de Análise de Entrevistas Semiestruturadas - Percepção da Gestão Escolar.

Quadro 2 – Quadro de Análise de Entrevistas Semiestruturadas - Percepção Docente.

Quadro 3 – Quadro de Análise de Entrevistas Semiestruturadas - Percepção Discente.

LISTA DE SIGLAS

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CNS - Conselho Nacional de Saúde

PEB I - Professor Educação Básica I

PEB II - Professor Educação Básica II

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE ABREVIações

D3 - Docente 3

D4 - Docente 4

E5 - Estudante 5

E6 - Estudante 6

E7 - Estudante 7

F1 - Ficha de Identificação do Entrevistado (Gestão Escolar e Docente)

F2 - Ficha de Identificação do Entrevistado (Estudante)

Fig.1 - Figura 1

Fig. 2 - Figura 2

G1 - Gestora Escolar 1

G2 - Gestora Escolar 2

h - hora

min – minuto

nº - número

R1 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 1

R2 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 2

R3 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 3

seg - segundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA.....	26
2.1 Do ser ao perceber, a dinâmica dos elos humanos.....	26
2.2 Aprender para ser.....	27
2.3 Professor e estudante: polos de uma relação.....	28
2.4 Dos elos que estabelecem as relações humanas no contexto educacional: o diálogo.....	30
2.5 Acolher para aprender: proposituras para o fazer docente.....	31
2.6 Avaliação da aprendizagem no contexto educacional.....	33
2.6.1 Aspectos históricos e elementares da avaliação da aprendizagem.....	33
2.6.2 Avaliação escolar, muito além de um ato didático-pedagógico, um ato acolhedor e inclusivo da aprendizagem.....	35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1 Tipologia da pesquisa.....	38
3.2 Procedimentos éticos.....	38
3.3 Procedimento para coleta de dados.....	38
3.3.1 Entrevista semiestruturada.....	39
3.3.1.1 Contexto da pesquisa.....	40
3.3.1.2 Seleção dos participantes.....	41
3.3.1.3 Caracterização dos participantes.....	42
3.3.1.4 Elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada.....	43
3.3.1.5 Realização das entrevistas semiestruturadas.....	47
3.3.1.6 Procedimentos de análise das entrevistas semiestruturadas.....	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – TCLE (gestão escolar e docentes).....	108
APÊNDICE B - TCLE (estudantes).....	110
APÊNDICE C – Termo de assentimento.....	112
APÊNDICE D – Termo de compromisso.....	113
APÊNDICE E – Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa.....	114
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista (R1) - gestão escolar.....	115
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista (R2) - docentes.....	117
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista (R3) - estudantes.....	120
APÊNDICE I – Ficha de identificação (gestão escolar e docentes).....	122
APÊNDICE J – Ficha de identificação (estudantes).....	124
ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.....	125
ANEXO B – Parecer à emenda do projeto de pesquisa.....	129

APRESENTAÇÃO

Nasci em uma família humilde, a terceira e última filha de um dedicado serralheiro e de uma admirável dona de casa. Deles aprendi, desde cedo, que a vida se conquista com honestidade, dedicação, resiliência e muita fé em Deus.

Estudei em escola pública durante toda minha formação básica. Dedicar-me aos estudos era uma forma de proporcionar alegria à vida tão sofrida de meus pais, os quais trabalhavam incansavelmente para minha educação e de minhas duas irmãs, para prover nosso sustento. De cada Reunião de Pais e Mestres retornavam sempre muito satisfeitos pelas boas notas estampadas nos boletins e pela devolutiva dos professores sobre meu desempenho ao longo dos períodos bimestrais. Por outro lado, estudar instigava minha curiosidade, despertando-me a aprender sempre mais, tornando-se minha busca incessante desde então.

O tempo passou. Era o momento de enfrentar os desafios do Ensino Superior. Ao iniciar o curso de Direito meu objetivo foi conquistar estabilidade financeira. Certo dia, cumprindo minhas horas de estágio em um determinado cartório do Fórum da Comarca onde então residia, um certo Senhor Juiz, notificado de sua remoção, ao despedir-se dos cartorários daquela Serventia, em um grande círculo onde todos estávamos, cumprimentou um a um, exceto a mim. Todos se entreolharam e, discretamente, retornaram aos seus afazeres. Humilhada e constrangida, em silêncio voltei às minhas tarefas, momento em que, no meu coração, a Deus fiz o seguinte pedido: *Senhor, permita-me vencer na vida; permita-me através do conhecimento ajudar as pessoas e não humilhá-las.*

Depois de muitas buscas, o que inclui reprovações em dois exames ao exercício da advocacia, vínculos empregatícios desfeitos e a exoneração, a pedido, de um cargo público, aos trinta e quatro anos de idade Deus prometia-me *vida nova*. Era o ano de 2017 o início de um novo capítulo da minha história. Aprovada em terceiro lugar de um total de cem vagas, iniciei o curso de Pedagogia com o intuito de, por meio dela, garantir minha recolocação no mercado de trabalho e contribuir mais significativamente nos assuntos musicais da denominação religiosa à qual pertenço, dentro do corpo musical do qual faço parte como organista, nas tratativas referentes à instrução, formação e avaliação relacionadas ao órgão eletrônico. Mesmo com formação técnica em piano (conquistada com muita determinação, dedicação, trabalho e não pouca indiferença de alguns colegas, dadas nossas condições sociais e econômicas serem diferentes), senti necessidade de aprender mais para que pudesse ajudar meus caros irmãos e irmãs.

Deus é fiel cumpridor de Suas promessas! Cursar Pedagogia foi como renascer! O Direito ensinou-me a importância da lei para o desenvolvimento de uma mente cidadã e para o convívio em sociedade. A Pedagogia ensinou-me que a Educação forma o indivíduo, transforma vidas, cria novas realidades. Uma das minhas brincadeiras preferidas de infância tornou-se, agora, o objetivo da minha formação e meu propósito de vida; através da Pedagogia encontrei meu lugar no mundo pelo bem que posso realizar ao meu próximo, na busca da formação constante do ser humano. Com os colegas de turma formei boas parcerias, com os professores cultivei amizades; participei de iniciativas incríveis, estive em lugares maravilhosos! Sempre dediquei o meu melhor. A bondade do Senhor dia a dia me surpreendia, concedendo-me além das minhas expectativas. Após três anos consecutivos, minha segunda graduação se findava. Era o final de um ciclo. No meu coração, imenso era o sentimento de felicidade e gratidão a Deus por abençoar-me tanto! Em minhas orações ainda um último pedido elevei ao Senhor: representar todos os formandos no dia tão especial de nossas vidas. Submetendo-me a duas seleções, a primeira por votação da minha turma e a segunda por sorteio entre os interessados de todos os cursos à responsabilidade então oferecida, fui a discente escolhida para, no dia da Colação de Grau, exercer a nobre responsabilidade de ser Oradora, discursando em nome de todos os formandos – Deus ouviu minha oração. Quando nós, concluintes, pensávamos ter vivido todas as emoções possíveis daquele dia tão lindo, eis que a fala do Mestre de Cerimônia envolveu o ambiente em um ar de suspense, fazendo bater ainda mais forte nossos corações: foram anunciados os nomes dos melhores acadêmicos de cada curso. A menina que sempre dedicou-se em ser uma boa filha, buscando proporcionar alegria a seus pais também através do sucesso nos estudos; aquela que, por bondade de Deus, ainda no denominado Ciclo Básico 1 e 3ª Série do Ensino Fundamental foi reconhecida por sua formação moral e intelectual, recebeu a Láurea Acadêmica por se destacar com o melhor desempenho da 74ª Turma do Curso de Pedagogia!

Quando estudante dos anos finais do Ensino Fundamental uma cara docente dizia reiteradas vezes à minha turma que estudante de escola pública nunca teria chances de ingressar nas universidades públicas se não por intermédio dos cursos pré-vestibulares. Internalizei essa afirmação como uma verdade absoluta. No entanto, quando ainda cursava o primeiro semestre da minha segunda graduação, acreditei que seguiria além da formação inicial. No último semestre do curso, quando tive a grata oportunidade de realizar uma apresentação oral em um congresso nacional de uma das maiores universidades do país, ao deparar-me dentro de uma sala de apresentações com um grupo de estudantes e docentes de diversas instituições de ensino superior públicas e privadas, no meu coração nasceu a

esperança de que a estudante de escola pública, poderia, sim, alcançar uma vaga nos programas de pós-graduação das grandes universidades públicas brasileiras. É verdade que todo sonho tem um preço. O meu era ser forte nessa busca ao mesmo tempo que meu coração dilacerava-se pela dor de ver a vida de meu pai sendo ceifada, dia após dia, por um câncer raro, impiedoso, célere e mortal. Após submeter-me a três processos seletivos objetivando uma vaga de mestrado acadêmico em três universidades públicas, tendo, no primeiro deles, alcançado a última fase do certame ainda cursando minha segunda graduação, somada à dolorosa perda do meu amado pai e o início do período pandêmico que enfrentávamos, planejei aquietar-me. No entanto, meu querido esposo, motivou-me superar o insucesso de meus resultados e a prosseguir, resiliente, em minha busca. É indescritível o sentimento de felicidade e gratidão, quando, em março de 2021, meu nome constava na lista de aprovados e ingressantes ao curso de mestrado acadêmico da universidade pública onde construo minha formação continuada! Sim, a estudante de escola pública hoje pertence a uma universidade pública de excelência!

Iniciei esse novo capítulo da minha vida com muita fé e entusiasmo, disposta a dedicar o meu melhor a todas as oportunidades de vivências, experiências e aprendizados que a formação continuada me proporcionasse. Minha intenção era dedicar-me integralmente aos estudos até o final do curso. No entanto, pesava aos ombros do meu esposo ser o maior provedor de nossa sobrevivência. Na ocasião eu ministrava aulas particulares de Música para um quadro reduzido de aprendizes. Diante do contexto econômico que vivenciávamos retomei minhas buscas por uma vaga no mercado de trabalho onde pudesse contribuir de forma mais expressiva, com o orçamento de nossa casa, concomitantemente ao desenvolvimento do meu processo de formação. Um dia, no momento de uma grande aflição, prostrei meus joelhos com minha cabeça em terra, em ato de desespero, rogando ao Criador por uma porta de emprego. Deus, Pai e Senhor das nossas almas, em quem tanto acredito e confio, prometeu ser pronto ao meu pedido. Sete dias após fui convocada à vaga do concurso público ao cargo de Assistente de Coordenação no qual havia sido aprovada, para atuar em um colégio de educação particular na cidade onde resido, em regime de quarenta horas semanais. Transcorridos um mês e sete dias, após o recebimento de uma ouvidoria pela mantenedora do colégio e um áudio enviado à Coordenação Geral de uma mãe que, emocionada, agradeceu minha colaboração em conscientizar sua filha da importância da Língua Portuguesa em sua vida e na escolha profissional que pretendia para o futuro, fui promovida ao cargo que Coordenador Pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental, no qual atualmente atuo. Do “Bom-dia!” ao “Boa Tarde!” sou feliz em meu local de trabalho, em razão da atmosfera de

amizade e colaboração compartilhado pela equipe gestora, administrativa e docente e por meus estimados estudantes com quem tenho a felicidade de contribuir no exercício da responsabilidade de educar seres humanos.

A menina que acreditou nunca ser capaz de pertencer à universidade pública hoje, motivada e encorajada por quem lhe fez acreditar em suas virtudes e potencialidades, exerceu as responsabilidades da representação discente, colaborando junto ao Conselho e comunidade discente para o bom encaminhamento das demandas do programa de pós-graduação do qual faz parte.

Acreditar na Educação e no quão fundamental ela é para a formação do indivíduo e para progresso da sociedade, despertou-me a continuar minha formação. Deus, mais uma vez, ouviu minhas orações, prosperando meus esforços para que hoje pertencesse à comunidade acadêmica de uma das mais respeitadas Instituições de Ensino Superior do País. A excelência do programa de pós-graduação somado ao meu propósito existencial de proporcionar o bem por meio do conhecimento construído no processo de minha formação *stricto sensu*, por meio do processo avaliativo que acolhe, pela educação que transforma vidas, motivaram-me à busca pelo almejado programa de pós-graduação ao qual hoje pertenço.

Durante minhas vivências no cumprimento do estágio curricular supervisionado de minha segunda formação superior nasceram as inquietações que motivaram-me desenvolver a presente pesquisa - uma parcela dos estudantes, dadas suas dificuldades de aprendizagem, estavam sempre à margem do processo educativo como barcos à deriva. As discussões articuladas no curso da disciplina “Didática Geral”, com base no texto “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”, de Luckesi (s/d), aguçaram meu olhar sobre aquele contexto, a partir da proposta de uma avaliação da aprendizagem acolhedora, o que motivou minha atividade de pesquisa. Após ingressar no ambiente escolar, vivenciar e compreender a dinâmica do colégio onde atuo, reformulei a ideia inicial de meu projeto de pesquisa, devido à necessidade de meu aprimoramento profissional, a fim de que, no exercício de minhas responsabilidades enquanto coordenadora pedagógica possa colaborar de forma mais eficaz com a equipe docente e contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, respeitados os limites de todo o possível.

A pesquisa tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na perspectiva do acolhimento, segundo a percepção de gestores, docentes e estudantes da educação básica em uma instituição de ensino privado do oeste paulista. As vivências e experiências que a pesquisa me proporcionou serão dedicadas aos pares com quem convivo no ambiente escolar por meio do bem que posso agregar às suas vidas através do conhecimento que construí ao

longo da minha busca. Para o melhor que os seres humanos possam ser, para o melhor que o mundo possa se tornar.

1 INTRODUÇÃO

Nascer é integrar o “quebra-cabeça” da vida, mantendo-se coeso às demais “peças” através do diálogo. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 53) afirma que “Nascer é [...] entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens”. É estabelecer elos de vivências que garantem a existência humana. Segundo o autor “O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens” (Charlot, 2000, p. 78). Portanto, para o sujeito, o mundo é a leitura que ele faz sobre o que está diante de si, de acordo com suas próprias percepções.

O ensino e a aprendizagem nascem nas interações humanas, são recíprocos entre os sujeitos dessas relações e perduram ao longo de suas vidas. O homem é a construção alicerçada na relação dialógica e processual que estabelece com os demais indivíduos, no tempo e no espaço onde vivem. Corroborando com essas ideias Luckesi (2014, p. 26) afirma que:

Em nossas múltiplas relações, estamos dialeticamente situados num contexto educacional. Todos somos educadores e educandos ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes da nossa vida. [...] Espontaneamente, aprendemos no nosso meio, com os outros, com nossas próprias experiências, com nossas meditações pessoais. Adquirimos, no nosso processo dialético transformador, um cabedal de conhecimentos e sabedoria que pode, deve ser e é intercambiado em nossas relações sociais.

O ser humano é uma construção edificada por meio das vivências compartilhadas, das experiências adquiridas, dos conhecimentos e saberes desenvolvidos ao longo da relação articulada com seus pares. Educar-se é construir-se, despertado pela vontade que conecta o sujeito ao outro em busca do que lhe falta. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 54) afirma que “eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo”. Por sua vez, Moraes e Saturnino (2018, p. 76) afirmam que “Educar é conspirar a favor da plenitude humana para que possamos ser felizes em nossa humanidade, cumprindo a finalidade de nossa existência”. O ser humano é permanentemente incompleto, incompletude que o desperta buscar no outro o que supre suas carências, tornando-lhe pleno e feliz. Assim, aprender é ter, por meio da busca pelo conhecimento compartilhado entre o sujeito e a experiência daqueles que lhe guiarão pelo caminho do saber. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 68) pontua que:

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-posse à posse.

O aprendizado desenvolve-se em vínculos de partilhas, onde o indivíduo agrega a si o que necessita, mediante a colaboração do outro, outro compreendido como seus pares ou a realidade que está diante de si.

Candau (2014, p. 15) ensina que a afetividade está intrínseca nos relacionamentos humanos por meio dos quais o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve. Em suas palavras “o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem. Ele perpassa e impregna toda sua dinâmica e não pode ser ignorado”. Nesse mesmo sentido, Kager (2011, p. 114) afirma que “não se pode mais restringir a questão do processo de ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo”.

O processo de ensino e aprendizagem é o caminho pelo qual docente e estudante percorrem, de mãos dadas, a trajetória que conduz ao aperfeiçoamento de si mesmos. Para Luckesi (2011, p. 208) “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta, à sociedade”. Ao longo desse caminho, o olhar do educador estará sempre atento aos passos do educando, em favor do qual desenvolverá ações, redefinirá estratégias por meio das quais possam crescer juntos.

Luckesi (2011, p. 206) define as características da avaliação da aprendizagem ao ensinar:

a avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico. Quando chamamos alguém para dentro do nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

O autor define a conceito de avaliação da aprendizagem ao ensinar:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário” (Luckesi, 2011, p. 206).

Luckesi (2011, p. 206) afirma que “podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”. Para o autor o sentido de “amoroso”, está no fato de que o docente traz o estudante para dentro do processo educativo, para, a partir da realidade dele, colaborar para sua formação. Todo vínculo educativo é, antes e também, um vínculo humano. Quem ama importa-se com o outro, não ignora-o, dedica-se incansavelmente pelo seu bem, sem nunca desistir.

Em contraponto às ideias expostas Hoffmann (1991, p. 34) afirma que:

A prática avaliativa concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais – do professor. Impõe-se ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. Essa prática desconsidera a importância da reciprocidade na ação educativa.

Nesse mesmo sentido Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 224) ressaltam:

o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente; não a julga (aprova/reprova), mas se abre para observá-la, buscando conhecer essa realidade como verdadeiramente é, e a partir dela, criar estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem.

Corroborando com as ideias supramencionadas, a ação avaliativa compreendida como sinônimo de “jurisdição” exercida pelo docente em dizer o que é “certo” e o que é “errado”, sem considerar o estudante como sujeito cognoscente, cala sua voz, ofusca seu protagonismo; inibe o diálogo e a interação que o processo educativo requer.

À luz do entendimento de Hoffmann (1991, p. 35):

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-la no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como inerente e indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando. O que significa se entender por reflexão o manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e por agir a oportunização de situações de aprendizagem enriquecedoras. Perigosamente, a prática avaliativa classificatória parece ainda relacionar julgamento à comparação com modelos e o agir à atribuição de notas e conceitos.

Avaliação é o conjunto de balizas demarcadas pela ação docente as quais direcionam a trajetória do estudante ao longo do processo educativo. Para que esse caminho seja percorrido

com êxito, ao professor cumpre a responsabilidade de planejar e replanejar estratégias a fim de que o educando supere todos os obstáculos e alcance o destino desejado: a construção do conhecimento. Melo e Bastos (2012, p. 182) afirmam que “Avaliar é dinamizar oportunidades que exige um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios”. Julgar o estudante inibe sua motivação ao longo dessa jornada, mas acompanhá-lo, mediando todo o processo educativo por meio de ações docentes acolhedoras, fortalece sua busca.

Luckesi (s/d, s/p) ensina que o acolhimento precede o ato de avaliar. Em suas palavras:

Para processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo [...] Importa estar disponível para [acolher a situação avaliada] do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa [...] como estamos trabalhando com uma pessoa – o educando – importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade.

Aos olhos do autor, “Acolher significa assumir o outro como ele é” (Luckesi, 2011, p. 75), o que não permite ao docente fazer escolhas ou apontamentos. O acolhimento é a característica essencial da avaliação. O professor precisa estar aberto à aproximação, é dele essa responsabilidade, não devendo se furtar em receber seu educando e toda bagagem existencial que este traz consigo:

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador [...] sem ela não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza! (Luckesi, s/d, s/p)

Luckesi (s/d, s/p) ressalta a importância dos elos humanos para a avaliação da aprendizagem ao ensinar que “o ato de avaliar [...] implica a disposição de acolher [...] Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer”. Acolher é ação fundamental para a avaliação da aprendizagem, pois sem acolhimento a mesma não se concretiza (Luckesi, s/d). Considerando-se a incompletude humana, não existe vínculo educativo de um sujeito só. Essa relação é necessariamente bilateral, precisa de ambos os sujeitos, docente e estudante, para ser completa. Para Luckesi (s/d, s/p) “avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida”. A avaliação contribui para o aprimoramento de ambos sujeitos do processo educacional, professor e estudante, e seus efeitos podem traspasar esse contexto.

Luckesi afirma que o acolhimento não é uma característica nata do ser humano – acolher provém da capacidade interpretativa que o homem tem sobre as coisas que estão à sua volta. Em suas palavras:

Não nascemos com [a disposição de acolher], mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas. Se antes de ouvirmos ou vermos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher (Luckesi, s/d, s/p).

Nesse sentido, Pereira e Gonçalves corroboram com as ideias expostas ao enfatizar a importância de o educador estar atento ao que seus educandos expressam e a importância dessa interpretação e recíproca ao afirmarem que:

Quando observamos nossos alunos, percebemos que o olhar tem significado de expressividade da alma, são manifestações de sentimentos que podem ser interpretados de forma positiva ou negativa. [...] O olhar do professor para o aluno é indispensável para o sucesso da aprendizagem, da auto estima e da valorização do aprendiz. É através de uma nova interpretação do olhar para a aprendizagem do aluno que o professor descobrirá o talento que cada um possui. Ao referir sobre as potencialidades e capacidades dos alunos, o professor fortalece a interação e a compreensão em sala de aula. (Pereira; Gonçalves, 2010, p. 14)

As autoras prosseguem ao afirmar que “Na sala de aula é necessário que o professor observe e entenda as sinalizações que o aluno demonstra através do gesto, da mímica, do olhar e a expressão facial que às vezes passa despercebido no cotidiano escolar” (Pereira; Gonçalves, 2010, p. 15). O professor precisa considerar o estudante em todos seus contextos, enxergá-lo; reunir todas suas forças em prol da formação de seus discentes.

O acolhimento é o marco inicial do processo avaliativo. Se houver barreiras que impeçam o vínculo entre docente e estudante, a avaliação da aprendizagem estará fadada ao fracasso. Nesse sentido, Luckesi (s/d, s/p) afirma que:

A disposição de acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem em sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, porque exclui.

No palco do ensino e da aprendizagem a avaliação não compartilha espaço com qualquer espécie de negação. Considerando que o docente é quem conduz esse processo, este não pode desenvolver qualquer pré-concepção, nem estereótipo sobre seus estudantes. Luckesi (s/d, s/p) ressalta que “sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a

impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado”. A recusa opõe-se ao acolhimento, elemento essencial e imprescindível ao desenvolvimento do processo avaliativo. Sua presença dentro deste, destrói a construção do conhecimento e a formação discente.

Pereira e Gonçalves trazem à luz que a rotulagem do discente muitas vezes é uma prática que se sucede de um docente a outro, a cada ano que o estudante avança, como uma mancha maléfica que o acompanha e o quão importante é que o docente que o recebe para cursar o novo ano não se fie nesses comentários sórdidos. Em suas palavras:

Percebemos algumas atitudes com o intuito de avisar o professor da continuidade de série, informações sobre a conduta desse aluno ou de alguns alunos rotulando parte de sua existência nas séries anteriores. Mas se o professor não estiver ciente do seu papel como educador, essas atitudes podem influenciar no seu comportamento e na sua postura pedagógica diante do aluno (Pereira; Gonçalves, 2010, p. 16).

A recusa, ação altamente nociva ao processo de ensino e de aprendizagem, pode ocorrer de duas formas: declarada e velada. Luckesi, ao defini-las, manifesta-se nos seguintes termos:

A recusa explícita se dá quando deixamos claro que estamos recusando alguém. Porém, existem modos sutis de recusar [...] Esse juízo, por mais silencioso que seja em nosso ser, está lá, colocando esse educando de fora. E, por mais que pareça que não, estará interferindo em nossa relação com ele. Ele sempre estará fora do nosso círculo de relações (Luckesi, s/d, s/p).

A recusa implícita em algumas situações, está incutida na ação docente. Se o professor não afastá-la de suas práticas, prejudicará o desenvolvimento da aprendizagem de seu estudante. Nesse sentido, Pereira e Gonçalves (2010, p. 16) afirmam que:

Observamos que nem sempre o professor percebe seus preconceitos em relação ao aluno. Por isso, de acordo com os seus atos o professor pode contribuir de forma negativa para o sucesso escolar, mantendo os alunos em níveis indesejáveis de aproveitamento, tornando oportuno a retenção e o abandono escolar.

As autoras enaltecem a importância do bom relacionamento dos sujeitos educacionais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Em suas palavras “No ambiente escolar onde existe colaboração e convivência harmoniosa, o relacionamento entre professor e aluno é uma relação de parceria” (Pereira; Gonçalves, 2010, p. 16). Nos braços do acolhimento o docente precisa aconchegar todos os seus educandos, sem deixar ninguém fora. Quando um

docente sentencia a incapacidade de um estudante aprender, simultaneamente atesta sua incompetência de ensinar.

A avaliação cumpre sua finalidade quando acompanha a trajetória educativa do discente. Se, no entanto, seus instrumentos forem utilizados como sinônimos de poder e sobreposição aos estudantes, poderão produzir efeitos maléficos sobre estes. Nas palavras de Kager (2011, p. 118):

o modelo de avaliação tradicionalmente adotado em grande parte das escolas brasileiras pode ter como efeito, entre outros, a ansiedade e o medo por parte dos alunos, uma vez que a avaliação classificatória configura-se como uma arma poderosa nas mãos do professor, que dela se utiliza diversas maneiras para sustentar sua autoridade.

Nesse mesmo sentido, Melo e Bastos pontuam que os instrumentos avaliativos quando utilizados como meio de controle e repressão podem destruir o significado do aprendizado e aterrorizar os educandos. Em suas palavras:

Muitos professores não sabem avaliar, e a prova acaba se transformando em um processo de cobrança de conteúdos aprendidos ou decorados pelos alunos, ou ainda em vingança do professor, momento em que esse se delicia ao ver o desespero dos alunos diante das questões (Melo; Bastos, 2012, p. 182).

Os instrumentos avaliativos são recursos para serem utilizados a favor da aprendizagem do estudante e não contra ele; para constatar suas potencialidades e diagnosticar seus pontos de melhoria; serem utilizados para sua promoção, não destruição.

Hoffmann elucida a prática arbitrária da avaliação como reprodução de modelos. O docente avalia tal como estudante foi avaliado, sem analisar o contexto presente nem tão pouco a realidade que o educando traz consigo, afirmando:

a ação autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasaram seu curso de formação. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, os fantasmas relacionados a essa prática revelam princípios e metodologias de caráter fundamentalmente sentencioso e, portanto, relacionados a procedimentos terminais e conclusivos (Hoffmann, 1991, p. 28).

O estudante é o centro do processo educativo e o docente é quem colabora para seu desenvolvimento e formação. Segundo o entendimento de Pereira e Gonçalves (2010, p. 17) “No seu fazer diário o professor deve valorizar o aluno, permitindo seu avanço na jornada do

aprender, que ele construa e reconstrua, elabore e reelabore seu conhecimento de acordo com suas habilidades e ritmo”.

O acolhimento recebe a realidade trazida pelos sujeitos do processo avaliativo, para, a partir daí, serem analisados contextos e formuladas estratégias que tornem frutífera a relação de ensino e aprendizagem. A recusa afasta-os, comprometendo não apenas o processo avaliativo, mas o ensino e aprendizagem como um todo. A avaliação precisa ser uma prática constante, inclusive sobre o fazer docente para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Nesse sentido, Luckesi (s/d, s/p) destaca que:

Acolher [...] significa a possibilidade de abrir espaço para a relação que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa consequentemente impede as possibilidades de qualquer relação dialógica, ou seja, as possibilidades da prática educativa.

A avaliação da aprendizagem escolar nasce do vínculo estabelecido entre docente e estudante, no qual o acolhimento possibilita conhecer realidades e transformá-las através de práticas educativas que possibilitem a evolução do sujeito. A recusa cria bloqueios à avaliação, comprometendo o próprio processo de ensino e aprendizagem. O acolhimento é ação docente imprescindível não apenas para a construção do conhecimento, mas para a garantia do respeito à pessoa do estudante, à sua integridade intelectual e seu amplo acesso e desenvolvimento dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A relevância pessoal desta pesquisa surge de uma situação de exclusão vivenciada pela pesquisadora no cumprimento do estágio curricular supervisionado quando em sua primeira formação inicial, experiência que lhe proporcionou compreender o sentido do acolhimento e a busca de seu significado na avaliação da aprendizagem. Por sua vez a relevância profissional deste trabalho está na necessidade do aprimoramento profissional da pesquisadora a fim de que, no cumprimento de suas atribuições no cargo de coordenador pedagógico colabore de forma mais eficaz com seus colegas docentes e contribua de forma mais significativa para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, considerados os limites de todas as possibilidades.

A pesquisa buscou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação de Ciências e Tecnologia (IBICT) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, em levantamento realizado em 13 de outubro de 2023, a partir das palavras-chaves “Percepção”, “Acolhimento”, “Avaliação” e “Aprendizagem Escolar”, dissertações e teses relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. À primeira a

busca resultou em vinte e dois registros; à segunda, dezessete registros; à terceira, cinquenta e sete registros; à quarta, cento e seis registros. A título de exemplo foram encontrados pelo título das pesquisas, dentre as produções publicadas nos cinco últimos anos, as dissertações “Instrumentos de avaliação formativa: panorama e percepção docente”, “A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil” e “A avaliação bancária e a ideologia da opressão na avaliação da aprendizagem escolar” - nenhuma delas relacionadas com a temática desta pesquisa.

A pergunta desta pesquisa indagou “Como gestores, docentes e estudantes da educação básica de uma instituição de ensino privado do oeste paulista percebem a avaliação da aprendizagem na perspectiva do acolhimento?”, diante da qual o objetivo geral foi identificar e analisar a percepção de gestores, docentes e estudantes da educação básica sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem em uma instituição de ensino privado do oeste paulista.

A pesquisa é apresentada em cinco capítulos organizados e sistematizados a partir da presente introdução que justifica a proposta da pesquisa à luz dos autores que teoricamente a fundamentam; apresenta sua relevância pessoal, profissional, científica (com a busca em base de dados), bem como a pergunta de pesquisa e seu objetivo geral. O segundo capítulo traz o referencial teórico por meio do qual é abordada a relevância dos elos humanos para a construção constante e inacabada do homem; o desenvolvimento de sua percepção mediante as experiências vivenciadas; o aprender enquanto ação condicionante de sua humanização; o docente e o estudante como polos de uma relação; o diálogo sobre o qual se mantém o vínculo entre docente e estudante; o acolhimento enquanto relevante postura docente no desenvolvimento do processo educativo e a avaliação da aprendizagem, no que tange aos seus aspectos históricos e elementares e, mais que um ato didático-pedagógico, um ato inclusivo para o desenvolvimento da aprendizagem. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos de coleta de dados a partir da tipologia da pesquisa, o cumprimento dos procedimentos éticos para o trabalho de campo, a técnica utilizada para coleta dos dados - desde a seleção dos participantes, caracterização dos mesmos, elaboração dos roteiros de entrevistas, realização das mesmas e análise de conteúdo a partir da categorização dos excertos de fala. O quarto capítulo apresenta os resultados e discussão da pesquisa por meio dos quais objetiva-se analisar a correspondência entre os referenciais teóricos e a fala dos participantes. O quinto capítulo traz as considerações finais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 DO SER AO PERCEBER, A DINÂMICA DOS ELOS HUMANOS

Ao tempo certo e determinado da criação humana o sopro da existência concede ao homem a dádiva de nascer. Nas palavras de Charlot (2007, p. 53) nascer é “Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens”. De expectativa de vida ele se torna a expressão da própria vida, ampliando suas conexões para além do vínculo uterino.

Dados à luz da vida o homem é por essência, uma construção, buscando na incompletude de sua natureza estabelecer elos com os demais seres humanos a fim de suprir o que lhe falta. Segundo Charlot (2007, p. 52) “o homem não é, deve tornar-se o que deve ser”. O homem é a construção de uma obra permanentemente inacabada. Estabelece elos com seus semelhantes na busca daquilo que individual e particularmente lhe completa e, colaborativamente, agrega ao outro. Nas palavras do autor, “O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais” (Charlot, 2007, p. 45). Ele prossegue em sua análise ao afirmar que “o homem é uma presença fora de si. Está presente nesse outro que, muito concretamente, lhe permite sobreviver e que também é um homem” (Charlot, 2000, p. 53). A gênese dos vínculos humanos está na busca do ser humano de completar o que lhe falta contribuindo com seus pares para suprirem cada qual suas ausências.

O mundo é o produto das ações e das relações humanas. Constantemente transforma e é transformado pelo imperativo existencial do ser e estar no mundo. Nesse sentido Charlot, (2000, p. 78) afirma que “Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades”. Para o autor o indivíduo se torna humano à medida que internaliza o legado histórico que molda sua essência, traça os contornos da sua individualidade, orienta o sentido da sua conduta. Em suas palavras:

o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. Ora, esse patrimônio se apresenta sob a forma de saberes (objetos intelectuais, cujo modo de ser é a linguagem), mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações, etc., que devem ser aprendidas igualmente (Charlot, 2007, p. 42).

O homem não nasce humano. Humaniza-se a partir daquilo que agrega a forma de ser e estar no mundo, participando dele cada vez mais intensamente, modificando-o e sendo

modificado por ele.

No cenário da existência humana a realidade é o grande palco onde a arte da vida acontece. Nela as relações se articulam, os vínculos se estabelecem, as experiências se constroem, produzindo as lentes por meio das quais a percepção humana, passa a enxergar seu entorno. A acuidade dessa percepção é singular, parcial e momentânea, o que possibilita diversas apreciações sobre o mesmo objeto. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 165) afirma que “o conhecimento da realidade por nós produzido constitui a melhor leitura dela que podemos fazer”. O autor prossegue ao afirmar que:

a realidade que observamos é a que “consequimos observar”, e a partir daí estabelecemos interpretações. Antes de alguma coisa ser conhecida ela apenas existia, mas não era conhecida de determinado modo. Então, é o ato de consciência que dá a configuração da realidade que observamos - da forma como nós a observamos, isto é, com os recursos técnicos de observação por nós empregados. A realidade observada não é a realidade em si, mas sim a realidade configurada segundo nossa capacidade de observar (Luckesi, 2011, p. 162).

Percepção é a forma como os vínculos entre os sujeitos e o produto de suas relações são recepcionados pela experiência humana, a partir dos elos entre o indivíduo e seus pares, os mais diversos contextos onde a vida acontece.

2.2 APRENDER PARA SER

A vida do ser humano inicia-se com seu nascimento e desenvolve-se com seu aprendizado, movido pelo desejo insaciável do que lhe completa. Para isso, estabelece conexões com seus pares e com o meio que compartilham em uma busca individual e, simultaneamente coletiva, uma contribuição voluntária do saber para a formação do ser.

Para Charlot (2007, p. 59), “Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. Aprender é a condição que torna o ser humano, humano. Não se atém, apenas, a algo que integre seu repertório cognitivo, mas tudo que lhe permita desenvolver-se, tudo que lhe permita ser. Nas palavras do autor “Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender” (Charlot, 2007, p. 65). Ele prossegue em sua reflexão ao afirmar que “aprender é passar do não-domínio para o domínio” (Charlot, 2007, p. 70). Aprender é toda forma de apropriação que permite ao homem ser e estar ativo no mundo.

Charlot (2000, p. 59) traz a amplitude do significado da palavra aprender. Segundo seu entendimento é afirmado que:

São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas” para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). A questão do “aprender” é muito mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo.

Aprender é construir-se do repertório que integra sua propriedade intelectual, das habilidades que permitem ao homem desenvolver-se, das relações que lhe permitem ser em uma interação constante consigo, com o outro, no cenário da realidade que compartilham.

2.3 PROFESSOR E ESTUDANTE: POLOS DE UMA RELAÇÃO

O homem é um ser existencialmente inconcluso. Se o contrário fosse, no que consistiria o intuito de sua busca? Nesse sentido Luckesi (2011, p. 21) afirma que “Se o ser humano é dado pronto, não faz sentido investir na sua autoconstrução”. A vida humana é construída nos múltiplos vínculos que o homem estabelece com seus pares nos diferentes cenários que compartilham. Nas palavras do autor “Nós somos seres em relação. Nós nos formamos na interação com o meio que nos cerca, assim como com os outros seres humanos” (Luckesi, 2011, p. 21). Dada a ausência de nós em nós, buscamos no outro o que nos completa em uma infinidade de laços pelos quais tece-se a vida.

No contexto educacional, docente e estudante constituem os polos da relação cujo objetivo é a formação humana, à qual o olhar atento e a ação efetiva do professor são fatores imprescindíveis para que essa busca seja alcançada. O estudante é o motivo que mobiliza suas ações, em favor do qual desenvolve toda sua prática, com o objetivo primordial de que ele aprenda (Luckesi, 2011). Ao delinear a dinâmica dessa relação Luckesi (2011, p. 131) ensina: “Como educadores nosso papel é ensinar, e o dever correspondente, do lado do educando, é aprender. Não existe o ensino se não houver a aprendizagem. São experiências correlatas e irmanadas. Uma implica a outra”. Ensinar e aprender são ações que mobilizam a construção humana e em um melhor sentido do homem ser na vida.

Aprender é a ação que permite ao estudante partir do que é para o melhor que poderá se tornar. Aprender não consiste em uma única ação nem se perfaz em um único ato. Nesse sentido Hoffmann (2018, p. 49) afirma que:

Processo é evolução, é desenvolvimento. Desenvolver-se é ir à frente, estar em estado de inquietude permanente, fazer e refazer, descobrir novas maneiras de aprender, novos jeitos de ser. O desenvolvimento de cada ser humano absorve o mesmo caráter de incompletude da existência humana. Constitui-se pelo passado e projeta-se para o futuro.

Luckesi (2011, p. 21) contrapõe duas possíveis ações docentes, despertando a atenção do professor sobre os impactos que as mesmas poderão causar no aprendizado escolar. Em suas palavras:

Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos. A primeira investe e, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados; a segunda espera que eles se deem em decorrência de uma ação sem acompanhamento e sem consequente intervenção, ainda que necessários.

Construir e esperar são condutas opostas que representam a ação e a inércia. O docente precisa estar atento sobre qual das duas está direcionado sua atuação. Elas são decisivas para os resultados da sua atuação.

Hoffmann, ao realizar uma viagem à Espanha, ocasião em que percorreu o Caminho de Santiago de Compostela, aprendeu significativas lições que, de forma análoga, contribui para o pensar da aprendizagem:

não somos nós que estabelecemos o tempo de fazer o caminho, mas o próprio caminho que define o tempo que levaremos para percorrê-lo. [...] medir as distâncias pelos passos dados, o que é muito diferente de medi-la por quilômetros rodados [...] o ensinamento mais importante sobre o tempo [...] é que não se pode e nem se deve ter pressa [...] o sentido da peregrinação, assim como o sentido de nossa vida é estar sempre a caminho [...] é no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo (Hoffmann, 2018, p. 45).

As dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem, bem como as questões relacionadas à interação escolar, precisam ser articuladas entre escola e família, para que, em uma busca conjunta e esforço colaborativo, alcancem os melhores resultados (Hoffmann, 2018). Na dedicação pela educação do estudante, escola e família precisam alinhar suas estratégias para que juntas, colaborativamente, proporcionem a formação discente.

2.4 DOS ELOS QUE ESTABELECEM AS RELAÇÕES HUMANAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O DIÁLOGO

O diálogo é o conjunto de elos por meio dos quais os vínculos humanos se estabelecem, as múltiplas relações entre o homem e seus pares se desenvolvem, vias por meio das quais a vida segue seu curso.

Corroborando com essas ideias, Freire (2019, p. 133) afirma que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Desde a pronúncia primária do *Mãã*... (ou até antes disso) a uma interlocução bem elaborada, o diálogo faz parte do processo histórico do ser humano, da sua formação durante o tempo da sua existência. Em uma conversa com Shor (1986, p. 122) o autor ensina que:

o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] Isto é, o diálogo é espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.

O pensar é fruto da individualidade humana semeado no campo da pluralidade das relações entre o sujeito e seus pares. A reflexão nasce da comunicação. Nesse sentido, Freire em interlocução com Magalhães (1982, p. 131) afirma que:

Eu me ponho diante do diálogo como quem, pensando em torno do pensar, percebe que o pensar não se dá na solidão do sujeito pensante, porque, inclusive, o pensar se faz pensar na medida em que ele se faz comunicante. E a dimensão comunicante do pensar demanda necessariamente o diálogo, sem o qual o pensar não é comunicante. Por isso mesmo é que, então, o pensar não acaba no pensante, mas se dá em torno de um objeto que mediatiza a extensão do primeiro pensante a um segundo pensante. É exatamente essa mediação que faz o diálogo. No fundo, então, o diálogo sela o ato de conhecer e de comunicar-se. É a comunicação, já.

O diálogo proporciona as conexões humanas, colaborando para a construção contínua e compartilhada dos seres humanos, despertando a consciência do indivíduo quanto ao potencial cognitivo que existe dentro de si e o quanto isso é significativo para a criação de novos contextos da realidade existencial. Em uma interlocução com Shor (1986, p. 123) o autor ensina que “na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo mais do que só saber”. “Saber que sabe” é a consciência humana do repertório existencial que o homem guarda dentro de si, que lhe

permite compreender o mundo e participar ativamente dele.

Dialogar é uma eficiente estratégia didática para o despertar da consciência, por meio do qual a mediação docente articula-se através de ações instigadoras e provocativas no sentido de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do estudante. Corroborando com essas ideias Freire (2019, p. 39) afirma que:

é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, de desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.

O autor ressalta que a habilidade da fala requer, também, a capacidade da escuta, que, por sua vez, não se atém, apenas, ao som do que se diz mas todas as impressões do contexto que ele, som, produzir:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escuta, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, seria autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 2019, p. 117).

O diálogo transcende a superfície das interações, alcançando a profundidade das intenções daquilo que é expressamente dito ou tacitamente demonstrado. Em uma relação educacional é primordial que o docente esteja atento a todos esses sinais para que sua articulação seja efetiva no processo de formação discente.

2.5 ACOLHER PARA APRENDER: PROPOSITURAS PARA O FAZER DOCENTE

No desenvolvimento do processo educativo toda prática docente se mobiliza com o intuito de que o estudante aprenda. Para isso é necessário que exista o querer e o fazer do professor no sentido dessa busca. Segundo Luckesi (2011, p. 77):

O ser humano é um ser “aprendente” e, para aprender, necessita que, de fato, aquele que o ajuda tenha uma decisão firme e clara de investir nele, **custe o que custar**. Se nas dificuldades e impasses emergentes, o ajudante tiver a tendência a desistir do ajudado, dificilmente poderá ocorrer uma aprendizagem satisfatória (grifo nosso).

Para que a relação de ensino e aprendizagem se desenvolva, importa que o docente acolha o estudante, a fim de que o vínculo entre ambos se estabeleça. Mas, o que é acolher? Como mencionado na seção introdutória, “Acolher significa assumir o outro como ele é” (Luckesi, 2011, p. 75). Se o ensinar e o aprender se concentram em uma reciprocidade de conexões, como o docente planejará suas estratégias, articulará suas ações, desenvolverá sua prática sem a menor ideia de quem seja o estudante que está à sua frente, do outro lado dessa relação? Como o professor estabelecerá vínculo com um ilustre desconhecido? Como fará com que o mesmo aprenda? É necessário que o docente acolha o estudante, recepcionando-o, tal qual como ele é, para, a partir dele e a favor dele, decidir o que fazer.

Corroborando com essas ideias, Luckesi (2011, p. 29) afirma que:

É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, consequentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução. [...] para que possa desenvolver-se segundo suas possibilidades e características. Para tanto, importa saber como ele é, de modo que saibamos como atuar com ele.

O acolher se realiza no querer, pois o docente não acolherá o estudante se não tiver vontade para tal, ação que o autor define como “ato amoroso”. “Ato amoroso [...] exige um ato de vontade, ou seja, querer efetivamente ajudar o educando para que ele aprenda e, ao aprender, se desenvolva” (Luckesi, 2011, p. 77). Prossegue em seu entendimento ao afirmar que agir de forma amorosa “significa investimento no outro, isto é, não desistência de ajudá-lo na primeira ou nas sucessivas dificuldades” (Luckesi, 2011, p. 77). Acolher é receber para conhecer, conhecer para atuar, atuar para transformar, transformar para viver.

O auto define o ato de “amar” com o sentido de acreditar, motivo pelo qual todo o fazer docente deve estar fundamentado. Em suas palavras o ato amoroso:

exige a crença de que o educando aprende e, por isso, não desistimos de que ele aprenda. Importa, por conseguinte, pôr o foco de nossa ação no educando. Afinal, o produto da ação do educador é o educando educado. Se não chegarmos a esse resultado, para que serviu nossa ação? (Luckesi, 2011, p. 77).

À luz da concepção de uma prática docente acolhedora, recepcionar não significa plena e incontestavelmente, aceitar, mas, a partir da realidade discente que se tem, dedicar-se a favor do melhor contexto que ele poderá apresentar. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 34) afirma que “nosso papel é acolher e confrontar o educando, para que ele constitua o seu ‘eu’ tendo por base suas potencialidades, as quais se manifestam e se manifestarão em suas ações no dia a dia, na convivência consigo e com os outros”. Para o autor (Luckesi, 2011),

confrontar tem o sentido de propor alternativas que possam contribuir para a melhor forma de ser e estar do estudante.

Luckesi (2011, p. 77) define a amorosidade da prática docente nos seguintes termos: “Amorosidade não quer dizer nem paixão nem pieguice, mas uma atitude de acolher o outro no seu modo de ser, sem julgá-lo, e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de confrontá-lo, sem desqualificá-lo ou excluí-lo”. Amar, aqui, tem o sentido de trazer o estudante para dentro do processo educativo, proporcionando momentos de aprendizagem por meio dos quais ele possa se despertar daquilo para o melhor que ele pode se tornar.

A partir do acolher (Luckesi, 2011, p. 133) define o conjunto de ações por meio das quais o docente deve se orientar para a formação do estudante. Em suas palavras:

Nós educadores, temos de *acolher* (receber o educando), *nutrir* (oferecer-lhe o melhor de nós mesmos em termos de informação, procedimentos, valores, afetividade), *sustentar* (garantir condições para que aprenda; em termos psicológicos, tempo, atendimento) e *confrontar* (nem tudo está adequado; é possível mostrar outra possibilidade) o educando, para que ele possa, passo a passo, constituir-se a si mesmo e, nesse processo, tomar posse de si.

No contexto da relação ensino e aprendizagem, diante das ações que constituem a prática docente, acolher é acreditar no melhor do estudante pelo melhor que ele, professor, pode doar de si. É aceitá-lo incondicionalmente compartilhando, de mãos dadas, dos desafios da sua trajetória. É dedicar-se incansavelmente por ele e para ele, movido pelo nobre e genuíno sentimento do bem, contribuindo significativamente para sua formação escolar e para sua construção humana.

2.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.6.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E ELEMENTARES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O surgimento da avaliação da aprendizagem no contexto educacional data de 1930, por meio do educador norte-americano Ralph Tyler, movido pela inquietação de encontrar um recurso pedagógico que pudesse otimizar o número de aprovações face a preocupante situação de insucesso vivenciado pela realidade escolar da época (Luckesi, 2011). Foi ele o pioneiro a utilizar a terminologia “avaliação da aprendizagem escolar” antes referida como “exames escolares”. Anteriores a Tyler, Maria Montessori, no início do século XX, posicionou-se contra a prática de exames escolares, retirando-os de sua proposta pedagógica, enquanto John Dewey já sinalizava a necessidade da processualidade do ensino e da aprendizagem, por meio de ações e replanejamento das mesmas que pudessem eficientemente contribuir para a

construção do conhecimento (Luckesi, 2011). Convém ressaltar que a proposta do “ensino por objetivos”, cuja premissa era constatar a aprendizagem e dedicar-se pelo aprimoramento dela por meio de um fazer e refazer contínuo impacta a realidade da época a qual tinha na educação tradicional o castigo como “recurso pedagógico” para a aprendizagem. No Brasil, o uso dessa expressão data do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, mediante o Convênio MEC-Usaid, por meio do qual foi possível o acesso à literatura norte-americana sobre tecnologia educacional e o aprimoramento dos profissionais brasileiros a respeito de um novo pensar e agir sobre avaliação (Luckesi, 2011).

Luckesi (2011, p. 178) ensina que avaliar é “o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu o que ensinamos. Se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois o importante é aprender”. O maior objetivo do docente é que o estudante aprenda. Até que esse objetivo seja alcançado, dedica-se em desenvolver estratégias, analisar resultados, em um fazer e refazer constante.

A avaliação da aprendizagem capta a realidade apresentada pelo estudante por meio das informações que ele insere nos instrumentos avaliativos, sobre as quais o docente, com olhar diagnóstico, descreve o contexto dessa aprendizagem, delineando a função diagnóstica da avaliação da aprendizagem. Sucessivamente essa realidade é qualificada, mediante critérios pré-estabelecidos, por meio da qual é operacionalizada a função qualitativa da aprendizagem. Sobre os dados, descritos e qualificados, o docente posiciona-se, desenvolvendo as intervenções necessárias, caracterizando a função formativa da avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2011).

Contrapondo a avaliação da aprendizagem à prática dos exames educacionais Luckesi (2011) elenca um rol de critérios por meio dos quais é possível visualizar o antagonismo entre esses dois contextos. Quanto ao critério da *temporalidade*, o exame volta-se para o passado, àquilo que o estudante aprendeu, enquanto a avaliação da aprendizagem projeta-se para o futuro, àquilo que o estudante poderá aprender. Quanto à *busca de solução*, o exame evidencia um problema, enquanto a avaliação da aprendizagem debruça-se em solucioná-lo. Quanto à expectativa dos resultados, o exame concentra-se no fim do percurso, enquanto a avaliação volta-se, também, para toda a trajetória, acompanhando cada passo dado pelo estudante em busca de seu sucesso escolar. Quanto à *abrangência das variáveis*, o exame atribui exclusivamente ao estudante o resultado alcançado, enquanto a avaliação da aprendizagem busca analisar e compreender todo o contexto, a relação de causalidade para que ele ocorresse da forma como ocorreu. Quanto ao *tempo* em que o estudante pode manifestar seu desempenho, os exames são pontuais, ocorrem em momentos específicos,

enquanto a avaliação da aprendizagem desenvolve-se ao longo de um percurso. Quanto à *função*, os exames são classificatórios ranqueando os estudantes de acordo com o nível de seu conhecimento, enquanto a avaliação da aprendizagem é diagnóstica, detectando dificuldades para poder superá-las. Quanto à *participação na aprendizagem*, os exames são seletivos, enquanto a avaliação da aprendizagem importa que todos aprendam. Quanto ao *ato pedagógico*, os exames são autoritários, com a prerrogativa de aprovar ou reprovar o estudante, enquanto a avaliação é dialógica, pois possibilita intervenções a favor do desenvolvimento da aprendizagem.

2.6.2 AVALIAÇÃO ESCOLAR, MUITO ALÉM DE UM ATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO, UM ATO ACOLHEDOR E INCLUSIVO DA APRENDIZAGEM

O intuito de todo fazer docente é promover a aprendizagem. Um caminho compartilhado entre docente e estudante em busca da formação e construção humana.

O olhar atento do professor contribui para que os obstáculos dessa trajetória sejam transpostos e os desafios, vencidos. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 175) afirma que

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário.

Pelas lentes de Hoffmann (2018, p. 8) avaliação “é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com outros seres influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir”. Por meio da avaliação o docente acompanha o desenvolvimento do estudante, formulando e reformulando estratégias para que o discente aprenda. Para Luckesi (2011, p. 178) “o ato de avaliar é o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu o que ensinamos, Se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois o importante é aprender”. No aprender se concentra todo o propósito da prática docente, o objetivo de toda sua busca, a articulação de todo seu trabalho.

No desenvolvimento do processo educativo o estudante precisa ser considerado por inteiro, à luz da realidade que vivencia, e não de forma recortada e descontextualizada daquilo que diz respeito sobre si. Corroborando com essas ideias, Hoffmann (2018, p. 19) afirma que

“não há educação sem uma avaliação que leve em conta o sujeito, sua história de vida, sua trajetória escolar, seus processos de aprendizagem, o que torna mais sério o compromisso do professor e da escola de conhecer e respeitar as diferenças individuais e lidar com elas”. Não é possível pensar o estudante em fragmentos. Ele é um todo indissociável, o contexto de sua realidade precisa ser considerado na sua integralidade. A prática avaliativa que tem por base a reflexão, transforma realidades, contribui para a melhor forma do estudante ser na vida. No contexto da avaliação da aprendizagem escolar, o professor dedica seus esforços pelo progresso de seus estudantes (Hoffmann, 2018).

Hoffmann (2018, p. 19) define a atuação docente no processo avaliativo ao ensinar que:

O avaliador assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando alternativas diferentes e adequadas para o alcance dos objetivos delineados a partir do melhor conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.

Diante de um contexto educacional a avaliação da aprendizagem não se atém ao que foi, mas, no que é, projetando-se para o que será. Nesse sentido, Hoffmann (2018, p. 33) afirma que “Processos avaliativos destinam-se a construir o futuro e não a escrever ou explicar o passado”. Ainda em suas palavras: “Olhar para o futuro significa, assim, planejar alternativas de solução para o melhor desenvolvimento de cada sujeito avaliado” (Hoffmann, 2018, p. 22). A avaliação da aprendizagem volta-se para o sucesso da aprendizagem, por ela mantendo-se sempre em movimento, buscando estratégias e soluções para que o estudante sempre evolua.

Pensar em uma educação em que todos aprendam é compreender que todos seguem a trajetória da formação, sem ficar ninguém para trás. Pelas lentes de Luckesi (2011, p. 199):

Incluir significa “convidar a vir para dentro...” em variadas circunstâncias da vida. Numa roda de amigos, incluimos alguém quando o chamamos para dentro da roda. Na família, incluimos alguém quando o trazemos novamente para dentro das vivências e convivências familiares. [...] No caso ensino-aprendizagem na escola, significa tomar o educando que apresenta alguma defasagem ou alguma dificuldade, acolhê-lo nesse estado em que se encontra, tomar ciência do impasse que está vivendo e oferecer-lhe suporte para que possa ultrapassá-lo. Lamuriar-se de uma dificuldade não traz solução.

Para o autor “A característica inclusiva da avaliação decorre do fato de ela ser processual, não pontual, diagnóstica, uma vez que seu objetivo é subsidiar a obtenção de um

resultado mais satisfatório. Caso a avaliação não subsidie a inclusão, deixa de ser avaliação e passa a ser exame” (Luckesi, 2011, p. 200). Ser processual é dar à avaliação o sentido de acompanhamento do estudante ao longo da sua jornada educativa, analisando seu desenvolvimento sempre com o intuito de colaborar, mais e eficazmente, para aquilo que o estudante precisa saber (Luckesi, 2011).

No desenvolvimento do processo avaliativo “Diagnosticar significa retratar alguma coisa através dos dados empíricos que a constituem, isto é, a avaliação constata a qualidade da realidade” (Luckesi, 2011, p. 197). Esses dados são colhidos por meio de instrumentos avaliativos através dos quais as informações ali reunidas estarão sujeitas à apreciação. Instrumentos de avaliação são “recursos que empregamos para *captar informações* sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho” (Luckesi, 2011, p. 299, grifo nosso). Utilizado de forma autoritária, de instrumento informativo para o progresso dos estudantes transforma-se em instrumento disciplinador, fazendo aflorar a sensação de insegurança e medo (Luckesi, 2018).

O acolhimento perpassa todos os momentos da avaliação da aprendizagem, seja ele diagnóstico, qualitativo ou formativo, pois toda avaliação é ação e toda ação precisa ser direcionada a construir o estudante. A avaliação da aprendizagem acolhedora é aquela que coloca o discente dentro do processo educativo, considerando sua realidade e dedicando todos seus esforços para que o estudante exponencialmente evolua.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido de acordo com a abordagem qualitativa de pesquisa segundo a qual “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados mais visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2003, p. 221). Essa abordagem é delineada por meio de entrevista semiestruturada, procedimento metodológico para coleta das informações e análise dos dados.

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A presente pesquisa seguiu todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa no sentido de não expor ou submeter os sujeitos a nenhuma forma de constrangimento. Foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia - *Campus* de Presidente Prudente, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), obtendo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 65223122.7.0000.5402 (Anexo A). Foi solicitada emenda ao protocolo de pesquisa para requer a alteração do título da pesquisa de “A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar” para à época constar “Percepção de gestores escolares, docentes e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa”, por compreender que naquele momento o novo título tinha maior correspondência com os objetivos da pesquisa, e a inclusão de três novos participantes ao protocolo anterior para melhor compreensão do objeto estudado, diante do que foi obtido parecer favorável do Colegiado (Anexo B).

Foram utilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento, Termo de Compromisso, Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos de Pesquisa, Declaração de Autorização da Instituição para o local de desenvolvimento da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Segundo o entendimento de Demo (2013, p. 21) “Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. O autor afirma que “a pesquisa metodológica não se refere diretamente à realidade, mas aos instrumentos de captação e manipulação dela [...] é

fundamental estabelecer a importância da construção metodológica, porque não há amadurecimento científico sem amadurecimento metodológico" (Demo, 2013, p. 23). Por meio da pesquisa compreende-se melhor a realidade utilizando-se dos meios adequados para sua percepção.

3.3.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

À luz das palavras de Manzini (2020, p. 30) a entrevista é “um *procedimento para coleta de informações*” por meio do qual o sujeito expõe o que está internalizado dentro de si. O que é internalizado pelo indivíduo Manzini (2020, p. 19) define como fato ou evento, assim compreendido como “aquilo que foi percebido pela pessoa entrevistada e passou a constituir a realidade do entrevistado, por ele foi percebida e somente ele poderia revelar o que percebeu e vivenciou”. Assim, fato ou evento é a leitura que o indivíduo faz do seu entorno segundo suas vivências e experiências.

A entrevista semiestruturada é conceituada como “um processo de interação que envolve a comunicação verbal e a não verbal, de forma muito abstrata” (Manzini, 2020, p. 24). É um procedimento metodológico de pesquisa muito abrangente pois capta todas as informações, ditas ou não. O autor elenca, em um rol exemplificativo, os objetos de estudo sobre os quais a entrevista se debruça. Em suas palavras “*fatos ou eventos internos* podem ser estudados por meio de entrevista, como sentimentos, crenças, valores ou *fatos e eventos externos*, como, por exemplo, a percepção sobre as relações e acontecimentos no mundo físico e social” (Manzini, 2020, p. 17).

Manzini (2020, p. 27) apresenta os sujeitos que compõe o processo de interação da entrevista, a saber:

o entrevistado é um participante da pesquisa e sem sua participação não há pesquisa. O entrevistador terá o papel de auxiliar o seu participante a construir e reconstruir a experiência do vivido para construir e compartilhar informações expressas por meio da fala e por meio de comportamentos não verbais.

Dentre a classificação dos principais tipos de entrevista a pesquisa conta com a entrevista semiestruturada, visto que “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (Manzini, 2020, p. 43). Por meio dela o participante sente-se mais confortável para interagir, colaborando significativamente com a pesquisa.

Na pesquisa a entrevista semiestruturada foi delineada em cinco fases as quais serão descritas nas próximas subseções, a saber: 1) Seleção dos participantes; 2) Caracterização dos participantes; 3) Elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada; 4) Realização das entrevistas semiestruturadas; 5) Procedimentos de análise das entrevistas semiestruturadas.

3.3.1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um estabelecimento privado de ensino fundado em 1954 em uma determinada cidade do oeste paulista, mantido, junto a duas outras instituições, por uma fundação municipal de educação e cultura. Ele oferece a educação escolar básica dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em dois turnos de funcionamento - período matutino para ambas etapas e vespertino para o Ensino Médio e projetos extracurriculares. A comunidade escolar conta com equipe gestora, administrativa e docente bem como quinhentos e cinquenta e oito estudantes, sendo quatrocentos e quarenta matriculados no Ensino Fundamental e cento e dezoito no Ensino Médio, sem taxa de evasão escolar. Os estudantes, a depender do número de matriculados, são organizados em turmas únicas ou duas turmas denominadas “Azul” e “Branco”, terminologia que faz referência às cores padrões do colégio. Em especial, o contexto do 6º Ano conta com a turma “Azul”, formada por estudantes que frequentam o colégio, em sua grande maioria, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e a turma “Branco”, formada por estudantes transferidos de outros estabelecimentos de ensino, públicos e particulares para esse colégio; estão organizados em uma mesma turma para que sejam melhores assistidos diante das possíveis e eventuais dificuldades de adaptação ao curso da nova etapa de ensino e à rotina que dinamiza o desenvolvimento do sistema de ensino. Nos anos finais do Ensino Fundamental a avaliação da aprendizagem escolar é desenvolvida em quatro bimestres letivos compostos por provas regulares, provas em segunda chamada (para os estudantes ausentes nas anteriores e que requeiram formalmente essa opção), dentre outras atividades formuladas e avaliadas pelo professor; simulados e tarefas complementares aplicados e avaliados pelo sistema de ensino, através de ambiente virtual de aprendizagem. São considerados satisfatórios todos os resultados iguais ou maiores que cinco pontos até o limite de dez por disciplina, dada a oportunidade de recuperação aos estudantes que não alcançarem essa somatória bimestral, até o mesmo limite máximo de pontos. São considerados promovidos os estudantes com somatória bimestral igual ou superior a vinte pontos por disciplina estando sujeitos à recuperação final todos que não atingirem esse quantitativo. Ao final das provas bimestrais os

professores se reúnem em Conselho de Classe e Série para discutirem as dificuldades e avanços dos estudantes e, ao final do ano letivo, em Conselho Final, para decidirem sobre a promoção ou retenção dos estudantes que não obtiveram frequência mínima de setenta e cinco por cento e/ou somatória suficiente nas disciplinas do currículo. Da decisão do Colegiado cabe pedido de reapreciação pelos responsáveis, sobre cuja decisão não caberá mais recurso.

O campo de onde foram coletados e analisados os dados também é o espaço onde a pesquisadora atua profissionalmente desde 2022, mediante aprovação em concurso público ao cargo de assistente de coordenação e, trinta e nove dias após, designada coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental, função que exerce até os dias atuais. Gerir essa etapa da educação básica proporciona sua interação com a equipe gestora, com a equipe administrativa, com a equipe docente, com os estudantes e seus responsáveis, oportunizando sua vivência em cenários diversos. Sua rotina perpassa desde o “Bom dia!” nominal aos estudantes no portão de entrada do colégio até o apoio a determinadas questões trazidas à apreciação da Direção e Vice-Direção. Por sua vez, a pesquisa nasceu da necessidade normativa da pesquisadora no exercício de sua atuação profissional em colaborar com a equipe docente na elaboração de estratégias que proporcionem, diante de todo o possível, o aprimoramento do ensino a fim de que a aprendizagem escolar, objetivo maior de todo seu propósito, o motivo da dedicação de toda sua busca, aconteça.

3.3.1.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A seleção dos participantes foi definida sob o critério da esfera educacional onde atuam, lugar de onde provém suas vivências dentro do cenário escolar. Nesse sentido, Manzini (2020, p. 29) ensina que “o participante, para ser selecionado, deve ter vivenciado o fenômeno a ser estudado, pois se isso não ocorreu, ele não tem o quê falar sobre o fenômeno”. Nesta fase do procedimento, representando a gestão escolar, foram selecionadas a diretora e a vice-diretora; representando a docência, duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental; representando os discentes, três estudantes matriculados em uma das turmas do 6º Ano para os quais as referidas professoras lecionam. Há de ressaltar que a vice-diretora, uma das docentes e um dos estudantes participaram da entrevista piloto; a diretora, a outra docente e os outros estudantes participaram da entrevista principal.

O primeiro contato com a diretora e com os estudantes foi realizado de forma pessoal; com a vice-diretora, com as docentes e com as responsáveis pelos estudantes, por meio de mensagem de texto através do aplicativo de comunicação instantânea *WhatsApp*. Espontânea

e voluntariamente todos deram devolutiva de aceite: a diretora e os estudantes verbalizando positivamente e, as demais, por meio de mensagem de texto em resposta ao contato, seguindo-se o agendamento do dia, horário e local das entrevistas que melhor atendia à disponibilidade de cada uma.

3.3.1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes da entrevista semiestruturada foram nomeados de G1, G2, D3, D4, E5, E6 e E7, onde as letras são as abreviações dos termos pelo quais doravante serão referidos e os algarismos a sequência numérica crescente por meio da qual estão organizados. G1 e G2 são representantes da gestão escolar; D3 e D4 são representantes da docência; E5, E6 e E7 são representantes dos estudantes. Todos foram caracterizados de acordo com as informações pessoais, acadêmicas, de experiência profissional e escolares preenchidas de próprio punho em formulário específico para essa finalidade (Apêndices I e J), cujos dados são apresentados abaixo.

G1 tem 34 anos de idade, possui formação inicial em Matemática desde 2008 e em Pedagogia desde 2018. É especialista em Gestão Educacional desde 2015 e mestre em Matemática desde 2018. Semestralmente participa de cursos voltados à área educacional, geralmente oferecidos por um determinado sistema de ensino. Atua na área da Educação há 12 anos, tendo exercido neste mesmo período o cargo de professor, por 3 anos o cargo de diretor de escola, por 3 anos o cargo de coordenador pedagógico e por 1 ano o cargo de vice-diretor de escola. Há 12 anos possui vínculo com a instituição de ensino onde atualmente trabalha, há 1 ano exercendo o atual cargo de vice-diretor de escola.

G2 tem 63 anos de idade, possui formação inicial em Estudos Sociais desde 1980, em História desde 1981, em Geografia desde 1991 e em Pedagogia desde 1994. É especialista em Gestão Ambiental desde 2005. Participa de cursos voltados à área educacional, geralmente oferecidos por um determinado sistema de ensino. Atua na área da Educação há 42 anos, tendo exercido ao longo desse período os cargos de professor, coordenador pedagógico e diretor de escola, não informando o tempo em cada um deles. Há 7 anos possui vínculo com a instituição de ensino onde atualmente trabalha, tempo em que exerce também o cargo de diretor de escola.

D3 tem 45 anos de idade, possui formação inicial em Ciências com especialização em Matemática Plena desde 1998 e Pedagogia desde 2014. É pós-graduada em Educação Especial desde 2015, Psicopedagogia desde 2017 e Neuropsicopedagogia desde 2018.

Quadrimestralmente participa de cursos oferecidos por um determinado instituto de ensino com o qual mantém cadastro. Atua na área da Educação há 21 anos, tendo exercido ao longo desse período o cargo de Professor Educação Básica (PEB) II em Matemática e Ciências por 20 anos, Ensino Médio por 2 anos, Professor Educação Básica (PEB) I em Matemática e Ciências por 7 anos e Educador Profissional em um determinado programa governamental por 6 anos. Há 6 meses possui vínculo com a instituição de ensino onde atualmente trabalha, tempo em que também atua como Professor Educação Básica (PEB) I em Matemática e Ciências e Professor Educação Básica (PEB) II em Matemática.

D4 tem 38 anos de idade, possui formação inicial em Letras Vernáculas e Clássicas desde 2005. É especialista em Literatura Brasileira desde 2007 e mestre em Letras - Estudos Literários desde 2009. Esporadicamente participa de cursos voltados a projeto de vida e educação socioemocional. Trabalha na área da Educação há 20 anos, tendo atuado, no transcorrer desse período, como educadora social, professora e corretora de textos. Há 5 meses possui vínculo com a instituição de ensino onde atualmente trabalha, tempo em que também exerce o cargo de professor de Português.

E5 tem 12 anos de idade, cursa o 6º Ano do Ensino Fundamental. Estuda no atual colégio desde o início deste ano letivo motivado pela qualidade do ensino e pelos amigos.

E6 tem 11 anos de idade, cursa o 6º Ano do Ensino Fundamental. Estuda no atual colégio desde o início deste ano letivo “para ter um melhor aprendizado” (E6).

E7 tem 12 anos de idade, cursa o 6º Ano do Ensino Fundamental. Estuda no atual colégio desde o início deste ano letivo considerando que as escolas onde estudou anteriormente não oferecia o ensino da atual série e ter sido aprovada em um concurso de bolsas realizado pelo colégio - aprovada ou não, sua matrícula já era planejada por sua responsável.

3.3.1.4 ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

No ato da realização da entrevista semiestruturada o roteiro é o instrumento utilizado para direcionar a fala dos interlocutores (Manzini, 2020). Segundo Manzini (2020, p. 100) “um roteiro terá como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido. Assim, por sua natureza, a entrevista é uma forma de interação social que pode ser parcialmente planejada com o auxílio de um roteiro preestabelecido”. O autor ensina que o entrevistador ao realizar as perguntas não precisa ficar, necessariamente, vinculado ao roteiro. Na interlocução das falas podem surgir outras indagações, o que é perfeitamente

aceitável:

Um roteiro bem elaborado para a entrevista semiestruturada não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo fornecida ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (Manzini, 2020, p. 77).

O roteiro de entrevista é um recurso utilizado para orientar o pesquisador quanto à busca de informações que integrarão os dados de sua pesquisa, para que os mesmos não se percam ao longo das interlocuções.

Ao dispor sobre perguntas abertas, Manzini (2020, p. 67) ensina que as mesmas “não oferecem respostas ao entrevistado, ele responde de forma mais espontânea”. Esclarece que “a terminologia *aberta* deixa o entrevistado ‘à vontade’ para responder a algo que tenha, para ele, uma relação com a pergunta” (Manzini, 2020, p. 67). As perguntas abertas, além de deixar o entrevistado em uma postura mais confortável, contribui para que o pesquisador capte uma riqueza maior de informações, contribuindo para uma consistência maior de dados.

Manzini (2020, p. 77) ressalta a necessidade de clareza e objetividade do roteiro ao ensinar que “uma boa maneira de perguntar é sendo direto e simples. A clareza do roteiro dependerá da forma como as perguntas estão redigidas”. As perguntas precisam ir direto ao âmago da informação que se busca. Respostas claras requerem perguntas claras.

Nesta fase do procedimento metodológico foram confeccionados três roteiros de entrevista semiestruturada, sendo um direcionado à gestão escolar (R1), um direcionado à docência (R2) e um direcionado aos estudantes (R3). A estrutura dos três instrumentos de pesquisa foi organizada em três seções distintas denominadas de “Preâmbulo”, “Questões” e “Pós-Âmbulo”. Na primeira seção a pesquisadora saúda o participante, agradece por sua colaboração à pesquisa, ressalta os aspectos éticos relacionados à confidencialidade da identificação do participante, informa os pilares sobre os quais estão estruturadas as perguntas, indaga sobre a permissão de gravar as falas e, com uma pergunta convidativa a pesquisadora inicia a entrevista. Na segunda seção, as perguntas são dispostas de forma numerada, elaboradas de forma aberta, agrupadas em temas, organizadas em indagações principais e complementares, estas, quando necessário, para uma melhor compreensão das informações, para uma maior consistência dos dados. A terceira seção sinaliza o final da entrevista indagando ao participante sobre algo que queira acrescentar, informando sobre a

posterior transcrição do texto falado, perguntando, em caso de dúvidas, a possibilidade de um novo contato e agradecendo ao participante sua significativa contribuição para a pesquisa.

A primeira versão dos roteiros contou com as contribuições do professor responsável pela orientação da pesquisa. Nesse sentido Manzini (2020, p. 99) ensina que “Terminada a primeira versão do roteiro, é necessário submetê-lo a apreciação externa. Essa apreciação tem sido denominada como *adequação do roteiro*”. Adequação do roteiro são todas as alterações necessárias para o aprimoramento das informações que se buscam. A segunda, terceira e quarta versões subsequentes foram adequadas mediante o olhar atento, pormenorizado e substancial de juízes que, com ampla experiência sobre o procedimento metodológico de entrevista semiestruturada, realizaram significativas considerações às perguntas formuladas. Para Manzini (2020, p. 100):

a escolha de juízes experientes é importante para uma boa apreciação de roteiros. [...] Os juízes devem ser pessoas que possuam experiência na arte de entrevistar e na elaboração de roteiros e, de preferência, que tenham afinidade com o tema ou o campo que está sendo investigado.

A cada nova adequação solicitada pelos juízes os roteiros de entrevista foram revistos buscando atender o intuito das entrevistas. Vale ressaltar que a quarta versão do roteiro aplicado à gestão escolar e à docência contaram ainda com a colaboração de profissionais que atuam nessas funções educacionais a fim de que, na qualidade de respondentes, pudessem avaliar a clareza e objetividade das perguntas elaboradas.

As perguntas que integraram a elaboração do roteiro utilizado na entrevista à gestão escolar (R1), em suas duas primeiras versões, foram organizadas de acordo com os temas “Dinâmica Escolar”, “Relação Professor-Estudante” e “Avaliação da Aprendizagem Escolar” - a primeira com doze perguntas principais e oito complementares e, a segunda, com doze perguntas complementares e nove complementares. Às duas versões do instrumento subsequentes, considerada a quarta elaboração do instrumento sua versão atual, foi acrescido o tema “Acolhimento”; as perguntas, em ambos os roteiros, foram distribuídas em quatorze principais e onze complementares.

O roteiro de entrevista elaborado para a docência (R2) em suas duas primeiras versões os temas foram definidos em “Relação Professor-Estudante” e “Avaliação da Aprendizagem Escolar” - o primeiro com treze perguntas principais e seis complementares e, o segundo, com o mesmo número de perguntas principais e sete perguntas complementares. A terceira e quarta versões do roteiro, sendo esta a mais atual, foram organizadas de acordo com

os temas “Dinâmica Escolar”, “Relação Professor-Estudante”, “Acolhimento” e “Avaliação da Aprendizagem Escolar”: a terceira versão contou com dezenove perguntas principais e treze complementares e a versão seguinte com o mesmo número de perguntas principais e doze complementares.

Por sua vez, o roteiro de entrevista elaborado para os estudantes (R3), em suas três primeiras versões, os temas foram denominados de “Relação Professor-Estudante” e “Avaliação da Aprendizagem Escolar”; todas com onze perguntas principais, a primeira com dez perguntas complementares e a segunda e terceira versões com seis e cinco perguntas complementares, respectivamente. A quarta versão do roteiro, considerada esta sua elaboração mais atual, foi organizada de acordo com os temas “Dinâmica Escolar”, “Relação Professor-Estudante”, “Acolhimento” e “Avaliação da Aprendizagem Escolar”, com nove perguntas principais e, também, nove perguntas complementares.

Da apreciação externa dos juízes, as considerações realizadas aos roteiros de entrevista semiestruturada pautaram pela necessidade de reorganizar as perguntas, da mais simples à mais complexa; separar o “eu” pesquisadora do “eu” colaboradora da instituição de ensino; utilizar linguagem menos rebuscada e mais acessível (principalmente no roteiro de entrevista direcionado aos estudantes); desmembrar perguntas principais em perguntas principais e complementares; retirar perguntas que pudessem despertar incompreensão ou estranheza e termos de tratamento por terem sido referidos no preâmbulo; evitar formulações para as quais o respondente articule respostas curtas. Foram sugeridas novas adequações que melhor se ajustassem ao tema e ao nível de compreensão do respondente; indicadas expressões por meio das quais o entrevistado se sentisse à vontade para se articular; contextualização do que é perguntado para uma melhor formulação do que será respondido; deixar que os participantes respondam, sem partir de qualquer pressuposto já conhecido pela pesquisadora.

À época da formulação da primeira versão dos roteiros de entrevista (R1, R2 e R3) foi elaborada a Ficha de Identificação do Entrevistado. A primeira proposta (F1), direcionada para a gestão escolar e docência. Foi organizada nas seções denominadas de “Informações Pessoais”, com quatro campos para preenchimento, “Informações Acadêmicas” e “Experiência Profissional”, cada uma com quatro perguntas. A segunda proposta (F2), voltada aos estudantes, foi organizada nas seções denominadas de “Informações Pessoais”, com quatro campos de preenchimento, e “Informações Escolares”, com quatro perguntas abertas. As fichas de identificação dos participantes foram preenchidas manualmente pelos mesmos antes do momento das entrevistas. As informações contidas nesses formulários foram fundamentais para conhecimento prévio do repertório de vivências e experiências dos

interlocutores. Em especial as informações referentes à formação acadêmica e experiência profissional das participantes gestoras e docentes tiveram por objetivo compreender se esses dados pudessem estar relacionados à percepção das mesmas sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem.

Cumpridas as adequações solicitadas, com aprovação por parte de apreciação externa, a pesquisa avançou para a fase da entrevista piloto. Aos olhos de Manzini (2020, p. 100) “A entrevista piloto pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir aos entrevistadores com pouca experiência a se familiarizar com a arte de entrevistar”. Nesta pesquisa a entrevista piloto¹ teve o intuito de colaborar para a performance da pesquisadora diante do ato de entrevistar; analisar se as perguntas correspondiam ao nível de compreensão dos participantes; constatar se as respostas atendiam ao propósito das perguntas; estimar o tempo de duração das interlocuções; testar a eficácia dos recursos de gravação de áudio e de imagem.

3.3.1.5 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Os roteiros de entrevista semiestruturada (Apêndices F, G e H) foram utilizados, cada qual, de acordo com seus participantes: um aos representantes da gestão escolar, um aos representantes da docência e outro aos estudantes. A coleta das informações contou com a colaboração de sete entrevistados, a saber, vice-diretora (G1), diretora de escola (G2), duas docentes (D3 e D4) e três estudantes (E5, E6 e E7). As entrevistas foram realizadas durante o mês de junho e setembro do corrente ano, no horário que melhor correspondeu à disponibilidade dos entrevistados.

Antes de iniciar as entrevistas foi apresentado às participantes G1, G2, D3 e D4 e às responsáveis dos participantes E5, E6 e E7 o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos participantes E5, E6 e E7 o Termo de Assentimento (Apêndice C), diante do qual fizeram-se bem compreender todos os seus itens, firmando de forma voluntária, livre e desprendida o referido documento. Vale dizer, em virtude da idade dos participantes E5, E6 e E7 o Termo de Assentimento foi elaborado de forma ilustrada e com linguagem escrita simples a fim de que compreendessem a proposta da pesquisa, diante do que espontaneamente aceitaram.

¹ Realizada as transcrições das entrevistas pilotos foi observado que as mesmas poderiam ser incorporadas à essa etapa do estudo, visto que os participantes atenderam aos critérios de seleção para a inclusão. Seus dados correspondem aos participantes G1, D3 e E5.

Antes de proceder às perguntas a pesquisadora recepcionou os participantes com um cumprimento, agradeceu pelo aceite de participar da entrevista, ressaltou os aspectos éticos que protegem a identidade dos respondentes, informou os temas sobre os quais se estruturam as perguntas, indagou sobre a permissão de gravação das falas e, por meio de uma pergunta convidativa, iniciou a entrevista.

A entrevista piloto realizada com a participante G1 ocorreu no dia 13 de junho de 2023, no período vespertino, na Sala 10, de uma instituição de ensino privado do oeste paulista. O espaço utilizado proporcionou boa iluminação e tranquilidade, ideais para o desenvolvimento da entrevista; no entanto, em um dado momento da interlocução uma terceira pessoa bateu à porta e adentrando o ambiente foi-lhe sinalizado que não interrompesse a conversa, ao que prontamente atendeu e se retirou. Tal fato não comprometeu o desenvolvimento da entrevista que seguiu até seu final curso. O tempo da interlocução durou 00h10min52seg registrados por meio de gravação de áudio através do aplicativo gratuito *Splend Apps*, disponível para dispositivos *Android*. Nos instantes anteriores ao início da entrevista a participante demonstrou discreta apreensão, sendo-lhe, assim, indagado pela pesquisadora se gostaria de ter acesso ao roteiro das perguntas antecipadamente ao que prontamente aceitou e, em uma breve leitura, inteirou-se do que seria perguntado, sinalizando positivamente para o início da entrevista, sentido-se, posteriormente, muito à vontade ao responder cada pergunta.

Os resultados dessa primeira interlocução soaram muito positivos, atendendo todos os objetivos da entrevista piloto. Assim, a entrevista com a participante G2 foi realizada no mesmo dia, período e local, após a primeira entrevista. O espaço utilizado (o mesmo da entrevista anterior), oferecia boa atmosfera para a interlocução, dispondo de luminosidade, livre de qualquer interferência que pudesse interromper o diálogo entre a pesquisadora e a participante. Esta solicitou acesso ao roteiro de entrevista com o intuito de ter prévio conhecimento das perguntas a serem respondidas. A coleta dos dados estendeu-se por 00h09min34seg. Foi captada por meio de gravação de áudio através do aplicativo gratuito *Splend Apps*, disponível para dispositivos *Android*.

Dando continuidade à realização das entrevistas, esta sob a modalidade piloto, no mesmo dia 13 de junho de 2023, adentrando o período noturno, no ambiente virtual da plataforma de videoconferência do *Google Meet* acessado através do [link https://meet.google.com/gwe-fsvo-war](https://meet.google.com/gwe-fsvo-war) a docente D3 realizou sua participação. A opção do horário feita por ela ensejou o formato *online* da entrevista, visto que a entrevistada mora a, aproximadamente, dezoito quilômetros da instituição de ensino. Ambas, pesquisadora e

entrevistada, encontravam-se nas dependências de suas residências, em espaço com satisfatória luminosidade, ambiente confortavelmente tranquilo e boa conexão com a internet. O tempo da entrevista estendeu-se por 00h46min14seg. As informações do texto falado foram captadas mediante gravação de áudio através do aplicativo gratuito *Splend Apps*, disponível para dispositivos *Android*, simultânea à gravação de vídeo, através da ferramenta de gravação do *Google Meet*.

A participante D4 foi entrevistada em 15 de junho de 2023, às 13 horas, logo após o encerramento do primeiro período de aulas. O espaço utilizado foi o mesmo das entrevistas presenciais anteriores, visto que ele oferece boa luminosidade e um ambiente favorável ao diálogo, livre de interferências externas. A entrevista teve duração de 00h20min35seg cujo áudio foi gravado através do aplicativo gratuito *Splend Apps*, disponível para dispositivos *Android*.

A entrevista piloto realizada com o participante E5 ocorreu no dia 28 de setembro de 2023, no período vespertino, na Sala 10, de uma instituição de ensino privado do oeste paulista. O espaço utilizado proporcionou boa iluminação, mas um certo ruído em virtude do funcionamento do ar condicionado da sala que, a princípio, não obstou a realização da entrevista. O tempo da interlocução durou 00h05min52seg registrados por meio de gravação de áudio através do aplicativo gratuito *Splend Apps*, disponível para dispositivos *Android*. Dado o baixo volume da gravação em virtude do barulho do ar condicionado e a discreta intensidade sonora da voz do participante, no dia seguinte foi realizada uma nova interlocução, no período vespertino, na Sala do Setor de Psicologia da mesma instituição de ensino, para indagar sobre a questão 5 (Q.5), sua pergunta complementar (C. 5.1) e a questão 6 (Q.6) pois as respostas a essas perguntas, mesmo compreensíveis presencialmente pela pesquisadora, soaram inaudíveis na primeira gravação. A ambientação desse outro espaço contribuiu para a captação dessas respostas neste segundo diálogo. Os resultados da entrevista com o participante E5 soaram positivos, atendendo os objetivos da entrevista piloto.

A entrevista com o participante E6 foi realizada em 28 de setembro, no mesmo dia, período e local da interlocução realizada com o participante E5. O espaço utilizado (o mesmo da entrevista anterior), dispunha de luminosidade; a intercorrência relacionada ao ar condicionado não obstou a realização da entrevista pois o dispositivo para gravação estava bem mais próximo do participante e a intensidade de som na pronúncia das respostas era, naturalmente, mais expressiva. O tempo de duração da entrevista estendeu-se por 00h09min34seg. Foi captada por meio de gravação de áudio através do aplicativo gratuito *Splend Apps*, disponível para dispositivos *Android*.

A entrevista com a participante E7 ocorreu no dia 29 de setembro de 2023, no período matutino, na Sala do Setor de Psicologia de uma instituição de ensino privado do oeste paulista. O espaço utilizado proporcionou boa iluminação e tranquilidade, ideais para o desenvolvimento da entrevista. O tempo da interlocução durou 00h08min04seg registrados por meio de gravação de áudio através do aplicativo gratuito *Splend Apps*, disponível para dispositivos *Android*.

Ao final das indagações, para cada participante a pesquisadora procedeu ao desfecho da entrevista. Perguntou sobre a eventualidade dos entrevistados terem algo a declarar; informou a cada um sobre a transcrição das interlocuições; indagou se, em caso de dúvida, pudesse ser realizado contato (diante do que com o participante E5 uma nova interlocução foi realizada); agradeceu, por fim, à substancial contribuição dos participantes à pesquisa.

3.3.1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Realizada a coleta das informações, o procedimento metodológico avançou para a fase da transcrição das interlocuições, registro escrito do texto falado. Segundo Manzini (2020, p. 131) “A transcrição terá como meta transformar algo sonoro, que pode ser escutado e re-escutado, algo que foi vivenciado, para uma representação gráfica, que passará a ser objeto de análise por parte do pesquisador”. A escrita literal das conversas exige do pesquisador a perseverança de escutar incontáveis vezes os excertos de fala até que certifique “todos os pontos e todas as vírgulas” tenham sido escritas. Sob o olhar de Manzini (2020, p. 126):

Na transcrição, o enfoque será naquilo que foi falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntado, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível. Ou seja, ao transcrever, o pesquisador irá escutar várias vezes as verbalizações gravadas. Será necessário, por diversas vezes, retroceder a gravação para escutar e rescutar pequenos excertos gravados para poder transcrever, fielmente, o que foi dito.

A transcrição possibilitou à pesquisadora captar todas as expressões possíveis como entonações de voz, palavras enfatizadas, pausas sonoras, movimentos corpóreos os quais reforçaram as respostas às perguntas indagadas, reforçando a percepção daquilo que era questionado. A transcrição das entrevistas semiestruturadas foi realizada por meio do

software de transcrição online *Transkriptor*², que utiliza inteligência artificial para converter áudios e vídeos em textos escritos.

O material escrito, a partir da escuta e reescuta das interlocuções, foi submetido à análise de conteúdo conforme proposto por Bardin. Segundo a autora a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). Os textos escritos das entrevistas foram um a um revisados ao mesmo tempo que a pesquisadora realizou a “leitura flutuante”. Bardin (2016, p. 69) define essa leitura nos seguintes termos:

consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de “leitura flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

O livre curso da leitura sobre o material a ser analisado possibilitou à pesquisadora depreender os conteúdos que ele sinalizava, marcados e identificados com o recurso de realce de acordo com os assuntos a que os mesmos apresentavam relação. Na sequência foram categorizados em temas e subtemas para os quais foram elencados os respectivos excertos de fala, demonstrados em cores distintas e representativas conforme apresentado nos Quadros 1, 2 e 3. Ao olhar de Bardin (2016, p. 79) “A categorização são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos”. Para a autora “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 2016, p. 74).

Os dados foram agrupados de acordo com o critério semântico de categorização (Bardin, 2016) reunindo junto de palavras-chaves informações direta ou indiretamente relacionadas.

² O *software* de transcrição online *Transkriptor* pode ser acessado através do link <https://transkriptor.com/pt-br/transkriptor/>. Acesso em: 01 jul. 2023, 28 set. 2023 e 29 set. 2023.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das entrevistas foram sistematizados em três quadros de análise intitulados “Percepção da Gestão Escolar” (Quadro 1), “Percepção da Docência” (Quadro 2) e “Percepção Discente” (Quadro 3) com seus respectivos subtemas e exemplos de fala. A primeira versão desses quadros apresentou a percepção da gestão escolar e da docência, segundo as falas das participantes G1 e D3, respectivamente. Foi submetida à apreciação externa de juízes especialistas os quais, contando com conhecimento e experiência sobre análise de conteúdo à luz do entendimento de Bardin (2016), solicitaram adequações quanto à melhor definição dos temas e subtemas, revisão dos agrupamentos e numeração dos exemplos de fala (verbalizações). A segunda versão desses quadros trouxe o acréscimo da percepção de uma representante da gestão escolar (G2), uma representante da docência (D4) e a elaboração do quadro que apresenta a análise da percepção discente à voz de três estudantes (E5, E6 e E7). Submetidos à nova apreciação dos juízes, aos quadros que sistematizam as percepções da gestão escolar e da docência foram acrescentados subtemas e exemplos de fala e ao quadro que apresenta a percepção discente foi solicitada a substituição de exemplos de fala por outros que melhor correspondessem ao tema e subtema em questão, bem como a retirada dos excertos desprovidos de clareza para exemplificar o que buscava ser demonstrado. Cumpridas as adequações solicitadas, nada mais houve a considerar, diante do que os quadros de análise apresentam a versão final.

No quadro “Percepção da Gestão Escolar” (Quadro 1) é apresentada a análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com a participante G1 e a participante G2, cujos dados foram categorizados em quatro temas, definidos de acordo com o critério semântico de classificação, com os quais agrupam seus respectivos subtemas e verbalizações. O primeiro tema, denominado “Atuação da Gestão Escolar”, agrupa o subtema “Conflitos” e “Diversidade de Esferas”, com uma verbalização (exemplo de fala) cada. O segundo tema, denominado “Relação Professor-Estudante”, agrupa os subtemas “Interlocução”, “Estratégias”, “Vínculo”, “Métodos de Ensino”, “Fatores que Influenciam na Aprendizagem” e reúne dez verbalizações. O terceiro tema, denominado “Acolhimento”, agrupa os subtemas “Escuta” e “Perfil Docente”, com oito verbalizações. O quarto tema, denominado “Avaliação da Aprendizagem Escolar”, agrupa os subtemas “Concepção”, “Estratégia de Ensino”, “Quem Avaliar?”, “Quando Avaliar?”, “Como Avaliar?”, “Significado do Erro”, “Avaliação Acolhedora” e reúne onze verbalizações.

Quadro 1 - Quadro de Análise de Entrevistas Semiestruturadas - Percepção da Gestão Escolar

	Tema	Subtema	Exemplos de Fala
PERCEPÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	Atuação da Gestão Escolar	Conflitos	“É::: Diversas situações, né? Conflitos entre alunos, entre... famílias, é:: tanto na parte psicológica, na parte educacional, na parte pedagógica. Então, é:: os conflitos são dos mais diversos, assim, possíveis, tanto no âmbito familiar, pedagógico...” (G1).
		Diversidade de esferas	“Ah, são diversas. É um universo bem grande, né? São situações de sala de aula, de familiares; situações de saúde e até financeira” (G2).
	Relação Professor-Estudante	Interlocução	“É::: Eu acho que precisa ser uma <i>rea... relação de troca, de conhecimento, né? Em que o professor...ele media o conhecimento do aluno mas ele também aprende e que o aluno tem que ser o protagonista pro aprendizado ser válido. Porém, em alguns momentos ele vai precisar, ali, de praticamente muitos momentos, da atuação do professor pra que oriente esse aprendizado</i>” (G1). “Eu colocaria em primeiro lugar uma <i>relação profissional, né? Professor tem que saber que... da sua profissão, da sua importância, mas, também, que seja uma relação de empatia, de solidariedade</i>” (G2).
		Estratégias	“Atividades diferenciadas, jogos, né? Atividades que têm a rotina do aluno, é de acordo com a atualidade que a gente tá vivendo. Até... incluí coisas digitais, né? É::: parte mais lúdica... Porque eu acho que é muito importante estar de acordo com a linguagem deles pra que o aprendizado também seja significativo” (G1). “com alunos que têm mais dificuldade, mudá o tipo de... de método que usa pra poder estar passando certos conteúdos” (G1).
		Vínculo	“Se ele gosta do professor, ele vai tê é:::mais afinidade. Até mesmo, tendo dificuldade na matéria, ele consegue perguntar melhor, ele consegue tirar melhor as suas dúvidas...” (G1).

		Métodos de ensino	<i>“com alunos que têm mais dificuldade, mudá o tipo de... de método que usa pra poder estar passando certos conteúdos” (G1).</i>
		Fatores que influenciam na aprendizagem	<i>“Então acho que o acolhimento, a relação entre professor-aluno é é muito válida no aprendizado” (G1).</i> <i>“E quando o aluno tem, por exemplo, medo do professor, que ele não consegue nem se quer tirar as dívidas por conta: ‘Ai eu vou levá uma bronca, então não vou perguntar’” (G1).</i> <i>“Eu acredito que dispensando atenção e o acolhimento aos alunos, que na medida do possível se tem essas oportunidades, então, em todo momento é atenção, um olhar diferenciado, né? Vai contribuir pra que essa aprendizagem seja acolhedora” (G2).</i> <i>“Gostaria de acrescentar que em todas essas situações a escola, né?, todos envolvidos no processo educacional precisa ter um clima de tranquilidade pra favorecer a aprendizagem” (G2).</i>
		Escuta	<i>“É ouvir que::: no dia a dia, às vezes a gente tá tão corrido que a gente não pára pra ouvir nossos alunos, né? Então acho que ouvi, tentar ajudar da maneira que a gente pode, porque, além de um aluno, de um professor, né?, de um inspetor, de um funcionário que a gente tem?... A gente tem uma pessoa que tem problemas, às vezes também, às vezes não tá? Então acho que a parti de ouvir é muito importante” (G1).</i> <i>“Nós temos muitos professores que são procurados pra ouvirem situações pessoais, de saúde, familiares; professores que aconselham, né? Que tem essa relação de atenção, de carinho e empatia com os alunos” (G2).</i>

		Perfil docente	<i>“Sim! Eu identifico vários!... Eu sei que nem todas as pessoas são, né? Num tem um um corpo docente perfeito, mas existem vários que se encaixa” (G1).</i> <i>“Tem professor que chega na sala e, só dele olhar o aluno ele sabe que o aluno não tá bem naquele dia, né? Às vezes tira da sala, conversa, né? Pergunta o que aconteceu” (G1).</i> <i>“Olha o que tá acontecendo e aí tem quem encaminha pro Setor de Psicologia, encaminha pra a Coordenação, já vê que o aluno tá bem... É::: liga pro o pai quando precisa, né? Então, tá sempre atento ao comportamento diferente dos alunos” (G1).</i> <i>“É::: Então, quando você conhece e convive realmente com alunos, só de você olhar para eles, geralmente, você sabe se ele está bem ou não” (G1).</i> <i>“É atender, com solicitude e amor, as pessoas: o aluno, a família, os próprios colegas de trabalho...” (G2).</i> <i>“Eu acredito que o fator principal é a atenção que é dispensada aos alunos, né?, e, também, aos seus familiares quando chegam à escola, de uma forma geral, a toda a equipe escolar. O ser ouvinte: saber ouvir, saber compreender e também aproveitar as oportunidades dentro de sala de aula pra que ocorra essa aproximação entre professor e alunos” (G2).</i>
	Avaliação da Aprendizagem	Concepção	<i>“O meu ponto de vista, avaliar aprendizado escolar é avaliar tudo que o aluno faz ao longo do... por exemplo... é bimestral? ao longo do bimestre inteiro. Então, tudo o que ele faz: seja tarefa, seja um trabalho, seja uma participação da aula pra mim, eu tô avaliando. Não é só a prova. É o conjunto, né?, de tudo o que ele faz ao longo do bimestre inteiro, é::: é que eu consigo avaliar se ele tá aprendendo ou se ele não tá aprendendo alguma coisa” (G1).</i> <i>“Eu acredito que seja coletar dados de avanços relacionado à alfabetização e considerar, positivamente, toda</i>

			<i>evolução, né? Não só a questão da alfabetização, a leitura e a escrita, mas, também, a questão do ser humano” (G2).</i>
		Estratégia de ensino	<i>“Eu acredito que a metodologia que é aplicada, né?, a forma de... de se ensinar; atenção, que é dedicada a esses alunos e a disciplina também porque a disciplina é um fator muito importante para o avanço na aprendizagem” (G2).</i>
		Quem avaliar?	<i>“Deveria ser para o professor e para o aluno ((riso)), né? Porque se uma sala inteira vai mal num determinado conteúdo, às vezes, o problema não tá no aluno. Então a avaliação deveria ser para os dois” (G1).</i> <i>“Nós costumamos dizer que é para o professor, né? Mas eu acredito que essa avaliação ela deve ser para o próprio aluno. Como é que você vai auxiliar o aluno? É através dessa avaliação da aprendizagem que você vai ter a oportunidade de poder tar solucionando lacunas de aprendizagem” (G2).</i>
		Quando avaliar?	<i>“Na minha opinião, precisa ser realizada a todo o tempo, né? Porque a todo tempo eles tão aprendendo, então, não é o que ele colocô na prova. Ele pode decorá e não aprender. O que ele faz todos os dias mostra se ele tá realmente aprendendo ou não” (G1).</i>
		Como avaliar?	<i>“A prova é um dos instrumentos de avaliação. Um dos, e não o único” (G1).</i> <i>“Eu acredito que é detectar as lacunas de aprendizagem e também os avanços nessa aprendizagem porque a gente não pode ficar é:: pensando e analisando apenas as lacunas, mas também destacar os avanços adquiridos pelo aluno” (G2).</i>
		Significado do erro	<i>“Depende que quantidade de alunos que têm esses erros. Se todos os alunos, ou a maioria, errou essas mesmas cinco, é um alerta para o professor que aquele conteúdo não tá bem assimilado</i>

			<i>pela sala, né? E::: depende. Às vezes é o aluno também não assimilou, né?, que precisa de um reforço maior naquele conteúdo. Então, às vezes a avaliação mostra que o professor não explicou bem aquele conteúdo, que a sala não dominou, né? e aí ele precisa retomar. Ou às vezes, é o aluno que também precisa retomar de forma individual” (G1).</i> <i>“Oportunidade de aprender, acredito dessa forma” (G2).</i>
		Avaliação acolhedora	<i>“É::: Eu acredito que sim, se ela for realizada todo dia, num::: contar só com uma prova onde o aluno vai ficar tenso, onde o aluno vai ficar nervoso, né? Então, acredito que sim, dependendo dos instrumentos, né?, que você utiliza? Ela pode ser sim, acolhedora e::: mostrar pro professor e pro aluno é::: o caminho a seguir, onde ele precisa melhorar, onde ele pode aprofundar, onde ele pode avançar” (G1).</i>

Fonte: Elaboração própria, 2023

No quadro “Percepção Docente” (Quadro 2) é apresentada a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com a participante D3 e com a participante D4, cujos dados foram categorizados em oito temas, definidos de acordo com o critério semântico de classificação, com os quais agrupam seus respectivos subtemas e verbalizações (exemplos de fala). O primeiro tema, denominado “Exercício da Docência”, agrupa os subtemas “Contrapontos sobre a Receptividade dos Estudantes às Disciplinas Ministradas”, “Estratégias Didáticas para o Desenvolvimento dos Conteúdos”, “*Feedback* dos Estudantes” e reúne dez verbalizações. O segundo tema, denominado “Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)”, agrupa o subtema “Acolhimento como Item de Pauta” e conta com uma verbalização. O terceiro tema, “Relação Professor-Estudante”, agrupa os subtemas “Escuta” e “Vínculo”, com dezessete verbalizações. O quarto tema, “Aprendizagem”, agrupa os subtemas “Desenvolvimento Integral do Estudante”, “Professor Mediador/Facilitador”, “Fatores que Influenciam na Aprendizagem” e reúne onze verbalizações. O quinto tema, “Acolhimento” agrupa os subtemas “Escuta”, “Olhar”, “Perfil Docente”, “Perfil do Estudante”, “Perfil da Escola”, “Sujeitos Acolhedores” e reúne dezoito verbalizações. O sexto tema, “Instrumentos de Avaliação”, agrupa o subtema “Concepção”, com quatorze

verbalizações. O sétimo tema, “Avaliação da Aprendizagem”, agrupa os subtemas “Percepção”, “Quem Avaliar?”, “Quando Avaliar?”, “Significado do Erro”, “*Feedback* Positivo e *Feedback* Negativo”, “Avaliação Acolhedora” e reúne vinte e duas verbalizações. O oitavo tema, “6º Ano Branco”, agrupa os subtemas “Perfil”, Adaptação à Rotina Escolar”, “Dinâmica Docente”, “Aprendizagem”, “Situações Pontuais de Dificuldades de Aprendizagem”, “Estratégias de Ensino” e reúne vinte e uma verbalizações.

Quadro 2 - Quadro de Análise de Entrevistas Semiestruturadas - Percepção Docente

	Tema	Subtema	Exemplos de Fala
PERCEPÇÃO DOCENTE	Exercício da Docência	Contrapontos sobre a receptividade dos estudantes às disciplinas ministradas	“Olha, a Matemática é um desafio, né, constantemente um desafio” (D3). “eu vejo que as crianças são bem curiosas em Ciências, né? Porque eles eles querem sabê tudo, tudo, que nem planetas...é::: o meio ambiente, os seres vivos. Eles querem sabê, então, eles gostam muito. A gente vê assim, um maior desempenho. Eu falo pra disciplina de Ciências, né? Agora a Matemática a gente cobra mais do que, (no caso que eu falo, 4º Ano, tá?, do que...porque eu só dou aula de Ciências para eles). Agora, a Matemática você precisa tá em cima, você precisa tá coibrano. Já Ciências, não, eles já chegam, eles já querem abrir a apostila, eles já querem - nossa! Quando chega a apostila nova, eles folheiam aquela apostila de ‘cabo a rabo’, entendeu? Já a Matemática não, eles olha no comecinho: ‘Ah, é colorido! Aah, não sei o quê...’ Mas Ciências, não, cê vê que eles têm um interesse a mais, né? Não sei se é por causa dessas experiências, que é a parte prática, né?, tem também, eles gostam, parte de laboratório... talvez, né? Mas, eu acho que eles se identificam mais, ali, o 4º Ano com Ciências” (D3). “Então cê pega o relatório deles, né?, é desenho de fotossíntese. Acabou alguma... ‘Professora, eu posso desenhar fotossíntese?’ falei: ‘Vai desenhar foto...!’ (risos) Eu acho que eles já fizeram tantos desenhos de fotossíntese que, olha... (risos) Mais é uma coisa assim... que nem, Ciência às vezes ele não pedem para desenhar outra coisa, eles pegam uma folhinha quando acaba, vai desenhar a

			<i>fotossíntese. Eu acho... até comentei com o Jeisson, né?, que é do 5º Ano, eu falei: 'Oh, fotossíntese, meu filho!... Você não precisa nem falar, passa eles direto, porque eles já sabem tudo ((risos))' (D3).</i> <i>"É::: eu percebo uma maior participação, deles, em aula [Literatura]. Eu não sinto sonolência e eu acho que eles realmente se interessam pelas discussões que os textos trazem, tudo mais. Diferente da Gramática, onde eu sinto que eles se preocupam com uma prova e não se envolvem com o que está sendo dado. O objetivo deles na Gramática eu percebo mais que é aprender para acertar na prova bimestral do que realmente entender e aceitar porque que a linguagem normativa é daquele jeito. É mais instrumental, digamos, talvez" (D4).</i>
		Estratégias didáticas para o desenvolvimento dos conteúdos	<i>"eu procuro trazer a Matemática, principalmente pros pequenos, de uma maneira, assim, que eles gostem da Matemática, né? É uma maneira, assim, mais lúdica, né? É::: falando do dia a dia, do cotidiano deles, às vezes tá na apostila algo, né?, então você joga pro cotidiano da criança, né? Então eu gosto muito da Matemática por causa disso. Eu gosto de dispertá isso neles. Toda vez que termina um módulo, módulo assim, é::: uns dois, três módulos (isso eu faço há muito tempo e eu vi que com eles tá sendo muito rico isso!) eu peço pra eles falarem, o que que eles aprenderam, né?" (D3).</i> <i>"Gente, quando vocês vão fazer um relatório, vocês vão colocar tudo o que vocês aprenderam, tudo que nem eu não aprendi só sobre fotossíntese, mas o que que é? Você vai descrever, que nem 'Ah, eu gostei da fotossíntese!' 'Ué, mas quem for lê e não souber o que que é, como que vai... como que vai sê e, aí sim, eles começam a explicar, né?' Contextualizar... Eu acho muito legal! Eu gosto dessa parte..." (D3).</i> <i>"E eu eu percebi que com... na primeira vez que eu fiz, né? (que foi, eu acho, três módulos que nós estudamos), eu pedi pra eles falarem, o que que eles aprenderam. Teve aluno que escreveu</i>

			uma linha, duas linha e falou pra mim assim: 'Ai professora, mais é isso!'. 'Só isso que você lembra?' 'Só eu não...' Agora, que eu dô... como eles acostumaram, né?, eles sabem que eu vô dá essa chance deles devolvê pra mim o que que eles tão aprendendo, né? Então agora eles fazem texto de frente e verso da folha, então eles tão... é a coisa mais linda de se fazê, sabe?" (D3). "- O que que foi mais importante? - Ah! eu acho que que... esse esse bimestre foi a fotossíntese! - parece que só estudaram fotossíntese! ((risos))" (D3).
		Feedback dos estudantes	"E essa devolutiva eles me dão, porque quando eu leio eu falo assim: 'Gente, aluno do 4º Ano já sabe isso, né?'" (D3). "Eu vejo pela... pelas ... é::: os relatórios que eles fazem, né? Eles entregam, eu vejo assim: 'Nossa, né, deu certo, né'" (D3).
	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)	Acolhimento como item de pauta	"deve ser trabalhado também a parte do acolhimento nas reuniões de ATPC" (D3). "Então eu acho que tem que ser trabalhado desde lá da reunião de ATPC que tá a gestão, que tá a coordenação tá tudo lá, a direção, trabalha, né? E o acolhimento, assim, com os alunos, até propriamente com nós da reunião, o grupo, né? E, assim, eu acho muito importante essa cobrança, também, do acolhimento" (D3).
	Relação Professor-Estudante	Escuta	"Então tem que falá com cuidado, tem que dar abertura pra falar. Tem toda essa parte porque a gente tem um momento também pra ouvir o aluno" (D3). "Então tem que tê uma abertura também, não deixar todos os dias, né?, que não pode virar uma rotina isso, né? Mas eu acho que tem que tê essa abertura, sim, com o aluno, então, tem que tê esse vínculo. Eu acho isso... Eu gosto! Pelo menos eu, professora "D3", amo esse vínculo com o aluno" (D3).

			“Eu acho que sim. Eu acho... com certeza! Porque eu acho assim que aquele aluno que... ele não tem uma abertura... uma disciplina com um professor, por exemplo... ele não tem a abertura de um... ele vê que o professor, vamo supor, o professor é bravo, o professor, exige, né? . Bravo, assim, que eu falo, que não dá abertura pro aluno falar: ‘Não vai falar, agora - quem fala sou eu!’ ‘Aqui dentro sou eu que mando!’” (D3). “a partir do momento que você chega nele e fala: ‘Olha o que tá acontecendo, tá dormindo... O que tá acontecendo? Alguma coisa em casa?’ (pode ter alguma coisa em casa)” (D3).
--	--	--	---

		Vínculo	“Agora, se eu me distanciar do aluno, falá assim: ‘Olha, o aluno não tem que gostar de mim!’ Claro que ele tem que gostar de mim! Ele tem, né? Eu acho assim, que eu tenho que sê uma pessoa que ele queira bem, que ele goste da minha aula, porque ele gosta de mim!” (D3). “Eu acho que tem que ter essa... esse vínculo, né?, entre professor e aluno” (D3). “eu acho que tem que tê, é muito importante” (D3). “Tem professor que não gosta, não. Eu já trabalhei com muitos professores que fala: ‘Ah, eu não sô doce, pro aluno gostar de mim!’” (D3). “Tem professor que não deixa o aluno contá história, contá alguma história, alguma coisa...” (D3). “Eu acho que quanto mais você deixá o aluno mais à vontade, né? Quanto mais perto você estiver dele, eu acho que ele vai tê mais facilidade na disciplina, né?” (D3). “porque a criança, quando... quando ela vê o professor entrá, que ela gosta do professor, às vezes ela nem entende a matéria, mas ela começa a entendê porque ela gosta do professor” (D3). “Porque se eu fô uma professora que eu não dô abertura pra ele, ele também não vai gostar... não vai bem, na disciplina. Pelo menos eu acho isso, né?” (D3). “Ela se sente à vontade, se sente segura, né?, se sente amada, que nem eu falo pra eles, né? Eu falo pra eles que ‘Professor é que nem mãe!’ Falei: ‘Gente ninguém, nenhum professor, qué o mal de vocês! É igual mãe!’ A gente quer o bem, né?” (D3). “Olha, no começo quando eu cheguei, eu tive um pouco de dificuldade, sim, no 6º Ano ‘X’, né? Eu tive dificuldade porque é::, são assim muito imaturos, né?” (D3). “É... tava, como diz, patinando, patinando e não, não dava certo. Eu
--	--	---------	--

		tive que trocar um pouco a estratégia com eles pra depois voltar, né? a...a usar a mesma estratégia, então, no começo não deu certo” (D3). “e você, não, teve que primeiro pegar firme pra depois soltar; como diz, né? aí você pode voltar, né? a ter aquela abertura com eles, tudo... né?. Aí vai de sala pra da sala, cada uma tem um jeitinho, né?” (D3). “Sim! 6º B, porque é a turma que eu considero mais afetuosa de todas. É::: eles são alunos que entraram agora na escola, então, acho que eu me identifico com eles por isso, porque eu também entrei agora na escola ((risos)) e::: eu vejo muito de mim nesses alunos. É::: no jeitinho deles, eu não explicar... é mais uma questão emocional do que pedagógica. As aulas, eu acho que elas podem acontecer em muitos lugares, mas em alguns lugares a gente percebe que existe uma identificação do professor com o aluno e do aluno com o professor que faz com que as aulas aconteçam de uma forma mais eficaz. E no 7º Ano (pera aí, que eu falei de uma só, né?) E no 7º Ano ‘Z’ a justificativa é outra. O 7º ‘Z’ foi uma sala que eu sou representante da turma. É::: ela era uma turma que no começo do ano me dava muito trabalho e que eu tenho conseguido desenvolver muito bem minhas atividades lá:::, É::: eu tô achando isso muito legal, porque eu tô conseguindo, por meio do afeto, também, cativando esses alunos, olhando nos olhos é::: estou conseguindo fazer com que eles cheguem e realmente me escutem, pra além dos gritos ((risos))...” (D4). “Eu me tornei professora graças a um professor. É::: esse professor era incrível! Hoje ele tá dando aula em um lugar distante, ele está no Instituto “Tal”. Ele era um professor que ensinava pelo riso. A aula dele, (uma aula tinha cinquenta minutos) ele passava meia hora brincando e nos outros vinte minutos, ele ensinava como ninguém. É::: eu tive com esse professor por um ano. Ele era professor de História, não de Português. E até hoje eu sou apaixonada por História, graças a ele,
--	--	---

			sabe?, E ele era muito afetuoso, muito carinhoso, muito engraçado e, assim, as aulas dele passavam ((estalar de dedos)) num piscar de olhos, porque ele era leve, e aí tudo o que ele ensinava (e olha que era assim, era História do Ensino Médio, então uma coisa super pesada. Ele fala de guerras, tudo, mas ele fazia de um jeito tão leve, que as aulas ficavam boas e eu, hoje, tento fazer isso com as minhas aulas porque... só que assim... muitas vezes, os alunos, principalmente de séries iniciais, não estão muito preparados para isso, né? Eles acham que é brincadeira demais; a gente ((respira fundo)) perde um pouquinho” (D4). “não existe educação que passe longe do afeto” (D4).
--	--	--	---

	Aprendizagem	Desenvolvimento integral do estudante	“Eu acho que é o psicológico e o social . Cognitivo vem com os dois. Se os dois tivé bem, o cognitivo, vai bem, porque se não tivé legal, ali,o psicológico, ou até o social, que é aquela interação que ele tem todo... num todo, que eu acho que o cognitivo não vai funcioná, né? Eu acho que, primeiramente, ele tem que tá bem, bem acolhido, bem se sentindo muito seguro, porque se não essa parte cognitiva eu acho que ele não... não consegue” (D3). “ali ninguém tem que sê igual a ninguém. Nós somos todos... todos nós somos diferente, ninguém é igual a ninguém, então cada um avança de um jeito” (D3). “Tanto é que a gente até trabalha a mesma apostila, mas nunca tá no mesmo módulo, né? Isso eu acho que não deve ser cobrado, de estar no mesmo módulo, né? Porque cada sala tem seu jeitinho de caminhar, né?” (D3). “Nossa pergunta, eu acho que é super complexa, porque sem o cognitivo parece que a escola não tem sucesso, mas, na verdade, eu acho que sem o social e sem o psicológico não tem o cognitivo ((risos)). Então, é muito difícil, porque talvez eu, é muito complicado falá isso, mas eu acho que o cognitivo não é o mais importante. Eu acho que o psicológico vem em primeiro, porque independente do contexto, se você não tiver com o seu emocional bem tudo, mas a coisa não vai acontecer, é o social interfere muito, não dá pra gente ignorar uma realidade, né? E eu acho que o cognitivo, ele acaba sendo até uma consequência do psicológico, do social, então na minha escala e ficaria assim: psicológico, social e cognitivo” (D4).
		Professor mediador/facilitador	“Porque tem muitos, acha: ‘Não! Ah! Eu não sou capaz porque eu tenho essa doença, eu tenho isso, eu tenho esse distúrbio, eu tenho ...’ Então não é bem assim!” (D3). “Eu acho que pro aluno eu tenho que mostrar pra ele, né?, que ele consegue

			<i>avançar e que ele tem a mesma oportunidade que qualquer um encontro teria, né, que lá dentro da sala nós somos diferentes é, mas a oportunidade de avança todos... a todos é igual, né? Equidade, né?" (D3).</i>
		Fatores que influenciam na aprendizagem	<i>"eu acho que o aluno, ele não avança se ele não tiver esse acolhimento" (D3).</i> <i>"aquele aluno que conversa que você dá, por exemplo, uma atividade pra fazer individual e você vê que aquele aluno não concentra, ele não tá conversando. Então eu vou lá, eu vejo, ou tem aquele aluno que não consegue mesmo, não tem parada, Cris, você tá explicando, ele não está prestando atenção, você está olhando pra ele, falando, parece que ele não tá olhando pra você, sabe?" (D3).</i> <i>"aquele aluno que é muito quietinho também, tem esse problema, também, né?" (D3).</i> <i>"as crianças, elas têm muito medo de Matemática. Medo! Mas não é a Matemática, é o professor" (D3).</i> <i>"Realmente aluno chorando, né? É... chorando::: por tá com medo de tudo. E não só isso, porque na verdade, não foi só um aluno, também. Eu acho que também dá para identificar muito a questão da dificuldade de...acadêmica, mesmo aí, né? Por eles serem de escolas diferentes, então são formações diferentes. E eu percebo que alguns alunos em dificuldade acadêmica, eles tentam desestabilizar a aula pra chamar atenção de alguma forma. Então eu percebo. Algumas alunas da sala que tem esse movimento, sim, por ter dificuldade, não domina o assunto, ela desestabiliza para esconder essa fragilidade. Mas eu vejo isso como um pedido de acolhimento, tipo 'Olha, eu aqui', né?" E a gente olha" (D4).</i>
	Acolhimento	Escuta	<i>"se eu não dou oportunidade, Cris, de um aluno meu, dele avança da maneira que ele consegue, né? A capacidade que ele tem, mostrar pra ele a capacidade que ele tem. Vamos dizer, se eu precisar fazer uma atividade diferente daquele aluno - entendeu? E</i>

			<i>eu não ter esse olhar eu acho que eu acabo pecando e aí entra a parte do acolhimento, porque o acolhimento é você proporcionar isso</i>” (D3). <i>“Eu acho que acolher é você dá essa oportunidade pro aluno, né? Eu creio que::: muitos alunos não têm a oportunidade:; ‘Errou, então vamos corrigir’”</i> (D3). <i>“acolher é você dá essa oportunidade pra ele... dele vê, né? Eu não preciso, eu, mostrar a ele - eu quero que ele veja, né? E muito aluno não tem essa oportunidade. Eu acho muito, muito assim... É importante demais essa parte desse acolhimento. Dele ele...se ele se sentir assim, é::: seguro: ‘Olha, eu errei realmente! Olha professora, errei aqui’. ‘Aí, tá vendo? Você viu onde errou’. Eu não precisei mostrar por quê? - porque ele tem capacidade pra isso. Você mostra que ele tem capacidade. Com certeza ele vai ficar muito mais feliz do que você falar pra ele: ‘Nossa, errou? Vamos aqui, oh, vamos corrigir pra você’. Ele só vai copiar”</i> (D3).
		Olhar	<i>“É, você conseguiu olhar pra um aluno, de forma individual, dentro de uma coletividade. Eu acho muito difícil acolher uma sala; você acolhe um por um. Porque o acolhimento que eu dou pra ‘Joãozinho’ não pode ser o mesmo acolhimento que eu dou pra ‘Maria’, porque ‘Joãozinho’ e ‘Maria’ tem necessidades diferentes, famílias diferentes, culturas diferentes, realidades sociais diferentes e:::tudo isso”</i> (D4).
		Perfil docente	<i>“tem professor que é muito... mhm... eles não aceitam muito, não; é aquilo e acabou, entendeu? O aluno tem que fazer a parte dele. Sim, ele tem que fazer a parte dele. Então eu vejo que tem muitos professores que não tem esse olhar”</i> (D3). <i>“Graças a Deus que você veio, Professora! Achei que você não vinha mais!”</i> (D3). <i>“Então, aquilo lá pra mim, pra mim é assim, eu ganho o dia quando eu escuto isso falo assim, ‘Meu Deus do</i>

			<i>céu, né?’ Eu falo: ‘Tá vendo, eu sou importante, né?’ Do mesmo jeito que a gente fala assim: ‘Não, eles são importantes pra mim’, por isso que eu vou preparar com carinho”, né? Eu faço a caricatura da professora, eu dou lá as figurinha quando merece, entendeu? Ai você vê, né? Que nessa parte tem, né? A devolutiva pra você, né? Então você consegue senti isso, é muito bom” (D3).</i> <i>“ ‘Professora, eu senti sua falta, por que que você não veio?’ - pergunta. ‘Cê tá bem?’, entendeu? Então, um aluno perguntar: ‘Professora, você melhorou?’ Olha, só que bacana, né né? E eu acho isso muito importante. Então eu sinto, é::: através disso, dessa preocupação deles, né? Que eles tem comigo, eu acho muito bonitinho” (D3).</i> <i>“Com diálogo? ... com mom..(ah isso eu sinto falta!)... com momentos que não fossem voltados pra aula, ((fala mais lenta)) sabe?, pra desenvolvimento do cognitivo... Momentos mesmo... ‘Ah, vamos descer pro pátio fazer uma dança circular’, sabe?, esse tipo de coisa..., momentos de integração, mesmo, de uma ... (esqueci o nome) uma psicologia integrativa meio integrativa, mesmo, assim, de... de diálogo, de dinâmicas, de apesar de existir o ‘Programa Sociemocional Tal’, eu sinto que o ‘Programa Socioemocional Tal’ não chega aí. Fica muito no individual” (D4).</i> <i>“Se você acolhe alguém, aquela pessoa tende a desenvolver um afeto por você e, automaticamente, ela se afeta por isso e se sente acolhida e segura e cúmplice confortável. E não tem medo, né?” (D4).</i> <i>“Tive foi conversa particular. Tanto no primeiro caso do... do choro. Enquanto no segundo caso foi desestabilidade da aula. E eu chamei essas pessoas em particular. Conversei no primeiro caso, abracei, falei, fica... conta comigo, me procura, estou aqui, só” (D4).</i> <i>“Tem uma aluna em específico que eu não sei como acolhê-la. Porque o problema dela foge de tudo que eu</i>
--	--	--	---

			<i>conheço. Porque é um problema já... É uma doença degenerativa e eu já não... eu realmente não sei como chegar aí, sabe? Eu acho que talvez por conhecer pouco, ou nada do que ela tem, eu, realmente, fico perdida e eu não me sinto fazendo nenhum acolhimento nenhum, nada, sabe? Eu me sinto mal com isso..." (D4).</i>
		Perfil do estudante	<i>"os pequenos não têm vergonha, né? Já chega na idade do 6º Ano, ali tem uns que começa a ter vergonha, já não quer demonstrar o amor que tens, né?" (D3).</i> <i>"Já as crianças, não, elas não têm vergonha, elas demonstram, elas mandam carta, elas abraçam, elas falam" (D3).</i> <i>"Eu acho que ele [estudante] entende quando tá sendo acolhido e quando não tá sendo acolhido. Tanto que eles geralmente sabem a quem recorrer, sim, para ser acolhido ou não" (D4).</i>
		Perfil da escola	<i>"eu gosto de ficar na escola. Por mim, eu ficaria direto na escola, né?" (D3).</i> <i>"eu acho que é um ambiente assim, muito acolhedor, tanto para mim como para eles; como eles me oportunizam isso, eu tenho que, também, dar essa abertura pra eles, né?" (D3).</i>
		Sujeitos acolhedores	<i>"Eu acho que a todos ((risos)). Eu acho que compete à coordenação muito, muito. Eu acho que... eu acho que a quem menos compete é a direção. Eu acho que direção é um cargo muito.. É::: tem mais a ver com questões legais, organizacionais. Agora eu acho que coordenação professores e::: alunos ((risos)) entra muito essa coisa de integrar, de receber, de trazer pra perto, de entender, né?" (D4).</i>
	Instrumentos de Avaliação	Concepção	<i>"Então, o professor fala: 'Nossa! Estuda pra prova, porque a prova...' Então, sei lá, eu acho assim, não tem necessidade!" (D3).</i> <i>"Eu vou falar que eu já escutei professor falar assim, professor, falar que a prova vai ser de 'regassá'. Como</i>

		que um professor fala que a prova vai ser de 'regaça,' gente?" (D3). "Gente, tem aluno que chora quando entrega a prova! Naquele dia, talvez, não tava bem pra fazer a prova! Eu falo: 'Não pode, pra que chorar? Não tá conseguindo fazer, não precisa chorar, a gente não está bem todos os dias!. Talvez no dia que você fez a prova, você não tava bem'" (D3). "Tem criança que trava na prova. Eu tive criança que travava e chorava muito e a gente vai fazer 'respiração do peixinho', 'vai, respira...' ((participante imita a respiração ao mesmo tempo que fala)), entendeu?" (D3). "E se ele, quando não tem nada disso [mensagens de motivação] eu acho que pra eles é mais difícil ainda, entendeu? A prova se torna mais difícil, às vezes nem difícil ela é, e tem tanto medo daquele dia! Ele trava" (D3). "Eu acho que nem devia existir prova, Cris! Olha, não sei se eu falo errado, mas eu acho que não. Eu sou da turminha que acho que não devia ter prova, avaliação, porque isso daí você faz todo dia. Eu sei falar pra você quem é o aluno do 6º B que não consegue, que tem dificuldade. Eu não preciso de uma prova para isso, entendeu? Eu acho essa parte, assim, também. Se fosse pra optar um dia: 'Olha gente, quem é que escolhe não ter prova?' - eu seria pra lá na frente da fila, sabe? Porque eu acho que ferramenta de avaliação não é a prova, entendeu?" (D3). "Por isso que eu falo que prova, avaliação, não é uma ferramenta. A prova não é uma ferramenta de avaliação, eu acho, porque no dia que nem você pode passar mal, entendeu?" (D3). "eu saber mesmo [...] se ele atingiu aquela habilidade que está proposta naquele exercício, eu acho que seria pra isso, né? 'Você tem que terminar, tal hora, vai', 'Ó, tá dando a hora', entendeu? 'Ó, em cima!'" (D3).
--	--	---

			“Eu acho que isso daí é muito, é é demais, sabe, essa cobrança que tem; acho que não precisa de tudo isso, né?” (D3). “Que nem, tempo de permanência a gente fala que é 40 minutos das nossas provas. Eu deixo lá na lousa, já ponho lá 20 minuto, 40 minuto: deu 20 minuto eu vou lá e tico, eu não preciso ficá falando com meu aluno: ‘Ó, gente 20 minu...’ ele vai vê, ele já vê, lá, entendeu?” (D3). “o carinho que você prepara a prova é, né? Assim você vê minhas provas, eu deixo as mensagem que eu sei que eles são capaz, entendeu? Se não lê, não tem problema ((riso)) O que tem assim, o que eu acho que é válido pra mim é que eu coloco, né? Então se vai ler ou não ler, não tem problema, mas tá lá, né? Ainda tem uns que falar, até responde, né, que escreve resposta. Eu acho muito bonitinho quando eles respondem as mensagens que eu coloco, porque eu acho que também é uma é uma maneira de acolher, né?” (D3). “acho que o aluno só decora e joga fora. Não fica, porque pra mim nunca ficou. Quando eu aprendi uma coisa que eu não...não dá, não fica ((risos))” (D4). “avaliação como uma prova final que vai valer nota para o boletim ((toques na mesa)), mas acho que a nota é só uma formalidade da escola, não faz parte do processo de avaliação” (D4). “É::: eu sou meio crítica em relação a provas, mas vamos lá! A finalidade da prova é cumprir uma formalidade institucional ((risos)). E::: eu acho que é horrível, mas eu realmente penso isso sobre prova, eu acho que é uma forma de colocar um cabresto nos alunos, sabe? porque ele tem medo daquela coisa tipo: ‘Ah!, se você fizer isso, você vai chegar parede!’ ‘Olha, você tem que aprender isso pra fazer na prova’. É quase uma punição assim. É isso! Eu acho prova bem ruim, mas eu faço, tô fazendo ((risos fortes))” (D4).
--	--	--	---

	Avaliação da Aprendizagem	Percepção	“Aí eu pego e dou uma notinha pra eles, né?...porque um incentivo, né?... porque eu acho que, assim, eles merecem” (D3). “Eu acho que avaliar, Cris, é você conhecer, primeiramente, seu aluno conhecer a história dele, entendeu?, porque a história do aluno ela influencia na aprendizagem dele, né? Então eu preciso conhecer porque às vezes você pega aquele aluno nossa!, não vai, não vai, não vai, não vai; mas aí você vai ver o histórico dele, você vai ver o porquê né? Então você começa a ter outro olhar, né?” (D3). “a avaliação eu acho que ela tem que ser contínua, é todo dia que eu tenho que avaliar o meu aluno e por isso que eu falo conhecer, porque tem dia que não está bem, mas ele não está bem, porque aconteceu alguma coisa em casa ou ele tá passando mal mesmo. Então eu falo: ‘Comeu alguma coisa, passou mal’..., então eu não posso levar um dia que eu tava avaliando passou mal e vai mal, né?, então não consegue. Teve um bimestre inteiro, naquele dia, ele ficou com zero. Não!” (D3). “na tarefa você já está avaliando a tarefa que ele faz, porque ali você faz todos os exercícios com ele que eu faço sala, vou explicando; a tarefa já é uma avaliação, se ele tá aprendendo ou não, se é uma avaliação contínua, né?” (D3). “E o dia a dia, se ele tá participando, se você tem uma atividade de grupo, como que ele vai sair? Porque eu não vou avaliar só a conta, na Matemática, vou avaliá ‘n’ coisas, não é conta, o algoritmo, a estratégia que ele usa. ‘Olha, ele tem que usar...’, não é isso. Eu tenho que avaliar muitas outras coisas” (D3). “é quantidade, tipo assim, são números pra escola” (D3). “Eu dô avaliação porque o sistema me cobra isso, né? Se não, eu não daria, não. Cê entendeu? Porque eu é::: Eu acho que a avaliação... não devia nem existir essa palavra, entendeu? Avaliação... É uma rotina, você vai ver
--	---------------------------	-----------	---

			<i>o dia a dia da criança. Eu acho... não deveria nem existir a palavra avaliação” (D3).</i> <i>“Porque eu acho que avaliação é, assim, muito... não é qualidade, parece que é quantidade, o que vale é a nota, né? Eu acho que não é isso, não” (D3).</i> <i>“eu acho que a aprendizagem ela é um indicador. Eu não vejo como uma coisa de tipo: ‘Ai você é um mau aluno, você é um bom aluno’, até porque, vamos combinar que tem gente muito boa que não vai tão bem assim nas avaliações. Mas é, eu acho que é isso. É um indicador do aluno, se ele tá conseguindo, e se o professor está conseguindo chegar naquele aluno. Porque talvez a gente precise mudar alguma estratégia para chegar em algumas pessoas” (D4).</i>
		Quem avaliar?	<i>“Avaliação, eu acho que é mais pro aluno do que pra gente, eu acho, né? Porque, assim, nós vamos saber se as ferramentas que nós estamos utilizando tão surtindo efeito: a minha metodologia, a minha didática, né?” (D3).</i> <i>“Eu acho que é direc... direcionada pra... pro professor, em primeiro lugar, deveria ser para o aluno. Entendeu? Se fosse continuamente, mas se for uma avaliação, ela é direcionada para o professor. O professor sabê como que aquele aluno tá... Mas ((respiração funda)) eu entro em contradição, Cris, porque eu num num num ... Eu não acho que tenha que tê essa avaliação, entendeu?” (D3).</i> <i>“Então, ele [processo de avaliação] avalia, aí, duas coisas: se o aluno está chegando lá e se o professor tá chegando lá, né? ((risos)). Porque às vezes a gente acha que a gente está dando uma aula brilhante e aí a gente percebe que não tá, porque se a gente não conseguiu chegar numa maioria, pelo menos é porque não está assim tão bom, né? Porque não existe conteúdo complexo o suficiente para não chegar ninguém, né? Se não, eles não estariam</i>

			<i>nessa série. Não estaria lá, na BNCC pra ser dado pra a criança, né?” (D4).</i> <i>“E eu acho que a aprendizagem é a gente, a gente tende a fazer dentro de uma instituição” (D4).</i> <i>‘É para o professor ((risos))’ (D4).</i>
		Quando avaliar?	<i>“a avaliação consiste, assim, todos os dias, de forma contínua mesmo, desde a hora que você entra na sala até a hora que você sai da sala, né, e não um dia só. Eu não concordo” (D3).</i> <i>“Todo dia. Mesmo quando eu olho nos olhos dos alunos ((risos)) Eu acho que eu não preciso de um papel para estar avaliando e nem preciso dar um conceito, uma nota pra esse aluno. É::: eu consigo sabê se ele está aprendendo pelo envolvimento dele na aula, pelo interesse, até, dele na aula, porque, sinceramente, quando a gente não entende uma coisa, a gente não presta atenção, a gente perde atenção. Eu, numa aula de aramaico, não vou prestar atenção. Eu não vou entender nada, então deixa pra lá, né?” (D4).</i>

		Significado do erro	“uma maneira de você sabê que o aluno não atingiu aquela habilidade, uma questão errada, né? Pra mim, é isso, uma maneira de eu sabê que ele não atingiu a habilidade proposta naquele exercício, né? Então é na hora deu retomá com ele aquele tipo de exercício, com aquela habilidade pra ele desenvolvê aquela habilidade, né? O que ele precisa, o que que aconteceu, o que que não... o que que não teve no exercício, ou o que que é que ele não entendeu, né, pra tá errando tanto?” (D3) “É sinal de que a pessoa tá no lugar certo ((risos intensos)). Pra mim a escola não é um lugar de acertos, é um lugar de erros. Eu falo isso pros alunos, inclusive, eu acho que aqui é lugar de errar. Se a gente não errar na escola, a gente vai erra hoje, né? Inclusive, eu falo pra eles, eu falo: - ‘Eu não entendo essa vergonha que vocês têm de errar! Vamos errá gente, aqui, aqui a gente erra, a gente erra!’ - ‘Ai, professora, mas aí eu vou com nota baixa no boletim’ - ‘E daí?’ Sabe, se você aprendeu que você errou depois, tá tudo bem ((risos))”. (D4)
		Feedback positivo e feedback corretivo	“quando eu faço a correção, eu faço a correção, ele fala assim: ‘Ai, professora, eu errei’, né? Então, antes de eu falar pra ele: ‘Olha...faz de novo, faz novamente. Agora você viu o resultado aqui? Faz novamente’. Aí ele fala...ele fala assim pra mim: ‘Ai, professora, eu errei nisso; foi isso que eu errei...’ Ele mesmo consegue vê onde ele erra. Agora, se eu deixá ele copiar: ‘Eu errei, professora...’ ‘Ah, não! Então vamo lá, é assim, ó. Você faz assim... assim...’ eu não estou dando oportunidade pra ele, entendeu? Eu acho que ele vai continuá errando... se ele não vê o erro dele” (D3). “‘Ah, correção da prova!’, tá! Mas eu vou fazer a correção, mas... e aí? Eu acho que primeiro o aluno tenta pra ele vê onde que ele chegô. ‘Ai professora, mas eu errei de novo, deu o mesmo resultado!’ Aí você vai intervir: ‘Então vem aqui, vamo fazê junto. Oh, vai... faz aqui faz aqui...’ Ele vai vê onde é o erro, né? Porque comigo

			<i>acontece isso muito em Matemática, tá? 'Tem o mesmo resultado, professora'. Eu falo: 'Deu?' Ele errou uma tabuada, errou na hora de somar, né? Não fez o agrupamento ou desagrupou, né?' (D3).</i>
		Avaliação acolhedora	<i>"no dia a dia, quando eu vô avaliano meu aluno. É que eu dou a oportunidade dele dele, de vê onde ele errou, eu acho que ali eu já estou acolhendo ele, porque eu não posso reforçá uma coisa que ele já sabe. Se ele errou, e falá: 'Nossa' né! Que nem eu falo assim: 'Errou de novo!' Eu não devo fazer isso porque ele sabe que ele errou, pra quê que eu vou reforçá isso, né? Então eu tenho que falá: 'Olha, tem que tentá de novo! Vê se você consegue, vê onde que é, onde que foi que aconteceu o seu erro', né? Identificá, né?" (D3).</i> <i>"Eu acho que a gente tem que dá muito mais autonomia pro aluno, né? É um aluno protagonista, autônomo. Ai esse aluno, sim, ele vai poder desenvolver o que ele aprendeu daquele conteúdo da forma dele, isso é acolher, é deixar a pessoa fazer do jeito dela, não do jeito que eu, dentro da minha cabeça, quer que eu faça? Até porque eu, professora de Português, talvez não cobre do mesmo jeito da outra professora de Português, sabe? Então por que que ele tem que falar o que eu quero ouvir e não o que ele entendeu? Sendo que o que ele entendeu pode tá certo, só não é o que eu tô querendo saber exatamente naquele momento, sabe?" (D4).</i> <i>"Ai, então é...Eu acho que isso não dá pra ser feito num dia, com data marcada, sabe? Eu acho que realmente é uma avaliação muito mais processual que tem que acontecer em todas as aulas. É:::. E é isso, de forma gradual...Eu gosto muito de pensar em trabalhos que podem ser feitos de forma graduais...de forma gradual, é, então..., um portfólio, alguma coisa nesse sentido que você vá construindo, sabe, e lá no fim você chega uma outra coisa, e não numa coisa que você chegue, deu resultado pronto, no fim. É isso" (D4).</i>

	6º Ano Branco	Perfil	“O 6º Ano eles estão numa puberdade, né, passando pra puberdade já, né? Então, tem coisas que não é tão aceito, como você fazer com um 4º Ano uma brincadeira, uma parte lúdica... Eles gostam, sim, mas isso não prende tanto eles, entendeu?” (D3). “Já no 6º Ano, ele já tem vergonha de demonstrar, né? Eles ficam com vergonha, eles não ficam falando. Ah::: eu acho que às vezes, por falta... assim, por ser essa a idade, dessa puberdade, desses hormônios, assim, eles são muito... como eu posso dizer... muito alvoroados... assim... eles querem tudo pra a mesma hora, entendeu?” (D3). “E eu acho assim, que também, as conversas paralelas, né? eu acho que atrapalha bastante também a parte da aprendizagem deles, né? Então a gente também... a gente tem que trabalhar nisso” (D3). “Eu falo que é a idade da “chavinha” que vai virar, né? ((risos))” (D3). “Você fala: ‘Meu Deus, como pode o ano passado, numa sala que, olha, não dava tanto trabalho...’, a gente fala, e esse ano, de um ano pro outro já mudou...” ((risos)) (D3). “é a idade da... como fala... que eles querem descobrir muitas coisas, né? São muitas coisas competindo, ali, com aprendizagem, né? Ainda mais hoje com as tecnologias, né?” (D3). “Mas eu acho que assim, é característico do 6º Ano. Pelas séries... pelo anos que eu já trabalhei 6º Ano, porque é todo o 6º Ano. Você não tem um 6º Ano que você vai falar assim: ‘Nossa, aquele 6º Ano não me dá trabalho... nenhum!’” (D3). “ele é uma sala típica, mesmo, porque é aonde eles têm muita novidade, sabe?” (D3). “muitos, ali, dispersam, né?” (D3).
		Adaptação à rotina escolar	“Então é muita coisa pra eles, eu acho que... eles organizarem, né, porque aí já entra um monte de professor; as disciplina do professor diferente, né?”

			Então, tipo, dá um... eu acho que choque ali, né?" (D3). "É muita informação pra eles, isso muda, né, drasticamente, né?, no Fund II" (D3).
		Dinâmica docente	"Olha, Cris, eu converso muito com eles. Ainda eu falo pra eles: 'Gente, eu acho que eu sou psicóloga de vocês!'. Eu falo pra eles ((risos)). Porque às vezes eu paro e tiro aquela aula pra conversar mesmo, sabe? Pra dar um chacoalhão, pra falá "Olha, vocês estão no Fundamental II, olha a idade de vocês, vocês não são mais crianças, vocês têm que pegar sério agora'" (D3). "Então se você não colocá isso tudo certinho, você não vai conseguir, né?" (D3). "Então aí eu procuro fazer essa parte, de conversar com eles abertamente, né? Não 'bater de frente', né, do professor que bate de frente, ele não vai conseguir nada e o aluno vai pegar raiva. Então eu prefiro pará, conversá com eles, pedi sugestões pra eles, o que que a gente pode tá fazendo, o que eu acho muito importante" (D3). "Eu converso muito com eles, muito mesmo, essa parte... da parte emocional deles, né? A minha parte emocional que eu falo pra eles, falo: 'Gente, ó o respeito! Vocês têm que respeitá o professor! O professor sai de casa bem (vocês vão embora meio-dia, 13 horas) o professor fica aqui trabalhando, entendeu? O professor não desliga'" (D3). " 'Então vocês, também, tem que tê o respeito do mesmo jeito que a gente respeita', porque eu respeito eles, né?E, assim, então eu cubro esse respeito também" (D3). "Então eu paro, converso. Eu acho que tudo na base do diálogo mesmo, não tem como. 'Ah, eu vou tirar ponto! Ah eu vou anotar o nome na lousa!' - não! - eu não faço isso. Eu já pego abertamente, já converso, já serve pra sala inteira e se precisar chamar, Cris, eu chamo, sabe?, converso lá fora um

			<i>pouquinho ou converso bem baixinho perto, abaixo, ali, tá?. Converso: ‘O que que tá acontecendo, o que que eu te fiz, né?’ Eu fiz alguma coisa que te magoou, né? E eu procuro dizer isso, né? Sempre tá dialogando, mesmo, e sabendo o porquê, né?’ (D3).</i>
		Aprendizagem	<i>“Eles não conseguem alcançar o objetivo, porque eles não tem aluno ali que não sabem o básico, né?” (D3).</i> <i>“Eu falei assim: ‘Gente, faz um grupinho de estudo!’, falei, né? Eu falei: ‘Tantas coisas que vocês usam o celular, faz um grupinho, vamos estudar um ajuda o outro, isso é muito importante’, falo pra eles” (D3).</i>
		Situações pontuais de dificuldades de aprendizagem	<i>“ ‘Estudante A’, do 6º Ano. Ela tem muita dificuldade e ela é muito desligada, mas muito, parece que ela está em outro mundo e não no mundo aqui. Parece que ela tá... Eu falei: ‘Parece que tá em Nárnia’. Eu falei...falei pra ela outro dia, eu falei: ‘Você tá em Nárnia?’ Falei: ‘Volta, né?’ ((risos)). Tem que focar aqui!’ Qualquer coisinha, já distrai e eu, quando eu vejo ela tá fazendo alguma continha, você vê assim que é defasagem lá... que já vem há muito tempo, por isso que não consegue agora, né? [...] É ela, ‘Estudante A’:::eles têm muita dificuldade. [...] Mas assim brincalhona que nem no apoio mesmo, ela vai, mas gosta mais de contá histórias, né?, então, do que fazer, né? Pra ela é interessante, é outras coisas, não é tá fazendo. Então, a gente sempre tem que estar chamando: às vezes fica chato, fica, mas às vezes é necessário, eu falo pra ela” (D3).</i> <i>“Eu tenho a ‘Estudante B’ no 6º Ano B: é nítido a dificuldade que ela tem. Ela tem muita dificuldade em Matemática, mas muita, mesmo!” (D3).</i>

		Estratégias de ensino	<i>“Então quando eu termino o conteúdo, eu sempre dou uns exercícios à parte, assim, e falo assim, pra eles: ‘Gente, oh’, (vô, quem nem vinte minutos falta pra terminar a aula, eu dou uns três exercícios e deixo eles fazendo). Aquele exercício que eu dei, no outro dia, eu volto no exercício, ou eu volto no mesmo conteúdo pra perguntar, né? Então a gente vai discutindo sobre isso; então a aula é tipo uma retrospectiva do que já foi, eu gosto muito de fazer isso. Nas retomadas, a gente usa as aulas pra fazer as revisões, né? E são as revisões, assim, não só do que eu falo do conteúdo que está ali na apostila, do conteúdo que veio lá atrás a defasagem, né? Eu acho isso muito importante, essa parte da retomada. Até a gente pede ajuda pro professor que vai, pergunta pra gente; ‘Olha, Matemática, do que que precisa?’ A gente sempre tá trocando ideia e falando: ‘Olha, vai nisso aqui que esse daqui tá precisando’. Às vezes nem é a matéria daquele módulo, que tá trabalhando. E coisa que ele oh! já trabalhou ano passado e precisa revisar, porque se eu tenho dois, três alunos que não avança, eu não posso deixar para trás, então eu vou dar aquela revisão, um..., a maioria já sabe, tudo bem, mas eu tenho que focar em todos, né? não na maioria, né? Então a gente sempre tá fazendo a retrospectiva” (D3).</i>
--	--	-----------------------	---

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O quadro “Percepção Discente” (Quadro 3) apresenta a análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com o participante E5, com o participante E6 e a participante E7, cujos dados foram categorizados em seis temas, definidos de acordo com o critério semântico de classificação, com os quais agrupam seus respectivos subtemas e verbalizações (exemplos de fala). O primeiro tema, denominado “Relação Professor-Estudante”, agrupa o subtema “Didática” e reúne três verbalizações. O segundo tema, “Aprendizagem”, agrupa os subtemas “Percepção” e “Estratégias de Ensino”, com cinco verbalizações. O terceiro tema, “Acolhimento” agrupa os subtemas “Percepção” e “Perfil Docente”, com cinco verbalizações. O quarto tema, “Instrumentos de Avaliação”, agrupa o subtema “Concepção”, com três verbalizações. O quinto tema, “Avaliação da Aprendizagem”, agrupa os subtemas “Percepção” e “Significado do Erro”, com seis

verbalizações. O sexto tema, “6º Ano Branco”, agrupa os subtemas “Desafios” e “Estratégias para Superar os Desafios”, com seis verbalizações.

Quadro 3 - Quadro de Análise de Entrevistas Semiestruturadas - Percepção Discente

	Tema	Subtema	Exemplos de Fala
PERCEPÇÃO DISCENTE	Relação Professor-Estudante	Didática	“Tipo... tipo quando a gente faz alguma coisa ela fica muito brava. E também ela... ela tipo ... ela tipo... assim... quando os alunos tiram nota boa...” (E5). “um dos professores que foram muito bom pra mim foi a ‘Professora C’, né?, que foi minha professora de Inglês. Ficou grávida e depois saiu. É::: Mas ela explicava muito bem, assim” (E6). “Ele não trata de uma forma diferente, mas ele tá certo por um lado. Exemplo: os alunos estão conversando muito... falando, falando... num deixa, né?, ele nem consegui explicá a matéria ((tosse))... a matéria. E aí, ele precisa mesmu ficá, né?... ficá mais rígido com a sala” (E7).
	Aprendizagem	Percepção	[Aprender] “É::: Estudar e entender do assunto” (E5). “Ah, pra mim, aprender eu acho que é assim... É::: a gente tem que adquirir conhecimento pra poder vencer na vida. Então, pra eu aprender é uma evolução, é uma forma de evoluir” (E6). “Pra mim aprender é ter conhecimento de coisas novas. É::: de um conteúdo que... eu não sabia antes... [...] Então, pra mim, aprender é uma coisa nova, conteúdos novos (E7).
		Estratégias de ensino	“Quando o professor faz alguma pergunta e aí ele, né, acaba perguntando pra sala e aí, se não sabe, ele explica. E mesmo se a pessoa fala alguma resposta que não tem muito a vê com o que ele perguntô, ele explica também” (E7). “Muitas vezes, tem professores que passa até vídeos, né?, pra que a gente consiga aprendê certinho e se precisá tirá alguma dúvida, ele vai lá pra explicá. E quando a gente precisá, é só perguntá pra ele... Marcá numa folha e aí, pra depois pergunta” (E7).
	Acolhimento	Percepção	“Ajudá uma pessoa” (E5). “Acolher é uma maneira de ajudar alguém. Eu entendo que acolher é, tipo,

			entender o que a pessoa sente, ou sentiu, tá sentindo. É::: E.é ajudar, entender o que ela tá passando, ajudar..." (E6). "Acolher é:::tá presente, quando a pessoa mais precisar, ela vai estar lá pra acolhê ela, pra cuidá, pra quando precisá" (E6).
		Perfil docente	"Ajudar um pouquinho na matéria... Ensinar mais..." (E5). "Ela... Ela é calma ((mudança na entonação de voz para mais aguda)), ela conversa com a gente, ela é::: bem legal, bem aberta. Ela::: consegue conversar bem com a gente, explicá bem a matéria... Quando alguém tá com alguma dúvida, tá com algum problema, alguma coisa, ela entende, ela não fica nervosa, essas coisas assim... Então, eu acho que ela seria a mais acolhedora" (E6). "Ele explica que::: não é questão de nota. Num::: Você num::: vai ser... decidido por uma nota. Avaliação não decide quem você é. E aí eles... ele me acolheu, falou que tudo bem, que nos outros bimestres eu fui muito bem... Que só por causa desse não precisava..." (E7).
	Instrumento de Avaliação	Concepção	"Não" (E5). "Já!" "De::: Geografia." "Porque... assim... Eu... eu não sei bem, falá, assim, bem o motivo. Porque eu também não sei...(riso)), mas... é... eu sempre tive um poquinho de dificuldade em Geografia. Então, quando eu fui fazê a prova desse bimestre... tava meio difícil, também... eu fiquei com bastante dúvida, mais eu me superei" (E6). "Às vezes, quando eu num estudei muito ((pronúncia enfatizada)), né? Quando eu não presto muita atenção na aula. Aí às vezes eu fico com um pouco de medo [...] Porque a... por causa que... né?... a matéria é diferente, era nova. Nunca... nunca tinha ouvido falá. E aí, acabou... que eu fiquei um pouco de medo de fazer... de fazer a prova" (E7).
			"Avaliar é... nota..." (E5).
	Avaliação da Aprendizagem	Percepção	"Avaliação... O meu ponto de vista é::: uma maneira que a gente se expressá. Avaliação é algo que vai avaliá o hoje. Aí prová a gente pra gente sê aprovada" (E6).

			<i>“Avaliação é avaliá todo aquele conteúdo, aquela matéria que a gente aprendeu no decorrer do bimestre (E7).</i>
		Significado do erro	<i>“Faz prestar mais atenção” (E5).</i> <i>“O aprendizado de:: Ah! Você tem que prestar mais atenção. Ou, às vezes seria por falta de atenção, por não ter estudado e dedicá mais. É corrê atrais, estudá, firmá naquilo que tá errando e prestá mais atenção, tamém, não ficá na dúvida...” (E6).</i> <i>[Aprendizado] Sim, porque aí, né?, nessa pró... na próxima prova, eu vou sabê que eu tenho que me esforçá mais, estudá, prestá mais atenção. Então... os erros acabam ensinando (E7).</i>
	6º Ano Branco	Desafios	<i>“Fazer amizade e algumas matérias” (E5).</i> <i>“Meu desafio foi Inglês e Filosofia. Porque Filosofia é uma matéria... matéria completamente nova pra mim. É:: e:: Inglês, porque aonde eu estudei, né, no “Escola Tal” [...] Inglês era meio complicado, porque, as crianças bagunçavam bastante... tipo... era... muito difícil do professor dá aula. Então... eu... quase não consegui aprender Inglês ((riso)). Então foi um grande desafio pra mim” (E6).</i> <i>“Ah... Eu acho que... tudo novo, né, no caso: a:: avaliações, simulado, os TCS que eu não tinha na escola antiga... E isso foi o que deu um... mudô um pouco” (E7).</i>
		Estratégias para superar os desafios	<i>“me intornando e estudando com a minha mãe” (E5).</i> <i>“Ah!... Filosofia, eu fui estudando, fui perguntado pro professor e ele foi tirando minhas dúvidas. Foi, é... com o tempo foi melhorano a explicação dele. E:: Inglês... como a professora explicava bem... e daí fui me aprofundandu nus estudos, tamém, consegui aprender” (E6).</i> <i>“Com o tempo, né?... a gente vai aprendendo... É:: com os professores também vai ajudando, é:: os familiares...” (E6).</i>

Das perguntas abertas mais simples às indagações mais complexas que contextualizaram gradativamente o universo da pesquisa, proporcionando significativa atmosfera de interlocução entre a pesquisadora e os participantes, os resultados apontaram que a relação de ensino e aprendizagem se desenvolve por meio do *vínculo entre docente e estudante*, visto que todo vínculo educacional é uma relação de construção conjunta entre ambos. Nesse sentido, a voz da gestão escolar, segundo o olhar da participante G1 declara:

G1: É::: Eu acho que precisa ser uma rea... relação de troca, de conhecimento, *né?* Em que o professor...ele media o conhecimento do aluno mas ele também aprende e que o aluno tem que ser o protagonista *pro* aprendizado ser válido. Porém, em alguns momentos ele vai precisar, ali, de praticamente muitos momentos, da atuação do professor *pra* que **oriente** esse aprendizado (G1).

A fala da participante G1 dialoga com o entendimento de Freire (1987, p. 44) segundo o qual “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”.

A participante G1 acrescenta:

G1: Se ele [estudante] gosta do professor, ele vai *tê* é:::mais afinidade. Até mesmo, tendo dificuldade na matéria, ele consegue perguntar melhor, ele consegue tirar melhor as suas dúvidas... (G1).

Nesse mesmo sentido, a percepção da docência verbalizada na fala da participante D3 reforça:

D3: Agora, se eu me distanciar do aluno, *falá* assim: “Olha, o aluno não tem que gostar de mim!” **Claro** que ele tem que gostar de mim! **Ele tem, né?** Eu acho assim, que eu tenho que *sê* uma pessoa que ele queira **bem**, que ele **goste** da minha aula, porque ele **gosta de mim!** (D3).

D3: Eu acho que tem que ter essa... esse vínculo, *né?*, entre professor e aluno (D3).

D3: eu acho que **tem que *tê***, é muito importante. Tem professor que não gosta, não. Eu já trabalhei com muitos professores que fala: “Ah, eu não *sô* doce, *pro* aluno gostar de mim!” (D3).

D3: Eu acho que quanto mais você *deixá* o aluno mais à vontade, *né?* Quanto mais **perto** você estiver dele, eu acho que ele vai *tê* mais facilidade **na disciplina**, *né?* (D3).

D3: Ela se sente à vontade, se sente **segura**, *né?*, se sente **amada**, que nem eu falo *pra* eles, *né?* Eu falo *pra* eles que “Professor é que nem **mãe!**” Falei: “Gente

ninguém, nenhum professor, *qué* o mal de vocês! É **igual mãe!**” A gente quer o bem, *né?* (D3).

Todo vínculo educacional também é um vínculo humano, de “estar afetado pelo que o outro representa” (Sanches, 2022, p. 31). Educar é construir-se sobre elos humanos singulares e significativos.

Fazendo coro às declarações das participantes G1 e D3, a participante D4 amplia ainda mais a compreensão do significado da relação docente e estudante quando compartilhou o quão impactante foi o vínculo estabelecido com um de seus professores à época da Educação Básica, da forma como esse elo orientou decisivamente sua escolha profissional e inspira sua postura na relação com seus estudantes. Em suas palavras:

D4: Eu me tornei professora graças a um professor. É::: esse professor era incrível! Hoje ele *tá* dando aula em um lugar distante, ele está no Instituto *Tal*. Ele era um professor que ensinava pelo **riso**. A aula dele, (uma aula tinha cinquenta minutos) ele passava meia hora brincando e nos outros vinte minutos, ele ensinava como ninguém. É::: eu tive com esse professor por um ano. Ele era professor de História, não de Português. E até hoje eu sou apaixonada por História, graças a ele, *sabe?* E ele era muito afetuoso, muito carinhoso, muito engraçado e, assim, as aulas dele passavam ((estalar de dedos)) num piscar de olhos, porque **ele** era leve, e aí tudo o que ele ensinava (e olha que era assim, era História do Ensino Médio, então uma coisa super pesada. Ele fala de guerras, tudo, mas ele fazia de um jeito **tão** leve, que as aulas ficavam boas e eu, hoje, tento fazer isso com as minhas aulas porque... só que assim... muitas vezes, os alunos, principalmente de séries iniciais, não estão muito preparados para isso, *né?* Eles acham que é brincadeira demais; a gente ((respira fundo)) perde um pouquinho (D4).

O relato experiencial da referida participante dialoga com o entendimento de Sanches (2022, p. 23) ao ensinar que “O professor é construtor de identidades humanas. Não é o único, mas ele contribui efetivamente para isso. As marcas que deixa nesse processo vão se materializar para o restante da vida do outro.” Há docentes que afetam de forma impactante a vida de seus estudantes. Não apenas passam por suas vidas, mas possuem a força de permanecer e transformá-las, pela convivência, pela inspiração, pelo exemplo, pelo afeto.

Aos olhos da docência é evidenciada a necessidade do professor estar atento a todos os sinais expressos pelo estudante, sempre disposto a ouvi-lo. Segundo a participante D3:

D3: Então tem que *falá* com cuidado, tem que dar abertura *pra* falar. Tem toda essa parte porque a gente tem um momento também *pra* ouvir o aluno (D3).

D3: eu acho que tem que *tê* essa abertura, sim, com o aluno, então, **tem que *tê*** esse vínculo. Eu acho isso... **Eu gosto!** Pelo menos **eu, professora “P3”, amo** esse vínculo com o aluno (D3).

D3: Porque eu acho assim que aquele aluno que... ele não tem uma abertura... uma disciplina com um professor, por exemplo... ele não tem a abertura de um... ele *vê* que o professor, *vamo* supor, o professor é **bravo**, o professor, **exige**, *né?* Bravo, assim, *que* eu falo, que não dá abertura *pro* aluno falar: “Não vai falar, agora - quem fala sou eu! Aqui dentro sou eu que **mando!**” (D3).

D3: a partir do momento que você chega nele e fala: “Olha o que *tá acontecendo*, *tá* dormindo... O que *tá* acontecendo? Alguma coisa em casa? (pode ter alguma coisa em casa)” (D3).

As considerações da participante dialogam com o entendimento de Sanches (2022, p. 13), segundo a qual “Precisamos olhar para a essência, do contrário, ficaremos somente com a imagem externa. Nosso olhar de educador necessita transcender a aparência.” Toda relação de ensino e aprendizagem é, antes e também, uma relação humana. De nada adianta o docente dominar o conteúdo, desenvolver as melhores estratégias, se não compreender que, como ser humano, precisa se conectar ao outro ser humano, nesse caso, o estudante. O mesmo vale para gestores, que podem até orquestrar satisfatoriamente a administração escolar, dominar o conteúdo de normas regimentais, mas, além disso, diante de um estudante não perguntar a si próprio: “De que forma posso ajudá-lo?” É indispensável que essa percepção quebre a superficialidade do que se mostra para atingir as profundezas do que realmente é.

A harmonia do vínculo educacional, em algumas circunstâncias, é precedida de desafios a superar. Nesse sentido, as palavras da participante D3 declara:

D3: Olha, no começo **quando eu cheguei**, eu tive um pouco de dificuldade, sim, no 6º Ano “X”, *né?* Eu tive dificuldade porque é::, são assim muito imaturos, *né?* [...] É... tava, como diz, patinando, patinando e não, não dava certo. Eu tive que trocar um pouco a estratégia com eles *pra depois voltar*, *né?* a...a usar a mesma estratégia, então, no começo não deu certo. [...] e você, **não**, teve que primeiro pegar firme *pra depois* soltar, como diz, *né?* aí você pode voltar, *né?* a ter aquela **abertura** com eles, tudo... *né?*. Aí vai de sala *pra* da sala, cada uma tem um jeitinho, *né?* (D3).

Ao olhar dos estudantes, é compreensível a mudança da atitude do professor, quando o contexto da sala apresenta situações de indisciplina. Nas palavras da participante E7:

E7: Ele [professor] não trata de uma forma **diferente**, mas ele *tá* certo por um lado. Exemplo: os alunos estão conversando **muito...** falando, falando... *num* deixa, *né?*, ele nem *consegui explicá* a matéria ((tosse))... a matéria. E aí, ele precisa *mesmu* ficá, *né?*... ficá mais rígido com a sala” (E7).

O contexto da realidade que cada turma esboça o perfil que o docente precisa adotar, sempre voltado a significativos elos de convívio e reciprocidade sobre os quais a relação de ensino e aprendizagem se desenvolva.

No que tange à temática voltada à *aprendizagem*, Sanches (2022, p. 13) ensina que “aprendizagem é sempre um processo de aproximação, de troca de olhares, de relações que são construídas”. Aprender é a ação que humaniza o indivíduo; não equivale a adquirir um saber, dominar um conteúdo (Charlot, 2007, p. 65). A *contrario sensu*, as declarações dos estudantes evidenciaram a percepção de que a aprendizagem está relacionada a conteúdos curriculares. Nas palavras dos estudantes:

E5: [Aprender] “É::: Estudar e entender do assunto” (E5).

E6: “Ah, *pra* mim, aprender eu acho que é assim... É::: a gente tem que adquirir conhecimento *pra* poder vencer na vida. Então, *pra* eu aprender é uma evolução, é uma forma de evoluir” (E6).

E7: *Pra* mim aprender é ter conhecimento de coisas novas. É:::de um conteúdo que... eu não sabia antes... [...] Então, *pra* mim, aprender é uma coisa nova, conteúdos novos (E7).

Aprender é tecer vínculos de colaboração mútua para formação individual; é ação fundamental e indispensável que torna o homem um ser humano.

No que diz respeito ao *acolhimento* Luckesi (2022, p. 207) ensina que “‘acolher o estudante’ significa recebê-lo da forma como ele chega à turma com a qual iremos atuar ou com a qual estamos trabalhando.” Para o autor o acolhimento é a base do processo educativo, o início de um vínculo entre docente e estudante que se estende ao longo de toda sua formação. Em suas palavras:

O ponto de partida do ato de ensinar é o acolhimento do estudante, o que significa que o educador está disponível para receber, de coração aberto, todos os estudantes com as qualidades com as quais chegam à sala de aula. Altos, baixos, dos centros urbanos, das periferias, com traços nativos, europeus, africanos, orientais, portadores de determinados pré-requisitos cognitivos e socioculturais, ou carentes deles. Não poderá haver escolhas, eles simplesmente chegam (Luckesi, 2022, p. 207).

A amostra da pesquisa traz a percepção sobre acolhimento aos olhos da gestão escolar, da docência e dos estudantes evidenciando uma relação muito intensa com o entendimento do referido autor, aqui compreendido o “receber” com a prontidão do olhar, da escuta, do amparo que o vínculo educacional, para se estabelecer, necessita. A gestão escolar, representada pelas falas das participantes G1 e G2 afirma que:

G1: [Acolher] É ouvir que::: no dia a dia, às vezes a gente tá tão corrido que a gente não pára *pra* ouvir nossos alunos, *né?* Então acho que *ouvi*, tentar ajudar da maneira que a gente pode, porque, além de um aluno, de um professor, *né?*, de um inspetor, de um funcionário *que* a gente tem?... A gente tem uma pessoa que tem problemas, às vezes também, às vezes não, *tá?* Então acho que a *parti* de ouvir é muito importante (G1).

G2: [Acolher] É atender, com solicitude e amor às pessoas: o aluno, a família, os próprios colegas de trabalho [...] Eu acredito que o fator principal é a **atenção** que é dispensada aos alunos, *né?*, e, também, aos seus familiares quando chegam à escola, de uma forma geral, a toda a equipe escolar. O ser ouvinte: saber ouvir, saber compreender e também aproveitar as oportunidades dentro de sala de aula *pra* que ocorra essa aproximação entre professor e alunos” (G2).

Segundo a percepção da docência, em parte o acolhimento está relacionado ao olhar atento e individual do professor sobre as mostras dadas pelo estudante, em parte está em fortalecer sua auto-afirmação de capacidade e superação diante dos desafios. Nas palavras das participantes D4 e D3, respectivamente:

D4: [Acolher] É, você *consegui* olhar *pra* um aluno, de forma individual, dentro de uma coletividade. Eu acho muito difícil acolher uma sala; você acolhe um por um. Porque o acolhimento que eu dou *pra* “Joãozinho” não pode ser o mesmo acolhimento que eu dou *pra* “Maria”, porque “Joãozinho” e “Maria” tem necessidades diferentes, famílias diferentes, culturas diferentes, realidades sociais diferentes e:::tudo isso [...] não existe educação que passe longe do afeto” (D4)

D3: acolher é você **dá** essa oportunidade *pra* ele... dele **vê**, *né?* Eu não preciso, **eu**, mostrar a ele - eu quero que **ele** veja, *né?* E muito aluno não tem essa oportunidade. Eu acho **muito, muito** assim... É importante demais essa parte desse acolhimento. Dele ele...se ele se sentir assim, é::: seguro: “Olha, eu errei realmente! Olha professora, errei aqui.” “Aí, *tá* vendo? Você viu onde errou”. Eu não precisei mostrar por quê - porque ele tem **capacidade** *pra* isso. **Você mostra que ele tem capacidade.** Com certeza ele vai ficar muito mais feliz do que você falar *pra* ele: “Nossa, errou? Vamos aqui, oh, vamos corrigir *pra* você.” Ele só vai copiar (D3).

Na relação de ensino e aprendizagem reforça-se a necessidade da percepção sensível e aguçada do olhar, capaz de perceber além do que se vê e da sensibilidade auditiva que capte além das ondas sonoras o silêncio (Sanches, 2022).

Por sua vez, a voz dos estudantes manifesta o acolhimento com o sentido de compreensão e auxílio. Na voz dos estudantes:

E5: [Acolher é] *Ajudá* uma pessoa” (E5).

E6: Acolher é uma maneira de ajudar alguém. Eu entendo que acolher é, *tipo*, entender o que a pessoa sente, ou sentiu, *tá* sentindo. É::: *E é* ajudar, entender o que ela *tá* passando, ajudar [...] Acolher é::: *tá* presente, quando a pessoa mais precisar, ela vai estar *lá pra* acolhê ela, *pra* cuidá, *pra* quando *precisá*” (E6)

Na relação docente e estudante Luckesi (2022, p. 219) afirma que “O professor dá-lhe suporte. Suporte, aqui, significa auxiliar o estudante a compreender o que foi exposto”. Os excertos das falas discentes demonstram com claras evidências o caráter humano, próximo e efetivo, da relação educacional.

Ao descrever a postura docente acolhedora a gestão escolar, nas palavras da participante G1 afirma:

G1: Tem professor que chega na sala e, só dele olhar o aluno ele sabe que o aluno não *tá* bem naquele dia, *né?* Às vezes tira da sala, conversa, *né?* Pergunta o que aconteceu [...] É::.. Então, quando você conhece e convive realmente com alunos, só de você olhar para eles, geralmente, você sabe se ele está bem ou não (G1).

Nesse mesmo sentido, a participante D4, reforça:

D4: Com diálogo?... com mom..(ah isso eu sinto falta!)... **com momentos que não fossem voltados pra aula**, ((fala mais lenta)) sabe?, *pra* desenvolvimento do cognitivo... Momentos mesmo...”Ah, vamos descer *pro* pátio fazer uma dança circular”, *sabe?*, esse tipo de coisa...., momentos de integração, mesmo, de uma ... (esqueci o nome) uma psicologia integrativa meio integrativa, mesmo, assim, de... de diálogo, de dinâmicas (D4).

A participante D3 destaca que na relação docente e estudante nem todos os professores tem postura acolhedora:

D3: tem professor que é muito... *mhm*... eles não aceitam muito, não; é aquilo e acabou, entendeu? O aluno tem que fazer a **parte dele**. Sim, ele tem que fazer a parte dele. Então eu vejo que tem muitos professores que não tem esse olhar (D3).

O ensino e aprendizagem não podem se omitir ao olhar atento, à escuta sensível e à reciprocidade do diálogo. A educação é a construção alicerçada na formação de elos humanos, base sobre a qual se tecem relações, se estabelecem vínculos, criam-se laços, na busca constante do ser.

No contexto de sala de aula a narrativa da percepção discente evidencia o diálogo como significativa estratégia de acolhimento. Ao descrever a postura acolhedora de sua professora, o participante E6 declara:

E6: Ela... Ela é calma ((mudança na entonação de voz para mais aguda)), ela conversa com a gente, ela é::: **bem** legal, bem aberta. Ela::: consegue conversar bem com a gente, *explicá* bem a matéria... Quando alguém *tá* com alguma dúvida, *tá* com algum problema, alguma coisa, ela entende, ela não fica nervosa, essas coisas assim... Então, eu acho que ela seria a mais acolhedora (E6).

Nesse mesmo sentido, a participante E7 afirma:

E7: Ele explica que::: não é questão de nota. *Num::: Você num::: vai ser... decidido por uma nota. Avaliação não decide quem você é. E aí eles... ele me acolheu, falou que tudo bem, que nos outros bimestres eu fui muito bem... Que só por causa desse não precisava...* (E7).

O relato dos dois estudantes exemplificados pelos excertos acima comunica-se com o entendimento de Luckesi, (2022, p. 138), segundo o qual:

O educador é aquele que pode e deve fazer trocas sinceras e verdadeiras com o educando, por meio do diálogo, sem invadir nem privar. Cabe-lhe nutrir o educando, por meio do diálogo, sem invadi-lo ou privá-lo. O diálogo expressa essa dança entre os dois, cada qual no seu papel: o educador (o adulto da relação pedagógica) e o educando (o aprendiz).

Ao longo das verbalizações sobre o acolhimento, a participante D3, dando voz à percepção docente, afirma que se sente reciprocamente acolhida quando recebe a declaração de cuidado dos estudantes de sua turma. Segundo a participante D3:

D3: “**Graças a Deus** que você veio, Professora! Achei que você não vinha mais!” Então, aquilo lá *pra* mim, *pra* mim é assim, eu ganho o dia quando eu escuto isso, falo assim: “Meu Deus do céu,” *né?* Eu falo: “Tá vendo, eu sou importante,” *né?* Do mesmo jeito que a gente fala assim: “Não, eles são importantes *pra* mim, por isso que eu vou preparar com **carinho**”, *né?* Eu faço a caricatura da professora, eu dou lá as *figurinha* quando *merece*, entendeu? Aí você vê, *né?* Que nessa nessa parte tem, *né?*, a **devolutiva** *pra* você, *né?* Então você consegue **senti isso. É muito bom!** (D3).

D3: “Professora, eu senti sua falta, por que que você não veio?” Pergunta: “*Cê tá bem?*” - entendeu? Então, um aluno *perguntar*: “Professora, você **melhorou?**” Olha, só que bacana, *né né?* E eu acho isso muito importante. Então eu **sinto**, é::: através disso, dessa **preocupação** deles, *né?* Que eles tem comigo, eu acho muito bonitinho (D3).

No tecer das interlocuções com os participantes foi observado que as respostas traziam a indissociabilidade entre acolhimento e aprendizagem, demonstrando que o primeiro é fator indispensável para a segunda e que o medo é o algoz que impede essa relação. Segundo a voz da gestão escolar articulada pela voz da participante G1:

G1: Então acho que o acolhimento, a relação entre professor-aluno é é muito válida no aprendizado (G1).

G1: E quando o aluno tem, por exemplo, medo do professor, que ele não consegue nem se quer **tirar** as dúvidas por conta: “Ai eu vou *levá* uma **bronca**, então não vou perguntar” (G1).

A participante G2 destaca a atenção como significativa estratégia acolhedora para o desenvolvimento da aprendizagem ao afirmar:

G2: Eu acredito que dispensando **atenção** e o acolhimento aos alunos, que na medida do possível se tem essas oportunidades, então, em todo momento é atenção, um olhar diferenciado, *né?* Vai contribuir *pra* que essa aprendizagem seja acolhedora (G2).

Por sua vez, a percepção da docência, na resposta da participante D3, declara:

D3: eu acho que o aluno, ele não avança se ele não tiver esse acolhimento (D3).

D3: as crianças, *elas* têm muito medo de Matemática. **Medo!** Mas não é a Matemática, é o professor” (D3).

Nesse sentido, a participante D4 afirma:

D4: Realmente aluno chorando, *né?* É... chorando::: por *tá* com medo de tudo. E não só isso, porque na verdade, não foi só um aluno, também. Eu acho que também dá para identificar muito a questão da dificuldade de...acadêmica, mesmo, aí, *né?* (D4).

D4: Se você acolhe alguém, aquela pessoa tende a desenvolver um afeto por você e, automaticamente, ela se afeta por isso e se sente acolhida e segura e cúmplice confortável. E não tem medo, *né?*” (D4).

Face às declarações das participantes Luckesi (2022, p. 208) destaca a necessidade do acolhimento integrar a forma de ser docente. Em suas palavras:

Como profissionais da educação formal, não temos outro ponto de partida senão o acolhimento do estudante da forma e do modo como ele chega. O ponto de partida, no caso, não tem a ver com escolhas possíveis de nossa parte, mas sim com acolhimento. Todo ser humano, inclusive cada um de nós, para aprender, necessita ser acolhido.

Toda relação de ensino e aprendizagem é uma relação humana que se desenvolve e se fortalece no acolhimento, na percepção sensível e atenciosa do outro pelo outro e na colaboração mútua entre si.

No que tange à *avaliação da aprendizagem* a percepção da gestão escolar à voz da participante P1 afirma que:

G1: O meu ponto de vista, avaliar o aprendizado escolar é avaliar tudo que o aluno faz ao longo do... por exemplo... é bimestral? ao longo do bimestre inteiro. Então, tudo o que ele faz: seja tarefa, seja um trabalho, seja uma participação da aula *pra* mim, eu tô avaliando. Não é só a prova. É o conjunto, *né?*, de tudo o que ele faz ao longo do bimestre inteiro, é:: é que eu consigo avaliar se ele *tá* aprendendo ou se ele não *tá* aprendendo alguma coisa (G1).

Ao olhar da gestão escolar dialoga com o entendimento de Luckesi (2022, p. 203) segundo o qual “A avaliação da aprendizagem nos permite acompanhar nossos estudantes individualmente em suas aprendizagens, carências e necessidades de ajuda em seu percurso de desenvolvimento e formação”. A avaliação da aprendizagem não é uma ação singular e isolada, mas, antes um conjunto de ações docentes articuladas com o objetivo de que o estudante, de fato, aprenda.

Aos olhos da docência, a avaliação da aprendizagem não se concentra apenas no aspecto cognitivo do estudante, mas leva em consideração sua integralidade, o seu todo:

D3: Eu acho que avaliar, Cris, é você conhecer, primeiramente, seu aluno conhecer a **história dele**, *entendeu?*, porque a história do aluno *ela* influencia na aprendizagem dele, *né?* Então eu preciso conhecer porque às vezes você pega aquele aluno - nossa! - não vai, não vai, não vai, não vai; mas aí você vai ver o histórico dele, você vai ver o porquê, *né?* Então você começa a ter outro olhar, *né?* (D3).

A percepção da docência faz relação com o entendimento de Hoffmann (2018, p. 19) por meio do qual “não há educação sem uma avaliação que leve em conta o sujeito, sua história de vida, sua trajetória escolar, seus processos de aprendizagem, o que torna mais sério o compromisso do professor e da escola de conhecer e respeitar as diferenças individuais e lidar com elas”. Avaliar requer a disposição docente de compreender o estudante em sua integralidade, em seus mais variados contextos, não fragmentado em partes, para que, conhecimento sua totalidade o docente possa agir com assertividade.

A avaliação da aprendizagem escolar, na voz dos estudantes, é definida nos seguintes termos:

E5: Avaliar é... nota... (E5).

E6: [Avaliar] é::: uma maneira que a gente se *expressá*. Avaliação é algo que vai *avaliá* o hoje. Aí *prová* a gente *pra* gente *sé* aprovado (E6).

E7: [Avaliação é] *avaliá* todo aquele conteúdo, aquela matéria que a gente aprendeu no decorrer do bimestre (E7).

A percepção dos estudantes sobre avaliação da aprendizagem deixa transparecer nas entrelinhas que o ato de avaliar confunde-se com um de seus instrumentos, prova. Os

exemplos de fala que expressam a percepção dos estudantes encontram no entendimento de Hoffmann (1991, p. 14) a seguinte explanação: “Professores e alunos que usam o termo [avaliação] atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação”. A autora ainda reforça: “reduzem a avaliação a uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo” (Hoffmann, 1991, p. 30). A avaliação da aprendizagem não se resume a um ato isolado e eventual, mas em um processo que reúne um conjunto de ações articuladas e rearticuladas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo o entendimento de Luckesi (2011, p. 208) “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...] Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem”. No entanto, a compreensão sobre a quem se destina a avaliação da aprendizagem tem dividido opiniões entre ser, exclusivamente, para o estudante, para o docente ou para ambos. Segundo a percepção da gestão escolar, expressa nas palavras das participantes G1 e G2:

G1: Deveria ser para o professor e para o aluno ((riso)), *né?* Porque se uma sala inteira vai mal num determinado conteúdo, às vezes, o problema não *tá* no aluno. Então a avaliação deveria ser para os dois (G1).

G2: Nós costumamos dizer que é para o professor, *né?* Mas eu acredito que essa avaliação *ela* deve ser para o próprio aluno. Como é que você vai auxiliar o aluno? É através dessa avaliação da aprendizagem que você vai ter a oportunidade de poder *tar* solucionando lacunas de aprendizagem (G2).

Aos olhos da docência as participantes D3 e D4 declaram:

D3: Avaliação, eu acho que é mais *pro* aluno do que *pra* gente, eu acho, *né?* Porque, assim, nós vamos saber se as ferramentas que nós estamos utilizando *tão* surtindo efeito: a minha metodologia, a minha didática, *né?* [...] Eu acho que é direc... direcionada *pra*... *pro* professor. Em primeiro lugar, deveria ser **para o aluno**. Entendeu? Se fosse **continuamente**, mas se for uma avaliação, ela é direcionada **para o professor**. O professor *sabê* como que aquele aluno *tá*... Mas ((respiração funda)) eu entro em contradição, Cris, porque eu *num num num* ... Eu não acho que tenha que *tê* essa avaliação, entendeu?” (D3).

D4: Então, ele [processo de avaliação] avalia, aí, duas coisas: se o aluno está chegando lá e se o professor *tá* chegando lá, *né?* ((risos)). Porque às vezes a gente acha que a gente está dando uma aula brilhante e aí a gente percebe que não *tá*, porque se a gente não conseguiu chegar numa maioria, pelo menos é porque não está assim tão bom, *né?* Porque não existe conteúdo complexo o suficiente para não chegar ninguém, *né?* Se não, eles não estariam nessa série. Não estaria lá, na BNCC *pra* ser dado *pra* a criança, *né?*” (D4).

D4: “É para o professor ((risos))” (D4).

A avaliação da aprendizagem é direcionada para o estudante e para o docente para o primeiro, no sentido de constatar o que ele sabe ou precisa saber; para o segundo, com a finalidade de aprimorar suas estratégias para que o discente aprenda. Ambos em uma força constante, recíproca e progressiva de serem mais, com o intuito de serem continuamente melhores.

No que tange ao momento de realização da avaliação, ao representar a percepção da gestão escolar, a participante G1 declara:

G1: Na minha opinião, precisa ser realizada a todo o tempo, *né?* Porque a todo tempo eles tão aprendendo, então, não é o que ele *colocô* na prova. Ele pode *decorá* e não aprender. O que ele faz todos os dias mostra se ele *tá* realmente aprendendo ou não (G1).

No mesmo sentido, a docência é unânime em afirmar:

D3: a avaliação consiste, assim, **todos os dias**, de forma **contínua mesmo**, desde a hora que você **entra** na sala até a hora que você sai da sala, *né*, e não um dia só.. **Eu não concordo.** [...] a avaliação eu acho que ela tem que ser contínua, é **todo dia** que eu tenho que avaliar o meu aluno e por isso que eu falo conhecer, porque tem dia que não está bem, mas ele não está bem, porque aconteceu alguma coisa em casa ou ele *tá* passando mal mesmo. Então eu falo: “Comeu alguma coisa, passou mal”..., então eu não posso levar **um dia** que eu *tava* avaliando passou mal e vai mal, *né?*, então não consegue. Teve um **bimestre inteiro**, naquele dia, ele ficou com zero. **Não!”** (D3).

D4: Todo dia. Mesmo quando eu olho nos olhos dos alunos ((risos)) Eu acho que eu não preciso de um papel para estar avaliando e nem preciso dar um conceito, uma nota *pra* esse aluno. É::: eu consigo *sabê* se ele está aprendendo pelo envolvimento dele na aula, pelo interesse, até, dele na aula, porque, sinceramente, quando a gente não entende uma coisa, a gente não presta atenção, a gente perde atenção. Eu, numa aula de aramaico, não vou prestar atenção. Eu não vou entender nada, então deixa *pra* lá, *né?*” (D4).

A *contrario sensu*, a percepção discente declarada na voz dos estudantes E6 e E7 afirma:

E6: A avaliação, ela pode *acontecê* em vários momentos, assim... Quando a gente *tá* preparado *pra* isso e tal (E6).

E7: E aí, no final do bimestre, *né?*... é... os professores passam avaliação *pra*::: *entendê* se o aluno, ou aluna, entendeu tudo certinho, o que ele vem explicando no decorrer do bimestre (E7).

A avaliação da aprendizagem escolar é um conjunto de ações que acontecem diariamente com o olhar atento do docente sobre o que está sendo ensinado e a forma como o mesmo está sendo aprendido de acordo com os objetivos educacionais planejados para a construção do conhecimento pretendido.

As formas de avaliação da aprendizagem, segundo o olhar da gestão escolar não precisam, necessariamente, ter o formato de prova pois, segundo a percepção da participante G1:

G1: A prova é um dos instrumentos de avaliação. **Um dos**, e não o único (G1).

Nesse mesmo sentido posiciona-se a docência ao som da voz da voz da participante D3 ao afirmar que

D3: na tarefa você já está avaliando a tarefa que ele faz, porque ali você faz todos os exercícios com ele que eu faço na sala, vou explicando; a tarefa já é uma avaliação, se ele *tá* aprendendo ou não, se é uma avaliação contínua, *né?* (D3).

D3: E o dia a dia, se ele *tá* participando, se você tem uma atividade de grupo, como que ele vai sair? Porque eu não vou avaliar **só a conta**, na Matemática, vou *avaliá n coisas*, não é **conta**, o **algoritmo**, a **estratégia** que ele usa. “Olha, ele tem que usar...”, não é isso. Eu tenho que avaliar muitas outras coisas (D3).

Os excertos de fala acima exemplificados encontram nos estudos de Luckesi (2011, p. 206) o seguinte entendimento:

A prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhe condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem.

A prova traz uma informação recortada e estática de uma realidade educativa contextualizada e dinâmica. Articular a avaliação da aprendizagem escolar com ações que analisam e constataam o conhecimento construído torna o processo educativo muito mais efetivo.

Nas atividades avaliativas que a participante D3 desenvolve em sala de aula atribui nota no sentido de reforçar positivamente os estudantes no empenho dedicado à realização das atividades avaliativas. Em sua fala:

D3: Aí eu pego e dou uma notinha *pra* eles, *né?*...porque um **incentivo**, *né?*... porque eu acho que, assim, eles merecem (D3).

No excerto de fala acima, a percepção de nota avaliativa ganha caráter meritocrático pelo engajamento do estudante em realizar o que lhe foi proposto, motivando-o a dedicar-se cada vez mais.

Hoffmann (1991, p. 78) afirma que em determinados contatos avaliativos “os erros cometidos pelos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes tais erros são até mesmo reforçados por determinados procedimentos de correção”. *A contrario sensu* as lentes que registram o olhar da gestão escolar, da docência e dos estudantes sobre o erro são unânimes ao afirmar:

G1: Depende que quantidade de alunos que têm esses erros. Se todos os alunos, ou a maioria, errou essas mesmos cinco, é um alerta para o professor que aquele conteúdo não *tá* bem assimilado pela sala, *né?* E::: depende. Às vezes é o aluno também não assimilou, *né?*, que precisa de um reforço maior naquele conteúdo. Então, às vezes a avaliação mostra que o professor não explicou bem aquele conteúdo, que a sala não dominou, *né?*, e aí ele precisa retomar. Ou às vezes, é o aluno que também precisa retomar de forma individual (G1).

G2: Oportunidade de aprender, acredito dessa forma (G2).

D3: uma maneira de você *sabê* que o aluno **não atingiu** aquela habilidade, uma questão errada, *né?* *Pra* mim, é isso, uma maneira de eu *sabê* que ele não atingiu a habilidade proposta naquele exercício, *né?* Então é na hora **deu retomá** com ele aquele tipo de exercício, com aquela habilidade *pra* ele **desenvolvê** aquela habilidade, *né?* O que ele precisa, o que que aconteceu, o que que não... o que que não teve no exercício, ou o que que é que ele não entendeu, *né, pra tá* errando tanto? (D3).

D4: É sinal de que a pessoa *tá* no lugar certo ((risos intensos)). *Pra* mim a escola não é um lugar de acertos, é um lugar de erros. Eu falo isso *pros* alunos, inclusive, eu acho que aqui é lugar de errar. Se a gente não errar na escola, a gente vai *errá* onde, *né?* Inclusive, eu falo *pra* eles, eu falo: “Eu não entendo essa vergonha que vocês têm de errar! Vamos *errá* gente, aqui, aqui a gente erra, a gente erra!” “Ai, professora, mas aí eu vou com nota baixa no boletim” “E daí?” Sabe, se você aprendeu que você errou depois, *tá* tudo bem ((risos)) (D4).

E5: Faz prestar mais atenção (E5).

E6: O aprendizado de::: Ah! Você tem que prestar mais atenção. Ou, às vezes seria por falta de atenção, por não ter estudado e **dedicá mais**. É *corrê atraits, estudá, firmá* naquilo que *tá* errando e *prestá* mais atenção, *tamém*, não *ficá* na dúvida... (E6).

E7: Sim, porque aí, *né?*, nessa pró... na próxima prova, eu vou *sabê* que eu tenho que me *esforçá* mais, *estudá, prestá* mais atenção. Então... os erros acabam ensinando (E7).

O erro é a dosimetria da avaliação da aprendizagem que mensura aquilo que o estudante sabe e aquilo que ele precisa saber. Tem caráter construtivo visto que aquilo que lhe falta é a motivação que lhe incentiva a aprender mais.

Ao tecer suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem, a participante D3 evidencia seu inconformismo diante da postura repressora de colegas docentes, expondo a fragilidade dos estudantes diante de circunstâncias de sobreposição e medo. Em suas palavras:

D3: Então, o professor fala: “Nossa! Estuda *pra* prova, porque a **prova...**” Então, sei lá, eu acho assim, não tem **necessidade!** [...] Eu vou falar que eu já escutei professor falar assim, professor, falar que a prova vai ser de “**regassá**”. Como que um professor fala que a prova vai ser de “*regaça*”, gente? [...] Gente, tem aluno que **chora** quando entrega a prova! Naquele dia, talvez, **não tava bem pra fazer a prova!** Eu falo: “**Não pode, pra que chorar?** Não tá conseguindo fazer, **não precisa chorar**, a gente não está bem todos os dias!. Talvez no dia que você fez a prova, você não **tava bem**” (D3).

D3: Tem criança que **trava** na prova. Eu tive criança que travava e chorava **muito** e a gente vai fazer “*respiração do peixinho*”: “**Vai, respira...**” ((participante imita a respiração ao mesmo tempo que fala)) **Entendeu?** (D3)

D3: “Você tem que terminar, tal hora, vai!”... “Ó, *tá* dando a hora”... Entendeu?... “Ó, em cima!... [...] Eu acho que isso daí é muito, é **demais**, *sabe*, essa **cobrança** que tem; acho que não precisa de **tudo isso, né?** (D3).

Somam-se às verbalizações acima as declarações dos estudantes E6 e E7 que relatam situações de medo diante da realização de provas. Em suas palavras:

E6: [Sobre sentir medo na realização de prova] Já! [...] De::: Geografia. [...] Porque... assim... Eu... eu não sei bem, *falá*, assim, bem o motivo. Porque eu *tamém* não sei...((riso)), mas... é... eu sempre tive um *poquinho* de dificuldade em Geografia. Então, quando eu fui *fazê* a prova desse bimestre... *tava* meio difícil, *tamém*... eu fiquei com bastante dúvida, *mais* eu me superei (E6).

E7: Às vezes, quando eu *num estuda* muito ((pronúncia enfatizada)), *né?* Quando eu não presto muita atenção na aula. Aí às vezes eu fico com um pouco de medo [...] Porque a... por causa que... *né?*... a matéria é diferente, era nova. Nunca... nunca tinha ouvido *falá*. E aí, acabou... que eu fiquei com um pouco de medo de fazer... de fazer a prova (E7).

Luckesi (2011, p. 370) adverte que:

os instrumentos de coleta de dados não devem ser utilizados como recursos de ameaça, de geração do medo, de disciplinamento. São instrumentos que nos permitem constatar desempenhos dos educandos e, consequentemente, qualificá-los e reorientá-los, se necessário, assim como, finalmente, testemunhar que fizeram um percurso bem-sucedido em seus estudos e aprendizagens sob nossa orientação.

A percepção docente tece críticas à prova e aos contextos de sua aplicação. A participante D3 afirma:

D3: Por isso que eu falo que prova, avaliação, não é uma ferramenta. A **prova** não é uma ferramenta de avaliação, eu acho, porque no dia *que nem* você pode passar mal, entendeu? [...] Eu *dô* avaliação porque o sistema me cobra isso, *né?* Se não, eu não daria, não. *Cê* entendeu? Porque eu é::: Eu acho que a avaliação... não devia nem existir essa palavra, entendeu? Avaliação... É uma **rotina**, você vai ver o dia a dia da criança. Eu acho... não deveria nem *existi* a palavra avaliação.” [...] Porque eu acho que avaliação é, assim, muito... não é qualidade, parece que é **quantidade**, o que vale é a **nota**, *né?* Eu acho que não é isso, não.” [...] “é **quantidade**, *tipo assim*, são **números pra escola**” (D3).

D3: Eu acho que nem devia existir **prova, Cris!** Olha, não sei se eu falo errado, mas eu acho que não. Eu sou da turminha que acho que não *devia* ter prova, avaliação, porque isso daí você faz todo dia. Eu sei falar *pra* você quem é o aluno do 6º “X” que não consegue, que tem dificuldade. Eu não preciso de uma prova para isso, entendeu? Eu acho essa parte, assim, também. Se fosse *pra* optar um dia: “Olha gente, quem é que escolhe não ter prova?” - eu seria *pra* lá na frente da fila, *sabe?* Porque eu acho que ferramenta de avaliação não é a prova, entendeu?” (D3).

Por sua vez a participante D4 reforça a percepção docente sobre prova ao afirmar:

D4: eu acho que a aprendizagem *ela* é um indicador. Eu não vejo como uma coisa *de tipo*: “Ai você é um mau aluno, você é um bom aluno”, até porque, *vamo* combinar que tem gente muito boa que não vai tão bem assim nas avaliações. Mas é, eu acho que é isso. É um indicador do aluno, se ele *tá* conseguindo, e se o professor está conseguindo chegar naquele aluno. Porque talvez a gente precise mudar alguma estratégia para chegar em algumas pessoas.” [...] acho que o aluno só decora e joga fora. Não fica, porque *pra* mim nunca ficou. Quando eu aprendi uma coisa que eu não... não *dá*, não fica ((risos)). [...] avaliação como uma prova final que vai valer nota para o boletim ((toques na mesa)), mas acho que a nota é só uma formalidade da escola, não faz parte do processo de avaliação” (D4).

D4: É::: eu sou meio crítica em relação a provas, mas vamos lá! A finalidade da prova é cumprir uma formalidade institucional ((risos)). E::: eu acho que é horrível, mas eu realmente penso isso sobre prova, eu acho que é uma forma de colocar um cabresto nos alunos, *sabe?* porque ele tem medo daquela coisa tipo: “Ah!, se você fizer isso, você vai chegar parede!... Olha, você tem que aprender isso *pra* fazer na prova”. É quase uma punição, assim. É isso! Eu acho prova bem ruim, mas eu faço, *tô* fazendo ((risos fortes)) (D4).

No contexto da avaliação da aprendizagem os instrumentos avaliativos precisam ser utilizados para o bem, com o intuito de colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem não para tolhir a motivação do estudante à busca constante de sua construção, do melhor que progressivamente pode ser.

A gestão escolar e a docência traça o esboço do que consideram uma avaliação acolhedora. A participante G1, dando voz a gestão escolar, afirma:

G1: É:: Eu acredito que sim, se ela for realizada todo dia, *num::* contar *só* com uma **prova** onde o aluno vai ficar **tenso**, onde o aluno vai ficar nervoso, *né?* Então, acredito que sim, dependendo dos instrumentos, *né?*, que você utiliza? Ela pode ser sim, acolhedora e::: mostrar *pro* professor e *pro* aluno é::: o **caminho a seguir**, onde ele precisa melhorar, onde ele pode aprofundar, onde ele pode avançar” (G1).

Por sua vez, a compreensão docente sobre avaliação da aprendizagem acolhedora declara:

D4: Eu acho que a gente tem que *dá* muito mais autonomia *pro* aluno, *né?* É um aluno protagonista, autônomo. Aí esse aluno, sim, *ele* vai poder desenvolver o que ele aprendeu daquele conteúdo da forma dele, isso é acolher, é deixar a pessoa fazer do jeito dela, não do jeito que eu, dentro da minha cabeça, quer que eu faça? Até porque eu, professora de Português, talvez não cobre do mesmo jeito da outra professora de Português, *sabe?* Então por que que ele tem que falar o que eu quero ouvir e não o que ele entendeu? Sendo que o que ele entendeu pode *tá* certo, só não é o que eu *tô* querendo saber exatamente naquele momento, *sabe?* (D4).

D4: Ai, então é...Eu acho que isso não dá *pra* ser feito num dia, com data marcada, *sabe?* Eu acho que realmente é uma avaliação muito mais processual que tem que acontecer em todas as aulas. É::: E é isso, de forma gradual...Eu gosto muito de pensar em trabalhos que podem ser feitos de forma *graduais*...de forma gradual, é, então..., um portfólio, alguma coisa nesse sentido que você vá construindo, *sabe*, e lá no fim você chega uma outra coisa, e não numa coisa que você chegue, deu resultado pronto, no fim. É isso” (D4).

A participante D3 compartilha estratégias que tornam o contexto de realização da prova menos tenso, mais acolhedor. Em suas palavras:

D3: Que nem, tempo de permanência a gente fala que é 40 minutos das nossas provas. Eu deixo lá na lousa, já ponho lá 20 *minuto*, 40 *minuto*: deu 20 *minuto* eu vou lá e **tico**, eu não preciso *ficá* falando com meu aluno: “Ó, gente 20 *minu*...” **ele vai vê**, ele já *vê*, *lá*, entendeu? (D3).

D3: o carinho que você prepara a prova é, *né?* Assim você *vê* minhas provas, eu deixo as mensagem que eu sei que eles são *capaz*, entendeu? Se não *lê*, não tem problema ((riso)) O que tem assim, o que eu acho que é válido *pra* mim é que **eu** coloco, *né?* Então se vai ler ou não ler, **não tem problema**, mas *tá lá*, *né?* Ainda tem uns que *falar*, até responde, *né*, que escreve resposta. Eu acho muito bonitinho quando eles respondem as mensagens que eu coloco, porque eu acho que também é uma é uma maneira de acolher, *né?*” (D3).

D3: E se ele, quando não tem **nada** disso [mensagens de motivação] eu acho que *pra* eles é **mais difícil ainda**, entendeu? A prova se torna **mais difícil**, às vezes nem difícil ela é, e tem tanto **medo daquele dia!**... Ele trava (D3).

As figuras abaixo ilustram frases de motivação acolhedoras que contidas em instrumentos de prova de uma das disciplinas que a participante P3 leciona:

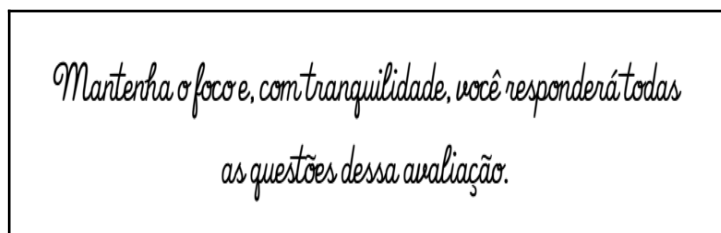


Fig. 1 – Mensagem de acolhimento: foco.



Fig. 2 – Mensagem de acolhimento: Bentô.

Pelos olhos da docência a fala da participante D3 ressalta que o acolhimento precisa constar entre os itens de pauta das reuniões pedagógicas. Em suas palavras:

D3: Então eu acho que [o acolhimento] tem que ser trabalhado **desde lá da reunião de ATPC** que *tá* a gestão, que *tá* a coordenação *tá* tudo lá, a direção, trabalha, *né?* E o acolhimento, assim, com os alunos, até propriamente **com nós da reunião**, o grupo, *né?* E, assim, eu acho muito importante essa cobrança, também, do acolhimento (D3).

Ao ensinar sobre o acolhimento Luckesi (2022, p. 207) afirma que:

O ponto de partida do ato de ensinar é o acolhimento do estudante, o que significa que o educador está disponível para receber, de coração aberto, todos os estudantes com as qualidades com as quais chegam à sala de aula. Altos, baixos, dos centros urbanos, das periferias, com traços nativos, europeus, africanos, orientais, portadores de determinados pré-requisitos cognitivos e socioculturais, ou carentes deles. Não poderá haver escolhas, eles simplesmente chegam...

Segundo o entendimento do autor:

Um professor cuidadoso com a aprendizagem dos seus estudantes sempre encontrará um meio de oferecer suporte aos seus aprendizes, a fim de que crie suas compreensões e habilidades. Para isso, importa desejar e investir no desejo. Confrontar, nesse contexto, significa: “Não aprendeu ainda? Vem cá que lhe ensino de novo (Luckesi, 2022, p. 211).

Diante de todo o exposto, os referenciais teóricos contribuem para o desenvolvimento da atividade profissional da pesquisadora reforçando a compreensão de que todas as vezes que ela se coloca diante de um estudante, seja por questões educacionais ou disciplinares, ela

está diante de um ser humano em formação que necessita da sua ajuda. De nada adianta alertar um discente sobre os rumos preocupantes de seu aprendizado ou aplicar a força de um regimento se o estudante não compreender onde estão os pontos de melhoria que precisam ser revistos. A avaliação da aprendizagem escolar acolhedora realiza-se na trajetória compartilhada entre docente e estudante que proporcione estabelecer vínculos que lhe permitam superar todos os desafios na busca constante, recíproca e inacabada do ser.

O docente será acolhedor quando compreender que ele e o estudante são seres humanos inconclusos e que podem, em colaboração mútua percorrerem o mesmo caminho, compartilhando uma trajetória de crescimento conjunto. Importa que o docente esteja disposto a receber o estudante e toda realidade que ele traz consigo, compreender suas fragilidades, apaziguar suas angústias, identificar seus pontos de melhoria, enaltecer suas virtudes, transformar cada situação de aprendizagem em experiências de superação, motivar o estudante a sempre ir além. É dar a mão e dela nunca soltar; é não desistir nunca. É ser presença, é ser referência, é ser história, é ser memória. Mais do que dominar o conteúdo e ser habilidoso nas melhores técnicas é, enquanto ser humano, dedicar o melhor de si para o melhor que o outro pode se tornar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sede de considerações finais esta pesquisa responde à delimitação do objetivo geral deste trabalho uma vez que a percepção do acolhimento na avaliação da aprendizagem ao olhar das gestoras, docentes e estudantes está relacionado ao vínculo estabelecido entre o professor e o discente bem como o tecer desse laço na vivência dessa relação. Ao olhar atento, escuta sensível e diálogo aberto entre docente e estudante, pois da forma como o discente é, do jeito que ele está importa. Avaliar, mais do que atribuir conceitos, é dedicar-se para que de fato o estudante aprenda.

Os resultados da pesquisa evidenciam que toda relação educacional é, antes e também, um vínculo humano de modo que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem estão diretamente relacionados à forma como é cultivada essa relação entre docente e estudante. A avaliação da aprendizagem acontece todos os dias, diante das mais diversas situações de aprendizagem que o contexto da sala de aula pode proporcionar. Estudante não é um número definido em uma escala gradativa de valores: é um ser humano que precisa de outro ser humano para ser humano. Embora avaliar seja uma prática constante no contexto educacional, há divergências sobre para quem ela se destina. Prova não é o único instrumento avaliativo, significativamente repelida quando utilizada como recurso de repressão e medo e duramente criticados todos os docentes que a utiliza como instrumento de poder. Acolher o estudante faz bem; o professor se sentir acolhido, também, tema que precisa estar mais presente em contextos de formação e discussão educacionais.

A pesquisa dialoga integralmente com a literatura, sendo possível estabelecer uma consistente relação entre a teoria contida nos referenciais e a realidade demonstrada pela amostra da pesquisa. O acolhimento na avaliação da aprendizagem está presente no contexto educacional, não apenas nos manuais.

Avaliar a aprendizagem escolar de forma acolhedora consiste em receber o estudante da forma como ele é, da maneira como ele está para sobre ele decidir o que fazer. Ter olhar atento, escuta sensível, diálogo aberto por meio dos quais seja possível, mais que um vínculo educacional, elos de confiança e de afeto pela intensidade em que impactam e são impactados por essa relação em uma busca contínua, e compartilhada do melhor de si para o melhor de ambos. De toda busca a que esta pesquisa se dedicou a pesquisa considera que a percepção de gestores, docentes e estudantes da educação básica sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem corresponde integralmente ao entendimento dos referenciais teóricos,

comprovado por meio de todas as vivências e experiências compartilhadas nos contextos educacionais onde atuam.

Face a amostra da realidade sobre a qual dedicou-se este trabalho, mediante o alcance do objetivo geral desta pesquisa, é oportuno que novos estudos a respeito da percepção de gestores, docentes e estudantes da educação básica sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem sejam realizados, com uma amostragem mais expressiva, contendo um maior número de escolas, diferentes contextos educacionais e um rol mais diverso de participantes, com a finalidade de compreender amplamente a temática abordada por esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Organização da análise. *In: ____*. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016, p. 125-132

_____. A categorização. *In: ____*. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016, p. 147-164

CANDAU, Vera Maria. Papel da didática na formação de professores: a didática e a formação de professores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In: CANDAU, Vera Maria (org.)*. **A didática em questão**. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 13-23.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 25, n. 02. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 06 ago. 2023.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). *In: ____*. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A problemática da relação com o saber. *In: ____*. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33-47.

_____. O sujeito e a relação com o saber. *In: ____*. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 49-58.

_____. Enquanto houver professores... Os universais da situação de ensino. *In: ____*. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 75-87.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa d educação**. Braga, vol. 16, n. 2. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 08 fev. 2022.

DEMO, Pedro. O que é pesquisa? *In: ____*. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2013, p. 20-26.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão: ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qual quer forma de discriminação. *In: ____*. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 23-46.

_____. Ensinar é uma especificidade humana: ensinar exige saber escutar. *In: ____*. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 89-143.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Expor-se ao diálogo. *In: ____*. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 109-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Expor-se ao diálogo. *In*: _____. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 109-132.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e o *empowerment*? *In*: _____. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 121-146)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. Apresentação. *In*: _____. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. 17ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 7-10.

_____. Rumos da avaliação neste século. *In*: _____. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. 17ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 13-41.

_____. Outra concepção de tempo em avaliação. *In*: _____. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. 17ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 45-66

KAGER, Samantha. As dimensões afetivas no processo de avaliação. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 113-146.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem e prática pedagógica bem-sucedida: mediações do projeto político-pedagógico na escola: *In*: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59-144.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola: investigação e intervenção. *In*: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 149-178.

_____. Primeira constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. *In*: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 179-212.

_____. O ato de avaliar a aprendizagem na escola. *In*: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 263-294.

v

_____. Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola: um olhar construtivo. *In*: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 335-376.

_____. Avaliação a serviço de ações pedagógicas planejadas. *In*: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-26.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Projeto político pedagógico da escola e seus parâmetros para a avaliação da atividade docente e discente. *In: ____*. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-58.

_____. Avaliação da aprendizagem e prática pedagógica bem-sucedida: mediações do projeto político-pedagógico na escola. *In: ____*. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59-144.

_____. Avaliação da aprendizagem e democratização do ensino. *In: ____*. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-93.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: investigação e intervenção. *In: ____*. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 149-178.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. *In: ____*. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 201-213.

_____. O papel da didática na formação do educador. *In: CANDAU, Vera Maria (org.)*. **A didática em questão**. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-34.

_____. Avaliação em larga escala. *In: ____*. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022, p. 195-203.

_____. Para além de todas as compreensões teóricas: o educador e o estudante. *In: ____*. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022, p. 204-225.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MANZINI, José Eduardo. Entrevista e suas definições. *In: ____*. **Análise de entrevista**. Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020, p. 17-32.

_____. Classificação dos principais tipos de entrevista: a entrevista semiestruturada. *In: ____*. **Análise de entrevista**. Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020, p. 33-52.

_____. Elaboração de roteiros de entrevista. *In: ____*. **Análise de entrevista**. Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020, p. 67-106.

_____. Considerações sobre a transcrição de informações advindas da entrevista. *In: ____*. **Análise de entrevista**. Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020, p. 125-142.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1936/1919#>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. Os fundamentos do sentipensar. *In: ____*. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wa Editora, 2018.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. Afetividade: caminho para a aprendizagem. **Revista Alcance: revista eletrônica de EAD da UNIRIO**. Rio de Janeiro, ed. 01, 2010. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/view/669/625#>. Acesso em 18 dez. 2020.

SANCHES, Emilia Cipriano. Professor professora. *In: ____*. **Saberes e afetos do ser professor**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2022, p. 10-16.

_____. A escola e os sentidos. *In: ____*. **Saberes e afetos do ser professor**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2022, p. 49-55.

_____. Educação requer inclusão. *In: ____*. **Saberes e afetos do ser professor**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2022, p. 68-72.

APÊNDICE A – TCLE (GESTÃO ESCOLAR E DOCENTES)

Título da Pesquisa: “A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar”

Nome da Pesquisadora: Cristiane Cardozo da Silva

Nome do Orientador: Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho

1. **Contexto da pesquisa:** esta pesquisa vem sendo realizada pela mestrande Cristiane Cardozo da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da FCT/Unesp, sob orientação do Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp/Campus de Presidente Prudente. O objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar a percepção da gestão escolar, docente e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo de interação dialógica numa instituição de ensino privado do oeste paulista.
2. **Natureza da pesquisa:** os participantes estão sendo convidados a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar aspectos relacionados à dinâmica escolar, relação professor-estudante, acolhimento e avaliação da aprendizagem escolar.
3. **Participantes da pesquisa:** esta pesquisa será desenvolvida em uma escola privada do oeste paulista cujos participantes serão a diretora da referida escola, um(a) docente e dois estudantes do 6º Ano “Branco”.
4. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo os sujeitos permitirão que a pesquisadora possa identificar as nuances das percepções sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo e de interação dialógica entre os diferentes atores no processo educacional - diretora de escola, docente e estudantes, voltadas à inclusão educacional dos discentes no processo avaliativo. Vale ressaltar que para isso será necessário desenvolver a técnica de entrevista semiestruturada direcionada por roteiro com questões abertas, principais e complementares, conforme descrita abaixo.
5. **Sobre as entrevistas:** será realizada uma entrevista com cada sujeito da pesquisa - diretora de escola, docente e dois estudantes do 6º Ano “Branco”. Optou-se pela entrevista semiestruturada, a fim de identificar a percepção dos participantes sobre o aspecto do acolhimento na prática avaliativa no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A técnica da entrevista semiestruturada seguirá três roteiros de questões abertas, principais e complementares, o primeiro voltado à diretora de escola, o segundo voltado ao(à) docente e o terceiro voltado a dois estudantes, todos eles analisados e validados por três juízas as quais contam com experiência nessa área e que pontuarão cuidados sobre a clareza e objetividade das questões, sugerindo possíveis adequações. O principal objetivo das entrevistas é identificar a percepção do acolhimento entre os sujeitos educacionais - diretora de escola, docente e estudantes - dentro do processo avaliativo e o diálogo que possibilita a inclusão dos estudantes na relação de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as entrevistas serão realizadas a partir de um roteiro, serão gravadas para dar fidedignidade à pesquisa e depois transcritas para análise e contribuição ao andamento da pesquisa e colaboração entre os sujeitos escolares participantes.
6. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e não envolve nenhum tipo de risco à saúde física e/ou mental dos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com

Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade, e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa os participantes não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar, despertando sobretudo os docentes que o acolhimento é elemento fundamental para um processo educativo mais inclusivo, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** os participantes não receberão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Os participantes tem liberdade de recusarem-se a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os participantes. Sempre que quiser poderão solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Cristiane Cardozo da Silva
Pesquisadora

Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho
Orientador

Pesquisadora: Cristiane Cardozo da Silva - Mestranda/Cel: (18) 99611 9151

Orientador: Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho/Cel: (18) 99147 3484

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE B - TCLE (ESTUDANTES)

Título da Pesquisa: “A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar”

Nome da Pesquisadora: Cristiane Cardozo da Silva

Nome do Orientador: Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho

1. **Contexto da pesquisa:** esta pesquisa vem sendo realizada pela mestranda Cristiane Cardozo da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da FCT/Unesp, sob orientação do Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp/Campus de Presidente Prudente. O objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar a percepção da gestão escolar, docente e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo de interação dialógica numa instituição de ensino privado do oeste paulista.
2. **Natureza da pesquisa:** os participantes estão sendo convidados a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar aspectos relacionados à dinâmica escolar, relação professor-estudante e avaliação da aprendizagem escolar.
3. **Participantes da pesquisa:** esta pesquisa será desenvolvida em uma escola privada do oeste paulista cujos participantes serão a diretora da referida escola, uma docente que leciona a disciplina de Língua Portuguesa e dois estudantes do 6º Ano “Branco”, um com maior e outro com menor rendimento escolar.
4. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo os sujeitos permitirão que a pesquisadora possa identificar as nuances das percepções sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo e de interação dialógica entre os diferentes atores no processo educacional - diretora de escola, docente e estudantes, voltadas à inclusão educacional dos discentes no processo avaliativo. Vale ressaltar que para isso será necessário desenvolver a técnica de entrevista semiestruturada direcionada por roteiro com questões abertas, principais e complementares, conforme descrita abaixo.
5. **Sobre as entrevistas:** será realizada uma entrevista com cada sujeito da pesquisa - diretora de escola, docente da disciplina de Língua Portuguesa e dois estudantes, um com maior e outro com menor rendimento escolar do 6º Ano “Branco”. Optou-se pela entrevista semiestruturada, a fim de identificar a percepção dos participantes sobre o aspecto do acolhimento na prática avaliativa no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A técnica da entrevista semiestruturada seguirá três roteiros de questões abertas, principais e complementares, o primeiro voltado à diretora de escola, o segundo voltado à docente da disciplina de Língua Portuguesa e o terceiro voltado a dois estudantes, um com maior e outro com menor rendimento escolar, todos eles analisados e validados por duas juízas as quais contam com experiência nessa área e que pontuarão cuidados sobre a clareza e objetividade das questões, sugerindo possíveis adequações. O principal objetivo das entrevistas é identificar a percepção do acolhimento entre os sujeitos educacionais - diretora de escola, docente e estudantes - dentro do processo avaliativo e o diálogo que possibilita a inclusão dos estudantes na relação de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as entrevistas serão realizadas a partir de um roteiro, serão gravadas para dar fidedignidade à pesquisa e depois transcritas para análise e contribuição ao andamento da pesquisa e colaboração entre os sujeitos escolares participantes.
6. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e não envolve nenhum tipo de risco à saúde física e (ou) mental dos participantes. Os

procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade, e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa os participantes não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar, despertando sobretudo os docentes que o acolhimento é elemento fundamental para um processo educativo mais inclusivo, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** os participantes não receberão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Os participantes tem liberdade de recusarem-se a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os participantes. Sempre que quiser poderão solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento enquanto responsável pelo(a) estudante abaixo identificado(a), de forma livre a autorizar que o(a) mesmo(a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento a que o(a) menor abaixo identificado por quem sou responsável participe da pesquisa

Nome do Responsável pelo Estudante

Assinatura do Responsável pelo Estudante

Cristiane Cardozo da Silva
Pesquisadora

Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho
Orientador

Pesquisadora: Cristiane Cardozo da Silva - Mestranda/Cel: (18) 99611 9151

Orientador: Prof. Dr. Moacir Pereira de Souza Filho/Cel: (18) 99147 3484

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO

 Termo de Assentimento Olá! Obrigada por aceitar participar da minha pesquisa!	O nome dela é "Percepção de gestores, docentes e estudantes da educação básica sobre o acolhimento na avaliação da aprendizagem"... 
O objetivo dela é identificar o que a diretora, vice-diretora, professoras e estudantes sabem sobre o acolhimento ao realizar a avaliação da aprendizagem escolar... 	 ... em uma escola particular do oeste paulista.
O aluno precisa ser considerado por inteiro, do jeito que ele é. A partir dele e para ele o professor trabalha para que ele aprenda. Assim o aluno se sentirá acolhido, desenvolvendo-se cada vez mais. 	

Termo de Assentimento (p. 1).

Serão entrevistas a diretora, a vice-diretora, duas professoras e três alunos, incluindo você, com perguntas organizadas em três tipos de roteiro, um para cada tipo de participante: gestores escolares, professores e estudantes. 	Não haverá qualquer custo ou será oferecido qualquer dinheiro ou outra vantagem. Todos são livres para participar, podendo permanecer ou, a qualquer tempo, não querer mais continuar na pesquisa... e tudo bem. 
A pesquisa obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Fique tranquilo! Não existe qualquer risco! As informações estarão à disposição até cinco anos do término da pesquisa, quando, então poderão ser descartadas. 	Você aceita participar da pesquisa? Se "Sim!" por favor assinse no espaço abaixo: Vou assinar também: Pesquisador Responsável: Cristiane Cardozo de Silva Telefone: (18) 99611 9151 E-mail: cristiane.cardozo@unesp.br Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 E-mail: cep.fct@unesp.br 

Termo de Assentimento (p. 2)

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO

Nós, abaixo-assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar”, DECLARAMOS que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 510/16, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente, 31 de outubro de 2022.

Dr. Moacir Pereira de Souza Filho
Professor Orientador/Programa de Pós-Graduação em Educação/FCT-Unesp

Cristiane Cardozo da Silva
Mestranda em Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/FCT-Unesp

**APÊNDICE E – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E
DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA**

Título do Projeto: “A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar”

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante: Cristiane Cardozo da Silva

RG: 35.098.766-X SSP/SP - CPF: 303.059.888-83

Endereço (Rua, Avenida): Rua das Acácias, nº 38

Bairro: Jardim das Palmeiras I - Cidade: Dracena

CEP: 17.900-000 - Estado de São Paulo

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretroatável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito à intimidade e à privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 510/16 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, 31 de outubro de 2022.

Cristiane Cardozo da Silva

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA (R1) - GESTÃO ESCOLAR

PREÂMBULO

Olá, Sra. Diretora de Escola/Vice-Diretora (nome da Diretora/Vice-Diretora de Escola)! Bom dia/Boa tarde!

Agradeço por tua disponibilidade e por sua colaboração com esta pesquisa. Tua participação é de significativa importância e apenas será possível em virtude de tua voluntária contribuição.

Convém ressaltar que, por questões éticas, em hipótese alguma tua identidade nesta pesquisa será revelada, sendo à mesma garantido o anonimato.

Nesta entrevista gostaria de saber sobre aspectos relacionados à dinâmica escolar, relações interpessoais entre professor e estudante, acolhimento e avaliação da aprendizagem escolar.

Antes de iniciar as questões, a senhora permite que eu grave nossa entrevista?
Podemos iniciar?

QUESTÕES

Tema 1: Dinâmica escolar

Q. 1 Há quanto tempo a Escola “Gumercindo Corrêa de Almeida Moraes” - Colégio Anglo-CID existe?

Q. 2 Quais etapas da Educação Básica são oferecidas por este colégio?

Complementares:

C. 2.1 Há quantas turmas de 6º Ano?

C. 2.2 Conte-me um pouco sobre a formação dessas turmas.

Q. 3 O colégio conta com reuniões pedagógicas? - (SIM: 3.1).

Complementares (C.):

C. 3.1 Como são chamadas?

C. 3.2 De quanto em quanto tempo elas acontecem?

C. 3.3 Quem participa dessas reuniões?

C. 3.4 Como são realizadas?

C. 3.5 No geral, quais temas são conversados nesses encontros?

Tema 2: Relação Professor-Estudante

Q. 4 No dia a dia da gestão escolar, que tipos de situações são trazidas para a Direção?

Q. 5 De acordo com o seu olhar, de que forma a relação professor-estudante precisa ser?

Complementar:

C. 5.1 Dentre os professores do 6º Ano Branco, existe quem atenda essa expectativa? - (SIM: 5.2).

C. 5.2 Poderia citar algumas ações desse(s) professores(s)?

Tema 3: Acolhimento

Q. 6 De acordo com sua experiência, o que contribui para o aprendizado do estudante?

Q. 7 Para você, o que é acolher?

Q. 8 Dentre os professores do 6º Ano Branco é possível identificar quem seja acolhedor? - (SIM: 8.1).

C. 8.1 Quais ações praticadas por ele(s) possibilitam identificar o acolhimento?

Tema 4: Avaliação da Aprendizagem Escolar

Q. 9 Segundo o seu ponto de vista, o que é avaliar a aprendizagem escolar?

Q. 10 Para quem é a avaliação da aprendizagem escolar?

Q. 11 Em que momento a avaliação da aprendizagem precisa ser realizada?

Q. 12 Levando em conta sua experiência como pedagoga, qual a finalidade de uma prova?

Q. 13 Supondo-se uma prova com dez questões, em que cinco apresentaram respostas corretas e cinco apresentaram respostas incorretas, a seu ver, o que os erros significam?

Q. 14 Segundo seu ponto de vista, no processo educativo é possível realizar a avaliação da aprendizagem de forma acolhedora? - (SIM: 14.1).

Complementar (C.):

C. 14.1 De que maneira?

PÓS-ÂMBULO

Chegamos ao final da nossa entrevista. Existe alguma informação que a senhora gostaria de acrescentar?

Transcreverei nossa entrevista. Em caso de dúvidas, posso contatá-la novamente?

Sou muito grata pela sua participação, por sua significativa colaboração para esta pesquisa.

Passar bem.

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA (R2) - DOCENTES

PREÂMBULO

Olá, Professor(a) (nome da Professor/a)! Bom dia/Boa tarde!

Agradeço por tua disponibilidade e por tua colaboração com esta pesquisa. Tua participação é de significativa importância e apenas será possível em virtude de tua voluntária contribuição.

Convém ressaltar que, por questões éticas, em hipótese alguma tua identidade nesta pesquisa será revelada, sendo à mesma garantido o anonimato.

Nesta entrevista gostaria de saber sobre aspectos relacionados à dinâmica escolar, relações interpessoais entre professor e estudante, acolhimento e avaliação da aprendizagem escolar.

Antes de iniciar as questões, você permite que eu grave nossa entrevista?

Podemos iniciar?

QUESTÕES

Tema 1: Dinâmica Escolar

Q. 1 Qual(is) disciplina(s) você leciona no colégio?

Q. 2 Você é professora em quais turmas?

Q. 3 Você participa das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs)? - (SIM: 3.1).

Complementar (C.):

C. 3.1 Conte como essas reuniões acontecem.

Tema 2: Relação Professor-Estudante

Q. 4 Considerando as turmas para as quais você leciona, com qual(is) delas você se identifica mais?

Complementar (C.):

Q. 4.1 Professora, poderia justificar o porquê se identifica mais com essa(s) turma(s)?

Q. 5 Dentre as disciplinas que você leciona, qual é a que melhor se desenvolve entre os estudantes?

Complementar (C.):

C. 5.1 O que os estudantes evidenciam para essa constatação?

Q. 6 No teu ponto de vista, a forma de ser professor, a forma de desenvolver o ensino, influencia a aprendizagem dos estudantes? - (SIM: 6.1).

Complementar (C.):

C. 6.1 Poderia dizer como?

Q. 7 Considerando os aspectos cognitivo, psicológico e social da formação humana qual(is) dentre eles você considera mais importante na formação do estudante?

Q. 8 Em sua opinião, existe alguma dificuldade que atrapalha a aprendizagem dos estudantes do 6º Ano Branco? - (SIM: 8.1).

Complementares (C.):

C. 8.1 Quais são elas?

C. 8.2 Como você se posiciona diante delas?

Tema 3: Acolhimento

Q. 9 No teu ponto de vista, o que é acolher?

Q. 10 Pensando-se em todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar, a quem compete o acolhimento?

Complementar:

C. 10.1 Na sua opinião, de que forma esse acolhimento poderia ocorrer?

Q. 11 O acolhimento poderia exercer alguma influência na relação professor-estudante? - (SIM: 11.1).

Complementares (C.):

C. 11.1 Quais influências são essas?

C. 11.2 No seu ponto de vista o aluno entende que está sendo acolhido?

Q. 12 Professora, já identificou no 6º Ano Branco algum estudante com dificuldade? - (SIM: 12.1).

Complementares (C.):

C. 12.1 Em que momento você identificou essa dificuldade? Como aconteceu?

C. 12.2 Você realizou alguma intervenção para auxiliá-lo? Poderia falar a respeito?

Q. 13 Professora, em algum momento você teve dificuldade em acolher um aluno com determinada dificuldade?

Tema 4: Avaliação da Aprendizagem Escolar

Q. 14 De acordo com sua experiência, o que é avaliar a aprendizagem escolar?

Q. 15 Na tua opinião, em que momento do processo educativo a avaliação da aprendizagem acontece?

Q. 16 Para quem é a avaliação da aprendizagem escolar?

Q. 17 Diante de uma atividade desenvolvida em sala de aula, na sua opinião qual o significado de uma questão errada?

Q. 18 De acordo com sua experiência, qual a finalidade de uma prova?

Q. 19 Segundo seu ponto de vista, no processo educativo seria possível realizar a avaliação da aprendizagem de forma acolhedora?

Complementar (C.):

C. 19.1 De que forma, no processo avaliativo, seria possível realizar essa avaliação?

PÓS-ÂMBULO

Chegamos ao final da nossa entrevista. Existe alguma informação que a senhora gostaria de acrescentar?

Transcreverei nossa entrevista. Em caso de dúvidas, posso contatá-la novamente?

Sou muito grata pela sua participação, por sua significativa colaboração para esta pesquisa.

Passar bem.

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA (R3) - ESTUDANTES

PREÂMBULO

Olá, Estudante “A”/”B” (nome do Estudante)! Bom dia/Boa tarde!

Agradeço por tua disponibilidade e por tua colaboração com esta pesquisa. Tua participação é de significativa importância e apenas será possível em virtude de tua voluntária contribuição.

Convém ressaltar que, por questões éticas, em hipótese alguma tua identidade nesta pesquisa será revelada, sendo à mesma garantido o anonimato.

Nesta entrevista gostaria de saber sobre aspectos relacionados à relação interpessoal entre professor e estudante e à dinâmica da avaliação da aprendizagem escolar entre esses sujeitos.

Antes de iniciar as questões, você permite que eu grave nossa entrevista?

Podemos iniciar?

QUESTÕES

Tema 1: Dinâmica Escolar

Q. 1. “Joãozinho”, quantos professores tem na tua turma hoje?

Complementar (C.):

C. 1.1 Quais são esses professores? (captar as expressões faciais que demonstram maior ou menor sentimento por esses professores).

Tema 2: Relação Professor-Estudante

Q. 2. Para você, o que é aprender?

Complementar (C.):

C. 2.1 Se pra você aprender é isso, como o professor dá aula ajuda você aprender?

Q. 3. Conta pra mim, desde quando você começou o 6º Ano Branco o que foi mais difícil?

Complementar:

C. 3.1 E como você superou?

Tema 3: Acolhimento

Q. 4. Para você, o que é acolher?

Complementar:

C. 4.1 Dentre os professores do 6º Ano Branco existe quem seja acolhedor?

C. 4.2 O que ele faz para que você o considere acolhedor?

Tema 4: Avaliação da Aprendizagem Escolar

Q. 5 Para você, o que é avaliação?

Complementar:

C. 5.1 Quando ela acontece?

Q. 6 Para quem é a avaliação da aprendizagem escolar?

Q. 7 Em uma determinada turma, a professora “X” trata com sorriso quem tem bons resultados, mas com aspereza quem tem dificuldades de aprender.

Na sua sala, você observa algum professor que trata diferente quando a turma tem um desempenho que não é tão legal?

Complementar:

C. 7.1 Quais ações o professor pratica para diferenciá-los?

Q. 8 Na sua opinião, quando você está fazendo uma prova e tem um erro, você erra uma questão, tem algum aprendizado?

Q. 9. Você já teve medo de participar de alguma prova?

Complementares:

C. 9.1 Em qual disciplina aconteceu?

C. 9.2 Por que aconteceu isso?

PÓS-ÂMBULO

Chegamos ao final da nossa entrevista. Existe alguma informação que a senhora gostaria de acrescentar?

Transcreverei nossa entrevista. Em caso de dúvidas, posso contatá-la novamente?

Sou muito grata pela sua participação, por sua significativa colaboração para esta pesquisa.

Passar bem.

APÊNDICE I – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO (GESTÃO ESCOLAR E DOCENTES)

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO Gestão Escolar e Professor(a)		
<i>Informações pessoais</i>		
Nome:		
Sexo: () F () M	Nascimento: / /	Idade:
<i>Formação acadêmica</i>		
1. Qual tua formação inicial, respectiva titulação, Instituição de Ensino Superior e ano de conclusão?		
2. Possui formação em cursos de pós-graduação? Em caso afirmativo, qual a área de estudo, titulação, Instituição de Ensino Superior e ano de conclusão (ou em curso)?		
3. Você realiza cursos de curta ou longa duração? Com qual frequência? Em quais áreas?		
4. Caso sua resposta à questão anterior seja negativa, por favor, poderia justificá-la?		

Experiência profissional

5. Há quanto tempo atua na área da Educação?

6. Qual(is) cargo(s) exerceu ao longo de tua experiência educacional? Qual o respectivo tempo em cada um deles?

7. Há quanto tempo trabalha neste colégio?

8. Qual o atual cargo? Há quanto tempo o exerce?

APÊNDICE J – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO (ESTUDANTES)

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (Estudantes)		
<i>Informações pessoais</i>		
Nome:		
Sexo: () F () M	Nascimento: / /	Idade:
<i>Informações escolares</i>		
1. Em qual turma você está matriculado(a)?		
2. Desde quando você estuda neste colégio?		
3. Você estudou em outras instituições anteriormente? Quais?		
4. Caso sua resposta à questão anterior seja positiva, o que motivou sua transferência para este colégio?		

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar

Pesquisador: CRISTIANE CARDOZO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65223122.7.0000.5402

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP) Campus de Presidente

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.766.276

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado "A Importância do Acolhimento para a Avaliação da Aprendizagem Escolar", objetiva "identificar a percepção da gestão escolar, docente e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo de interação dialógica numa instituição de ensino privado do oeste paulista". Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizará entrevistas semiestruturadas com quatro participantes – uma professora, uma diretora e dois alunos(as) – de um colégio particular, como forma de coleta de dados. Espera-se que a partir dos resultados da pesquisa a comunidade escolar possa refletir "sobre a importância dos vínculos humanos para o desenvolvimento do processo educativo e o acolhimento como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento dialógico e significativo da avaliação da aprendizagem".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Identificar a percepção da gestão escolar, docente e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo de interação dialógica numa instituição de ensino privado do oeste paulista."

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 2 Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp 2 Prédio da Administração 2 Si 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.766.276

"Identificar as nuances das percepções sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo e de interação dialógica entre os diferentes atores do processo educacional - gestão escolar, docente e estudantes - voltadas à inclusão discente no processo avaliativo".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há observância de qualquer risco aos participantes ou a pesquisadora envolvida neste Projeto de Pesquisa. Em relação aos benefícios, espera-se que essa pesquisa contribua no debate escolar quanto a "importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante.

Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Observa-se que todos os documentos listados a seguir, foram formulados e apresentados, cuidadosamente em consonância com os critérios estabelecidos pelo CEP:

Folha de Rosto;

Comprovante de Recepção;

Informações Básicas;

Projeto Detalhado;

Cronograma da Pesquisa;

Autorização do Responsável – Diretora do Anglo-CID;

Termo de Compromisso;

Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos de Pesquisa;

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professora;

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Estudantes;

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretora;

Termo de Assentimento;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais/ Responsáveis;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretora.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp - Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.766.276

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após criteriosa avaliação do Projeto Detalhado, dos Termos de Apresentação Obrigatória e do Cronograma de Execução da Pesquisa, esta relatoria sugere a APROVAÇÃO deste projeto ao colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 18.11.2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2043825.pdf	07/11/2022 06:53:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:39:26	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_estudantes_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:23:15	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_professora_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:22:48	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_diretora_de_escola_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:22:08	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Estudantes_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:21:05	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escrito_Estudantes.pdf	07/11/2022 06:20:26	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp - Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.766.276

Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_Estudantes.pdf	07/11/2022 06:20:26	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_Professora.pdf	07/11/2022 06:19:42	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_Diretora_de_Escola.pdf	07/11/2022 06:19:05	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Responsabilidade_e_Compromisso_para_Uso_Guarda_e_Divulgacao_de_Dados_e_Arquivos_de_Pesquisa_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:16:40	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:15:36	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:14:11	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Cronograma	Plano_de_Trabalho_e_Cronograma_de_Execucao_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:13:07	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:04:37	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	02/11/2022 14:40:30	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 21 de Novembro de 2022

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp - Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

ANEXO B – PARECER À EMENDA DO PROJETO DE PESQUISA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Percepção de gestores escolares, docentes e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa.

Pesquisador: CRISTIANE CARDOZO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65223122.7.0000.5402

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP) Campus de Presidente

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.324.906

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma Emenda ao Projeto de Pesquisa "A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escola", aprovado por este colegiado em 21 de novembro de 2022, com o parecer nº 5.766.276. A pesquisa solicita, por meio de justificativa, a alteração do título e a inserção de três novos participantes, como destacado a seguir:

TÍTULO

DE: "A importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escola".

PARA: "Percepção de gestores escolares, docentes e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa."

OBJETIVOS

DE:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.324.906

"Identificar a percepção da gestão escolar, docente e estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo de interação dialógica numa instituição de ensino privado do oeste paulista."

Objetivo Secundário:

"Identificar as nuances das percepções sobre o acolhimento na prática avaliativa dentro do processo educativo e de interação dialógica entre os diferentes atores do processo educacional - gestão escolar, docente e estudantes - voltadas à inclusão discente no processo avaliativo".

PARA:

Objetivo Primário:

"Identificar e analisar a percepção da gestão escolar, da docência e dos estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa em uma instituição de ensino privado do oeste paulista".

Objetivo Secundário:

"Elencar as estratégias de acolhimento desenvolvidas pela gestão escolar, docência e estudantes na prática avaliativa".

INSERÇÃO DE TRÊS PARTICIPANTES:

01 representante da gestão escolar, 01 representante da docência e 01 representante dos estudantes. Propõe-se absorver a realização de entrevistas com cada um dos novos participantes, para isso também foi submetido novos modelos de TCLE e TALE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Identificar e analisar a percepção da gestão escolar, da docência e dos estudantes sobre o acolhimento na prática avaliativa em uma instituição de ensino privado do oeste paulista".

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.324.906

"Elencar as estratégias de acolhimento desenvolvidas pela gestão escolar, docência e estudantes na prática avaliativa".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há observância de qualquer risco aos participantes ou a pesquisadora envolvida na Emenda deste Projeto de Pesquisa. Em relação aos benefícios, acredita-se que o "estudo traga informações importantes sobre a importância do acolhimento para a avaliação da aprendizagem escolar, despertando sobretudo nos docentes que o acolhimento é elemento fundamental para um processo educativo mais inclusivo".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante.

Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Observa-se que os documentos listados a seguir, foram formulados e apresentados e analisados, cuidadosamente em consonância com os critérios estabelecidos pelo CEP, no Parecer 5.766.276 de 21 de novembro de 2022:

Folha de Rosto;
Comprovante de Recepção;
Informações Básicas;
Projeto Detalhado;
Cronograma da Pesquisa;
Autorização do Responsável – Diretora do Anglo-CID;
Termo de Compromisso;
Termo de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos de Pesquisa;
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professora;
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Estudantes;
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretora;
Termo de Assentimento;

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.324.906

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais/ Responsáveis;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretora.

Para este parecer foram apresentados e analisados em consonância com os critérios estabelecidos pelo CEP, os seguintes documentos:

Comprovante de Recepção (atualizado);

Projeto Detalhado (atualizado);

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais (atualizado);

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretora (atualizado);

Termo de Assentimento (atualizado).

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise, realizada por este colegiado, da justificativa e dos documentos apresentados nesta Emenda, conclui-se por aprovar as alterações e novas inserções solicitadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 26.09.2023, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou a emenda APROVADA.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_219618_8_E1.pdf	15/08/2023 20:20:28		Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.324.906

Outros	Justificativa_CEP_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	15/08/2023 19:54:30	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_atualizado_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	15/08/2023 19:43:01	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_atualizado_Estudantes_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	15/08/2023 19:41:17	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_atualizado_Diretora_Vice_Professoras_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	15/08/2023 19:40:42	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_atualizado_Estudantes_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	15/08/2023 19:36:57	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:39:26	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_estudantes_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:23:15	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_professora_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:22:48	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada_diretora_de_escola_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:22:08	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Estudantes_Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:21:05	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Estudantes.pdf	07/11/2022 06:20:26	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Professora.pdf	07/11/2022 06:19:42	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Diretora_de_Escola.pdf	07/11/2022 06:19:05	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.324.906

Outros	Termo_de_Responsabilidade_e_Compr omisso_para_Uso_Guarda_e_Divulgaca o_de_Dados_e_Arquivos_de_Pesquisa_ Cristiane_Cardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:16:40	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Cristiane_Car dozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:15:36	CRISTIANE CARDOZO DA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Cristiane_Cardozo da_Silva.pdf	07/11/2022 06:14:11	CRISTIANE CARDOZO DA	Aceito
Cronograma	Plano_de_Trabalho_e_Cronograma_de_ Execucao_Cristiane_Cardozo_da_Silva. pdf	07/11/2022 06:13:07	CRISTIANE CARDOZO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada_Cristiane_C ardozo_da_Silva.pdf	07/11/2022 06:04:37	CRISTIANE CARDOZO DA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Cristiane_Cardozo_da Silva.pdf	02/11/2022 14:40:30	CRISTIANE CARDOZO DA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 26 de Setembro de 2023

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br