

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MARIA CRISTINA FORTI

**AÇÕES AVALIATIVAS DOCENTES EM ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA FORMAÇÃO PARA A
MELHORIA DAS PRÁTICAS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES - FORMEP

**SÃO PAULO
2021**

MARIA CRISTINA FORTI

AÇÕES AVALIATIVAS DOCENTES EM ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA FORMAÇÃO PARA A
MELHORIA DAS PRÁTICAS

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

SÃO PAULO
2021

Banca examinadora

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes
(Orientador)

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Prof. Dr. Rodnei Pereira

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

DEDICATÓRIA

A todos os educadores que resistem, persistem e buscam aprimoramento das suas ações para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mantendo viva a utopia de praticar uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pilar, ancoragem e refúgio na minha existência!

Ao José Luiz, meu amor e companheiro de uma vida inteira, pelo apoio e incentivo, sempre, nos meus projetos, generosamente encampados por ele e tornados nossos projetos.

Aos professores do FORMEP/PUC-SP, que contribuíram em minha formação e tanto me inspiram como formadora.

À diretora geral da instituição de ensino onde a investigação foi realizada, aos meus colegas coordenadores e aos professores da casa. Esse lugar de trabalho, de tantas aprendizagens por mim constituídas, mais uma vez abriu portas para o desenvolvimento dos meus estudos, no curso de mestrado.

Aos cinco professores que aceitaram participar desta pesquisa, constituindo comigo uma parceira formativa especial e rica em aprendizagens.

À Thaís Rades, Adriana Reis e Helga Porto, tutoras que me acompanharam, me motivaram e me incentivaram no início da trajetória no mestrado profissional. Sobretudo no período de construção do projeto da pesquisa, pude contar com as mãos amigas delas, principalmente as da querida Thaís.

Aos meus colegas de turma do FORMEP/PUC-SP, especialmente ao Alessandro, Daniela, Karina, Marcelo, Paula e Regina, pelo percurso compartilhado e pelas valiosas trocas, tornando a vida acadêmica mais prazerosa.

Aos mestrandos e aos queridos parceiros de monitoria nas disciplinas “Avaliação da aprendizagem em sala de aula: concepções e práticas” e “Avaliação e mudanças nas práticas educativas”, pelas ricas discussões sobre as temáticas da avaliação e da formação docente.

À amiga Nilza Tabai, pela generosa e cuidadosa leitura do meu texto, garantindo uma interlocução significativa no processo da escrita.

À Professora Dra. Claudia de Oliveira Pimenta e ao Professor Dr. Rodnei Pereira, por acolherem o convite e pela leitura apurada e considerações realizadas durante o exame de qualificação.

À Professora Dra. Laurizete Ferragut Passos e ao Professor Dr. Rodnei Pereira, por participarem da banca de defesa dessa investigação.

Ao Humberto, assistente da coordenação, pelo valioso apoio nas questões da vida acadêmica durante todo o processo de mestrado no FORMEP/PUC-SP.

Por fim, meu especial agradecimento ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, pela sua generosidade, disponibilidade, orientações e entusiasmo constantes durante a realização dessa pesquisa. Posso dizer que tem sido uma relação mestre-discípula no sentido pleno do que se espera de um mestre e exemplo: respeito, sem deixar de fazer os apontamentos necessários; incentivos e liberdade para os voos, sem abdicar das provocações. Interlocutor crítico e sensível, nessa jornada!

Meu carinho e profunda gratidão a todas e todos!

EPIGRAFE

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Paulo Freire, 2002.

FORTI, Maria Cristina. **Ações avaliativas docentes em anos finais do ensino fundamental e construção coletiva de uma formação para a melhoria das práticas.** Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa propõe elementos para a análise sobre as práticas avaliativas realizadas por um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma unidade de ensino da rede particular do município de São Paulo, com vistas à construção coletiva de uma proposta formativa para a melhoria das referidas ações de avaliação da aprendizagem. Adjacente a esta análise, o estudo preconiza a formação docente continuada para o aprimoramento da avaliação formativa. Os autores citados no referencial teórico como Hadji (2001), Fernandes (2008 e 2009), Black *et al* (2004), Depresbiteris e Tavares (2009), contribuíram para a compreensão sobre os usos pedagógicos da avaliação para a aprendizagem em sala de aula, no desenvolvimento da prática pedagógica, à luz da concepção da avaliação formativa. Autoras como Moriconi *et al* (2017), Passos (2016), André (2017), Lüdke e André (2018), contribuíram para os entendimentos acerca das características de uma formação docente eficaz, a qual é alavancada pelas ações coletivas e colaborativas, entre formadores e professores, dentro da escola. Como objetivo geral, buscou-se investigar as estratégias avaliativas de um grupo de professores no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e construir coletiva e colaborativamente uma formação para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas dos docentes. Para a realização do estudo, foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação e a inspiração nos pressupostos de Bardin (2016) para a análise de conteúdo. Nesse sentido, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada professor e duas reuniões com o grupo formado pelos cinco docentes e a pesquisadora, as quais foram gravadas. Esses registros foram complementados por um diário de bordo escrito pela pesquisadora, durante os encontros. Os resultados apresentados possibilitam considerar que os professores, em seus discursos e práticas, parecem se aproximar da concepção da avaliação formativa; mesmo assim, os docentes carecem de maior racionalização desses processos; os docentes valorizam os processos formativos e entendem que a avaliação da aprendizagem deve ser mais explorada nas formações continuadas, assim como as metodologias usadas devem favorecer as trocas de experiências e os movimentos colaborativos entre eles. Por fim, à luz da avaliação formativa e das características que indicam a eficácia das formações docentes, foi elaborada coletivamente uma proposta formativa, com o compromisso da sua efetivação.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; avaliação formativa; anos finais do ensino fundamental; formação continuada; pesquisa-ação

FORTI, Maria Cristina. **Teacher evaluation actions in the final years of elementary school and collective construction of training to improve practices**. Dissertation (Professional Masters). Postgraduate Studies Program in Education: Training for Trainers. Pontifícia Universidade Católica of São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2021.

SUMMARY

This research proposes elements for the analysis of the evaluation practices carried out by a group of teachers from the final years of elementary school at a private teaching unit in the city of São Paulo, with a view to the collective construction of a training proposal for the improvement of selected learning assessment actions. Adjacent to this analysis, the study advocates continuing teacher education to improve formative assessment. Authors cited in the theoretical framework are Hadji (2001), Fernandes (2008 and 2009), Black *et al* (2004), Depresbiteris and Tavares (2009), contributed to the understanding of the pedagogical uses of assessment for learning in the classroom, in the development of pedagogical practice, in light of the design of formative assessment. Authors such as Moriconi *et al* (2017), Passos (2016), André (2017), Lüdke and André (2018), contributed to the understanding of the characteristics of an effective teacher education, which is leveraged by collective and collaborative actions, among trainers and teachers, within the school. As a general objective, investigation of the evaluative strategies of a group of teachers in the development of student learning and collectively and collaboratively build training for the improvement of the teachers' assessment practices was sought. To carry out the study, the methodology of action research and inspiration in the assumptions of Bardin (2016) were used for content analysis. In this sense, a semi-structured interview was carried out with each professor and two meetings with the group formed by the five professors and the researcher, which were recorded. These records were complemented by a logbook written by the researcher during the meetings. The results presented make it possible to believe that teachers, in their discourse and practices, seem to understand the concept of formative assessment; however, professors lack greater rationalization of these processes; the professors value the training processes and understand that the assessment of learning should be further explored in continuing education, as well as the methodologies used should favor the exchange of experiences and collaborative movements between them. Finally, in light of formative assessment and the characteristics that indicate the effectiveness of teacher training, a training proposal was collectively elaborated, with a commitment to its realization.

Keywords: learning assessment; formative assessment; final years of elementary school; continuing education; action research.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| FORMEP | Formação de Formadores |
| PUCSP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| EM | Ensino Médio |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| CEFAM | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| CPE | Coordenadora Pedagógica Educacional |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| AFA | Avaliação Formativa Alternativa |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| EI | Educação Infantil |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| CPEGC | Coordenação Pedagógica Educacional de Gestão Colaborativa |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| SARS-COV2 | Síndrome Respiratória Severa – Coronavírus2 |
| COVID19 | Coronavírus 2019 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Autores mais citados nos estudos correlatos..... | 30 |
| Quadro 2: Apresentação e formação inicial do professor (área e ano de conclusão) | 53 |
| Quadro 3: Tempo de atuação na docência e tempo de trabalho na escola atual.... | 54 |
| Quadro 4: Atividades de coleta de dados..... | 57 |
| Quadro 5: Matriz para o roteiro da entrevista..... | 60 |
| Quadro 6: Exploração do tema “avaliação da aprendizagem” na formação inicial do professor..... | 64 |
| Quadro 7: Exemplos de boas formações docentes..... | 65 |
| Quadro 8: Significado de “avaliar a aprendizagem dos alunos” para os professores | 66 |
| Quadro 9: Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos (instrumentos e estratégias)..... | 67 |
| Quadro 10: Usos que o professor faz das avaliações de aprendizagem realizadas por eles..... | 68 |
| Quadro 11: Desafios e dificuldades no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos..... | 69 |
| Quadro 12: O que pode melhorar a prática avaliativa do professor..... | 69 |
| Quadro 13: Plano da proposta formativa..... | 102 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Modelo lógico dos efeitos esperados das iniciativas de formação continuada..... | 46 |
| Figura 2: Estágios do planejamento reverso..... | 101 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 REFERENCIAL TEÓRICO | 22 |
| 1.1 Caminhos dos estudos correlatos | 23 |
| 1.2 Análise dos estudos correlatos | 25 |
| 1.3 Avaliação educacional | 31 |
| 1.4 Avaliação da aprendizagem de sala de aula | 33 |
| 1.5 Avaliação formativa | 35 |
| 1.6 Formação docente e melhoria das práticas avaliativas | 42 |
| | |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO | 47 |
| 2.1 Contexto da pesquisa | 49 |
| 2.2 Sujeitos participantes da pesquisa | 51 |
| 2.3 Estratégias e instrumentos para a coleta de dados | 55 |
| 2.3.1 Estratégias de registro | 59 |
| 2.3.2 Matriz e roteiro das entrevistas | 60 |
| 2.3.3 Entrevistas semiestruturadas | 61 |
| 2.3.3.1 Transcrição das entrevistas | 62 |
| 2.3.3.2 Sistematização das respostas | 63 |
| 2.3.3.3 Quadros de análise das repostas: categorização | 63 |
| 2.3.4 Encontros do grupo de trabalho: construção da proposta formativa | 70 |
| | |
| ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA | 72 |
| 3.1 Referencial de análise | 72 |
| 3.2 Concepção de avaliação da aprendizagem | 73 |

| | |
|---|------------|
| 3.3 Estratégias e usos da avaliação no processo de aprendizagem: sistema de práticas | 75 |
| 3.4 Desafios e dificuldades dos professores na avaliação da aprendizagem | 84 |
| 3.5 Construção coletiva de uma proposta formativa para melhorar as práticas avaliativas | 86 |
| 3.5.1 Considerações sobre o processo de elaboração da proposta formativa ... | 90 |
| CONSIDERAÇÃO FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| APÊNDICES | 115 |
| ANEXOS | 129 |

INTRODUÇÃO

A minha formação e trajetória profissional remetem às experiências vividas desde o antigo “Colegial” (atualmente Ensino Médio) até o recente curso realizado de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Gestão Escolar e o ingresso no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

No Ensino Médio (EM) as aulas de História me marcaram bastante, com as duas professoras que tive. Com elas aprendi a estabelecer relações entre fatos, acontecimentos e tempos, assim como a expressá-las em registros escritos (esquemas e redações). Os conteúdos tratados despertaram o meu interesse pelos movimentos políticos e pela problemática social na América, particularmente no Brasil.

Ao final do EM, optei por fazer graduação em Geografia, no município de Presidente Prudente, cidade onde morava desde a infância. Realizei os cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia na Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Campus de Presidente Prudente, pois lá não havia curso de História, o qual cogitei realizar. Identifiquei-me com as temáticas e as disciplinas do curso escolhido e, no 3º ano da graduação, iniciei trabalhos com pesquisa (iniciação científica e aperfeiçoamento), aprendendo sobre procedimentos de investigação e produção de relatórios.

Durante o curso de licenciatura tive contato com leituras que abordavam a realidade da Educação no Brasil, principalmente o ensino nas escolas públicas, os seus dilemas e desafios, como a dificuldade de acesso às séries posteriores e ao ensino superior, e a evasão escolar.

Além dessas discussões, particularmente na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, realizei, com meus colegas de turma, reflexões e discussões instigantes, relacionadas às escolhas metodológicas dos docentes e o papel da Geografia na formação dos estudantes (Para quem eu ensino? Para quê? Para que serve a Geografia?). Há conteúdos tratados nesse curso, com os quais me identifiquei e aos quais me remeto até hoje, pois dizem da intencionalidade do professor e da sua visão de mundo, evidenciadas nas suas propostas de trabalho.

Em 1993, na cidade de São Paulo, iniciei a minha carreira como professora, lecionando em uma das unidades do Centro Específico de Formação e

Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), ministrando a disciplina Metodologia do Ensino de Geografia. Foi um ano de experiências e trabalhos interdisciplinares em um ambiente de ensino-aprendizagem no qual se valorizava a formação política dos alunos e a formação continuada dos professores.

O extinto projeto Cefam foi elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e difundido para as Secretarias de Educação. Em São Paulo, o projeto Cefam foi implantado em 1988, tendo como respaldo a Deliberação CEE nº 30/87 e no Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º graus – Decretos nº 10.623, de 16/10/77 e nº 11.625, de 23/5/78.

Atuando como professora de Metodologia do Ensino de Geografia, acompanhei um grupo de alunos em seus estágios e pude observar que os estudantes já deparavam com algumas questões sensíveis relativas ao ensino-aprendizagem, como por exemplo as avaliações realizadas pelos professores exclusivamente por meio de provas compostas de questões objetivas, ao final de cada etapa de trabalho, com determinados conceitos. Parecia haver uma distância entre as metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem e a escolha dos tipos de instrumentos para a avaliação da aprendizagem. Enquanto as estratégias de trabalho com os conteúdos eram variadas, os instrumentos usados para verificação das aprendizagens eram sempre os mesmos, restringindo-se às provas com questões dissertativas e de múltipla escolha.

Ainda no Cefam e, posteriormente, em outras escolas, tanto públicas quanto particulares, no decorrer da minha trajetória como professora, tive contato com profissionais engajados na Educação, que foram ampliando a minha percepção acerca da diversidade nas formas de conceber a avaliação e o seu uso no processo de aprendizagem dos estudantes.

Se, por um lado, eu e os diferentes professores com quem trabalhei compartilhávamos saberes, preocupações e dificuldades na nossa atuação, de outro, parecia haver divergências entre os docentes quanto à maneira de se envolver com os desafios presentes na escola, sobretudo os referentes à avaliação da aprendizagem. Os indícios dessas diferenças eram percebidos, por exemplo, nos discursos usados pelos docentes ao narrar o comportamento dos alunos com relação ao desempenho na aprendizagem. Havia interpretações que tendiam a “culpabilizar” os estudantes pelos seus fracassos acadêmicos e outros

entendimentos que ampliavam as hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Na minha trajetória como professora, certas preocupações sempre estiveram presentes no que se refere ao campo das concepções de educação, de aprendizagem, de ensino, de aluno e de avaliação da aprendizagem. As indagações suscitadas nas minhas práticas como educadora me impulsionaram a buscar diferentes espaços reflexivos. Por isso, durante cinco anos (entre 1998-2002), fiz parte de um grupo de estudos sobre “As relações entre Psicanálise, Educação e Cultura”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Luiza Andreozzi.

Por meio dos estudos realizados nesse grupo, me foi possível agregar elementos às reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, focalizando os sujeitos envolvidos, suas subjetividades e seus discursos. Pude relacionar os conteúdos estudados com as formas variadas que alunos e professores utilizam para explicitar as suas dificuldades na aprendizagem e no ensino.

No que se refere ao acompanhamento dos alunos, nas diversas escolas onde trabalhei, com enfoques e funcionamentos bem diferentes entre si, por vezes evidenciavam-se dificuldades com os processos avaliativos voltados às indicações da aprendizagem construída pelos estudantes, particularmente, quando eram realizados os trabalhos em grupo, no desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Em alguns trabalhos dessa natureza, não se verificava nas práticas docentes, por exemplo, a explicitação dos critérios de avaliação da produção dos grupos, nem o acompanhamento do processo, de forma sistematizada.

No Colégio Santa Maria, escola onde trabalho atualmente, iniciei as atividades há 21 anos, como professora de Geografia e de Geopolítica, no EM. Em 2009, fui convidada a tomar parte da equipe gestora e atualmente sou Coordenadora Pedagógica Educacional (CPE) do 8º ano e coordenadora da Área das Ciências Humanas, dos anos finais do ensino fundamental.

Vejo que essa escola se preocupa com a formação continuada dos seus profissionais, principalmente dos docentes. Por essa razão, sempre me senti instigada a estudar e a buscar cursos para aperfeiçoamento, tanto como professora, quanto na função de coordenadora.

Trabalhando como professora no EM, atuei com uma coordenadora pedagógica com quem aprendi bastante e até hoje representa uma inspiração para mim, no que tange à preparação das reuniões (propostas de pautas e condução), à

atuação junto aos docentes na construção coletiva de projetos pedagógicos e aos diálogos com os alunos e familiares.

Essa experiência pode ser demonstrativa de como a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) é capaz de alavancar processos e inspirar maneiras de realizar o trabalho pedagógico. O fazer do CP, para além de conduzir e acompanhar o planejamento escolar de ensino e aprendizagem, afigura-se como modelo para os demais educadores.

Embora traga referências dos estudos feitos e da relação de aprendizagem estabelecidas com os colegas professores e com a coordenadora mencionada, ao exercer a função de CPE, senti a necessidade de aprimoramento para o exercício das minhas atribuições. Para isso, realizei um curso de pós-graduação *latu sensu* em Gestão Escolar, entre 2015 e 2017 no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), quando tive contato com educadores (professores e coordenadores) de escolas municipais, estaduais e particulares.

Durante esse curso, algumas disciplinas e respectivos professores me chamaram particularmente a atenção. Foi o caso das disciplinas Gestão Pedagógica e Qualidade em Educação.

Na primeira disciplina citada, foi apresentada uma abordagem teórico-metodológica que fundamentou a importância da constituição do grupo de trabalho, considerando as subjetividades dos integrantes, sua formação, trajetória e experiência. Além disso, foi destacada a importância do autoconhecimento para as relações vividas com os outros e enfatizado o caráter relacional das atividades na instituição escolar e como o gestor precisa considerar isso nas escolhas que faz no exercício do seu papel de liderança, voltado à finalidade da escola, que é a aprendizagem.

Na segunda disciplina mencionada, o tema “sustentabilidade” foi usado para propor discussões sobre o que é qualidade da aprendizagem e sua relação com a gestão escolar. Para enredar as discussões, a opção foi destacar a “diversidade”. Qual o entendimento que se tem sobre diversidade? E sobre tolerância e intolerância? Como esses entendimentos atravessam as escolhas curriculares nas unidades de ensino? Como a diversidade é considerada no processo de aprendizagem, incluindo as ações avaliativas? Foram questões que permearam o curso e que não se esgotaram, podendo ser consideradas como objeto de permanente retomada pelos profissionais que atuam na área da Educação.

De forma ampla, ter realizado o curso de Gestão Escolar me permitiu olhar para as dimensões implicadas na estrutura e no funcionamento dos sistemas e unidades de ensino-aprendizagem, que incluem os sujeitos envolvidos no processo. Percebi certo crescimento profissional na minha atuação, sobretudo na articulação entre a construção e a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a formação docente, com vistas à qualidade da aprendizagem que se deseja e à gestão democrática.

Nesse contexto, e tendo-se em vista o aprimoramento na atuação formadora, como CPE, há enfoques temáticos que podem ser identificados como nevrálgicos, como é o caso da avaliação educacional, nas suas múltiplas dimensões, perpassando a organização e o funcionamento institucional, o currículo e a aprendizagem.

Atuando como CPE, senti a necessidade de aprofundar os estudos relativos às ações formativas daqueles que atuam na formação dos estudantes, nas diversas problemáticas e vieses, sobretudo no que se refere à qualidade do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é possível que se apresente como necessário o olhar detido para as formas de avaliar os processos de trabalho e os seus resultados, a fim de que haja reflexão sobre as práticas. Por isso, tomei contato com a proposta do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) e, ao me identificar com ela, optei por fazer parte do processo de ingresso.

Nesse percurso da pós-graduação *strictu-sensu*, posso dizer que já reconheço efeitos positivos no meu trabalho como CPE, principalmente nas questões relativas à avaliação da aprendizagem, pois os novos conteúdos acessados têm me permitido problematizar, entre outras tensões, algumas das nossas práticas avaliativas na escola, as quais ainda se encontram cristalizadas. Por exemplo, na escola em que trabalho, temos professores que têm dificuldade em reconhecer o que os alunos de fato aprenderam sobre os conteúdos trabalhados, por meio de atividades que não sejam “provas”. Parece que esses educadores ainda são apegados à “prova” como *o instrumento* que diz a eles sobre o desempenho dos estudantes na aprendizagem, e não como *um dos instrumentos* que se prestam a isso. Nesse sentido, na aferição das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, parece que os docentes depositam maior importância às provas do que a outras possibilidades de instrumentos avaliativos.

Sendo assim, avaliar as aprendizagens que se dão ao longo do processo, junto com os alunos, compartilhando devolutivas que venham a auxiliá-los na sua trajetória acadêmica, pode se configurar como campo a ser explorado no cotidiano do trabalho pedagógico, pois na minha experiência como coordenadora pedagógica, percebo que uma parte dos professores se baseia quase que exclusivamente nos resultados que os alunos obtêm em provas para julgarem a aprendizagem, ao final do processo.

No acompanhamento que faço, no exercício da coordenação pedagógica, noto que alguns professores utilizam mais avaliações de final de processo, na maioria provas com alternância de questões abertas e fechadas, do que estratégias e instrumentos avaliativos durante o processo, no decorrer das aulas.

Por isso, no campo dos processos educacionais, me interessam particularmente a relação entre a avaliação e as aprendizagens discente e docente, as quais buscam verificar quais as práticas avaliativas que compõem o ensino-aprendizagem e como elas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O interesse por esse viés de investigação e análise remete à avaliação formativa¹, ou seja, a que ocorre durante o processo de trabalho.

Pode-se dizer que, no cotidiano do trabalho educacional, ainda são verificadas dificuldades no planejamento e na execução de processos avaliativos formativos.

Dessa forma, ao realizar reflexões e estudos com os professores na unidade educacional onde atuo, nas reuniões pedagógicas, muitos deles expressam suas dúvidas de entendimento sobre o significado e as possibilidades de uso da avaliação formativa no trabalho de ensino-aprendizagem. Outros, nos seus discursos, demonstram apropriação do conceito de avaliação formativa, mas dúvidas na aplicação em sala de aula. Há aqueles que apresentam uma atitude de valorização da avaliação formativa, com movimentos de uso de estratégias e instrumentos avaliativos formativos em sala de aula, mas expressam a necessidade de ampliar as possibilidades, por meio de trocas de experiências com os seus pares.

¹ Toma-se como referência conceitual central neste trabalho a avaliação formativa, no sentido do que aponta Perrenoud (1999) quando afirma ser a avaliação uma engrenagem no funcionamento didático, orientando o trabalho escolar. A avaliação deve estar presente antes, durante e depois da ação pedagógica. A avaliação formativa será explorada posteriormente diferentes pontos do texto.

Na escola onde sou coordenadora, a temática da avaliação tem percorrido a preocupação dos educadores, uma vez que o uso das informações obtidas por meio de diferentes instrumentos para a verificação da aprendizagem é entendido consensualmente como imprescindível.

Nesse contexto, parece ser relevante a compreensão a respeito de como os professores usam a avaliação na prática pedagógica, observando-se quais os objetivos da aprendizagem que são referência, uma vez que, na minha prática como CPE, percebo que nem sempre há um suficiente esclarecimento do docente sobre a determinação desses objetivos.

Os professores, por vezes, tendem a seguir as diretrizes institucionais (internas e externas) para realizarem as avaliações de aprendizagem dos alunos, além de se ancorarem em instrumentos padronizados, na maior parte das vezes provas com questões objetivas, as quais, dependendo do uso, podem favorecer a reprodução de informações pelos discentes.

Conforme já comentado, a partir da mencionada experiência profissional da pesquisadora, nota-se, de forma geral, que o conceito de avaliação formativa está presente no discurso de parte expressiva dos docentes, mas nem sempre se verificam as aplicações desse conceito em suas práticas. E, mesmo nos casos em que há práticas formativas de avaliação das aprendizagens, estas podem ser aprimoradas.

É comum aos professores com os quais a pesquisadora trabalha se referirem à avaliação como sendo processual e contínua. Isso aparece nos seus escritos, como por exemplo nos planos de ensino, e também nas discussões temáticas, nas reuniões pedagógicas. Outro aspecto presente na fala dos docentes é a valorização da diversidade de instrumentos. Porém, verifica-se que, na prática, há pouca variação de formas de avaliar a aprendizagem e predomínio do uso de avaliações de final de processo.

Assim, pode-se entender que, na vivência dos processos pedagógicos, as práticas avaliativas ainda se constituem como campo de desafios, o que justifica o interesse em desenvolver esta pesquisa, a qual pretende buscar a ampliação do entendimento sobre como realizar a avaliação formativa, refletindo sobre as necessárias revisões das ações implicadas nos movimentos de ensino-aprendizagem-avaliação para a aprendizagem em sala de aula.

É possível considerar que as práticas avaliativas dos professores evidenciam múltiplos entendimentos acerca dos processos avaliativos e da sua relevância para o desenvolvimento da aprendizagem. Tais práticas avaliativas podem demonstrar, ainda, as dificuldades dos educadores no acompanhamento e na verificação da aprendizagem esperada dos alunos com relação aos conteúdos trabalhados (conceitos e habilidades), delineando-se, assim, a questão orientadora da presente proposta de pesquisa: Como os professores usam a avaliação realizada por eles para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

A questão aponta para a necessidade de analisar com os professores o sistema de práticas que é produzido cotidianamente na escola, incluindo as suas escolhas metodológicas para as aulas, as estratégias avaliativas e a coerência, ou não, entre as ações avaliativas e as atividades de aula, no processo pedagógico. Subjacentes às práticas docentes, podem estar as concepções que eles têm de ensino, aprendizagem, avaliação e relação professor-aluno.

Sendo assim, com a intenção de analisar e refletir sobre a indagação desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Investigar as estratégias avaliativas utilizadas por um grupo de professores para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nos anos finais do ensino fundamental de uma escola particular, do município de São Paulo, e construir coletivamente uma formação, provocando o grupo na teorização e reflexão das suas práticas avaliativas, com vistas ao aperfeiçoamento destas.

Objetivos específicos

- Identificar as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores.
- Analisar, com os professores, as práticas avaliativas, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.
- Construir, coletivamente com os professores, uma formação com vistas à melhoria das suas práticas avaliativas em sala de aula.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Caminhos dos estudos correlatos

O levantamento dos estudos correlatos realizado neste trabalho foi iniciado com uma delimitação, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de pesquisas com enfoque na avaliação educacional, particularmente no que tange às reflexões sobre as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula, com vistas à avaliação formativa, assuntos esses relacionados à temática de interesse da presente proposta de pesquisa.

As pesquisas correlatas foram sistematizadas numa tabela, contendo os campos: referência completa dos estudos encontrados; objetivos dos trabalhos; metodologia usada nas pesquisas; resultados obtidos nas investigações. Ao longo da tabela foram incluídos alguns marcadores dos movimentos da pesquisadora durante as buscas, tais como: descritores (palavras-chave) utilizados, indicando quando havia alterações; destaque, com sinalização em cor diferente, daqueles trabalhos que tinham relação direta com a pesquisa a ser desenvolvida.

Inicialmente, foi realizada uma verificação das dissertações e teses produzidas no período de 2014 a 2019, buscando-se por estudos recentes acerca da avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Assim, em razão da temática da pesquisa, a busca se deu no campo das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação na área da Educação.

Nesse momento inicial, foram usadas as expressões “avaliação da aprendizagem” e “indicadores de aprendizagem”. Foram encontrados 315 trabalhos, prevalecendo nesse grupo pesquisas com foco na avaliação externa, a qual não se configura como o principal interesse na presente proposta de pesquisa.

Porém, nesse conjunto de pesquisas, foi encontrada uma produção realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores – Formep, da PUCSP, que aborda o entendimento e as concepções que um grupo de professores tem sobre avaliação.

Por isso, além de selecionar o referido trabalho, optou-se por, a partir de então, verificar as produções específicas do Formep, pela ênfase desse programa de pós-graduação na formação de formadores, o que inclui análises sobre concepções relacionadas ao processo educacional. Aplicado esse filtro, foram detectados nove trabalhos, sendo que a maioria deles focalizava as articulações

entre os resultados obtidos nas avaliações externas e os processos avaliativos internos das unidades de ensino. A partir dessa constatação, duas pesquisas foram consideradas correlatas ao interesse desta investigação, ambas pautando o entendimento da avaliação da aprendizagem pelos professores e a necessidade de ampliação das ações formativas aos docentes sobre esse assunto.

A leitura do resumo de um desses dois trabalhos suscitou o interesse pela busca de estudos que focalizassem a formação docente para a melhoria das práticas avaliativas, por meio da construção coletiva de processos formativos no decorrer da própria investigação, o que evidencia escolhas metodológicas referentes à pesquisa qualitativa, inspiradas na pesquisa-ação. Além disso, pareceu importante refinar a busca, voltada ao ensino fundamental, por ser esse o segmento, no qual se daria a investigação, relacionado ao tema anunciado.

Sendo assim, nesse momento das buscas, optou-se pelo cruzamento das palavras-chave “avaliação formativa”, “ensino fundamental” e “pesquisa-ação”. Foram encontradas dezoito pesquisas, sobretudo no que se refere ao foco na avaliação formativa e à menção à pesquisa-ação, no intervalo entre 2009 e 2019. Em função da proximidade do interesse subjacente à presente proposta de pesquisa, sobre a relação entre a avaliação formativa, as práticas avaliativas dos professores e a formação docente, foi selecionado um dos dezoito trabalhos.

Durante o processo relatado, a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados contribuiu para afinar a percepção sobre palavras-chave que circunscrevessem estudos alinhados ao tema que se pretendia investigar e trouxessem aprofundamentos das análises sobre o assunto escolhido.

Assim, novas palavras-chave, no sentido de ampliar e aprofundar a busca, foram utilizadas: “estratégias e usos da avaliação na sala de aula”; “anos finais”; “formação docente”. De um total de 36 pesquisas encontradas, nove foram consideradas para compor a seleção, durante o levantamento dos estudos correlatos.

A fase seguinte foi retomar os estudos selecionados, totalizando treze pesquisas correlatas, sendo uma tese de doutorado e doze dissertações de mestrado. Depois disso, os resumos de todos os trabalhos selecionados foram relidos, e aqueles que pareciam ter relação mais estreita com o tema que se pretendia investigar foram separados (sete estudos), os quais serão comentados em seguida.

1.2 Análise dos estudos correlatos

Referente às concepções dos professores sobre avaliação, destaca-se o trabalho de Santos (2017), que teve como objetivo identificar como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de Ciências nos anos finais do ensino fundamental, sendo verificado o entendimento dos docentes sobre avaliação e como estes concebem a elaboração do instrumento de avaliação.

Esse estudo foi realizado em uma escola pública localizada na zona urbana da cidade de Cubati/PB. A coleta dos dados foi realizada por meio da análise dos relatórios do diário de classe, referentes ao período de 2009 a 2015, pela observação do processo avaliativo e pela aplicação de um questionário entre os professores de Ciências para obter mais informações acerca das suas concepções sobre esses instrumentos. Os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial, e a interpretação dos dados por análise do conteúdo.

A pesquisadora considera que, para os professores, a avaliação se presta a verificar a aprendizagem do estudante, sendo a prova escrita o principal instrumento utilizado por eles, de acordo com um calendário, o que indica uma prática classificatória. Por isso, a autora defende que a escola trabalhe a avaliação da aprendizagem, não somente no sentido de aprovar ou reprovar, mas de contribuir para que alunos e professores revejam as rotas para melhorar a aprendizagem, o que pode contribuir para a autonomia dos estudantes.

Ainda relacionada às diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, assinala-se a pesquisa de Favarão (2012), cujo objetivo foi analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental. Foi realizado um estudo de caso, com a coleta de dados junto aos treze participantes, professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da localidade, com uso de questionários e entrevistas. Para a análise dos dados foi utilizada a análise categorial, a qual permitiu a construção de categorias e subcategorias.

A referida pesquisa mostrou que, apesar da perspectiva classificatória estar ainda fortemente presente entre os docentes, é possível verificar ações que relativizam as notas, sobretudo quando está presente a preocupação em promover a

aprendizagem, o que reforça a necessidade de ampliar o repertório dos professores, subsidiando-os nas reflexões sobre os problemas da aprendizagem e as estratégias de ensino, naquilo que necessitam de revisão.

Com relação às estratégias usadas na avaliação da aprendizagem, pode ser referência o trabalho de Silva (2016), que focaliza os instrumentos avaliativos nas atividades de sala de aula.

O estudo citado teve como objetivo investigar de que modo o professor avalia a aprendizagem dos alunos da educação básica, por meio do uso de instrumentos de avaliação, tendo como foco principal as atividades de sala de aula. A pesquisa teve abordagem qualitativa, caracterizada pela análise de dados coletados junto a quatro professores dos anos finais do ensino fundamental, detalhando as condições reais relacionadas às situações analisadas, dando sentido aos depoimentos, às interpretações e às significações, sempre com um olhar direcionado, segundo o autor, à eficiência dos instrumentos avaliativos.

O autor concluiu que, durante a pesquisa de abordagem qualitativa realizada, os professores puderam adquirir aprendizagem sobre o tema, ao mesmo tempo em que iam reexaminando as suas práticas. Esse movimento fundamentou a ideia do autor sobre a importância de avaliar e conhecer os instrumentos como forma de contribuir para a mudança de concepção de escola e das práticas avaliativas.

Já Santos (2018), nos seus estudos, aponta para a confusão que ainda se faz presente entre os professores sobre a diferença entre os “instrumentos de avaliação” e os “conteúdos avaliados”, colocando-se como demanda para a formação continuada o desenvolvimento do conhecimento sobre os instrumentos de avaliação, seus tipos e os critérios utilizados.

Essa autora desenvolveu a pesquisa com o objetivo de investigar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. Para isso, usou o procedimento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os sujeitos foram onze professores que lecionavam no ano de 2017, numa escola de EF, na rede municipal de São Paulo.

Circunscrito ao EM, o estudo de Flamínio (2019) discute a importância da integração das práticas avaliativas dos professores ao processo pedagógico. O autor considera, a partir das análises que efetuou na pesquisa, que, embora os professores estejam abertos para ampliar as articulações entre as ações avaliativas e o cotidiano do trabalho pedagógico, ainda recorrem sobremaneira às avaliações

de cunho quantitativo, aplicadas de forma fragmentada para se checar a aprendizagem dos alunos. Essa prática se dá, no entendimento do autor, porque os docentes foram formados nesse modelo de avaliação.

Essa pesquisa teve como objetivo investigar as práticas avaliativas de nove professores da rede de ensino estadual, atuantes no ensino médio na Zona Leste de São Paulo, na busca de evidências de que a avaliação da aprendizagem está completamente imbricada ao processo pedagógico e propor ações e estratégias que pudessem colaborar com esse processo.

A metodologia da investigação aplicada por Flamínio (2019) foi de caráter qualitativo; o instrumento de coleta foi a entrevista. Os resultados mostraram que uma parte significativa dos professores pesquisados foram formados com base em instrumentos de avaliação para testar e medir.

No presente estudo, a avaliação formativa é um dos principais conceitos para embasar as problematizações, as investigações e as discussões sobre as práticas avaliativas de um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se dê coletivamente com os docentes, a fim de que se constitua um processo formativo voltado à melhoria das ações avaliativas na sala de aula.

Sendo assim, o trabalho de Silva (2008), embora não esteja entre as pesquisas mais recentes (dos últimos cinco anos), traz significativas contribuições para o desenvolvimento da intenção investigativa exposta anteriormente.

A referida autora investigou o cotidiano escolar de um grupo de dezenove professores, numa escola do Ensino Fundamental, da rede particular, priorizando o agir avaliativo em sala de aula, com relação à formação teórica dos componentes do grupo e às práticas da avaliação formativa.

Metodologicamente, a pesquisa da autora citada caracteriza-se como investigação qualitativa, na qual foi utilizada a pesquisa-ação e, por isso, contém o relato de intervenções compartilhadas pela pesquisadora e pelo grupo de professores, na busca de soluções para a melhoria do processo avaliativo no segmento de ensino estudado. Sobre os resultados obtidos, a autora afirma:

Tanto as práticas participativas, quanto as questionadoras chocaram-se com o conformismo que reduz o ato de ensinar à simples reprodução, refletida também nas avaliações. Consequentemente, constatei que é necessário, em um projeto de mudança e de inovação, levar em conta os sistemas e as práticas existentes para,

posteriormente, propor as alterações desejadas. Nesse processo, identifiquei avanços, permanências e resistências por parte das professoras, o que indica que o processo educacional é dinâmico e não obedece a uma continuidade linear. Contudo, compreendi que a ausência de reflexões sobre a teoria que explique as ações torna a compreensão, destas, superficial e demonstra uma transformação pouco consistente. (SILVA, 2008, p. 159)

O processo de mudança na prática avaliativa dos professores, conforme assinala a autora, não é homogêneo e linear, sendo necessário, para se concretizar as propostas formativas voltadas ao aprimoramento, observar, interpretar e considerar o contexto do que já foi feito, buscando-se perceber as emergências dos potenciais de alteração, as quais, por sua vez, devem se ancorar nas teorias. Ou seja, num processo vivo, se entrelaçam ações, reflexões, autocrítica, estudos e transformação das práticas.

Nesse sentido, as palavras da autora permitem considerar a importância de se proporcionar movimentos coletivos, entre os professores, para que possam estudar as suas ações à luz das teorias que, uma vez exploradas, poderão servir de sustentação às intencionalidades educativas.

Em outras palavras, ao entrar em contato com teorias que elucidam os fazeres docentes, entende-se o que se faz e, conseqüentemente, aprimora-se a consciência sobre as escolhas pedagógicas e os seus efeitos.

Outro trabalho que tem o conceito de avaliação formativa na centralidade é o de Guerra (2017). A pesquisa faz referências às nomeadas “práticas inspiradoras” dos docentes do ensino fundamental de uma escola estadual de São Paulo. A autora esclarece que as referidas “práticas inspiradoras” compreendem a utilização de instrumentos avaliativos que mostrem aos professores e aos alunos o conhecimento adquirido e possibilitem um redirecionamento do caminho para se atingir as expectativas de aprendizagem.

O processo de investigação envolveu consulta ao Plano de Gestão Participativo (2015-2018), às atas de reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico (ATPC) e às atas dos Conselhos de Classe, observações de reuniões de ATPC, de salas de aula (do 4º e 5º anos) e de Conselhos de Classe e entrevistas (com a professora do 5º ano e com a professora-coordenadora). Os dados coletados foram analisados principalmente à luz do referencial teórico de avaliação formativa.

Guerra (2017) considera que os processos de formação continuada dos professores, uma vez que iluminam as ações, possibilitam troca de saberes e

contatos com múltiplos exemplos e casos de intervenção no desenvolvimento das aprendizagens. Por isso, estudar coletivamente e compartilhar experiências bem-sucedidas de práticas avaliativas são atos favoráveis à reorientação dos percursos para a tomada de decisão, no processo do trabalho pedagógico, o que aponta para a importância de se garantir, nas unidades escolares, os espaços e os tempos formativos, com intencionalidades bem definidas.

Os estudos selecionados são acolhidos porque apontam para a relevância do tema da avaliação da aprendizagem em sala de aula e de como os professores usam a avaliação, com as suas diversas possibilidades de desmembramentos investigativos e reflexivos, além de trazerem significativas contribuições quanto aos caminhos a serem trilhados, no trabalho dialogado entre os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas no ambiente escolar e a pesquisa.

As investigações que compõem o conjunto dos trabalhos correlatos podem ser divididas em três grupos, de acordo com as temáticas desenvolvidas: 1) Concepções dos professores sobre avaliação; 2) Estratégias usadas na avaliação da aprendizagem; 3) Avaliação formativa.

Nas pesquisas selecionadas, é notória a opção pela pesquisa qualitativa, o que corrobora que essa metodologia se mostra coerente com as investigações na área da Educação, em razão do caráter social da pesquisa, como aponta Demo (*apud* Lüdke e André, 2018), ao situar a ciência como acontecimento social por excelência.

Nesse sentido, pesquisa e pesquisador se entrelaçam no contexto vivido, sendo atravessados pelos sinais do seu tempo. Advêm daí as possibilidades de intervenção na realidade estudada.

Lüdke e André (2018) compartilham a percepção de que a pesquisa se situa dentro das atividades dos profissionais, na Educação. Educador, experiências profissionais vividas e pesquisa podem se relacionar, tornando o processo investigativo rico e efetivo para o entendimento e a transformação da realidade circunscrita, sendo verificados os problemas e as tomadas de decisão necessárias para alterar a situação.

As pesquisas selecionadas se apoiam em autores que têm se dedicado ao amplo tema da avaliação educacional e, dentro dela, da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores.

Nos estudos correlatos foi verificado que alguns autores são recorrentemente utilizados pelos pesquisadores, pela relevância das suas contribuições, que fundamentam as discussões sobre a temática da avaliação no ensino-aprendizagem e a metodologia de investigação em Educação. No quadro abaixo são mencionados os autores citados amiúde, de acordo com os recortes temáticos selecionados, a partir dos estudos correlatos.

Quadro 1 – Autores mais citados nos estudos correlatos

| Assunto | Autores |
|---|--|
| Pesquisa qualitativa e pesquisa-ação | Lüdke e André (2018) Thiollent (1998) |
| Avaliação educacional | Raphael (1994) Vianna (2014) |
| Avaliação da aprendizagem e avaliação em sala de aula | Depresbiteris (1991) Depresbiteris e Tavares (2009) Luckesi (2009; 2010; 2011) |
| Avaliação formativa | Fernandes (2009) Hadji (2001) |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

Percebem-se movimentos crescentes e correlações entre os mencionados autores no que tange aos esforços para ampliar a discussão e o entendimento sobre a finalidade da avaliação no processo pedagógico. O que é avaliar? Como avaliar? Quais os usos das avaliações? O que é avaliação formativa? Como a avaliação pode ser usada para melhorar a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores?

Os autores citados no quadro, acrescidos de outros que foram estudados, agregam o referencial teórico do processo de problematização e reflexão percorrido, tendo como centralidade a avaliação da aprendizagem em sala de aula, os usos das avaliações pelos professores e o levantamento coletivo dos temas de interesse para os movimentos formativos voltados à melhoria das práticas.

Diante do que foi estudado, o desenvolvimento da presente pesquisa poderá contribuir para a ampliação das reflexões sobre o sistema de práticas docentes no processo pedagógico, iluminando as suas dificuldades, os desafios e os saberes constituídos no trabalho com os alunos, em sala de aula, sobretudo quanto às articulações entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Sendo esse

conhecimento produzido coletivamente, entre a pesquisadora e os professores, é possível vislumbrar possíveis movimentos de alteração das práticas avaliativas, intencionalmente, à luz da avaliação formativa.

Além disso, o estudo poderá contribuir para as reflexões sobre a construção de formações docentes colaborativas, as quais possam favorecer o engajamento dos professores no compromisso com práticas avaliativas formativas.

Os professores, num movimento dialético, ao analisar as próprias práticas, podem avançar na reflexão e promover ações de mudança que poderão contribuir para a alteração das antigas crenças, pois, conforme afirma Hadji (2008)

a avaliação formativa não é “um modelo científico, visto que vai bem além da mera tentativa de descrever e de explicar rigorosamente as práticas, tampouco um modelo de ação, visto que dele não decorre imediatamente nenhuma regra técnica diretamente aplicável. Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho [...]”. (HADJI, 2008, p. 22)

Dessa forma, a trama da presente pesquisa é tecida a partir da intersecção entre linhas que já compuseram outras tessituras, porém apresentando novas nuances de cores e desenhos, ao desenvolver diálogos entre a avaliação formativa (processual, contínua e diversificada), as escolhas metodológicas dos professores (estratégias de ensino e usos da avaliação) e a construção de uma sustentação formativa, de maneira coletiva e colaborativa, a fim de melhorar as práticas no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

1.3 Avaliação educacional

A avaliação educacional se desmembra em várias frentes ou, como afirma Sousa (2000), pode ser classificada em diferentes dimensões, de acordo com o espaço pedagógico onde se dá.

A referida autora nos apresenta cinco dimensões da avaliação educacional: avaliação de sala de aula; avaliação institucional; avaliação de currículos; avaliação de programas educacionais; avaliação de sistema.

Em todas as dimensões da avaliação educacional são buscadas evidências sobre o que deve ser aprimorado, alterado, continuado ou interrompido em relação

ao objeto avaliado. Esse processo de levantamento das evidências sobre a qualidade do que está sob avaliação pode contar com instrumentos diversos, de acordo com a intenção.

Nesse sentido, os atos de medir e avaliar podem se relacionar, pois a quantificação, com a atribuição de valores numéricos estabelecidos a partir dos critérios previamente definidos, pode se configurar como um aspecto a ser considerado para avaliar. Entretanto, conforme nos alerta Vianna (1990), as medições não caracterizam o processo avaliativo, de fato, sendo que, para se avaliar, há de se emitir um julgamento de valor. A avaliação é sempre um julgamento, podendo-se para isso basear-se em dados quantitativos, embora não dependa deles.

Nas ações de medir e avaliar, o que importa é a identificação das condutas e dos instrumentos utilizados que melhor se relacionem com aquilo que se quer saber sobre o objeto investigado. Assim, conforme nos fala Vianna (1990), não há um instrumento avaliativo único que se preste a todas as finalidades. As diferentes formas de avaliar (testes) têm seus atributos e limitações, e a escolha por uma delas dependerá do propósito da avaliação. Os diferentes testes são produzidos de acordo com as finalidades.

Na construção do currículo, muitas são as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos durante o processo pedagógico, sendo que elas, se intencionalmente bem-aproveitadas, poderão gerar reflexões e mudanças nas formas de agir. Porém, não se trata de um processo linear, sendo que, ao contrário, é desigualmente influenciado pelas condições de trabalho e de elaboração própria de cada sujeito integrante do conjunto.

Nesse contexto pedagógico, o processo avaliativo educacional pode ser planejado para munir os sujeitos de elementos que os favoreçam para agir na realidade em que vivem. Ou seja, tanto os avaliadores quanto os avaliados podem constatar procedimentos, metodologias e concepções que precisam ser alteradas para que seja preservada a função social da escola: ensino e aprendizagem significativos para os sujeitos, na sociedade em que vivem.

No contexto da avaliação educacional, há ampla discussão e considerações sobre os tipos de avaliação. Sobre isso, Raphael (1995) considera que, de acordo com o que se pretende, podem ser realizadas as modalidades:

Avaliação diagnóstica: se presta ao momento do planejamento, pois fornece pistas sobre as condições momentâneas do objeto avaliado (aprendizagem, programa, entre outros), quais as marcas dos avanços, as conquistas e aquilo que ainda está por ser aprimorado.

Avaliação somativa: permite a elaboração de classificações, agrupamentos por escalas gradativas de valor e medidas dos processos de aprendizagem ou execução de programas, graus de eficiência e resultados finais de ciclos de trabalho ou projetos.

Avaliação formativa:² permite o acompanhamento processual da aprendizagem ou da execução de projetos e programas. Metodologicamente, considera os sujeitos do processo, o seu envolvimento e a consciência que desenvolvem (ou não) das suas ações, por meio de estratégias que promovam a autoavaliação e a autorregulação. Nesse sentido, funciona numa lógica de coparticipação e corresponsabilidade.

1.4 Avaliação da aprendizagem de sala de aula

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema que vem sendo constantemente estudado por diferentes autores, com diversidade de enfoques.

Luckesi (2011), um expressivo estudioso desse assunto, reúne um conjunto de textos publicados ao longo de anos de trabalho com avaliação da aprendizagem escolar para discutir a questão “O que significa aprender e avaliar?”

O referido autor considera que, para aprender a agir com a avaliação da aprendizagem, é preciso que o educador coloque à frente o seu desejo de mudar, não somente no sentido genérico, mas com atos cotidianos voltados para essa atividade. A prática diária da avaliação da aprendizagem se reverte em favor da aprendizagem dos estudantes e da autoavaliação dos professores. Portanto, é preciso que os professores estejam abertos à aprendizagem de avaliar no cotidiano escolar.

A provocação do autor pode nos levar a refletir sobre a finalidade das ações avaliativas, seus objetivos e, portanto, a analisar as escolhas das estratégias e instrumentos de avaliação da aprendizagem, além da sua fluência no processo

² A avaliação formativa, conceito central no presente trabalho, será desenvolvida posteriormente, em tópico específico.

pedagógico. Há predomínio de avaliações pontuais, de finais de processo e de produtos? Ou predominam as avaliações cotidianas, nas aulas, organicamente integradas às atividades de aprendizagens planejadas?

Hadji (2001), que também discute a dificuldade ainda presente na escola de a aprendizagem ser assistida pela avaliação e de que esta possa fazer com que os alunos melhorem o seu conhecimento, rumo ao êxito, nos traz a ideia de que é possível praticar uma avaliação capaz de não só medir o desempenho, mas também compreender a situação do aluno frente aos conteúdos trabalhados, de oferecer aos estudantes subsídios para que compreendam o próprio percurso, suas fragilidades e suas facilidades; capaz de ser elemento constitutivo de novas práticas de ensino e aprendizagem, podendo ser operacionalizadas novas maneiras de compreensão e aplicação dos conhecimentos acessados. Enfim, uma avaliação da aprendizagem que se preste a apontar as possibilidades de alteração de procedimentos, com vistas a melhorar o processo de aprender e não de assinalar os fracassos.

Nessa linha de pensamento, podem ser localizadas aproximações entre o que o autor citado discute e a pesquisadora Gatti (2003), quando se refere à relação entre o professor, o aluno e a avaliação, na sala de aula. O modo como o professor conduz as avaliações das aprendizagens dos seus alunos deve ser fundamentado na filosofia de ensino desse docente. É fundamental que, a partir dessa premissa, o professor encontre espaço e tempo compartilhado com os outros docentes, na escola, para intensificar a criação do seu acervo de referência quanto aos instrumentos, itens, questões e provas, no processo de ensino.

Conforme diz a autora citada, uma característica fundamental da avaliação feita em sala de aula é o professor ser simultaneamente avaliador e condutor do processo que avalia. Isso implica a importância do tipo de relação que se estabelece entre o professor e o aluno como sujeitos do processo da aprendizagem, no sentido de que as experiências compartilhadas sejam geradoras de construção de conhecimentos que tornarão ambos, professores e alunos, melhores em sua atuação. Para isso, o docente precisa estar imbuído de intencionalidades conscientes e fundamentadas quanto às estratégias de ensinar e avaliar.

As maneiras de ensinar e avaliar podem compor um repertório compartilhado entre docentes e discentes, a partir de questões de base que precisam estar presentes quando se pensa, planeja e executa avaliações no processo de ensino-aprendizagem.

Na construção do currículo, pode ser considerado que a relação ensino-aprendizagem-avaliação é uma preocupação da escola toda, uma vez que os sujeitos das ações de ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento e replanejamento conseguirão ver sentido no que fazem mediante a reflexão das experiências vividas. São necessários, portanto, o espaço e o tempo para essas formações, as quais proporcionarão o desenvolvimento da consciência dos professores, alunos e gestores sobre o papel da educação na vida das pessoas.

Para assinalar as pontuações feitas anteriormente, podem ser citados Amorim e Souza (*apud* Gatti, 2003, p. 110), os quais afirmam que:

Avaliação não é algo que se dê de modo dissociado do objeto ao qual se dirige e não se concretiza independentemente dos valores dos sujeitos em interação. Assim, os princípios norteadores de uma proposta avaliativa e de seu próprio processo de construção representam uma explicitação do posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade, sujeitos esses que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao afloramento de divergentes e conflitantes ênfases na avaliação.

Nesse sentido, conforme defende Gatti (2003), a avaliação do que os estudantes aprendem se dá em uma escola, num determinado componente curricular, planejada e executada por um professor e realizada pelos alunos daquela unidade de ensino. Por isso, é relevante pensar o processo avaliativo integrado ao planejamento e ao contexto escolar, com vistas à perspectiva da avaliação formativa, isto é, que sejam não somente bem-feitas tecnicamente, mas que sejam plenas de sentido.

1.5 Avaliação formativa

A avaliação formativa como prática e conceito tem origem em Michael Scriven, estudioso nascido na Austrália em 1928 e que possui mais de 50 anos de ensino em departamentos ou cadeiras de matemática, filosofia, psicologia, história e filosofia da ciência, direito, avaliação, educação e como professor universitário.

Na sua vasta produção em diversas áreas, Scriven apresentou propostas metodológicas que, desde meados de 1967, continuam sendo citadas e consideradas relevantes, destacando-se a criação de um modelo de avaliação que prevê a avaliação formativa e somativa, até hoje descritas e discutidas em

processos de avaliação nas diferentes áreas do conhecimento.

Para Scriven, a avaliação poderia ser compreendida como uma atividade metodológica que consiste simplesmente na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, por meio de um conjunto ponderado de escalas de critérios que levem a classificações comparativas ou numéricas, e, ainda, nas justificativas dos instrumentos de coleta de dados, das ponderações e da seleção de critérios. Ou seja, a avaliação é uma atividade que desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo que é determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado.

O autor considera que, além de avaliar os objetivos finais de um determinado programa ou curso, é de fundamental importância verificar aqueles que se desenvolvem no transcorrer do programa ou curso, o que possibilitaria intervenções ainda no decorrer da execução de um plano.

Dessa forma, são propostos pelo autor citado os conceitos de:

- avaliação formativa: aquela que deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do objeto de implementação.
- avaliação somativa: a que é conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando ao seu futuro usuário elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito.

Desde Scriven, os desafios para a compreensão e as práticas avaliativas na perspectiva da avaliação formativa têm sido objetos de estudo de diferentes autores.

Fernandes (2008) afirma haver concepções erradas sobre avaliação formativa. Além disso, o autor considera que a expressão “avaliação formativa” tem sido capturada para dizer de ações que não são verdadeiramente formativas.

O estudioso citado nos diz que, embora tenham características que as distinguem, a avaliação formativa e a somativa podem ser relacionadas, dada a finalidade, a intenção e a concepção que se tem da atividade-fim, que é a aprendizagem. Uma proposta de verificação somativa, dependendo do objetivo, pode ser usada também para uma atividade formativa.

O autor considera, ainda, que mesmo as atividades de avaliação diagnóstica, ou seja, aquelas que são típicas da fase inicial de um planejamento, podem

percorrer todas as etapas do trabalho pedagógico e não ocorrer apenas nos momentos iniciais.

Assim, Fernandes (2008) traz contribuições para a compreensão da principal função da avaliação formativa, que é melhorar a aprendizagem dos alunos. Considera necessário, para isso, que se dê atenção à relação entre a avaliação formativa e a avaliação somativa. E acrescenta às reflexões a ideia de Avaliação Formativa Alternativa (AFA).

Essa forma de avaliar representa, para Fernandes (2008), uma tentativa de integrar diferentes abordagens teóricas acerca da avaliação formativa. Para ele, a perspectiva francófona de regulação e o conceito anglo-saxônico de *feedback* se entrelaçam de forma complementar para fortalecer a prática dessa maneira de avaliar.

Do conceito de avaliação formativa, sendo ela processual e contínua por natureza, subjaz a redefinição dos papéis dos sujeitos envolvidos nos processos em prol da aprendizagem, apontando-se para a partilha das responsabilidades.

No processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos podem desenvolver cada vez mais o domínio das próprias ações, de forma consciente, por meio dos atos de compartilhar responsabilidades. Assim, Fernandes (2008), ao trazer o conceito de Avaliação Formativa Alternativa, afirma que:

A AFA é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interactivo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. (FERNANDES, 2008, p. 357)

O processo formativo de avaliação pode alavancar, ainda, no âmbito escolar, a colaboração entre os educadores na unidade, fortalecendo-os na sua atuação em favor da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

No cotidiano das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, a avaliação parece ser ainda um vasto campo a ser explorado nas unidades escolares naquilo que se refere às suas significações e usos. O entendimento sobre avaliação da, na e para as aprendizagens, bem como a maneira de se colocar em prática, no

que tange às estratégias, às ações e aos instrumentos avaliativos, necessitam de contínua reflexão na busca do aprimoramento das práticas docentes, as quais se dão num contexto escolar.

Nas escolas que constroem o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) sob a perspectiva da avaliação formativa, incluindo a formação docente continuada, é possível que sejam notados avanços nas aprendizagens por meio da melhoria das práticas avaliativas.

O estudo de Black *et al* (2004) evidencia isso e amplia a ideia, nos mostrando que é possível melhorar a qualidade da aprendizagem e o desempenho dos estudantes, por meio da melhora na qualidade da avaliação formativa.

Nesse sentido, explorar os discursos docentes sobre as suas práticas avaliativas evidencia-se como um promissor ponto de partida, haja vista que podem ser verificadas atualmente, entre os professores, compreensões sobre o conceito de avaliação formativa, refletidas nas suas descrições sobre o trabalho realizado na sala de aula, no que se refere às avaliações realizadas pelos alunos. Mas, para aprofundar a análise sobre tais discursos, há de se confrontar o que é anunciado com que é, de fato, praticado.

A avaliação formativa pressupõe a ideia de um planejamento que o professor faz para acompanhar a aprendizagem dos alunos por meio de indicadores que orientem esse acompanhamento. Assim, conforme aponta Fernandes (2008), durante o processo de aprendizagem, os docentes podem emitir *feedbacks* que auxiliem os alunos naquelas que ainda são as suas dificuldades, a fim de que encontrem meios para superá-las.

É possível considerar que há uma aproximação entre a avaliação formativa e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9394/96, pois, para dispor sobre a avaliação, em seu art. 13, é dito que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Frente a isso, a LDB vem possibilitar novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino-aprendizagem, o que é confirmado em seu art. 24, quando diz que “a verificação do rendimento escolar observará critérios, entre eles: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996)

Na mesma linha, o Conselho Estadual de Educação (CEE), no artigo 1º da sua Deliberação nº 11/96, expõe:

O resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos”. (SÃO PAULO, 1996)

Apesar da avaliação formativa ser fundamento para disposições legais e ser explicitada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, para autores como Luckesi (1998), a maioria das escolas com ensino regular, infelizmente, utiliza a avaliação apenas como instrumento de classificação, como produto final e não um processo de aprendizagem em que se avalia a capacidade do aluno e se ele realmente aprendeu ou não o conteúdo proposto pelo professor, por meio de uma nota.

Gatti (2003) corrobora a ideia da avaliação como um processo de aprendizagem, voltada para o desenvolvimento dos alunos, e não uma conduta burocrática. Assim, a avaliação deveria ser formativa, ou seja, continuada, variada, diversificada e criativa para as aprendizagens dos sujeitos do processo.

Nessa ótica, comunga-se com a ideia de Hadji (2001) sobre a avaliação formativa se constituir em uma “utopia promissora”, posto que não há um modelo científico para uma forma de avaliação que seja formativa. A “formatividade” da avaliação é construída na coerência de intencionalidades de ensino e aprendizagem, destinando-se a um projeto pedagógico. Os fazeres possíveis são diversos, a depender da maneira como o professor se posiciona, se implica e cria.

Se a avaliação formativa está presente nos discursos docentes e se há preparos e usos de estratégias e instrumentos indicados por eles como formativos, pode-se dizer que a utopia da avaliação formativa, no sentido que Hadji (2001) discute, é, concretamente, campo a ser investido. O aprofundamento disso, sendo intencional na escola, poderá gerar um estreitamento entre as ações de ensino-aprendizagem-avaliação, o tripé do processo pedagógico, conforme Fernandes (2008) nos faz refletir. A avaliação, nessa perspectiva, é entranhada nos movimentos cotidianos dos professores e dos estudantes, na sala de aula, servindo para a regulação do processo pedagógico, abarcando a autorregulação discente e dando suporte para o replanejamento docente.

O que Hadji (2001) expõe sobre o caráter promissor, ainda que utópico, da avaliação formativa, não significa abdicar da necessidade da atenção aos procedimentos metodológicos para se desenvolver e aplicar estratégias avaliativas. A avaliação, como toda leitura de uma realidade, precisa ser orientada, coerentemente com as expectativas legítimas sobre a apreensão dos conteúdos, sendo importante o planejamento de ações voltadas à regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecendo que na atuação docente a prática da avaliação formativa não é fácil, Hadji (2001) esclarece que ao professor mobilizado para esse tipo de avaliação, devem ser referências as quatro condições indicadas:

- a) Ter sempre em vista o objetivo de esclarecer os sujeitos que vivem o processo de aprendizagem (alunos e professores).
- b) Agir de maneira diversificada, evitando práticas avaliativas padronizadas e estereotipadas.
- c) Apresentar claramente as propostas, instrumentos e critérios avaliativos, comunicando-os de forma transparente.
- d) Desconfiar dos vieses de análise que possam representar uso excessivo da posição de poder na relação com os estudantes, nos processos avaliativos.

Para o referido autor, os verbos *observar*, *interpretar*, *comunicar* e *remediar* são orientadores reflexivos dos educadores no percurso formativo que vai se desenhando a partir do alinhavo entre o que e como é ensinado; o que e como é aprendido; quais as observações, as interpretações e as intervenções para fins de regulação das aprendizagens são criadas pelos sujeitos do processo pedagógico

(professores e alunos). Ou seja, trata-se do funcionamento do que Fernandes (2008) anuncia como eixo do processo pedagógico: as articulações entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, no contexto escolar.

Dessa forma, as abordagens de Hadji (2001) e de Fernandes (2008) são convergentes, no que tange à avaliação formativa como pilar para a articulação ensino-aprendizagem-avaliação, mobilizada pelo desejo dos docentes, os quais se implicarão com as ações formativas para realizar as avaliações das aprendizagens, tendo a formatividade da avaliação como utopia promissora e, portanto, campo de permanente alerta, cuidado, revisão e aprimoramento das próprias condutas.

É preciso considerar que atualmente não estamos partindo do zero quando tratamos da avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula. Há aprendizagens docentes constituídas nesse campo, há saberes e significados produzidos individual e coletivamente. Nessa direção, pode-se dizer que a formação docente continuada que proporciona estudos e criações coletivas fortalece e amplia a “formatividade” avaliativa.

Na trajetória da formação continuada e da prática docente, alguns dos formatos, estratégias e instrumentos avaliativos observados nas escolas condizem com a perspectiva do autor Fernandes (2008), quando ele desenvolve a ideia de AFA (Avaliação Formativa Alternativa) e afirma que a principal função da avaliação é a de regular e melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio da partilha de responsabilidades entre professores e estudantes.

Segundo Fernandes (2009), para se efetivar a AFA, além de ser imprescindível que se tenha clareza teórica, professores e alunos assumem corresponsabilidades e são sujeitos ativos nesse processo. Assim, a AFA é uma avaliação para as aprendizagens, que leva consideração à necessidade não de produzir mais avaliações, mas produzir melhores avaliações. Destaca que, independentemente do espaço, tempo, estratégias e funções, a transparência precisa ser presença constante. Assim, espera-se que os estudantes tenham conhecimento dos objetivos e dos critérios definidos sobre o que é avaliado.

A fim de que sejam produzidas melhores avaliações, há de se ter atenção à constante necessidade de aprimoramento docente quanto à avaliação formativa. Nesse sentido, Black *et al* (2004), a partir de um estudo realizado com um grupo de professores, nos reportam um processo de detalhamento das ideias dos docentes sobre como realizar a avaliação formativa, por meio de exemplos concretos de

práticas inovadoras. Ao refletirem sobre as suas práticas, ao construírem coletivamente estratégias e ao experimentarem novas ações avaliativas, os educadores produziram, como efeito, a melhoria na aprendizagem dos alunos, o que repercutiu no desempenho deles não só nas avaliações internas, mas também em exames externos.

Ampliando-se a defesa da avaliação formativa, ressalta-se a discussão realizada por Fernandes (2009), que relaciona a qualidade da aprendizagem ao direito de os estudantes acessarem conhecimentos que permitirão a eles atuação social complexa e fundamentada.

Fernandes (2009) e Black *et al* (2004) nos apresentam argumentos convergentes sobre os ganhos com a formatividade da avaliação e a melhoria na qualidade da avaliação formativa em uso: os professores aprimoram as suas práticas; os estudantes aprendem mais; a qualidade do ensino e aprendizagem, no sentido da ampliação das possibilidades de entender, se ver no mundo e agir nele, se ampliam, gerando consequências perceptíveis no desempenho dos estudantes em desafios diversos, inclusive nas avaliações externas.

Assim, volta-se para a finalidade educativa, que é social, formando sujeitos críticos e atuantes nas transformações necessárias em seu contexto. Nesse processo pedagógico, a avaliação interna permite o levantamento sobre o que precisa ser refletido para efeito de replanejamento das práticas, em busca da melhoria da produção de conhecimento.

Por isso, infere-se que é pertinente a realização de uma pesquisa junto a um grupo de professores, considerando-os sujeitos da investigação, e reflexão sobre as suas práticas avaliativas, com a intenção de que eles aprofundem os seus conhecimentos sobre a avaliação formativa, no exercício da sua função em sala de aula, tendo-se como eixo a articulação ensino-aprendizagem-avaliação.

1.6 Formação docente e melhoria das práticas avaliativas

A formação docente tem sido objeto de diversos estudos e proposições para a sua concretização. Nesse sentido, como apontam alguns dos estudos correlatos a esta pesquisa, há uma diversidade de argumentos que defendem os espaços formativos dos professores em diferentes formatos e abordagens.

Destaca-se a formação reflexiva como uma das preocupações evidenciadas na literatura acessada, tal qual nos mostra Silva (2008):

A formação de professores nos últimos anos sinaliza o início de uma proposta aglutinadora e impulsionadora para esses profissionais. Um novo conteúdo se impõe, as relações e os compromissos apresentam-se de forma diferente dos anteriores. Os desafios extrapolam a prática voltada somente para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas usuais de realização, enquadradas no momento da racionalidade técnica. Esse modelo, que imperou durante muito tempo na educação, pressupõe que o professor possui um conhecimento e sua tarefa básica é transmiti-lo aos alunos. [...]

[...] Considera-se, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor enquanto profissional da educação. (SILVA, 2008, p. 85)

O professor, nesse sentido, é visto como um profissional da aprendizagem, sendo deslocado do centro da tarefa de ensinar para o lugar do aprender com a prática, desde que a problematize.

Essa perspectiva aponta para a consideração sobre as formas como pode ser constituído o lugar do professor que aprende, tendo-se a atuação coletiva e, preferencialmente, colaborativa como importante referência nesse processo.

Em outras palavras, os espaços formativos construídos por meio de interações intencionais e colaborativas facilitam aos professores se autoavaliar, aprender com o outro, questionar as próprias práticas (e as dos colegas), numa rede de aprendizagens que podem se reverter em mudanças concretas em suas práticas.

André (2017), ao discutir a formação do professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional, nos alerta sobre o fato de que:

Muitas vezes quando se fala em formação de professores há muita atenção ao processo de formação, mas frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe. Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade. É com base nessas referências que almejamos melhorar a formação dos professores. Por quê? Porque os professores têm um papel fundamental no trabalho com as crianças e jovens que frequentam a escola. (ANDRÉ, 2017, pp. 18-19)

Ao professor, nessa visão, cabe o posicionamento reflexivo e crítico, debruçando-se sobre o próprio trabalho, avaliando o que deve ser mantido, ampliado e/ou alterado, num processo contínuo de planejamento e replanejamento das suas ações docentes, com clareza de intenções. Ou seja, uma prática fundamentada.

Tal postura reflexiva, crítica e fundamentada pode ser mais bem construída se for coletivamente, em práticas compartilhadas e, colaborativamente, um professor inspirando o outro, aprendendo com o outro. Esse movimento, por sua vez, favorece a melhoria das práticas docentes, o que possibilita a aprendizagem significativa dos estudantes.

Entretanto, como observa André (2017), o movimento de melhoria das práticas não pode ser individual e exclusivo do professor. Todos os sujeitos que integram a unidade escolar precisam estar imbuídos conscientemente do desejo de aprimoramento, em razão do cumprimento do papel social da escola, que é promover uma educação profunda e significativa na formação dos estudantes.

André (2017, p. 19) reforça que “não é individualmente, cada um fazendo a sua parte isoladamente, que vamos desenvolver um trabalho eficiente. É uma responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar.”

Essa visão do professor reflexivo é coerente com a designação do professor como pesquisador. A ideia do professor pesquisador tem tomado corpo em estudos recentes, sendo hoje um campo a ser explorado quanto às formas de desenvolvimento da formação docente nessa perspectiva e intenção.

Planejar e realizar a formação dos professores com clareza de contexto quanto às condições necessárias, com intenção de contribuir para a reflexão crítica dos docentes, de forma colaborativa, por meio de ações compartilhadas, requer por parte dos formadores especial atenção metodológica, além da precisão dos objetivos.

Conforme dito anteriormente, a formação dos professores para a melhoria das suas práticas poderá reverberar diretamente no aprimoramento da aprendizagem de todos os alunos, se cuidada metodologicamente e viabilizada, na escola.

Nesse sentido, pode ser relevante o papel do formador na percepção quanto às necessidades formativas dentro da unidade escolar, a partir das evidências das aprendizagens dos estudantes.

Parece, dessa forma, que a temática da avaliação da aprendizagem é relevante para a proposição de percursos formativos, com os docentes, na perspectiva reflexiva, crítica e voltada ao aprimoramento das práticas, no processo de produção de conhecimento, na escola.

A avaliação da aprendizagem realizada pelos professores e os usos que eles fazem desta, conforme apontado anteriormente no presente texto, é tida nesta pesquisa como eixo para se pensar num percurso formativo entrelaçado às práticas avaliativas docentes.

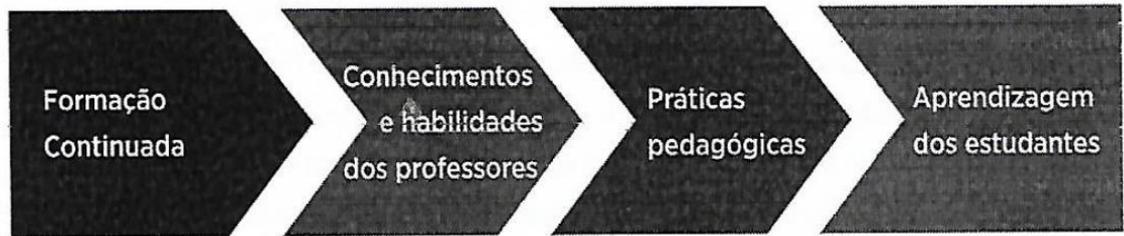
Sendo intencional o fortalecimento da avaliação formativa como movimento para alavancar a qualidade da aprendizagem, parece fazer sentido a ideia da formatividade que permeia o planejamento da formação docente continuada. Quais são os objetivos da formação? Que estratégias são pertinentes a esses objetivos? Como engajar os professores? Como concretizar as aprendizagens na prática cotidiana? São questões que apontam para a necessidade de se olhar para a formação continuada, os seus efeitos e quais os cuidados que podem torná-la significativa.

Referente a essa discussão, particularmente quanto à formação continuada de professores, recorre-se ao estudo de Moriconi *et al* (2017), o qual se refere a um levantamento da literatura, em dois momentos, para responder às questões “Quais as iniciativas de formação continuada apresentam evidências de eficácia?” e “Como se entende que essas características contribuem para a eficácia das iniciativas?”

Ressalta-se que a referida pesquisa encontrou referências para responder às questões citadas em estudos fora do Brasil, chamando a atenção para o fato de que neste país ainda são escassas as investigações que se prestem a avaliar o processo de implementação e os resultados de iniciativas de formação docente continuada.

No referido estudo, as autoras citadas mencionam um modelo lógico que destaca os efeitos esperados da formação: formação continuada – conhecimentos e habilidades dos professores – práticas pedagógicas – aprendizagem dos estudantes.

FIGURA 1. MODELO LÓGICO DOS EFEITOS ESPERADOS DAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: MORICONI *et al*, 2017, p. 19.

Como sugere o título da figura acima, o pressuposto da literatura buscada durante os estudos das referidas pesquisadoras é que, a partir de uma iniciativa de formação continuada, a expectativa é que os professores, tendo desenvolvido conhecimentos e habilidades, levem-nos às suas práticas e possam, com isso, contribuir para que os estudantes aprendam mais.

Moriconi *et al* (2017) nos esclarecem que as características comuns de formação docente continuada considerada eficaz, de acordo com a literatura levantada, são:

1. Conhecimento pedagógico do conteúdo: trata-se de um conhecimento singular à docência, pois integra o conhecimento do conteúdo específico da área lecionada com o conhecimento pedagógico. Ou seja, abarca a compreensão conceitual dos assuntos da matéria ensinada e as habilidades didáticas de levar os alunos a aprenderem.
2. Métodos ativos de aprendizagem: ao se oportunizar experiências de aprendizagem ativa aos professores, nas formações, consegue-se maior engajamento deles para que promovam esse tipo de aprendizagem com os seus alunos. Exemplos de métodos ativos de aprendizagem docentes que poderão reverberar na sala de aula são os programas de *coaching* e as mentorias.
3. Participação coletiva: é um tipo de participação que se contrapõe àquela de ordem individual, como uma conferência, por exemplo. Nessa modalidade, um grupo de professores de um determinado contexto (uma unidade escolar, uma rede de ensino, dentre outros campos) participam ativa e conjuntamente, com reflexões e ações coletivas.
4. Duração prolongada: embora não haja uma orientação explícita sobre qual o período adequado a uma formação para que seja considerada

prolongada, é expresso que não seriam adequadas aquelas formações esporádicas e sem uma continuidade de processos formativos que contenham diálogos frequentes entre os integrantes (formadores e formandos).

5. Coerência: apesar de não haver uma interpretação única sobre esta característica, há consenso sobre alguns aspectos do que seja a coerência da proposta formativa. Os principais deles são as políticas educacionais; o contexto escolar; os conhecimentos, experiências e necessidades docentes; os achados de pesquisas recentes sobre o assunto; as recomendações das associações dos profissionais.

Moriconi *et al* (2017, p. 54) nos alertam, entretanto, que “fica evidente, a partir dos textos analisados, tratar-se de um modelo de formação continuada no qual essas características são interdependentes e se articulam com propósitos claros”.

O olhar para aquilo que constitui evidências sobre uma boa formação docente, ou seja, a que produz efeitos concretos de melhoria na aprendizagem dos alunos, pode significar para o formador que este deve inspirar-se na lógica da formatividade avaliativa sobre a qual nos fala Hadji (2001), quando atribui à avaliação uma maneira de perceber e ler um contexto e, por isso, a necessidade de ser partir de objetivos de aprendizagem evidentes, passando por um processo de planejamento e revisão constante das ações que se dirigem ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa maneira de pensar, pode-se dizer que o planejamento de uma iniciativa de formação docente continuada, que tem como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos, deve pautar a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores.

Essa formação poderá ser significativa para os docentes, no sentido de resultar em mudanças nas suas práticas, na medida em que o percurso formativo, de fato, estiver ancorado metodologicamente em propostas que abram espaços à reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos, colaborativamente.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O seu olhar agora
 O seu olhar nasceu
 O seu olhar me olha
 O seu olhar é seu
 O seu olhar seu olhar melhora
 Melhora o meu

(O seu olhar, Arnaldo Antunes)

Parafraseando a composição de Arnaldo Antunes, a aposta é que a vivência investigativa – formativa e colaborativa – traga uma melhoria no olhar dos envolvidos pela perspectiva do outro.

O desenvolvimento desta pesquisa partiu do questionamento sobre quais são os usos que os professores fazem, no processo de ensino e aprendizagem, da avaliação e como as suas práticas, à luz da avaliação formativa, podem ser aprimoradas.

Uma vez que os professores participantes do estudo foram convidados a tomar parte da construção de um processo formativo no eixo ensino-aprendizagem-avaliação, para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, porque, nesse caso, importa o contexto no qual se dão as práticas avaliativas, a maneira como os sujeitos (docentes) interagem com as estratégias da avaliação da aprendizagem e os movimentos coletivos de reflexão e análise que possam impulsionar alterações conscientes nas suas práticas avaliativas formativas.

Segundo Bogdan e Biklen (*apud* Lüdke e André, 2018), a pesquisa qualitativa, que também pode ser chamada de pesquisa naturalística, é composta da coleta de dados pelo pesquisador, por meio da relação direta com o objeto estudado, em seu contexto, atentando-se ao processo da investigação e considerando nele a perspectiva dos participantes do estudo realizado.

Nesse sentido, pode-se dizer que o desenvolvimento da pesquisa se constituiu como um processo de trilhar caminhos de análise e alteração nas formas de avaliar, de acordo com a situação concreta vivida pelos professores integrantes do projeto, referente ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

É possível, dessa forma, indicar que o trabalho teve na pesquisa-ação sua fonte inspiradora, no sentido do que Thiollent (2018) destaca como seus elementos característicos:

- Forte interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

- Priorização dos problemas e encaminhamento para solução desses problemas.
- A situação social e os problemas encontrados constituem o objeto da investigação.
- O objetivo da pesquisa é resolver ou esclarecer os problemas encontrados.
- As atividades são intencionais e, junto com as ações e decisões, são acompanhadas pelos sujeitos da pesquisa.
- A pesquisa tem um cunho prático, de ação, mas também de ampliação do conhecimento dos envolvidos.

A escolha da pesquisadora por trabalhar com um grupo formado por ela e cinco professores da escola onde atuam juntos tem como outra fonte inspiradora a descrição de um trabalho colaborativo feita por Passos (2006), no qual é assumida uma defesa dos grupos colaborativos e reflexivos como prática formativa, garantindo espaços de qualificação da trajetória profissional.

Para Passos (2006, p. 168), “os grupos colaborativos podem ser considerados alternativas promissoras de desenvolvimento profissional se esse espaço de formação se transformar em lugar de formação e de aprendizagem da docência”.

Portanto, a escolha foi por desenvolver uma pesquisa qualitativa, por meio de discussões e produções em grupo, de forma colaborativa, com o objetivo de melhorar as práticas avaliativas realizadas em sala de aula.

2.1 Contexto da pesquisa

O conceito de “lugar”, na perspectiva da Geografia Humanista, é tomado como iluminação para dizer da intenção da pesquisadora quanto à escolha do campo de investigação. Nessa abordagem geográfica, o lugar deixa de ser um local qualquer na superfície para absorver os diferentes significados das experiências vividas, por meio das relações estabelecidas. O lugar se constitui pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com as características próprias desse meio: lugar

que se conhece, onde se atua e se confronta com limites e desafios às próprias ações.

Nesse sentido, a escola é um lugar e nele, dialeticamente, os sujeitos participantes vivenciam situações cotidianas que agregam marcas a esse meio, sendo que também são marcados pelas experiências vividas nessa unidade de trabalho pedagógico. Conhecer o lugar, então, pode favorecer o processo de conhecimento de si mesmo, as manifestações, as forças locais que são limitadoras e as que são potencializadoras das ações. Assim, compreender o lugar pode contribuir para a compreensão de si mesmo, dos outros sujeitos envolvidos e das condições para a prática, o que possivelmente fornecerá subsídios para alavancar atitudes transformadoras para o futuro.

Por isso, a opção da pesquisadora foi por realizar um processo investigativo participativo e formativo no seu local (lugar) de trabalho, com professores com quem atua como coordenadora pedagógica, há mais de seis anos.

O trabalho foi realizado numa escola de ensino básico, situada na região sul do Município de São Paulo, no bairro Jardim Marajoara. É um colégio particular, católico, cuja mantenedora é a Congregação das Irmãs da Santa Cruz.

O colégio conta atualmente com aproximadamente 3.000 alunos, abrangendo a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF), o Ensino Médio (EM) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe gestora é composta por uma diretora geral, dois diretores de segmentos (EM e EJA), além do diretor Administrativo, e um CPE para cada série, sendo que, desde o início de 2020, os CPE da EI e os dos anos iniciais e finais do EF passaram a constituir a Coordenação Pedagógica Educacional de Gestão Colaborativa (CPE-GC).

A equipe docente dos anos finais do EF é formada por 35 professores especialistas, os quais atuam, em sua maioria, em apenas um dos anos, uma vez que há entre seis e sete turmas de cada ano, com uma média de 32 alunos por classe.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola prevê a avaliação formativa como eixo para o planejamento das práticas avaliativas no desenvolvimento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos. É explicitado no documento que as ações avaliativas realizadas pelos professores com os alunos devem ser diversificadas, ocorrer durante o processo e subsidiarem revisões no planejamento da continuidade dos trabalhos.

Na referida unidade de ensino, o trabalho pedagógico do ano letivo é dividido em quatro períodos bimestrais. O desempenho dos estudantes em cada unidade curricular, por período, é representado pelos conceitos “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, que indicam aprendizagem desde a plenamente satisfatória até a insatisfatória.

É oportuno mencionar que há reuniões pedagógicas semanais, dentre as quais as reuniões de áreas de conhecimento/unidades curriculares, sendo elaborado nesses encontros o planejamento pedagógico de cada bimestre, no qual devem constar as habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos conceituais enfocados, as escolhas metodológicas para as aulas e as ações avaliativas.

A escrita do planejamento bimestral obedece a um modelo horizontal, no qual deve ser evidenciada a relação entre as ações avaliativas, as escolhas metodológicas para as atividades de aula e os conteúdos (conceitos e habilidades). Nos instrumentos avaliativos que os professores formulam devem ser explicitados os critérios para a correção das questões, por meio de uma lista de verificação.

Além disso, a temática da avaliação formativa tem sido pautada em diversos momentos, nas reuniões pedagógicas semanais, de duas horas e meia cada uma, as quais compõem a formação continuada dos professores, promovida pelos coordenadores pedagógicos de cada segmento. Complementando os estudos feitos nas reuniões pedagógicas, os CPE realizam o acompanhamento das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes, junto com os docentes, nos encontros individuais mensais entre o professor e o coordenador da série.

Na escola onde se deu a pesquisa, a avaliação e os desafios para a sua realização têm sido frequentemente causa de preocupação dos educadores, uma vez que o uso de estratégias e instrumentos avaliativos para se analisar a consistência da aprendizagem é tido consensualmente como imprescindível. Nesse sentido, a ampliação do entendimento sobre as diversas temáticas relacionadas à avaliação da aprendizagem interessa, para que seja possível refletir e alterar as práticas pedagógicas, tendo-se como objetivo melhorar cada vez mais a aprendizagem dos estudantes.

Ressalta-se que, em consulta à Direção Geral da escola sobre a sua autorização para a realização da pesquisa junto a um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental, houve concordância.

2.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Com a finalidade de constituir um grupo problematizador, reflexivo e propositivo sobre as suas práticas, de forma colaborativa, quanto às possibilidades de alteração nas próprias ações avaliativas, objetivando o aprimoramento da avaliação formativa e circunscrevendo-se à viabilidade temporal para a realização do processo de pesquisa, optou-se pelo trabalho com cinco professores do 8º ano do EF, sendo um professor de cada área diferente de conhecimento, a saber: uma professora de Ciências, uma de Matemática, uma de História, uma de Artes e um professor de Língua Portuguesa.

Trata-se de educadores com os quais a pesquisadora trabalha, o que contribuiu para o ambiente e a fluência do processo vivido, inspirado na pesquisa-ação, pois, como ressaltam Gouveia e Placco (2013), entre os caminhos sugeridos para que coordenador atue com seriedade, é importante que seja proposta a inserção de todos os envolvidos em um processo de formação, criando uma cadeia de interlocuções (rede colaborativa) e a garantia do tempo necessário à continuidade das discussões, a fim de promover um aprofundamento do conteúdo e mudanças nas práticas.

No que se refere à profissionalidade, os cinco professores trabalham, na instituição onde se deu a pesquisa, há mais de seis anos.

Os docentes mencionados foram previamente contatados pela pesquisadora e se dispuseram a participar do estudo. Manifestaram particular interesse pelo tema da avaliação, suas práticas, contextos e desafios.

Os professores participantes foram esclarecidos sobre os procedimentos a serem usados no estudo e assentiram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo a pesquisa submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa Sede Campus Monte Alegre – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (anexo 1) e à Plataforma Brasil, a qual deferiu a solicitação de apreciação da pertinência da investigação, no parecer de número 4.542.375.

No quadro a seguir é explicitada a caracterização do grupo de professores que integraram a pesquisa.

Quadro 2 – Apresentação e formação inicial do professor (área e ano de conclusão)

| | |
|---|---|
| Professora A. F. P.: professora de Artes no 8º e 9º anos do EF de um colégio da rede particular de São Paulo. | Magistério (meados de 1995) e licenciatura em Artes, com ênfase em Artes Plásticas (meados de 1999). Posteriormente, especialização em Psicopedagogia . |
| Professora C. O. A.: professora de Matemática no 8º ano do EF de um colégio da rede particular de São Paulo. | Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática, em 1987. |
| Professora D. G. C.: professora de Ciências no 8º ano do EF de um colégio da rede particular de São Paulo. | Bacharelado em Biologia, em 1986; licenciatura em Ciências, em 1987. Posteriormente, especialização em Biologia Molecular. |
| Professora F. I. A.: professora de História no 8º ano do EF de um colégio da rede particular de São Paulo. | Magistério , em 1999; bacharelado e licenciatura em História, e, 2003. Pedagogia , finalizada em 2013. |
| Professor T. F. S.: professor de Língua Portuguesa no 8º ano de um colégio da rede particular de São Paulo. | Graduação em Letras (licenciatura em Língua Portuguesa), em 2006; especialização em Literatura e em Comunicação (Mídias na Educação). Posteriormente, Pedagogia . |

Fonte: Autora da dissertação, 2021.

Os professores que participaram do estudo têm a sua identificação preservada, sendo informadas apenas as iniciais dos seus nomes.

Pode ser notado no quadro que os docentes são de gerações e áreas de conhecimento diversas, quanto à formação inicial. Esse fato, no decorrer da pesquisa, favoreceu a ampliação de olhares e interpretação sobre as práticas avaliativas e contribuiu para a comparação entre as diferentes gerações, quanto à presença da temática da avaliação na formação docente inicial.

Para complementar a caracterização dos sujeitos da pesquisa, no quadro a seguir, podemos apreender aspectos da sua trajetória profissional, com relação ao

tempo de atuação como professores e, particularmente, o período de atuação docente na escola atual, descrita anteriormente.

Quadro 3 – Tempo de atuação na docência e tempo de trabalho na escola atual

| | |
|---|--|
| Professora A. F. P.: professora há 22 anos. | Na escola atual, trabalha há 9 anos, predominantemente no 8º ano e eventualmente em 6º, 7º e 9º anos. |
| Professora C. O. A.: professora há 35 anos. | Na escola atual, trabalha há 10 anos, sempre com o 8º ano. |
| Professora D. G. C.: professora há 33 anos. | Na escola atual, trabalha há oito anos, sempre com o 8º ano e eventualmente com 7º ou 6º ano. |
| Professora F. I. A.: professora há 25 anos. | Na escola atual, trabalha há 10 anos, sempre no 8º ano. |
| Professor T. F. S.: professor há 17 anos. | Na escola atual, trabalha há sete anos, inicialmente com 7º e 8º anos e, nos últimos três anos, apenas com 8º ano. |

Fonte: autora da dissertação, 2001.

É importante destacar que os professores mencionados atuam juntos há mais de seis anos na mesma equipe de trabalho, portanto se conhecem há tempos e têm compartilhado o planejamento e a execução de diversos projetos pedagógicos.

Assim como informado anteriormente, a pesquisadora é coordenadora do 8º ano e trabalha com o grupo de professores do qual os sujeitos da pesquisa fazem parte, também há mais de seis anos.

A escola, como um dos lugares do aprender, se sustenta como campo privilegiado de produção de conhecimentos por meio das interações entre os sujeitos que circulam, convivem e trabalham juntos, na lida do ensinar e aprender.

São muitos e crescentes os desafios da educação dos estudantes na contemporaneidade, o que produz a necessidade de coordenadores e professores intervirem em situações diferenciadas para as quais não foram preparados em sua formação inicial ou mesmo tiveram contato em seus primeiros anos de trabalho.

Assim, constituir equipes nas quais os professores e coordenadores possam dialogar, trocar experiências, planejar e executar coletivamente ações educativas,

pode ser um caminho promissor para a formação não só dos alunos, mas também dos profissionais envolvidos, pois, conforme afirma Almeida (2017):

Trabalhar para que o outro aprenda, ou seja, ensinar, é a intencionalidade da escola. O uso de dizer que uma escola com essa intencionalidade claramente definida, que aceita investir na qualidade das relações interpessoais para facilitar o acesso ao conhecimento, é uma escola em que professores, demais profissionais e alunos não pisam nos sonhos uns dos outros. Caminham com cuidado. (ALMEIDA, 2017, p. 30)

Tecer um paralelo entre as ideias citadas acima e a trajetória investigativa desta pesquisa, realizada por uma coordenadora com professores que fazem parte de sua equipe de trabalho, pode ser pertinente no sentido de que foi possível a vivência de uma experiência formativa, de forma colaborativa, para todos, em diferentes perspectivas e possíveis desmembramentos:

a) para a pesquisadora/coordenadora, na construção do estudo de mestrado, na reflexão sobre o seu papel como formadora e na ampliação do seu repertório quanto às estratégias formativas;

b) para os professores, na reflexão sobre as suas práticas avaliativas e elaboração de uma proposta de formação que possa ajudá-los no enfrentamento dos desafios na avaliação da aprendizagem;

c) para o grupo de trabalho composto pela pesquisadora/coordenadora e pelos cinco professores, na reflexão sobre as estratégias e os usos da avaliação da aprendizagem, por meio do planejamento de uma proposta formativa, a qual poderá ser efetivada, de acordo com o compromisso firmado pelos integrantes.

O diálogo, a troca de ideias e a colaboração têm permeado as ações do referido grupo de trabalho, sem que a pesquisadora/coordenadora, contudo, tenha abdicado do seu papel de conduzir o processo de investigação e de elaboração da proposta formativa.

2.3 Estratégias e instrumentos para a coleta de dados

Inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores, individualmente, a partir de um roteiro com questões. Adiante serão explicitados o referido roteiro e a sua matriz.

A entrevista teve como objetivo fazer um levantamento, de acordo com os relatos dos docentes, de como eles realizam a avaliação em sala de aula, quais as estratégias, os instrumentos e o porquê de tais ações, podendo-se analisar, posteriormente, o significado da avaliação da aprendizagem para eles, as facilidades e os desafios presentes nesse processo.

Realizadas as entrevistas e as transcrições, foi feita uma análise categorial, sob a inspiração da proposta de Bardin (2016), que define as seguintes fases para a sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

Assim, durante a segunda e a terceira leituras das transcrições das entrevistas, a pesquisadora foi redigindo um documento com trechos das respostas dos professores para cada questão formulada, dentro de cada eixo da matriz elaborada para o roteiro das entrevistas.

A partir daí, os trechos selecionados foram lidos, sendo assinalados neles, com cores diferentes, expressões-chave, assim consideradas a partir da recorrência nos discursos e/ou da relevância da pontuação em relação à questão formulada.

Desse material foi possível elaborar um quadro com a sistematização das categorias que emergiram, a cada questão, dentro de cada eixo, de acordo com a matriz inicial para as entrevistas semiestruturadas.

Os procedimentos descritos acima possibilitaram à pesquisadora efetivar o processo de interpretação e análise dos dados obtidos nas entrevistas.

Posteriormente houve uma primeira discussão com os professores entrevistados, com o objetivo de apresentar a análise inicial feita pela pesquisadora e levantar, coletivamente, os pontos de interesse quanto à formação para que a avaliação formativa fosse mais bem compreendida e para que houvesse o aprofundamento das possibilidades de melhoria das práticas, nessa perspectiva. Nesse primeiro encontro foram trazidas algumas considerações da pesquisadora, lembrando que esta trabalha com os sujeitos da pesquisa, conforme escrito anteriormente.

Feito o levantamento dos interesses dos professores e escolhidos os tópicos prioritários, elaborou-se conjuntamente um cronograma de encontros com objetivos explicitados, voltados aos focos de interesse apontados. O que discutir nos encontros? Como? Que reflexões serão feitas? Como escolher o suporte teórico? Que alterações podem ser feitas para as avaliações realizadas em sala de aula? Em

princípio, essas foram as questões que impulsionaram a construção coletiva do percurso formativo. Evidenciou-se, nesse momento, o desejo comum de vivenciar um processo interativo-participativo-colaborativo entre pesquisadora e professores, visando à construção coletiva de uma formação para a melhoria das práticas avaliativas desses docentes em sala de aula, na perspectiva da avaliação formativa.

Espera-se que esses professores venham a atuar na escola como multiplicadores e colaborar com os colegas, na efetivação de processos articulados de ensino-aprendizagem-avaliação, com clareza quanto à finalidade educativa: melhorar as avaliações para melhorar as aprendizagens.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por videoconferência, dado o contexto de infecções por SARS-Cov-2, o qual nos impõe limites para encontros presenciais. Ocorreram por meio da ferramenta digital de comunicação chamada “Zoom” e foram gravadas. Posteriormente, procedeu-se à transcrição das entrevistas, seguida da análise inicial, de modo que o material produzido se constituiu, simultaneamente, como objeto de investigação-reflexão da pesquisadora e como foco de discussão e atividades junto com os docentes nas reuniões do grupo de trabalho.

Os encontros com os professores (reuniões do grupo de trabalho) também se deram por videoconferência, via Zoom, e foram gravados, gerando, ao mesmo tempo, a memória dos movimentos do grupo e o material de análise para a pesquisa. Além das gravações, foram realizados pela pesquisadora registros num “diário de bordo”, a fim de assegurar o assentamento das impressões e percepções do processo de discussão e elaboração do grupo de trabalho para posterior análise dos dados e apresentação dos achados de pesquisa.

No quadro a seguir, é sistematizada a sequência do trabalho da pesquisadora para a coleta dos dados, detalhando-se o que foi feito em cada etapa, sua duração e as estratégias usadas.

Quadro 4 – Atividades de coleta de dados

| | | |
|---|-----------------------|---|
| Entrevista semiestruturada com cinco professores. | Durante duas semanas. | Gravação das entrevistas, realizadas por videoconferência, via Zoom. |
| Transcrição das entrevistas. | Durante três semanas. | Registros escritos das transcrições, feitos integralmente pela pesquisadora |
| Análise inicial das | | 1-Elaboração de um documento com |

| | | |
|---|----------------------|---|
| <p>entrevistas para compartilhar e discutir com o grupo de trabalho no primeiro encontro.</p> | | <p>a inclusão das repostas dadas a cada questão.</p> <p>2-Uso de cores diferentes, no documento, para agrupar as repostas em relação às recorrências, às singularidades e à relevância.</p> <p>3-A partir do documento colorido, elaboração de um quadro com a categorização das repostas, à luz da “análise categorial”.</p> |
| <p>Primeira reunião do grupo de trabalho: apresentação da análise das entrevistas feita pela pesquisadora e discussão do grupo de trabalho para o levantamento das necessidades e prioridades formativas, a fim de que a pesquisadora/coordenadora elaborasse uma proposta formativa inicial a ser discutida e definida pelo grupo no próximo encontro.</p> | <p>Durante 2h30.</p> | <p>Gravação da reunião via videoconferência; registros da pesquisadora no “diário de bordo”, após a reunião.</p> |
| <p>Segunda reunião do grupo de trabalho: apresentação da proposta formativa inicial, discussão e definição do grupo; estabelecimento do contrato coletivo sobre a efetivação da proposta formativa.</p> | <p>Durante 2h.</p> | <p>Gravação da reunião feita por videoconferência; registros da pesquisadora no “diário de bordo”, após a reunião.</p> |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

2.3.1 Estratégias de registro

A pesquisa foi realizada durante a pandemia de COVID-19, o que justifica a opção pelos encontros virtuais com os sujeitos da pesquisa, tanto para as entrevistas semiestruturadas quanto para os encontros que visavam a construção da proposta formativa.

Sendo assim, mediante a concordância dos professores, todos os encontros, individuais e coletivos, foram gravados. Esse material reunido compõe, portanto, uma das formas de registro que integra o processo da pesquisa.

Outro recurso de registro são as transcrições das entrevistas semiestruturadas, as quais formam a documentação de base da coleta e análise dos dados, conforme será detalhado posteriormente no presente texto.

Além disso, a pesquisadora lançou mão da escrita de um diário de bordo para os registros dos encontros com os professores, já constituídos como grupo de trabalho.

Zabalza (1994), explica que, ao permitir um distanciamento da ação e ver as coisas e nós mesmos com perspectiva, o diário do professor pode ser uma espécie de “oásis reflexivo”. Envolvidos pelo cotidiano, pelas atividades frenéticas que não nos permitem parar para refletir, recorrer ao diário é como “rebobinar” as cenas no nosso vídeo doméstico, e, em “câmera lenta”, rever e analisar com tranquilidade as cenas da nossa jornada que nos passaram despercebidas.

Nesta pesquisa acadêmica, toma-se emprestada a ideia acima para justificar o uso do diário de bordo, tido como ferramenta relevante, uma vez que permite a captura das impressões de quem está na função simultânea de pesquisadora e de participante do grupo formado pelos sujeitos da pesquisa. Nessa atuação participativa, que não deixa de cumprir o papel de coordenar o processo do grupo, o percurso em suas nuances importa sobremaneira.

Por isso, o diário de bordo se mostrou útil para assegurar a memória dos encontros e as percepções da pesquisadora sobre o movimento dos integrantes do grupo, a dinâmica constituída e os assuntos tratados, em suas abordagens e possibilidades de problematização.

O diário de bordo foi importante também para efeito de planejamento das ações posteriores aos encontros, sendo esse material revisitado para a elaboração da proposta formativa inicial.

2.3.2 Matriz e roteiro das entrevistas

A partir da questão central e dos objetivos da pesquisa, foram levantados os focos temáticos (eixos e dimensões) para a entrevista com os docentes. No quadro a seguir, é apresentada a matriz com as questões formuladas para orientar as entrevistas, a partir dos objetivos definidos para as dimensões de cada eixo.

Quadro 5 – Matriz para o roteiro da entrevista

| Eixo | Dimensão | Objetivo | Questões |
|--|--|--|---|
| Caracterização | Reconhecimento dos sujeitos da pesquisa. | Levantar características dos sujeitos da pesquisa, quanto à formação inicial e às experiências no local de trabalho. | 1- Qual a sua formação inicial e quando se formou? 2- Há quanto tempo atua como professor? Há quanto tempo trabalha nesta escola? 3- Na sua formação inicial, o tema avaliação da aprendizagem foi explorado? Se sim, de que forma? 4- Das experiências vividas como professor, o que você aponta como exemplos de boa formação docente? |
| Concepção | Entendimentos sobre avaliação. | Identificar os significados de avaliação para os professores entrevistados. | 5- Para você, como professor, o que significa avaliar a aprendizagem dos alunos? |
| Estratégias e usos da avaliação | Sistema de práticas. | Identificar como os docentes retratam as estratégias e os usos da avaliação em sala de aula. | 6- Como você avalia a aprendizagem dos alunos? 7- Que usos você faz das avaliações? Cite um exemplo. |
| Dificuldades e desafios | Problematização das práticas. | Identificar os tipos de dificuldade e desafios que os | 8- Durante a sua atuação nesta escola, o que tem sido difícil ou desafiador para |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | professores reportam, sobre a prática avaliativa na escola onde trabalham. | você, no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos? 9- O que você acha que poderia melhorar a sua prática avaliativa? |
|--|--|--|--|

Fonte: autora da dissertação, 2021.

2.3.3 Entrevistas semiestruturadas

A realização de entrevistas semiestruturadas com os professores foi uma opção que permitiu indagar sobre questões sensíveis à avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes, de forma a provocar o desenvolvimento de algumas ideias dos entrevistados. Isso foi importante para identificar, durante o processo da pesquisa, as crenças e as dificuldades dos sujeitos da pesquisa quanto às suas práticas na avaliação da aprendizagem dos seus alunos, evidenciando aspectos a serem considerados para a composição de uma proposta de formação.

Doutra sorte, a entrevista semiestruturada permitiu que a entrevistadora complementasse as questões com novas perguntas, no decorrer do diálogo com os entrevistados, favorecendo a fluência da memória e do estabelecimento de relações entre ideias. Esse tipo de entrevista pode favorecer a emergência de informações de forma livre.

Além dos aspectos mencionados, a realização das entrevistas semiestruturadas permitiu à pesquisadora o levantamento e a organização inicial de informações que se reportavam aos objetivos da pesquisa. Foi o ponto de partida tanto para o conhecimento sobre o que pensam os professores acerca dos temas apresentados no roteiro da entrevista, relativos à avaliação da aprendizagem, quanto para a emergência das necessidades formativas para compor a elaboração da proposta formativa.

Os professores foram informados antecipadamente sobre a intenção e os objetivos do estudo. Posteriormente foram combinados a data e o horário, de comum acordo entre a pesquisadora e cada professor.

No decorrer de duas semanas, as cinco entrevistas foram realizadas, com uma duração média de uma hora cada, seguindo o roteiro já mencionado.

Para além da obtenção das informações iniciais e organização dos dados para a pesquisa, as entrevistas suscitaram o interesse dos professores entrevistados para a sequência dos trabalhos referentes ao estudo. Durante as entrevistas, os professores manifestaram apreço pelo fato de tomarem parte de um grupo de pesquisa, o qual, posteriormente, viria a se tornar um grupo de trabalho.

2.3.3.1 Transcrição das entrevistas

A transcrição das entrevistas se deu em duas etapas. Na primeira, foram transcritas literalmente as questões feitas e as respostas obtidas, sem muitas interrupções para ajustes de pontuação. Na segunda, os áudios foram ouvidos novamente e durante a audição, foram realizadas paradas para ajustes na escrita inicial da transcrição.

Realizar as transcrições dessa forma favoreceu uma aproximação da pesquisadora com os conteúdos das falas, o levantamento de hipóteses sobre algumas afirmações dos docentes e a percepção sobre lacunas na formação docente, tanto inicial quando continuada, no que tange à avaliação da aprendizagem.

Bardin (2016), ao discutir o tópico organização da análise, explica que a pré-análise é um momento composto por atividades não estruturadas de exploração dos documentos. Faz parte dessa exploração o que a autora chama de leitura flutuante. Ou seja, no dizer da referida autora

A leitura flutuante – a primeira atividade 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 atividade 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. (BARDIN, 2016, p. 126)

Nesse sentido, pode-se dizer que uma rede de conexões entre o objetivo da pesquisa, os conteúdos trazidos pelos professores em sua fala durante as entrevistas e os referenciais teóricos acessados durante a investigação começou a se desenhar para a pesquisadora, o que pôde ser traduzido nas etapas seguintes de trabalho.

A fala dos professores é a base para a discussão dos objetivos da pesquisa e, sobretudo, para a constituição do grupo de trabalho para construir e vivenciar a proposta formativa, colaborativamente, de acordo com os acordos coletivos e a coordenação dos trabalhos pela pesquisadora/coordenadora.

2.3.3.2 Sistematização das respostas

O primeiro passo, após o processo de transcrição das entrevistas e da leitura “flutuante” do material, foi o da organização de um documento, inspirado no processo de codificação, desenvolvido por Bardin (2016) tendo-se o “tema” como referência para a produção de uma relação das falas dos professores.

Nesse momento, pode ser relevante retomar o que a autora citada nos elucida acerca do significado do “tema” para a codificação. Em suas palavras:

o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significados isoláveis. (BARDIN, 2016, p. 135)

Com inspiração no referido procedimento para a codificação das repostas dos professores, as questões utilizadas no roteiro da entrevista semiestruturada foram dispostas em sequência, num documento, e para cada uma das questões foram acrescentados trechos das falas dos professores. Para essa escrita foram selecionados trechos que respondiam diretamente à questão, bem como algumas explicações dadas para essas afirmações (vide apêndice 1).

Após os registros da maneira descrita acima, foi realizada uma leitura observando-se a emergência dos temas, os quais foram pintados de cores diferentes. Nova leitura foi feita, apoiando-se na retomada das transcrições em sua integralidade, a fim de promover ajustes quanto aos destaques temáticos constatados e coloridos no documento.

Esse material serviu de base para a sistematização das respostas dos professores em quadros, sendo que nesse processo foram emergindo as categorias de análise, conforme será explicado a seguir.

2.3.3.3 Quadro de análise das respostas: categorização

Segundo Bardin (2016):

As categorias 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 destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147)

A categorização, assim, nesta pesquisa, partiu do documento com a codificação inicial, uma vez que pareceu importante focar os conteúdos das falas dos professores que poderiam ajudar na compreensão do seu entendimento sobre a avaliação que praticam em sala de aula e as suas intencionalidades. Pode-se dizer que essa compreensão, sendo relacionada à literatura sobre a avaliação da aprendizagem pôde resultar numa abordagem propositiva sobre o que seria importante aprofundar nas reflexões dos docentes acerca de suas práticas avaliativas.

Mais uma vez, Bardin (2016) é citada para assinalar o papel considerável do processo classificatório em qualquer atividade científica. Sendo assim, diz a autora:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) favorecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 2016, pp. 148-149)

Tendo as considerações da autora citada como inspiração para a organização dos dados coletados e a sua análise, foi produzido um quadro para cada questão do roteiro da entrevista, no qual são evidenciadas as categorias encontradas (emergentes).

Os quadros que serão apresentados a seguir compõem os dados obtidos na pesquisa, os quais serão analisados posteriormente.

Quadro 6 – Exploração do tema “avaliação da aprendizagem” na formação inicial do professor

| Categorias | Fala dos professores |
|--|---|
| Abordagem incipiente da avaliação da aprendizagem | A sensação é que na graduação foi aberta a discussão, mas não se chegou a conclusões, pontos convergentes. Na universidade havia uma teoria que nos propunha uma novidade, mas um professorado que não estava a |

| | |
|--|--|
| | <p>par de tudo aquilo (teoria). Os professores traziam a discussão, mas não tinham uma prática para trazer aos alunos, um exemplo de efetivação da teoria.</p> <p>A discussão maior sobre avaliação, eu acho que veio nesses cursos menores, cursos de extensão. Na graduação a gente trabalhava o teórico, mas não tinha a prática.</p> <p>Apareceu muito pouco, nas aulas de Didática e de Prática de Ensino.</p> <p>Era mais a gente que conversava sobre avaliação.</p> <p>Na licenciatura o foco era mais em metodologia do ensino de História do que na avaliação da aprendizagem.</p> |
| Avaliação de final de processo e de produto | <p>Nas aulas de didática era trabalhada a avaliação, mas muito diferente do que a gente vem trabalhando nos últimos 10 anos, a ideia de avaliação de processo.</p> <p>A gente falava de metodologia de maneira geral, a questão do plano de aula, da avaliação. Só que avaliação era muito diferente do que a avaliação é hoje.</p> <p>Avaliação era entendida como um momento mais estanque, não como um processo.</p> |
| Avaliação de caráter formativo | <p>Quando era discutida, era sempre no sentido de a avaliação não ser punitiva e sim mais formativa, ainda que esse termo não fosse usado.</p> |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

Quadro 7 – Exemplos de boa formação docente

| Categorias | Fala dos professores |
|---------------------------------|--|
| Processos compartilhados | <p>Desenvolvimento de projetos coletivos e fazeres compartilhados; diálogos, dividindo ideias e saberes com os colegas; troca de experiências entre os professores; desenvolvimento de temas por meio de oficinas e apresentação dos professores para os colegas; compartilhamento de registros escritos dos professores em rodas de conversa.</p> |

| | |
|---|--|
| Continuidade | Formações não estanques, que ocorram num processo com ligação entre as etapas e as atividades; objetivos claros; eixos temáticos que sejam revisitados, havendo uma reelaboração constante, de forma que os estudos feitos coletivamente entre os professores sejam colocados em prática com os alunos; reuniões periódicas, semanais, entre os professores para desenvolver projetos e para estudos e discussões. |
| Embasamento teórico | Leituras e discussões de textos diversos; grupos de estudos; cursos, seminários, simpósios e palestras feitos na escola, sobre Educação em geral. |
| Relação entre estudos e práticas | O que é estudado vai para a prática do professor, no seu planejamento e nas suas estratégias de aula; foco em exemplos de práticas, sejam didáticas ou de avaliação da aprendizagem, como instrumentos avaliativos e rubricas, por exemplo. |
| Participação docente | Formações dialogadas com os professores, que podem expor seus pareceres e sugerir alterações no processo; considerar o que os professores sabem, os seus conhecimentos; exercícios de autoavaliação do professor e de avaliação da formação com ele. |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

Quadro 8 – Significado de “avaliar a aprendizagem dos alunos” para os professores

| Categorias | Fala dos professores |
|-------------------------------|---|
| Avaliação do processo. | <p>Tem esse tripé, como eu estou ensinando, como vai ser a minha prática e qual vai ser a minha forma de avaliar esse processo todo. E não tem mais uma coisa final, a avaliação já não é mais final, avaliação está dentro de cada uma das etapas.</p> <p>Cada uma das etapas que eu ia trabalhando tinha forma de avaliar.</p> <p>Avaliar é todo o percurso.</p> <p>Avaliar a aprendizagem do aluno significa ver o aluno como um todo, o processo dele. Você precisa de um tempo para fazer essa avaliação. E esse tempo é o todo, o processo, todo o desenvolvimento.</p> |

| | |
|--|--|
| | Observar como o aluno está se desenvolvendo, com as possibilidades que ele tem de se desenvolver, não só tecnicamente, mas também na questão principalmente criativa. |
| Avaliação como diálogo entre professor e aluno. | A avaliação se dá pelo diálogo. Sem diálogo fica muito mais difícil. Todo espaço de avaliação que você puder criar, que haja esse diálogo, essa interlocução mais direta: é muito mais funcional e a avaliação tende a trazer retornos mais promissores. |
| Avaliação como meio para o aluno desenvolver autoria. | Cada vez eu acredito menos nessa avaliação, por exemplo, de múltipla escolha, que não tem a autoria do aluno. O potencial que há na autoria é muito grande. |
| Avaliação para entender o que o aluno aprendeu. | É poder avaliar no sentido de entender o que o aluno aprendeu. O que esse aluno aprendeu, em geral, e depois, como esse aluno aprendeu. |
| Avaliação do trabalho do professor. | No que eu tenho que melhorar, no que eu tenho que focar? Eu sempre acho que a avaliação, ela tem duas vias, o aluno está sendo avaliado e o meu trabalho também. |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

Quadro 9 – Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos (instrumentos e estratégias)

| Categorias | Fala dos professores |
|--|---|
| Provas | Avaliações formais, ou seja, provas; uso de rubricas nas provas; testes mais abertos e outros mais fechados; avaliação somatória; redação; verificação de leitura; testes curtos, com questões abertas e feedbacks rápidos; testes semanais para diagnósticos sobre as aprendizagens. |
| Tarefas e exercícios cotidianos | Tarefas de casa, as quais são corrigidas coletivamente em aula; correções de exercícios; questão problematizadora a partir de um vídeo; atividades práticas em laboratório. |
| Participação | A pergunta de um aluno em aula mostra o que ele está aprendendo; leitura coletiva de um texto e interpretação dialogada, questionada pelo professor aos alunos; diálogos com os alunos sobre os conteúdos; a professora faz perguntas e os alunos respondem, sendo possível um diagnóstico do que |

| | |
|---------------------------|---|
| | eles estão aprendendo; registros do professor numa planilha, anotando como o aluno participa; observação de cadernos. |
| Avaliação oral | Encontra-se na oralidade uma das avaliações com maior potencial para aferir a aprendizagem, mas ainda há caminhos a galgar para formalizar esse tipo de instrumento. |
| Produções diversas | Pesquisas orientadas sobre temas e conteúdos trabalhados em aula; trabalhos em grupo; performances corporais; produções de desenhos; produções com técnicas e linguagens diversificadas e foco na criatividade. |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

Quadro 10 – Usos que o professor faz das avaliações de aprendizagem realizadas por eles

| Categorias | Fala dos professores |
|--|---|
| Correções e devolutivas individuais e coletivas | Diálogo entre o professor e os alunos sobre o que erraram ou o que não fizeram (oportunidade de os alunos se manifestarem oralmente sobre o que fizeram e o porquê); explicitação da resposta correta de uma questão e solicitação de que os alunos verifiquem a própria resposta, comparando as duas; |
| Análise coletiva das produções | Trocas, entre os alunos, das redações e outros trabalhos produzidos por eles, a fim de que emitam pareceres sobre a produção do colega; discussão entre o professor e os alunos sobre o que produziram, por que fizeram daquela forma, qual foi a intencionalidade. |
| Reforços, recuperações e retomadas | Verificação se o aluno teve crescimento ou defasagem e se há conteúdos não aprendidos; atuação para o estudante avançar, com atividades de recuperação e reforço; uso de recuperações contínuas durante o período bimestral, como forma de compor a avaliação geral dos alunos, permitindo retomadas durante o processo; conversa particular com o aluno que se saiu mal na avaliação, a fim de perceber mais finamente o que ele sabe e o que não sabe; pedido de um estudo extra para o aluno que foi mal na prova. |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

Quadro 11 – Desafios e dificuldades no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos

| Categorias | Fala dos professores |
|---|--|
| Acompanhar a aprendizagem dos alunos, individualmente, no cotidiano. | Acompanhar o processo de produção dos alunos, o movimento deles na realização das propostas, sobretudo no ensino remoto, na pandemia; propiciar formas de acompanhamento cotidiano do aluno para que ele entenda o próprio processo de aprendizagem e avaliação; aprimorar a avaliação da aprendizagem de forma mais individualizada; entender que cada aluno está num momento diferente, na aprendizagem e considerar isso no processo de avaliação, diante de um sistema avaliativo que leva à padronização. |
| Ajudar os alunos a melhorar o desempenho. | Recuperar a aprendizagem e não a nota do aluno; estimular os alunos com resultados dentro do mínimo esperado a melhorar; tornar os conteúdos mais atraentes aos alunos, para que valorizem a aprendizagem e obtenham melhores resultados. |
| Diversificar os instrumentos e as estratégias avaliativas | Um desafio é lidar com a sensação de que os alunos estão o tempo todo tentando burlar o sistema, nos provocando a criar mecanismos novos de avaliação; fazer com que as avaliações sejam sempre uma surpresa, não no sentido de que o aluno se dê mal, mas que a avaliação tenha um sentido mais natural. |
| Usar rubricas | Escrever rubricas claras para os alunos, principalmente nos casos de trabalhos em grupo. |
| Conciliar teoria e prática | De fato, pôr em prática os conteúdos que são estudados na formação docente, sobre avaliação da aprendizagem, pois há conteúdos e estudos novos, ideias novas para serem postas em prática. |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

Quadro 12 – O que pode melhorar a prática avaliativa do professor

| Categorias | Fala dos professores |
|---|---|
| Técnicas de registros do professor | Desenvolver técnicas de registros cotidianos sobre as realizações dos alunos e maneira de conseguir um olhar mais individualizado aos alunos. |

| | |
|---|--|
| Exemplos práticos de formas de avaliar | Ter contato com as formas de avaliar que os colegas professores utilizam; além dos estudos teóricos sobre avaliação, ter contato com exemplos concretos, pois nos estudos acessados, há mais exemplos de metodologias de aula do que de formas de avaliar a aprendizagem dos alunos. |
| Formas diversificadas de avaliar e uso de tecnologias digitais | Ampliação do repertório do professor sobre formas diversificadas de avaliação da aprendizagem dos alunos; estudos e desenvolvimento de repertório sobre tecnologias digitais para aproximar os alunos dos conteúdos trabalhados, incluindo as ações avaliativas, como por exemplo, aprimorar o conhecimento sobre como trabalhar o pensamento computacional com os alunos, pois seria uma forma de os estudantes colocarem em prática conceitos estudados e serem avaliados no processo de desenvolvimento do projeto, que poderia ser interdisciplinar. |
| Projetos e avaliações interdisciplinares | Trabalhar mais com projetos interdisciplinares e avaliar as aprendizagens de forma interdisciplinar. |
| Estudos entre professores do mesmo componente | Desenvolver maior clareza, entre os professores, dos conteúdos de fato mais significativos a serem trabalhados com os alunos; um bom estudo sobre o conteúdo vertical do componente curricular nos anos finais do EF e avaliação, não os tipos, mas o foco da avaliação da aprendizagem, seu objetivo, pois há divergências entre as séries; necessidade de trabalho de equipe no componente, tendo em vista o alinhamento das concepções. |

Fonte: autora da dissertação, 2021.

2.3.4 Encontros do grupo de trabalho: construção da proposta formativa

Nessa etapa de trabalho ocorreram dois encontros entre a pesquisadora e o grupo dos cinco professores. Para que o desenvolvimento do conteúdo e das estratégias planejados para as reuniões, foi utilizado o Microsoft PowerPoint, que é um programa de criação e edição de apresentações de slides, (apêndice 2).

A primeira reunião da pesquisadora/coordenadora com os professores se deu após a finalização dos quadros apresentados acima e teve como objetivo a apresentação da sistematização das respostas dos professores, a fim de que eles

pudessem reconhecer as falas uns dos outros, e as próprias, sobre as questões tratadas na entrevista.

Além desse, outro objetivo foi, a partir da sistematização compartilhada, levantar coletivamente as necessidades e prioridades formativas sobre a avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes.

Durante a reunião, foi usada uma ferramenta digital chamada “Padlet” para a produção de um mural com os registros das ideias principais da discussão e os apontamentos do grupo para a conteúdo da proposta formativa, em elaboração naquele momento.

A segunda reunião, após quinze dias do primeiro encontro, teve como objetivo a apresentação da proposta formativa inicial, organizada pela pesquisadora/coordenadora, para a apreciação, discussão e alteração, coletivamente. Nesse caso, os registros foram realizados no próprio material usado para apresentação, o Microsoft PowerPoint. Esse processo será mais bem descrito no tópico 3.5.1 do presente texto.

Além do objetivo mencionado acima, no segundo encontro foi firmado o contrato entre todos do grupo, quanto à participação no trabalho de elaboração da proposta formativa, incluindo o compromisso de efetivar o percurso formativo desenhado.

Pode-se dizer que esses encontros, para além de operacionais, foram formativos, uma vez que se iniciaram movimentos reflexivos dos professores sobre os seus fazeres docentes no processo pedagógico, principalmente sobre o que poderia ajudá-los a melhorar a avaliação da aprendizagem dos seus alunos, no processo cotidiano de trabalho.

Outro aspecto que corrobora a ideia acima é o fato de que a pesquisadora não somente apresentou a sistematização e a proposta formativa inicial, mas fundamentou as escolhas, compartilhando desde o início alguns estudos da área da formação docente continuada e da avaliação formativa, os quais despertaram pronto interesse dos docentes, que passaram a dialogar com essas fontes e a relacionar com outras do seu repertório.

O início dos trabalhos do grupo sugere um processo ativo, participativo e colaborativo dos integrantes, o que pode ser considerado importante para o engajamento dos sujeitos envolvidos em todas as etapas da elaboração e efetivação

da proposta formativa para o aprimoramento das práticas avaliativas em sala de aula.

3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo será realizada a análise dos dados que foram levantados nos encontros entre a pesquisadora e os cinco professores participantes da pesquisa. Para a análise foi utilizado o referencial teórico que serviu como elemento de fundamentação da pesquisa.

Os dados apresentados nessa investigação foram levantados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e nas duas reuniões iniciais da pesquisadora/coordenadora com os docentes, no contexto dos encontros de planejamento da proposta formativa, a partir dos registros realizados.

3.1 Referencial de análise

O material coletado está dividido em quatro eixos de análise: Concepção de avaliação da aprendizagem; Estratégias e usos da avaliação no processo de aprendizagem; Desafios e dificuldades dos professores na avaliação da aprendizagem; Construção coletiva de uma proposta formativa para melhorar as práticas avaliativas.

O eixo Concepção de avaliação foi evidenciado a partir do que os professores trouxeram nas entrevistas sobre as suas experiências, desde as da formação inicial, como estudantes dos cursos de Magistério e/ou Licenciatura, passando pela formação continuada e também pela realização de avaliações de aprendizagem dos seus alunos.

O eixo Estratégias e usos da avaliação foi definido tendo como base os relatos dos professores sobre as suas experiências práticas de avaliar a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula, bem como do planejamento das atividades de ensino-aprendizagem-avaliação, realizado por eles. Esses relatos foram coletados nas entrevistas e no primeiro encontro do grupo de trabalho, quando a pesquisadora/coordenadora apresentou os quadros com as primeiras análises das repostas dos professores às entrevistas.

O eixo Desafios e dificuldades dos professores na avaliação da aprendizagem se refere aos conteúdos mencionados pelos professores nas entrevistas e nos dois encontros do grupo de trabalho, ao ser tratado os contextos em que se dão as práticas docentes e como certos aspectos podem ocasionar dificuldades à sua atuação.

Por fim, o eixo Construção coletiva de uma proposta formativa para melhorar as práticas avaliativas, é proposto para abarcar, na pesquisa-ação, tanto a perspectiva colaborativa da elaboração coletiva de um percurso formativo, entre os professores e a pesquisadora, quanto as características da própria trajetória formativa desenhada.

Conforme explicitado anteriormente, a análise aqui realizada se inspira na análise categorial proposta por Bardin (2016), destacando-se da autora, para a presente pesquisa, duas das qualidades que ela menciona como importantes para a elaboração de um conjunto de boas categorias:

- A pertinência [...] O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens. [...]
- A produtividade [...] Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos. (BARDIN, 2016, p. 150)

Sendo assim, um dos movimentos metodológicos nessa investigação foi, a partir dos registros da pesquisadora, durante as entrevistas e encontros do grupo de trabalho, além do diário de bordo produzido, relacionar os conteúdos da fala dos professores aos objetivos do estudo, atentando-se à emergência das categorias mencionadas nos quadros de análise, as quais serão discutidas a seguir, dentro de cada eixo.

3.2 Concepção de avaliação da aprendizagem

Neste eixo, evidenciaram-se as categorias: avaliação de processo; avaliação como diálogo entre professor e aluno; avaliação como meio para o aluno desenvolver autoria; avaliação para entender o que o aluno aprendeu; avaliação do trabalho do professor.

Pode-se dizer que as categorias se relacionam e convergem para a concepção da avaliação formativa.

Verifica-se que, no discurso dos professores, as descrições sobre o que significa avaliar a aprendizagem reportam ao acompanhamento do processo pedagógico de forma global, ou seja, no desenvolvimento dos conhecimentos as ações dos estudantes e as dos professores devem ser revistas durante o processo de trabalho para as aprendizagens.

Essa forma de expressar o entendimento da avaliação da aprendizagem condiz com a ideia da avaliação formativa alternativa, estudada por alguns autores.

Segundo Fernandes (2009)

Alguns autores (e. g. Gipps, 1994; Gipps e Stobart, 2003) designam por *avaliação alternativa* aquela que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Trata-se de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos pelos professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que, sendo eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos, é *alternativa* à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, muito baseada na avaliação somativa e na ideia da avaliação como medida. (FERNANDES, 2009, p. 56)

Notam-se elementos nessa concepção que designam uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las. Percebem-se, assim, as preocupações com a contextualização da avaliação, de forma que os estudantes tenham participação nesse processo e, portanto, seja feita de forma integrativa ao ensino e aprendizagem.

Nas entrevistas com os professores, algumas falas chamam atenção aos aspectos mencionados anteriormente. O professor T. F. S. comenta que:

A avaliação, ela se dá pelo diálogo. Sem diálogo fica muito mais difícil. Cada vez eu acredito menos nessa avaliação, por exemplo, de múltipla escolha, que não tem a autoria do aluno. Quando eu falo de diálogo, eu tô falando, por exemplo, que é superimportante que o meu aluno me diga que, por exemplo, uma avaliação que eu fiz tava muito difícil, por causa disso ou daquilo. É muito importante eu olhar pra uma quantidade de questões que eles erraram e perguntar: “Por que vocês acham que erraram tanto?” Ou, ainda, na roda de conversa. Promover uma roda de conversa onde esse aluno se manifeste sobre o conteúdo aprendido. Porque nesse momento você consegue perceber que o aluno de fato aprendeu, o que ficou. Todo espaço de avaliação que você puder criar para esse diálogo, essa interlocução mais direta, ela é muito funcional e a avaliação tende a

trazer retornos mais promissores. (T. F. S., professor entrevistado, 2020)

Ainda nessa direção, e acrescentando o aspecto da via dupla que a avaliação permite, em relação ao trabalho do professor e o do aluno, a professora F. I. A. afirma:

Para mim, é poder avaliar no sentido de entender o que o aluno aprendeu mesmo daquilo que está sendo proposto, daquilo que está no meu planejamento, né? Então, quais são os conceitos, quais são as competências, as habilidades que a gente está trabalhando nesse bimestre, o que esses alunos aprenderam? O que esse aluno aprendeu e depois, no geral, como é que esse aluno aprendeu. No que eu tenho que melhorar, no que eu tenho que focar. Eu acho que avaliação é no sentido estrito da palavra avaliar mesmo, né? Se você tá focado na aprendizagem, avalia se houve aprendizagem. É menos do que um instrumento burocrático. Eu sempre acho que a avaliação, ela tem duas vias, o aluno está sendo avaliado e o meu trabalho também. (F. I. A., professora entrevistada, 2020)

A avaliação da aprendizagem como processo, própria da concepção formativa, também aparece nos dizeres dos professores, como é o caso da seguinte expressão da professora D. G. C.:

Avaliar a aprendizagem do aluno significa ver o aluno como um todo, o processo. Não pontuar, assim, no geral. Você não pode generalizar. Cada aluno é um. Cada aluno tem o seu tempo. Então, você precisa de um tempo pra fazer essa avaliação. E esse tempo é o todo, o processo, todo o desenvolvimento. (D. G. C., professora entrevistada, 2020)

Entretanto, a fim de compor a concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, de fato, há de se atentar não apenas aos seus discursos, mas também às suas práticas cotidianas. Por vezes, parece que pode se dar uma distância entre o conteúdo das expressões faladas ou escrita dos docentes acerca das temáticas relativas ao processo pedagógico e as suas ações concretas no desenvolvimento do trabalho com os alunos em sala de aula.

3.3 Estratégias e usos da avaliação no processo de aprendizagem: sistema de práticas

Nesse eixo, referente às estratégias, emergiram as categorias: provas; tarefas e exercícios cotidianos; participação; avaliação oral; trabalhos em grupo. E sobre os usos, evidenciaram-se: correções e devolutivas individuais e coletivas; análises coletivas das produções; reforços, recuperações e retomadas.

Nota-se que há uma certa variedade de estratégias e usos da avaliação da aprendizagem pelos professores que participam da pesquisa.

Dentre as explicações dos professores, A. F. P., afirma que:

então, todos eles são levados a saber pintar e desenhar o desenho com algumas dicas que eu vou dando, com algumas observações que acabo fazendo ele vai conseguindo ampliar essa expressividade pictórica dele, através do desenho. Ele vai conseguindo, aos poucos vai, e ele vai desenhando de maneira melhor e ele não vai nem percebendo que ele está modificando. Quando ele vê, de repente, “nossa, melhorei em relação ao trabalho anterior!” (A. F. P., professora entrevistada, 2020)

O aparente esforço da professora em fazer observações sobre o trabalho do aluno, durante o processo de execução, tendo como preocupação o aprimoramento de suas habilidades, demonstra o uso de uma comunicação direta para sinalizar o parecer da docente e que produz, segundo ela, uma melhora na produção do estudante.

Trata-se de um tipo de feedback que pode tornar a avaliação mais formativa. Na visão de Hadji (2001):

Uma via garantida para tornar a avaliação mais formativa é saber captar, portanto, as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas. Poder-se-ia até mesmo organizar o feedback, institucionalizando momentos de trocas e de questionamento sobre as “avaliações” do professor. (HADJI, 2001, p. 110)

Ainda sobre a avaliação realizada em sala de aula pelos docentes que participaram da pesquisa, a professora C. O. A. conta como avalia a aprendizagem dos seus alunos:

Mas hoje eu olho é... no miudinho. Eu vou olhando cada etapa que o aluno faz é... a questão da... da devolutiva e de extrema importância. Você sinaliza que o aluno tá... não tá desenvolvendo bem aquela etapa. Você dá um retorno pra ele. Ele tem que refazer. (...)

Aí eu dou uma atividade simples, de perguntar “o que que é esse termo dessa linha?” Eu nem falo em expressão, em fórmula. E aí eles vão falando o que é a linha. O que é aquela letra. O que ela é pra eles? Se é um valor desconhecido? Mas ele muda de uma expressão para outra? Ele pode ter outros nomes? E assim vai num diálogo. Por exemplo, eu fiz isso numa turma. Eu coloquei e eles foram inserindo as perguntas. As respostas. E aí você tem uma ideia. Você faz um diagnóstico de como eles estão. Isso é um primeiro passo. Aí você vai ver. Aquele aluno que ainda não domina você vai... tem que resolver. Você tem que apresentar a forma. Ou uma pesquisa é... em... com roteiro, pra ele pesquisar. É... aí cê... quando eles estão nivelados nesse básico conhecimento, aí você vai inserindo outros conteúdos pra eles irem desenvolvendo. E testando com atividades, com resoluções de problemas, pra ver se eles conseguem é... aplicar esse conhecimento mínimo que eles têm. E aí você vai numa questão progressiva. (C. O. A., professora entrevistada, 2020)

O relato afigura a noção da avaliação da aprendizagem dos alunos como aquela que se dá durante as aulas, por meio do recurso metodológico da aula dialogada, reforçando a ideia expressa anteriormente de um processo contínuo de emissão de feedbacks, durante o desenvolvimento de atividades, pelo diálogo entre o professor e os alunos, compondo a aferição das aprendizagens.

Nessa linha de raciocínio, Fernandes, para complementar a sua análise sobre a natureza e as funções da avaliação formativa alternativa, assim sistematiza as suas principais características:

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- o *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, como sentem, etc.);
- os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem suas respostas e partilharem o que e como compreenderam;
- as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são tanto de ensino, como de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- as tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência

indispensáveis, e a avaliação, que desempenha um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;

- o ambiente de avaliação de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (FERNANDES, 2009, pp. 60-61)

Doutra sorte, os cinco professores entrevistados se referem às provas como um dos principais meios para avaliar as aprendizagens dos seus alunos. Eles associam as provas à avaliação formal e exemplificam-na com uma diversidade de instrumentos, como provas escritas, provas orais, testes, verificação de leitura, dentre outros.

Assim fala o professor T. F. S., ao discorrer sobre como avalia a aprendizagem dos seus alunos:

É... eu avalio o meu aluno é... é... considerando quatro frentes, né? A execução das tarefas cotidianas e a própria participação dele. É uma frente é... que a gente chama de atividades cotidianas. Uma outra frente é a parte de literatura, que aí é o trabalho com o livro, né? Eu quero saber se esse aluno tá é... criando repertório cultural e linguístico a partir das obras literárias. A outra frente é a parte de redação propriamente. E a última frente é a parte de gramática, que eu diria que é a tradicional. Que aí a gente vai olhar nas avaliações formais. E a gente vai olhar também nos testes de gramática, né? (T. F. S., professor entrevistado, 2020)

Durante a entrevista com o referido professor, foi feita uma provocação sobre o significado do que ela chama de avaliação formal. Sobre isso, o docente afirmou que se trata da prova, aquela que é padronizada, com perguntas ou uma comanda aos alunos de escrita de um texto, uma redação, se tratando de um mesmo instrumento aplicado a todos os alunos.

De forma bem parecida como a relatada pelo professor T. S. F., os demais docentes entrevistados afirmaram que lançam mão de cerca de três a cinco estratégias avaliativas, sendo elas, de modo geral: as chamadas “atividades cotidianas”; um trabalho em grupo, envolvendo pesquisa, sistematização e apresentação por meio escrito ou oral; e provas.

As chamadas “atividades cotidianas” englobam exercícios variados durante as aulas, orientados pelos professores; tarefas de casa, registros de aula feitos pelos alunos e verificados pelos docentes.

Os trabalhos em grupo partem, segundo os professores, sempre de um roteiro que o professor entrega aos alunos, explicitando os critérios para a formação

do grupo, a proposta da atividade (o que deve ser feito) e as rubricas para a avaliação.

Já as provas são compostas por instrumentos que podem variar entre prova escrita com questões abertas, prova com questões de múltipla escolha ou prova de redação (produção textual de acordo com as especificações do professor, na comanda).

Depresbiteris e Tavares (2009) chamam a atenção para o fato de que no processo avaliativo, o professor, diferente de profissionais de outras áreas, não conta com ferramentas específicas que garantam o sucesso na empreitada de avaliar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, os instrumentos são meios para avaliar e não o fim.

Ou seja, como afirmam as referidas autoras:

É preciso que o professor considere como instrumento aqueles que podem propiciar um número maior e variado de informações a respeito do caminho percorrido pelo educando na aprendizagem. Nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo. Afinal, temos mais condições de compreender o que desejamos avaliar quanto mais dispomos de informações. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, pp. 20-21)

Ainda que se verifique certa variedade de estratégias e de instrumentos relatados pelos professores participantes desta pesquisa, é possível que possa haver um aprofundamento nas suas práticas de avaliação da aprendizagem como processo pedagógico, no sentido que Fernandes (2009) discute:

É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversa natureza realizadas pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos percebem que não basta estudar para a prova e que se espera que desenvolvam um amplo leque de aprendizagens. A diversificação de métodos de coleta de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir erros inerentes à avaliação. (FERNANDES, 2009, pp. 94-95)

Na cultura escolar, mesmo que os professores, como é o caso desses que tomam parte da presente investigação, contemplem no seu sistema de práticas alguma diversificação de estratégias e instrumentos avaliativos, sendo alguns deles desenvolvidos em etapas no processo de aprendizagem, é notória, ainda, a

ancoragem da validação da aprendizagem dos estudantes nas provas padronizadas, as quais são nomeadas de formais. Pode ser que isso contribua para que os educandos tenham maior preocupação com as provas, que têm dia e hora marcados para acontecer, do que com as chamadas atividades cotidianas e trabalhos diversos.

A estrutura e o funcionamento da unidade de ensino quanto à divisão do período letivo em bimestres, com a atribuição de um conceito bimestral para os alunos em cada unidade curricular, provavelmente acentue a valorização da prova na cultura escolar como garantia de aprendizagem e não o que ela pode representar, de fato, ou seja, uma das legítimas maneiras, junto com outras formas de acompanhar, verificar, aferir e fornecer evidências sobre o processo de aprendizagem do aluno (o que e como ele aprendeu).

Há nuances nas práticas avaliativas relatadas pelos professores desta pesquisa que, considerando o contexto e a cultura escolar onde atuam, confluem com certa dicotomização do processo de avaliação em dois momentos, o formal (provas variadas) e o informal (atividades diversas), dificultando uma visão mais integrada do ensino-aprendizagem-avaliação.

Mesmo assim, não se pode negar que os elementos trazidos na fala dos docentes, quando se referem aos modos como avaliam a aprendizagem dos alunos e quando explicam os usos que fazem dessa avaliação, demonstram alguns alinhamentos com a perspectiva da formatividade da avaliação.

Particularmente sobre os usos das avaliações realizadas pelos professores, notam-se dois tipos: o uso dialógico, com o aluno, por meio de devolutivas comentadas e coletivas; o uso para fins de retomada de conteúdos não aprendidos, em momentos de reforços e de recuperação.

Nesse sentido, também pode ser apreendida uma certa dificuldade no uso da avaliação para a recuperação da aprendizagem, correndo-se o risco de restringir à recuperação do conceito/nota obtido pelo aluno. Essa dificuldade é assinalada na fala da professora D. G. C.:

E uma outra coisa que me incomoda também é a recuperação. Eu acho que a gente, ahhh, não sei se eu consigo recuperar realmente, muitas vezes né? É uma discussão aí que eu me coloco muito. [...] Porque eu realmente não sei se naquele curto espaço de tempo eu consigo realmente recuperar conteúdo ou se recupero nota. Então, muitas vezes é uma cobrança minha nisso, é uma cobrança minha, se eu consegui fazer ele recuperar o que ele entendeu. Ou se só consegui recuperar a nota dele. [...]

O conceito, a gente levou quanto tempo, um bimestre, até 30 aulas de conceitos aprendidos, né? E eu tenho nessa recuperação de final, eu tenho duas aulas, três aulas. E tudo aquilo que esse aluno... Porque... o que levou esse aluno para a recuperação ou tudo aquilo que ele deixou de entregar ou tudo aquilo que ele deixou de aprender. Eu acho que nesse breve espaço de tempo eu não consigo. Embora a gente tenha uma recuperação contínua. (D. G. C., professora entrevistada, 2020).

Por isso, defende-se a ideia da avaliação como um complexo campo dialógico entre os professores e os estudantes, com usos diversos de estratégias e instrumentos, que ancorem as condições necessárias para a emissão do juízo de valor sobre os diferentes aspectos do ensino-aprendizagem, seguida das tomadas de decisão em benefício das escolhas mais acertadas para as intervenções na melhora do que está sendo avaliado, no processo de aprendizagem.

Sobre essa discussão, as autoras Depresbiteris e Tavares (2009) assim se referem:

Para Vianna, existe, atualmente, um aspecto bastante positivo: a avaliação educacional vem sofrendo uma transformação radical com a mudança da cultura da prova (*testing*) para a cultura da avaliação (*assessment*), pois esta pressupõe uma discussão mais ampla, a partir de suas finalidades.

A palavra *assess* é derivada de palavra latina que significa sentar-se ao lado. Sentar-se ao lado é uma metáfora que traz a ideia de empenhar-se, envolver-se, interagir, compartilhar, confiar.

Para Braskamp e Ory, o *assessment* salienta a preocupação com a qualidade da aprendizagem do aluno; evoca o aprender em grupo, a comunicação, o incentivo, a preocupação e o diálogo, e envolve um trabalho conjunto entre professor e educando, com preocupação do educando com a própria aprendizagem. (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 22)

No estudo de Black *et al* (2004), é mencionado que, em mais de 250 artigos de pesquisadores de diferentes países, são demonstradas evidências de que a avaliação formativa pode elevar os padrões de desempenho dos alunos.

No mesmo estudo é afirmado que, em evidências disponíveis, foram identificados indícios claros sobre o fato de que ainda há espaços para se melhorar a avaliação formativa. Isso, de acordo com a pesquisa, sobretudo em relação a três aspectos identificados: os métodos usados pelos professores para avaliar, não necessariamente são efetivos para uma aprendizagem de qualidade; atribuição de menções, conceitos ou notas tendem a acirrar a competição entre os alunos e não a

incentivar o crescimento pessoal; as devolutivas causam impacto negativo entre os estudantes, principalmente os de baixo desempenho.

A partir da constatação de que a avaliação formativa pode ser melhorada, outra questão investigada no estudo citado foi sobre a existência de evidências de como melhorar a avaliação formativa. A essa questão não se chegou a respostas claras, uma vez que os professores pareciam necessitar de detalhes sobre como pôr em prática as ideias a respeito dos aspectos que poderiam ser aprimorados para melhorar a avaliação formativa.

Figura como possibilidade inferir, a partir de Depresbiteris e Tavares e Black *et al*, que no contexto da cultura escolar, tanto os professores quanto os alunos vêm mudando o entendimento e a forma de se relacionar com a avaliação, considerando-a cada vez mais como um conjunto de ações – estratégias, usos e comunicação – que apoiam os sujeitos implicados na aprendizagem, no sentido do aprimoramento, o que condiz com a perspectiva da avaliação formativa. Porém, ainda há muitos caminhos a serem trilhados para que o detalhamento da compreensão e, fundamentalmente dos fazeres, na prática, aprofundem a formatividade da avaliação.

Em outras palavras, parece que os docentes já se apropriam bem do conceito de avaliação formativa, o que é revelado tanto em seus discursos quanto em suas práticas, ainda que incipientes, mas no seu trabalho ainda carecem ampliar o repertório quanto à diversificação das estratégias e instrumentos, e, sobretudo, quanto aos usos das avaliações permeados no processo pedagógico e não como momentos estanques. E mesmo quando se recorre a uma avaliação somativa, garantir um uso formativo dela, a partir da clareza da finalidade pedagógica desta escolha.

Os professores participantes desta pesquisa mencionaram o uso de uma boa diversidade de estratégias e instrumentos avaliativos, conforme pudemos observar nos quadros 8 e 9, explicitados anteriormente. Mas, particularmente sobre o uso que eles fazem das avaliações que realizam, no processo de aprendizagem, não detalharam tanto, o que permite inferir que esse é um campo a ser bastante explorado na formação continuada.

Outro aspecto percebido a partir da análise das respostas desses professores é que há preocupação com as práticas avaliativas mais abertas e fluidas no processo pedagógico, mas entendem que isso precisa ser aprimorado, considerando

tanto os movimentos do próprio docente, quanto o contexto do funcionamento da unidade escolar, o qual, por vezes, pode limitar as ações avaliativas dos professores.

Sobre isso, é elucidativa a fala da professora F. I. A.:

Você pega nas salas, senta um dia lá, chamo para conversar, pergunta, não fica só numa questão de um instrumento de avaliação pura e simplesmente. Tem coisas que você pode ter um... ter um olhar, às vezes oferecer mais instrumentos pra aquele aluno, por exemplo, ou aqueles, eu tenho mais de um, e você dá um...uma atividade, por exemplo, de recuperação contínua. Então, você tá vendo que aquilo lá não está funcionando com aquele aluno, você vai lá e dá um outro instrumento, você faz... pede pra ele fazer uma outra coisa. Então, não fica focado só na prova, não que eu acho que não dá para descentralizar mais, eu acho que dá, eu acho que ainda fica uma coisa, assim, ter um trabalho e duas provas, né? Ainda têm essas coisas que eu acho que é uma questão, assim, também é bimestre, né? Você não tem um tempo muito longo pra... pelo menos até o ano passado. Esse ano com a mudança no ensino à distância, a gente, pelo menos eu comecei a usar alguns instrumentos semanais. Então, eu comecei, a tecnologia tem essa coisa de facilitar ali na... na... na resposta também quando você dá algumas atividades de múltiplas respostas, falso ou verdadeiro, assim, que você já tem tudo pronto no sistema e o aluno responde, você já vê, você consegue fazer um diagnóstico. Na sala de aula nem sempre foi assim, então eu acho que isso tá em transformação, eu acho que a tecnologia pode ajudar bastante pra algumas coisas e... mas eu acho que é isso. Acho que pelo menos procuro não focar só nesses instrumentos. Quando eu percebo que o aluno, aluna, um grupo, um ou outro tem condições de fazer outras atividades e de melhorar esse processo de, realmente, deu pra perceber que ele pode aprender de outra forma, eu tento investir sim. Eu busco investir... busco, né? investir sim. (F. I. A., professora entrevistada, 2020)

O sistema de práticas avaliativas dos docentes, no que foi possível desvelar neste processo investigativo, contém apropriação do conceito de avaliação formativa, ações convergentes com essa visão, clareza de objetivos quanto ao uso das avaliações para favorecer a aprendizagem dos alunos. Mas também se verifica, na percepção dos professores e da pesquisadora, a necessidade de melhorar a avaliação contínua, durante o processo de trabalho em sala de aula e de como realizar isso, a fim de que os estudantes sejam cada vez mais participativos e ativos na sua aprendizagem, tornando-a, assim, mais significativa.

Essa discussão remete aos desafios que os docentes identificam para que possam aprimorar as suas práticas avaliativas, de forma convergente com a avaliação formativa.

3.4 Desafios e dificuldades dos professores na avaliação da aprendizagem

Nesse eixo, as seguintes categorias ficaram aparentes: acompanhar a aprendizagem dos alunos, individualmente, no cotidiano; ajudar os alunos a melhorar o desempenho; diversificar os instrumentos e as estratégias avaliativas; usar rubricas; conciliar teoria e prática.

O aprimoramento das ações avaliativas dos professores aparenta ser mais efetivo se visto dentro do contexto da cultura escolar. Sendo assim, as ações docentes compõem com as práticas dos demais sujeitos da escola e com a estrutura e funcionamento da unidade. A questão da avaliação da aprendizagem, nesse sentido, é um problema da escola toda.

A avaliação formativa, estando presente como opção da escola em seu PPP, precisa ser alimentada em sua compreensão, apropriação e detalhamento. Além disso, deve ser objeto de investimento nos processos formativos docentes e ancorada num desenho curricular coerente metodologicamente, diante da intenção de se promover essa forma de avaliar. Ou seja, nessa ótica a escola pode se configurar como ambiente formativo para a circulação da avaliação formativa nas ações dos sujeitos envolvidos diretamente na construção da aprendizagem, professores e alunos, também se estendendo a outras esferas no âmbito escolar.

A formatividade da avaliação, no sentido de viabilizar a regulação do ensino-aprendizagem, embora possa encontrar obstáculos, alguns deles externos ao professor, depende significativamente da atuação docente, campo onde reside o maior potencial para o progresso na compreensão do que é a avaliação e, como afirma Hadji (2001, p. 25) “no desenvolvimento da sua variabilidade didática por meio da busca de pistas para uma remediação oportuna”.

Nesse sentido, a fim de favorecer o movimento reflexivo dos professores sobre as suas práticas, inspirando-se na formatividade da avaliação para buscar uma formatividade na atuação dos formadores que trabalham com os docentes, parece pertinente a escuta sobre o que estes identificam como desafios no processo de avaliar as aprendizagens dos seus alunos.

Na presente pesquisa, ao se abrir espaço para os professores falarem sobre o que é desafiador para eles na avaliação realizada em sala de aula, uma questão comum foi apontada: aprimorar a avaliação da aprendizagem, de forma mais

individual, ou seja, ter um foco mais individualizado no acompanhamento dos alunos em suas aprendizagens.

Duas falas podem ser destacadas para iluminar a discussão. Nesta primeira, nota-se um deslocamento feito pela professora de uma dificuldade sua para o contexto escolar, quanto ao sistema de funcionamento e parâmetros para a atividade docente de avaliar.

Um desafio é entender que cada aluno está num momento diferente, na aprendizagem. É difícil considerar isso no processo de avaliação da aprendizagem, uma vez que há um sistema de avaliação que leva a uma padronização e dificulta a avaliação individualizada. Há um funcionamento por bimestres, então há um período para se cumprir e é atribuído um conceito bimestral para o aluno. Além disso, o sistema de avaliação e resultados por bimestre contribui para os alunos se compararem entre si, o que pode dificultar que compreendam o porquê de haver instrumentos avaliativos diferentes entre eles. (D. G. C, professora entrevistada, 2020)

Nesta segunda fala, percebe-se outro deslocamento da referida dificuldade em avaliar para um dado de contexto no qual se dá o trabalho docente, no caso o número elevado de estudantes por turma:

Um desafio, ainda, é a gente conseguir valorizar a subjetividade. O que seria ideal é ter um foco mais individualizado no acompanhamento dos alunos. Isso é difícil com o número elevado de alunos que temos. Então, esse acompanhamento individualizado é feito dentro do possível, considerando que o trabalho maior é com o grande grupo de alunos mesmo. O desafio é aprimorar a avaliação da aprendizagem, de forma mais individual. (F. I. A., professora entrevistada, 2020)

Verificam-se aspectos relativos à consciência que os professores têm sobre a importância de se olhar para cada aluno no seu processo individual e subjetivo de aprender, mas também uma certa fuga, pode-se dizer, da sua possibilidade de buscas por atividades avaliativas cotidianas que permitam atuar de acordo com o que é apontado por Hadji (2001):

À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem – coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, assim se apresenta a sequência formativa. (HADJI, 2001, p. 21)

Em conformidade com as observações dos docentes sobre a dificuldade de avaliar levando em conta as individualidades dos estudantes, há também narrativas de limitações do repertório técnico para realizar as verificações, diagnósticos e intervenções na avaliação da aprendizagem. Parecem atribuir, assim, a boa performance avaliativa do professor a um aprimoramento instrumental do como fazer.

Se, por um lado, essa ampliação de técnicas avaliativas pode melhorar a avaliação que os professores realizam em sala de aula, por outro, a clareza de intencionalidade alimentada pela reflexão pode ser vista como elemento de importância no fazer docente, o que deve ser demonstrado no seu planejamento e na coerência entre os seus discursos e as suas ações.

Nesse contexto, um viés que pode ser relevante para se pensar a complexidade do aprimoramento das práticas docentes no uso que fazem das avaliações de aprendizagem realizadas por eles, é o de não apenas oferecer exemplos de atividades avaliativas formativas, mas, principalmente, o de favorecer os espaços de troca, discussões e construções coletivas e colaborativas entre os professores, sendo papel do formador provocar, instigar e possibilitar a inspiração para práticas de avaliar que sejam mais formativas.

No desmembramento dessa ideia, parece procedente a escuta aos docentes, aberta e sem pré-julgamentos, para se buscar movimentos de desconstrução das explicações sobre as suas dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos, ainda que, de fato, elas existam. Não se trata de negar os entraves identificados pelos professores, mas de promover um ambiente de abertura para reflexões que se revertam em novas ações, com certa inventividade e até ousadia, diante da clareza sobre a finalidade da avaliação.

3.5 Construção coletiva de uma proposta formativa para melhorar as práticas avaliativas

Nesse eixo, particularmente quanto à fala dos professores sobre as formações docentes que eles realizaram e que na sua visão são exemplos de boas formações, destacam-se as seguintes categorias: processos compartilhados; continuidade; embasamento teórico; relação entre estudo e prática; participação docente.

Na visão dos professores, os processos formativos que propõem construção em equipe são mais efetivos, pois permitem que haja trocas entre eles, quanto às suas experiências bem-sucedidas e às dificuldades encontradas nos seus fazeres.

Uma das professoras entrevistadas, ao falar sobre os exemplos positivos que ela daria de formações continuadas sobre avaliação da aprendizagem, das quais ela participou, comentou:

Então, eu acho que tem essa... essa constância, tanto quando vem uma pessoa que fala sobre alguma coisa, quanto na escolha pelo corpo pedagógico, da coordenação pedagógica, de retomar isso. E, inclusive, a gente trocando entre nós professores como isso está sendo feito na nossa prática, que é uma coisa que poucas escolas, pelos menos nas que eu passei, fazem. De você ter esse momento em que você tem colegas, inclusive de outras séries, pra você poder fazer isso, porque a gente se forma não só com a teoria, mas também observando outras práticas. Eu acho que isso é uma coisa importante e eu acho que tem nessa... nessa instituição essa preocupação sim, de a gente poder ver isso na prática... ver, assim, né? trocar a experiência. Eu acho que sim. (F. I. A., professora entrevistada, 2020)

Um aspecto relevante apontado pela professora, e que condiz com a perspectiva do trabalho colaborativo na escola, é a formação do professor por meio da observação das práticas dos outros, para além da teoria. Na verdade, pode-se dizer que a observação das práticas docentes, entre eles, é capaz de favorecer movimentos de teorização da prática. Ou seja, o espelhamento entre o que dizem as teorias e as ações docentes, compartilhadas.

Para outra professora entrevistada, as estratégias formativas que propiciam os cruzamentos dos saberes de profissionais de diferentes áreas, são exemplos de formações que podem agregar repertório sobre educação em geral. A professora assim se refere sobre o assunto:

Olha, eu acho que esse grupo que eu participo, que a gente pensa a arte de uma maneira mais geral ali, levando a arte para outro lado educativo mesmo, acho muito interessante porque são realidades diferentes de professores de várias escolas particulares, estado e prefeitura, gente que trabalha só em museu. Gente que gosta de arte, que não é professor. Então, eu acho que é muito rica essa diversidade de pessoas quando se trata de se sentar para conversar sobre um assunto para ver as diferentes experiências. Porque são pontos de vista diferentes, então isso é muito importante. Eu acho que quando a gente tem alguma formação sobre educação de maneira geral, a gente sai um pouquinho do nosso mundinho. (A. F. P., professora entrevistada, 2020)

Nos relatos acima, podemos perceber indícios da formação docente na perspectiva colaborativa, valorizada pelos professores, o que Passos (2016) complementa e amplia significativamente ao afirmar que a dimensão formativa de grupos que se constituem de forma colaborativa é alavancada quando os integrantes conseguem superar as decisões individuais sobre o ensinar e o aprender, em prol do compartilhamento e análise conjunta. Nesse sentido, para a autora:

Compreende-se, assim, que espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento de saberes no cotidiano das escolas. (PASSOS, 2016, p. 165)

À colaboração como característica positiva na formação docente continuada, somam-se a participação coletiva e a duração prolongada, de acordo com o observado nas respostas dos professores, nesta pesquisa, o que está em alinhamento com Moriconi *et al* (2017), as quais nos trazem, pela revisão da literatura realizada acerca das características dos programas de formação continuada eficazes, a menção de diversos autores à *participação coletiva* e à *participação em algum tipo de comunidade profissional de práticas*.

Segundo Moriconi *et al* (2017) a duração prolongada emerge na revisão literária referida acima como evidência de eficácia formativa. A autora nos informa que:

As revisões analisadas chamam a atenção para a duração como um aspecto fundamental dos programas de formação continuada eficazes. No entanto, geralmente os autores não definem explicitamente o que seria considerado ideal ou adequado em termos da duração nem da frequência e da intensidade de contato entre os participantes e formadores – outros dois aspectos indicados como relevantes na literatura. O que os estudos parecem ter em comum, como ponto de partida, é uma definição do que *não* seria uma duração adequada: eventos de um dia, ocorridos de forma esporádica e isolada entre eles, sem o acompanhamento posterior por parte dos formadores, como aqueles que vinham sendo alvo de críticas por sua ineficácia. (MORICONI *et al*, 2017, p. 38)

Podemos perceber, ainda, uma aproximação entre algumas observações feitas pelos professores entrevistados no presente estudo e a ideia da duração prolongada da formação como eficaz.

Sobre isso, assim se refere a professora F. I. A.:

Olha, em geral as escolas que eu trabalhei não tinham uma boa... uma boa formação de professores, continuada, e eu passei a ver isso de uma forma mais organizada e sistematizada no Santa Maria. Os colégios que eu trabalhei antes era assim, era mais na... voltou de férias, mando um texto, lê o texto, quando a gente volta das férias vamos falar desse texto, e era isso. Ou, então, no sábado dava uma palestra, chamava alguém para falar de alguma coisa, passado assim: ah, tem um sábado, vamos preencher com isso. Claro que os textos não eram ruins, os textos eram bons, as palestras em geral diziam muita coisa, mas não havia uma... uma coisa mais sistemática, assim, uma coisa mais organizada, né? de como parte do processo sempre, né? Então, a gente, por exemplo, no Estado, praticamente nada, na rede pública estadual praticamente nada. Era a coordenadora quando queria trazer alguma coisa trazia. De formação de professores geral do Estado que o Estado oferecia, não tinha, a não ser, raramente, eles convocavam a gente na diretoria de ensino e pra trabalhar alguma coisa, mas era assim, muito raro. (...) Então, assim, o Estado era muito... era muito, assim, dependia da coordenadora. Então, tive uma coordenadora só numa escola que tinha um pouco mais essa preocupação e ela tinha essa preocupação de não focar da... da... da avaliação não virar uma coisa punitiva. Porque no Estado era muito forte, muito forte, tanto que a desculpa era: "A educação no Estado era ruim, porque a progressão é automática, o aluno não faz nada porque ele sabe que ele vai ser aprovado". Então, agora, nas escolas particulares que eu trabalhei antes do Santa era isso. Era uma coisa assim: "Ah, vamos ler um texto porque a gente está vendo que a coisa não está muito bem". E não como uma preocupação institucional de ter uma visão de educação, de formação e de avaliação. Eu comecei a perceber isso de uma forma diferente no Santa, que eu já cheguei, eu já recebi uma pasta com tudo que já tinha sido estudado antes. Eu olhei pra aquilo e falei: Nossa, né? Pra mostrar: "Olha, a gente está em processo, tá, a gente estudou isso, isso, isso". E daí que eu... que eu comecei a ter uma... uma... uma continuidade vai, né? uma formação continuada, acho que é isso, né? formação continuada. (F. I. A., professora entrevistada, 2020)

Complementar às características do que pode ser considerada uma boa formação docente, comentadas anteriormente, estão outros dois aspectos mencionados pelos professores entrevistados nesta pesquisa:

- O embasamento teórico e as relações entre estudos e práticas, por meio de grupos de estudo e leitura, e discussão de textos diversos;
- A relação entre o estudo e a prática, ou seja, aquilo que é estudado vai para a prática do professor, no seu planejamento e nas suas estratégias de aula. É importante, na visão dos professores, que as formações contenham exemplos e modelos de prática daquilo que está em foco na proposta formativa.

Pode-se dizer que tais aspectos convergem com a ideia do uso de estratégias colaborativas de formação, no sentido de que estas favorecem a criação de uma rede de circulação de saberes, inspirações e trocas para se enfrentar os diversos desafios que fazem parte da atuação docente.

Nesse sentido, mais estreitamente relacionado à temática, aos objetivos e aos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, apresentados e discutidos nos capítulos anteriores, a avaliação da aprendizagem é tida como um dos desafios às práticas docentes e, ainda assim, pouco aprofundada nas formações iniciais e nas continuadas.

Nos exemplos trazidos pelos sujeitos desta pesquisa para evidenciar o que consideram como boa formação docente, há ênfase na construção coletiva de estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos estudantes, de forma a aproximar os estudos teóricos às práticas.

Em contrapartida, uma das dificuldades apontadas pelos professores entrevistados, na avaliação realizada em sala de aula, é a de avaliar a aprendizagem de cada aluno, no processo, e entender como cada um aprende.

Esses aspectos serviram de base para a elaboração coletiva, entre a pesquisadora e os docentes, de uma proposta formativa para a melhoria das práticas avaliativas, o que será explicitado no próximo tópico.

3.5.1. Considerações sobre o processo de elaboração da proposta formativa

A construção da proposta formativa se deu durante os dois encontros mencionados anteriormente, sendo que na primeira reunião, de início, o processo da pesquisa vivido conjuntamente entre a pesquisadora e os professores, foi resgatado: a temática e os objetivos da pesquisa; as entrevistas que eles me concederam.

Em seguida, os objetivos da reunião foram explicitados:

- Compartilhar a sistematização das entrevistas semiestruturadas e as primeiras análises feitas pela pesquisadora/coordenadora, a fim de dialogar com os professores sobre o processo de análise dos dados da pesquisa e sobre uma visão geral das respostas individuais às entrevistas.

- Levantar coletivamente as necessidades formativas.
- Definir coletivamente as prioridades para a proposta formativa.

Durante a apresentação dos quadros com a primeira análise feita, os professores foram se manifestando e comentando sobre as categorias identificadas e nomeadas pela pesquisadora/coordenadora. Acharam-nas pertinentes e afirmaram que conseguiram “se ver” com clareza na sistematização. Foi interessante observar que eles liam algumas frases e diziam que se lembravam nitidamente do que tinham respondido na questão formulada, durante a entrevista. Em vários pontos eles diziam: “Ah, eu lembro de ter falado isso...”. Porém, conforme dito para eles, muitos desses trechos eram falas de vários ou até mesmo de todos eles. Por fim, entenderam que o quadro mostrava a voz do grupo, nas suas consonâncias. Riram com isso, pareceram contentes de perceber que as suas pontuações foram feitas também pelos colegas.

Quando foi falado sobre a sistematização da questão a respeito do uso que os professores fazem da avaliação da aprendizagem realizada por eles, os docentes ficaram impressionados com o fato de terem aparecido apenas três categorias. Ou seja, manifestaram a mesma observação da pesquisadora, quando da análise feita: parece que, quando o professor precisa falar sobre o que ele faz com as avaliações, ele situa em fazeres dos alunos e não nos fazeres dele como professor, no que concerne ao replanejamento. Os professores disseram, na reunião, que talvez eles atuem mais intuitivamente na detecção do que deve ser alterado no planejamento e até o fazem, mas ainda não refletem sobre essa prática, conscientemente. É como se o replanejamento estivesse latente, embora não aparecesse de forma consciente quando falam das suas ações avaliativas.

Parece que esse movimento corrobora a necessidade de aprofundar com os professores a reflexão das suas práticas cotidianas, sobretudo aquelas que se referem à avaliação da aprendizagem em sala de aula, quais as intenções/objetivos, as estratégias usadas e como esses campos conversam.

No decorrer da apresentação do quadro-síntese, os professores foram se manifestando sobre pontos que eles pensavam ser importantes para aprofundar a compreensão, a respeito das suas ações em sala de aula, no que tange ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos:

- Entender melhor como cada aluno aprende.

- Observar práticas avaliativas diferentes dos colegas professores, pois consideram que no caso deles, que trabalham juntos há uns anos, já ocorrem trocas e modos de acompanhar os alunos que são inspiradas nas formas como cada um deles faz. Então, na visão desses professores, seria o caso de intensificar as partilhas e com isso ampliar o seu repertório e clarear a intencionalidade das ações avaliativas em sala de aula.
- Compreender a fundo a avaliação formativa, centrada nas diversas ações dos alunos, no cotidiano das aulas.
- Desenvolver técnicas de registros do processo de aprendizagem dos alunos, ao longo das aulas e como isso conseguir perceber melhor cada estudante na sua individualidade para propor atividades que possam ser coerentes com as especificidades dos discentes: o que já aprenderam, o que ainda está difícil, as habilidades com as quais têm mais facilidade, as que têm mais dificuldades, etc. Consideraram importante construir possibilidades para esse trabalho, dentro do sistema avaliativo, contexto e limitações da escola: divisão do ano letivo em bimestres, tendo o professor que atribuir um conceito bimestral e, no final do ano, um conceito final, que indicará aprovação ou reprovação; muitas turmas com cerca de 32 alunos por sala, o que significa cerca de 180 alunos para cada professor acompanhar no componente curricular que leciona, com um número de três a cinco aulas de 50 minutos por semana.
- Desenvolver um processo avaliativo que ajude os alunos a perceberem a sua própria aprendizagem.
- Aprofundar o trabalho com projetos interdisciplinares: entender mais a fundo como desenvolver as propostas interdisciplinares com os alunos, considerando a estrutura e o funcionamento das aulas no EFII na escola onde lecionam. E, nesse contexto, desenvolver repertório para criar instrumentos avaliativos interdisciplinares.

- Melhorar o uso de rubricas descritivas nos diversos instrumentos avaliativos usados com os alunos: aprimorar a escrita de rubricas apropriadas a cada ação avaliativa.

Ao falar com os professores sobre o quadro-síntese, foram relacionados certos aspectos evidenciados por eles a alguns dos estudos feitos para a pesquisa, mencionando-se particularmente os seguintes materiais:

- Texto “Por dentro da caixa preta”, de Black *et al* (2004), relacionado ao aprimoramento da prática da avaliação formativa;
- Livros “Avaliação desmistificada”, de Hadji (2001) e “Avaliar para aprender”, de D. Fernandes (2009), sobre a relação entre a maneira como os professores realizam a avaliação da aprendizagem, os instrumentos, as estratégias e os usos da avaliação e a formatividade da avaliação, ou seja, a avaliação da aprendizagem como processo pedagógico (tripé ensino, aprendizagem e avaliação).
- Pesquisa “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”, de Moriconi *et al*, para dialogar ou assinalar o significado dos apontamentos que os próprios professores fizeram acerca daquilo que, nas suas experiências, se revelou como boas formações docentes (continuidade, trocas de experiências, coerência, dentre outros aspectos, os quais são também mencionados e detalhados no texto).

A impressão foi de que os professores gostaram de ver que muitas considerações deles sobre avaliação da aprendizagem e sobre a formação docente são objetos de estudos aprofundados de diferentes autores. Manifestaram interesse em conhecer e ler a bibliografia apresentada. Desta apenas uma é conhecida deles, que é o livro “Avaliação desmistificada”, de Hadji (2001). Ficaram interessados particularmente pelas obras de Fernandes (2009) e Moriconi *et al* (2017), as quais a pesquisadora se comprometeu disponibilizar para eles.

No momento seguinte, em que foi proposto o levantamento coletivo das necessidades que eles percebiam quanto à proposta formativa e registro no mural

online Padlet, os professores inicialmente começaram a pontuar ideias muito abertas e amplas para a formação, como “buscar superar as dificuldades que encontramos na nossa prática” ou “buscar aprimoramento e estudo sobre avaliação”; também trouxeram logo no início a ideia de que a formação precisaria ser coletiva e com tempo suficiente para que todas as etapas fossem construídas conjuntamente, no grupo.

Quando a pesquisadora fez a provocação ao grupo sobre a percebida necessidade de detalhar mais o que estava sendo identificado como necessidade, foi o momento em que alguns professores explicitaram dúvida de entendimento sobre o que seria “levantar as necessidades formativas”. A pesquisadora, então, retomou a ideia de que as necessidades, nesse caso, se referiam ao que eles identificavam como aspectos, temas e estratégias que consideravam importantes para desenvolverem melhor as avaliações da aprendizagem dos alunos.

Esse momento de definir as necessidades formativas teve bastante hesitação no grupo, incluindo a pesquisadora. Foi lembrado, então, pela pesquisadora que o ponto de partida para a discussão fora o quadro de sistematização das entrevistas. Aí, um dos professores sugeriu voltar ao quadro, especificamente nas questões 8 (desafios e dificuldades do professor no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos) e 9 (o que pode melhorar a prática avaliativa do professor).

Isso feito, discutiu-se mais um pouco sobre as necessidades formativas. Uma das professoras lembrou que seria imprescindível considerar a forma do processo formativo, no sentido de garantir tempo suficiente para os trabalhos e o percurso, de fato, coletivo, com trocas e colaboração entre os membros do grupo.

Assim, as ideias foram registradas no Padlet, sendo a última postagem uma síntese de quais seriam as necessidades formativas para o grupo de trabalho. Em seguida, tratou-se do que seria prioritário, dentre as necessidades formativas levantadas.

O processo de discussão evidenciou:

Necessidades

- 1- TÉCNICAS DE REGISTRO DO PROFESSOR: aprimorar os registros docentes para acompanhar a aprendizagem dos alunos, individualmente, no cotidiano.

- 2- RUBRICAS: compreender melhor como construir e usar as rubricas no processo avaliativo (nos diferentes instrumentos).
- 3- AVALIAÇÕES INTERDISCIPLINARES: compreender melhor como construir e usá-las a favor da aprendizagem.

Prioridades

- 1- Tempo para os encontros e as leituras: realizar as leituras durante os encontros e garantir sempre uma discussão dos materiais.
- 2- Desenvolver meios de observação individual do aluno para acompanhamento e avaliação do aprendizado.

Foi combinado que a pesquisadora/coordenadora faria uma versão inicial da proposta formativa e apresentaria para o grupo discutir e deliberar, na reunião seguinte. Os professores sugeriram uma formação com ao menos seis meses de duração, considerando as necessidades e as prioridades levantadas.

E importante mencionar que os integrantes do grupo manifestaram seriedade e dedicação durante a primeira reunião. Demonstraram desejo e intenção de dar continuidade à construção e à efetivação da proposta formativa e pareceram animados.

A pesquisadora solicitou que fossem registradas no Padlet as impressões dos docentes, numa breve avaliação do primeiro encontro e eles manifestaram:

“É sempre muito interessante quando podemos nos reunir para a discussão e trocas de ideias sobre um mesmo tema. Muito proveitoso este encontro e interessante a percepção de como as falas convergem”.

“Muito importante poder avaliar e procurar novos rumos do meu processo avaliativo”.

“Muito importante ter um momento para dividirmos nossas práticas e dificuldades, com o objetivo de juntos obtermos um avanço na qualidade do nosso trabalho. Foi muito bom e produtivo!”

“Gostei bastante e achei ótimo termos a possibilidade de pensarmos juntos sobre avaliação, principalmente depois de ver um resultado tão convergente de nossas práticas e pensamentos”.

Para a pesquisadora/coordenadora evidenciaram-se os seguintes cuidados a serem tomados na continuidade da ação com os professores do grupo de trabalho:

nutrir o interesse e o engajamento manifestados até aquele momento; favorecer a construção de um trabalho colaborativo; instigar para o aprofundamento das discussões e aprendizagens para que, de fato, sejam levadas às suas práticas docentes; atuar democraticamente no percurso formativo, mas sem perder de vista o papel de formadora que conduz o processo.

Na segunda reunião do grupo de trabalho foram anunciados, de início, os objetivos do encontro:

- Apresentar ao grupo, discutir e deliberar sobre o desenho inicial da proposta formativa: objetivos, estratégias e cronograma.
- Estabelecer o contrato (acordos e combinados) sobre a realização do processo formativo.

Em seguida a pesquisadora/coordenadora explicitou três conceitos centrais para a elaboração e desenvolvimento da proposta formativa:

1. Planejamento reverso: foi relatado para o grupo que a pesquisadora/coordenadora se inspirou na ideia de iniciar o planejamento da formação pelos objetivos, ou seja, pela identificação de quais aprendizagens se pretendia alcançar em cada encontro, relacionadas aos objetivos gerais e específicos do percurso formativo, os quais foram definidos coletivamente no encontro anterior. A partir dos objetivos é que as estratégias foram pensadas e, por último, a sugestão de cronograma (datas para os encontros).
2. Homologia de processos: a pesquisadora/coordenadora perguntou se alguém conhecia o conceito e os professores responderam que não. Foi explicada, então, a ideia geral da homologia na formação docente, que é o professor vivenciar aquilo que está estudando e aprendendo. Foi dado como exemplo a formação sobre técnicas para realizar um debate, por meio da prática de um debate. Nesse sentido, faz parte da homologia que o professor aplique com os seus alunos aquilo que aprendeu de forma vivenciada.
3. Registros reflexivos: foi retomado com os professores a importância de se registrar cotidianamente o que é aprendido nas experiências de formação. Essa ideia foi relacionada à da homologia, uma vez que a

intenção era que, nos encontros formativos, os professores realizassem registros do seu percurso, o que serviria de referência para que o poderiam realizar com os seus alunos, no ensino dos conteúdos planejados nas suas unidades curriculares.

Nesse momento um dos professores perguntou se os registros reflexivos individual e coletivo eram coisas diferentes ou se poderiam ser os mesmos. Contou brevemente sobre uma experiência que teve, com registros de percurso feito coletivamente. A pesquisadora/coordenadora esclareceu que tudo o que estava sendo apresentado eram sugestões submetidas ao grupo. Eles, professores, concordariam ou discordariam e, coletivamente, seriam definidas as atividades da formação.

A pesquisadora/coordenadora sugeriu que ela apresentasse a proposta e o grupo fosse resolvendo a questão do registro e outros aspectos do percurso formativo. Já nesse momento houve consenso sobre a importância de se ter registros dos encontros, como memória dos trabalhos e como processo de reflexão sobre os conteúdos tratados.

Feito isso, passou-se a conhecer e analisar o desenho da proposta formativa trazida pela pesquisadora/coordenadora.

Os objetivos, geral e específico, foram apresentados, esclarecendo-se que na proposta a ideia era trabalhar com registros cotidianos dos professores, em sala de aula, tendo em vista a intenção de que eles favorecessem o processo de avaliar a aprendizagem dos alunos. O grupo concordou com os objetivos descritos.

Os professores fizeram algumas observações quanto ao tempo previsto para cada encontro formativo e ponderou-se que o tempo da reunião dependeria das tarefas do dia e, sendo assim, seria demarcado um período de aproximadamente uma hora e meia para cada reunião do grupo de trabalho.

Sobre a ideia de um “ciclo formativo” que a pesquisadora/coordenadora levou ao grupo (período de seis meses, mantendo um intervalo de cerca de 15 dias entre os encontros, respeitando o mês de férias e conseguindo finalizar ainda em 2021), todos viram sentido e manifestaram concordância.

Ao ler a descrição das atividades de cada dia, pareceu para um dos professores, e os demais concordaram, que o tempo de uma hora e meia seria insuficiente para todas as tarefas. Embora não tenham falado, percebeu-se que os

professores não gostariam que os encontros ultrapassassem o tempo de uma hora e trinta minutos. Foram cogitadas algumas alternativas, como desmembrar as tarefas do segundo encontro em duas etapas/dias. Ao verem que a cada encontro sempre começaria com uma socialização dos registros individuais sobre as aprendizagens individuais constituídas na reunião anterior, os professores sugeriram usar uma ferramenta de registro, como o *Google Apresentações* para cada um postar os seus comentários ao final de cada dia de trabalho.

A pesquisadora/coordenadora reforçou que a sugestão mencionada acima seria possível, mas todos precisariam ter o compromisso de alimentar o mural de registros e de ler todos os comentários. Todos concordaram e essa foi uma alteração feita na proposta inicial.

O cronograma com a descrição das atividades de cada dia foi integralmente lido e discutido, sendo que os professores, após as sugestões de alteração já mencionadas, validaram o desenho da formação e assumiram o compromisso para a sua realização, quanto: à conduta dos integrantes do grupo de trabalho, durante o processo formativo; aos tipos de registros a serem feitos durante o percurso; ao compromisso com a realização de todos os trabalhos propostos coletivamente; à efetivação das ações propostas pelo grupo, em sala de aula.

Na finalização da reunião, uma das professoras sugeriu deixar marcado o próximo encontro, o qual ficou agendado.

Os professores pareceram animados com a continuidade dos trabalhos e valorizaram a pesquisa em andamento em vários momentos da reunião.

Sendo assim, formalizou-se a proposta formativa a ser efetivada pelo grupo de trabalho composto pela pesquisadora/coordenadora e pelos cinco docentes dos anos finais do ensino fundamental da unidade escolar onde a pesquisa foi realizada. Essa proposta discutida e organizada será apresentada a seguir.

PROPOSTA FORMATIVA DISCUTIDA E DEFINIDA PELO GRUPO DE TRABALHO

A presente proposta formativa tem como ponto de partida a reflexão dos professores sobre as possibilidades de melhorar a avaliação da aprendizagem que realizam em sala de aula. Os docentes entendem que já se preocupam em registrar os movimentos cotidianos de aprendizagem dos alunos, durante as aulas, assim

como as intervenções feitas. Mas acreditam que esse processo seja um tanto intuitivo e gostariam de torná-lo mais intencional e assertivo.

Nesse sentido, há consonância com as reflexões de Fernandes (2009), quando nos diz que:

É necessário diversificar os métodos e os instrumentos de coleta de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal. É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é manifestadamente insuficiente. É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversa natureza realizados pelos alunos. (FERNANDES, 2009, pp. 94-95)

As ações pedagógicas cotidianas com uso de instrumentos diversificados de registros para a coleta de evidências de aprendizagem permitem que um espectro mais amplo do currículo seja avaliado e que se lide melhor com a grande diversidade de estudantes que há nas salas de aula atualmente.

Além disso, essa diversificação de métodos de coleta de informações sobre as aprendizagens pode abarcar a *abordagem positiva do erro*, mencionada por Hadji (2001). Para esse autor, tanto a via da análise *a priori*, quanto a via da análise *a posteriori* (observação dos erros realmente cometidos por meio de amostras de alunos) podem ser seguidas simultaneamente para a compreensão dos erros e criação das possibilidades de transposição deles.

Ou seja, na perspectiva da avaliação formativa, são bem-vindos os movimentos docentes de aprofundamento das suas intencionalidades pedagógicas, assim como a melhoria dos seus conhecimentos técnicos, a fim de que pratiquem um processo ensino-aprendizagem-avaliação mais sistêmico e menos fragmentado. A avaliação da aprendizagem, dessa forma, pode fluir e ser permanente objeto de comunicação, negociação, demonstração de evidências sobre pontos a serem superados, para os professores e os alunos.

Tendo-se essas considerações em vista, são delineados os objetivos, geral e específicos, da proposta formativa.

A) Objetivo Geral

Melhorar os processos de acompanhamento cotidiano da aprendizagem dos alunos, considerando as individualidades, as potencialidades e as necessidades dos estudantes, e com isso aprimorar a avaliação da aprendizagem feita pelos professores.

B) Objetivos específicos

- Aprimorar a construção e o uso dos registros docentes para acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos, no cotidiano do trabalho pedagógico.
- Compreender melhor como construir e usar as rubricas no processo pedagógico, a fim de que os professores e os alunos possam monitorar e avaliar as aprendizagens.

C) Estratégias e Cronograma

Para os professores do grupo de trabalho é desejável que a formação docente tenha como características:

- Continuidade e um tempo adequado para o desenvolvimento, ao menos uns seis meses de trabalhos do grupo.
- Estudos teóricos com discussão do grupo, seguidos da construção de práticas avaliativas. Dessa forma, alinhar a teoria com as práticas.
- Trocas de experiências e fazeres colaborativos entre eles, criando coletivamente as ações pedagógicas a serem postas em prática com os alunos.
- Análises coletivas das ações pedagógicas postas em prática com os alunos.

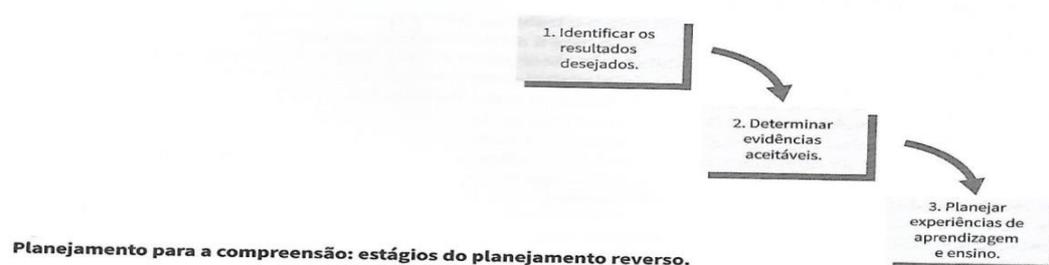
Além das características apontadas pelos professores, a pesquisadora/coordenadora considera importante que a formação seja planejada com inspiração no *planejamento reverso*, favoreça a *homologia de processos* e tenha o seu percurso registrado, tópicos estes acordados junto aos professores.

O planejamento reverso é uma fonte para a elaboração da proposta formativa porque parte da premissa de que o professor é sempre um planejador que tem suas ações circunscritas por orientações curriculares nacionais, estaduais, municipais ou

institucionais, mas, ainda assim, deve centrar o seu objetivo profissional na melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Dessa forma, planejar de maneira reversa implica ter a aprendizagem e não o ensino na centralidade para se definir as atividades e os materiais a serem usados no processo. Ou seja, propõe-se um olhar primeiro sobre as aprendizagens específicas almejadas para depois escolher e elaborar as atividades de ensino mais apropriadas aos objetivos de aprendizagem, conforme afirmam Wiggins e MacTighe (2019).

Figura 2- Estágios do planejamento reverso



Fonte: WIGGINS, Grant e McTIGHE, Jay, 2019, p.18.

Essa forma de pensar o planejamento da ação pedagógica do professor, mostrada na figura acima, pode ser usada também pelos formadores para construir as pautas ou propostas de percursos formativos com os docentes, visto que é capaz de atentar ao contexto e aos sujeitos em suas diferenças e necessidades quanto à melhoria da sua atuação profissional. Assim, parte-se, nesse caso, das necessidades e prioridades formativas observadas, tendo-as como objetivo de aprendizagem (ampliação de repertórios diversos) para se traçar, de maneira coerente, as estratégias, incluindo os tempos e espaços para as ações formativas.

Já a *homologia de processos*, termo que foi cunhado pelo pedagogo estadunidense Donald Schön, no final dos anos 90, propõe aproximar a formação vivida pelos docentes à forma como eles trabalharão com os estudantes em sala de aula. É importante, segundo essa ideia, que o professor vivencie durante a formação alguns aspectos que reflitam a sua prática.

A ideia é que, durante o processo formativo, sejam utilizadas algumas estratégias a serem incorporados ao fazer docente. Assim, além de projetar o

aprimoramento da experiência prática, a formação ganha coerência.

A proposta formativa foi elaborada coletivamente, entre a pesquisadora/coordenadora e os professores participantes do estudo. A sequência de trabalhos para o percurso formativo é descrita no quadro a seguir.

Quadro 13 – Plano da proposta formativa

| Objetivos | Estratégias | Período |
|--|---|--------------------------|
| <p>Encontro 1:</p> <p>Conhecer e refletir sobre os tipos de registro de aula que os colegas professores realizam para acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Cada professor compartilhará com os colegas um registro que costuma fazer em aula e explicará as suas intenções com esse registro e o uso que faz dele para a avaliação da aprendizagem; os colegas farão perguntas para o professor sobre o material apresentado, para fomentar a discussão. 2) Coletivamente, após as partilhas, serão levantados os aspectos que precisam ser revistos, detalhados, alterados e melhorados nos diferentes registros de acompanhamento dos alunos que os professores realizam e nos usos feitos desses registros para avaliar a aprendizagem. Será produzido um registro coletivo desse levantamento. | <p>24-28/5/21</p> |
| <p>Encontro 2:</p> <p>Ampliar o repertório sobre os tipos de registro que os professores podem realizar em aula, referentes ao acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Pesquisa prévia de textos sobre registros de aprendizagem e escolha de um dos materiais. A tarefa será feita antes do encontro e as informações serão trocadas no grupo do WhatsApp. 2) Leitura individual do texto escolhido pelo grupo, mediante algumas questões formuladas pela pesquisadora/coordenadora. 3) Discussão do texto, a partir das leituras e anotações individuais e elaboração coletiva de um mapa mental. | <p>7-11/6/21</p> |
| <p>Encontro 3:</p> <p>Levantar ideias para a construção de instrumentos para o acompanhamento cotidiano e avaliação da aprendizagem dos alunos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Retomada dos registros do primeiro encontro e estabelecimento das relações com a discussão do texto trabalhado no segundo encontro. 2) Levantamento de ideias para a construção de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, considerando o contexto de trabalho dos professores na escola onde lecionam. Será produzido um registro coletivo desse levantamento. | <p>21-25/6/21</p> |

| | | |
|---|---|---------------------------|
| <p>Encontro 4:</p> <p>Ampliar o repertório sobre uso de rubricas descritivas no processo pedagógico.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura individual dos textos sobre o uso de rubricas, trazidos pela pesquisadora/coordenadora, mediante algumas questões formuladas. 2) Discussão dos textos, a partir das leituras e anotações individuais e construção coletiva de um mapa mental. | <p>2-6/8/21</p> |
| <p>Encontro 5:</p> <p>Realizar uma avaliação do percurso formativo até esse momento, a fim de promover ajustes necessários.</p> | <p>Retomada dos objetivos da formação e avaliação do processo vivido até o momento, com levantamento dos ajustes de rota necessários, quanto aos conteúdos e dinâmicas. Para isso, serão consultados os registros no diário de bordo do grupo e preenchidos os campos que estarão explicitados num mural eletrônico (atividades realizadas / tempo para as etapas e tarefas / periodicidade dos encontros / sugestões de alteração / atuação dos integrantes do grupo).</p> | <p>16-20/8/21</p> |
| <p>Encontro 6:</p> <p>Elaborar instrumento(s) de acompanhamento e avaliação da aprendizagem em sala de aula (objetivos, critérios e rubricas descritivas).</p> | <p>Construção coletiva e colaborativa do(s) instrumento(s) de acompanhamento e avaliação cotidiana da aprendizagem dos alunos (objetivos, critérios e rubricas descritivas).</p> | <p>30/8-3/9/21</p> |
| <p>Encontro 7:</p> <p>Elaborar instrumento(s) de acompanhamento e avaliação da aprendizagem em sala de aula (objetivos, critérios e rubricas descritivas).</p> | <p>Construção coletiva e colaborativa do(s) instrumento(s) de acompanhamento e avaliação cotidiana da aprendizagem dos alunos (objetivos, critérios e rubricas descritivas).</p> | <p>13-17/9/21</p> |
| <p>Encontro 8:</p> <p>Ampliar o repertório dos professores sobre a avaliação formativa.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura e discussão de dois textos extraídos dos livros “Avaliação desmistificada”, de C. Hadji e “Avaliar para a aprender”, de D. Fernandes, selecionados pela pesquisadora, mediante questões problematizadoras. A seleção dos textos será realizada a partir das discussões e produções realizadas nos dois encontros anteriores. 2) Produção coletiva de um mapa mental. | <p>27-30/9/21</p> |
| <p>Encontro 9:</p> <p>Revisitar o(s) instrumento(s) elaborado(s), à luz da avaliação formativa e combinar sobre a efetivação desses em sala de aula.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Retomada do material produzido e promoção de ajustes observados como necessários, se for o caso, à luz da avaliação formativa. 2) Estabelecimento de combinados sobre alguns procedimentos para colocar em prática o(s) instrumento(s) criado(s) pelo grupo. | <p>4-8/10/21</p> |

| | | |
|---|--|---------------------------|
| <p>Encontro 10:</p> <p>Avaliar a aplicação do(s) instrumento(s) construído(s) pelo grupo.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Socialização do processo de uso do(s) instrumento(s) construído(s) pelo grupo; discussão sobre as facilidades, as dificuldades e o que pode ser melhorado ou ampliado. 2) Estabelecimento de combinados sobre as alterações, se for o caso. | <p>1-5/11/21</p> |
| <p>Encontro 11:</p> <p>Relacionar o processo vivido até o momento com a perspectiva da formatividade da avaliação.</p> | <p>Estabelecimento de diálogos entre a experiência vivida pelo grupo e a perspectiva da formatividade da avaliação, com vistas à melhoria das práticas avaliativas das e para as aprendizagens dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (professores e todos os alunos). A referência para isso serão os livros “Avaliação desmistificada”, de C. Hadji e “Avaliar para aprender”, de D. Fernandes, já utilizados anteriormente.</p> | <p>8-12/11/21</p> |
| <p>Encontro 12:</p> <p>Realizar uma avaliação do percurso formativo.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Retomada dos objetivos da formação e avaliação do processo vivido. Para isso, será consultado o diário de bordo do grupo e preenchidos os campos que estarão explicitados num mural eletrônico. 2) Confraternização do grupo de pesquisa, celebrando a caminhada e as aprendizagens construídas coletiva e colaborativamente. | <p>22-26/11/21</p> |

Fonte: autora da dissertação, 2021

D) Contrato para a efetivação da proposta formativa

Acordos firmados pelos integrantes do grupo:

- **Conduta durante o processo formativo:** respeito aos posicionamentos e trabalho de cada um, durante as discussões, argumentando-se sobre as ideias; gestão da própria fala, com foco no objeto de trabalho do grupo.
- **Registros durante o percurso:** será produzido um “diário de bordo”, na ferramenta digital *Google Apresentações*. Nos encontros em que houver produções coletivas, estas serão registradas no diário de bordo. Além disso, após cada encontro, individualmente, serão postados

comentários sobre as aprendizagens construídas. Quem desejar poderá fazer comentários sobre as postagens dos outros.

- **Compromisso com a realização dos trabalhos propostos coletivamente:** todos concordam com a importância da disciplina para realizar o que for proposto durante o percurso.
- **Efetivação das ações propostas para a melhoria das práticas avaliativas em sala de aula:** todos concordam e se comprometem em praticar os estudos e aprendizagens constituídos.

Segundo Gomes (2005), o contexto escolar revela constantemente a necessidade de formação. Por isso, deve-se ampliar as oportunidades de participação dos professores num tipo de formação que interessa à escola, ou seja, para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, projetos de formação do tipo interativo-reflexivo incluem as propostas de formação que contam com ajuda mútua dos colegas na discussão e resolução de problemas do cotidiano do professor.

Assim, para a referida autora:

[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. A formação, como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente, pode ser entendida, também, como um processo contínuo. [...]

Recuperam-se, nesse processo, três aspectos considerados essenciais à formação do professor, nos tempos atuais: a importância do espaço da escola e da cultura escolar como instâncias mediadoras das relações entre a escola e a sociedade; a importância dos saberes pedagógicos gerados no cotidiano das práticas escolares e as suas relações com os vários campos de conhecimentos que compõem as áreas de formação básica da educação de todo cidadão; o entendimento de que o professor é também, e sobretudo, um profissional reflexivo, que, cada vez mais, é desafiado a transformar as práticas docentes de avaliação garantindo às crianças e adolescentes o direito à educação e o sucesso escolar. (GOMES, 2005, pp. 140-141)

Essa forma de raciocínio pode ser relacionada a o que Fernandes (2009) considera sobre a prática avaliativa docente, ou seja, o quanto ela ainda se dá, de acordo com os seus estudos, de forma isolada. Isso alimenta as desconfianças que os docentes podem manifestar sobre as suas avaliações e o uso que fazem delas. Por isso, assinala o autor, os professores precisam estar menos sós com as suas avaliações.

Na presente investigação foi possível observar que os professores que tomaram parte do estudo demonstram bons conhecimentos sobre a avaliação formativa, mas ainda revelam dificuldades e inseguranças quanto às práticas dessa forma de avaliar no processo pedagógico, sobretudo no decorrer do trabalho cotidiano em sala de aula, para obterem evidências de como os alunos, em sua diversidade, aprendem e da profundidade dessa aprendizagem.

Os professores usam uma boa variedade de instrumentos avaliativos, mas percebem que ainda devem e podem melhorar a fluidez da avaliação da aprendizagem durante as atividades realizadas em aula, com os estudantes. Consideram que há muitos passos a galgar para se aproximarem de uma tomada de consciência efetiva dos estudantes sobre o seu próprio processo do aprender.

Esses docentes sinalizam, ainda, que uma forma de avançarem metodologicamente nas suas práticas pedagógicas à luz da avaliação formativa, pode ser a concretização de um tipo de formação continuada, realizada na escola onde atuam, na qual possam estudar, trocar experiências, experimentar e compartilhar novas maneiras de planejar, executar e usar as avaliações de aprendizagem, as quais possam ser analisadas e discutidas coletivamente, num processo reflexivo da prática. Para isso, indicam a necessidade de dedicação de tempos prolongados e espaços de aprendizagem coletiva, na escola.

Evidenciam-se, portanto, convergência entre o tipo de formação continuada valorizada pelos professores desta pesquisa, as características de uma formação docente eficaz, de acordo com Moriconi *et al* (2017), anunciadas anteriormente e a formatividade da avaliação, aqui discutida, tendo-se como base o que nos apontam os autores Hadji (2001) e Fernandes (2009).

Moriconi *et al* (2017) afirmam que:

Para aprimorar sua compreensão acerca de como o conteúdo que lecionam está estruturado e como os alunos o aprendem a partir da formação continuada, os professores precisam experimentar as abordagens propostas na formação, refletir sobre essa experimentação, trocar suas impressões com os colegas e formadores e consolidar os conceitos e práticas aprendidos, em um processo longo e, de preferência, no qual recebam, de outras fontes, orientações alinhadas aos objetivos e abordagens da formação continuada em questão. (MORICONI *et al*, 2017, p. 54)

Uma possibilidade a ser considerada é que essa ideia sobre a formação docente continuada traduz a própria concepção da avaliação formativa, ou seja, a formatividade do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Em outras palavras, a formatividade da avaliação, uma “utopia promissora”, segundo Hadji (2001), pode orientar o trabalho dos professores no sentido de realizarem uma avaliação que esteja a serviço das aprendizagens dos estudantes, legitimando, assim, a correlação entre atividade avaliativa e atividade pedagógica. Ou, como nos diz Fernandes (2009), a avaliação como processo pedagógico.

É possível que os docentes, numa homologia de processo, se apropriem cada vez mais do amplo conceito de avaliação formativa e alterem as suas práticas, com a vivência de processos formativos que tenham continuidade, ocorram entre pares e se deem coletiva e colaborativamente. Além disso, é importante que a proposta formativa tenha clareza de intenções e objetivos, desencadeando movimentos de reflexão da prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire, 2002, p. 53)

A epígrafe anuncia o caráter processual e inacabado do percurso investigativo da pesquisa. Trata-se de movimentos de busca, por caminhos descobertos, construídos e reconstruídos permanentemente.

Não se caminha sozinho, todavia. A cada questionamento feito, a cada resposta dialogada, abrem-se portas às reflexões, as quais são preenchidas por verificações e constatações provisórias, posto que sempre levam a novas indagações.

Esta pesquisa partiu da reflexão sobre a percepção de que a prática avaliativa dos professores revela uma diversidade de compreensão sobre o processo avaliativo e seu significado para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Considerou-se que as práticas avaliativas podem evidenciar as

dificuldades dos professores no acompanhamento e na verificação da aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, delineou-se a questão problematizadora do estudo: Como os professores usam a avaliação realizada por eles para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

Por isso, a investigação partiu do objetivo geral que era a investigação das estratégias avaliativas utilizadas por um grupo de professores para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, chegando-se à construção coletiva de uma formação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas na avaliação da aprendizagem, em sala de aula.

No desenvolvimento da pesquisa, a questão central se desmembrou em outras reflexões e indagações adjacentes e complementares: o sistema de práticas avaliativas dos professores contemplaria a avaliação formativa, presente em seus discursos? A formação docente continuada, a depender das suas características, poderia alavancar uma melhoria nas ações avaliativas dos educadores? Para isso, que características essa formação pode ter, na visão dos professores e nos apontamentos da literatura?

A apreensão dos achados desta investigação, de acordo com o percurso metodológico descrito anteriormente, bem como de algumas análises realizadas, no campo de visão para este momento, aponta alguns aspectos a serem considerados.

Nas diferentes formas de se expressar, os professores afirmam que a avaliação da aprendizagem é aquela que ocorre no cotidiano das aulas, com a participação dos estudantes. Para eles, é no diálogo estabelecido com os seus alunos, durante as atividades pedagógicas, que conseguem levantar os indicativos sobre o que terão de considerar no replanejamento do ensino/aprendizagem das unidades curriculares, quanto aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos.

Nesse sentido, a participação dos estudantes, seus questionamentos e retornos aos exercícios propostos, incluindo os erros cometidos, lhes dão indícios da real aprendizagem que está se constituindo e do como isso ocorre, fornecendo material para que os educadores possam planejar as próximas sequências didáticas.

Os educadores, dessa forma, parecem se aproximar da concepção da avaliação formativa, sendo que as suas práticas avaliativas, no que tange às

estratégias, aos instrumentos de avaliação no processo de aprendizagem, evidenciam diversidade de escolhas e aplicação junto aos estudantes.

Porém, os momentos de avaliação com uso de provas, de certa forma represados pelo sistema avaliativo da unidade de ensino e também supervalorizados na cultura escolar, ainda permanecem como ponto de destaque, se dando em momentos estanques, no processo avaliativo desses docentes, o que se contrapõe aos aspectos processual e contínuo, próprios da avaliação formativa.

Com relação ao uso das avaliações de aprendizagem realizadas pelos professores, foi revelado na pesquisa que os docentes carecem de uma maior racionalização desses processos. Isso quer dizer que os docentes exemplificam usos promissores das avaliações de aprendizagem que executam com os seus alunos, o que não chega a se configurar de forma clara e intencional nos seus planejamentos de ensino. Parece, assim, um discernimento latente dos educadores, o qual ainda precisa ser investido quanto à clareza das intencionalidades pedagógicas, mediante um processo teórico-reflexivo da prática.

Os sujeitos da pesquisa evidenciaram valorização dos processos formativos docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada que possibilitem aos professores uma compreensão mais aprofundada da avaliação da aprendizagem, sobretudo a do tipo formativo.

Ficou evidente que, de acordo com a geração do docente e a época em que concluiu a sua formação inicial, em geral licenciaturas, sendo que em alguns casos houve formação anterior em Magistério, as temáticas relativas à avaliação da aprendizagem foram pouco exploradas. Na formação continuada esse tema se tornou mais aparente para os referidos sujeitos da pesquisa, mas com necessidade, segundo eles, de ampliação dos exemplos e modelos práticos de execução.

Ainda que presente na formação, a avaliação da aprendizagem, na visão dos professores participantes deste estudo, pode ser mais explorada, tanto no seu conteúdo teórico-prático, quanto nas possibilidades metodológicas das formações, no sentido de que estas favoreçam a troca de experiências entre os docentes e o movimento colaborativo entre educadores.

Nesse sentido, as observações dos professores convergem com os apontamentos da literatura acerca das características de uma produtiva e eficaz formação continuada, circunscrita nesta pesquisa.

São valorizados, assim, os processos colaborativos vividos pelos docentes na formação continuada, a qual pode ser mais interessante se observados certos elementos constitutivos como a oportunidade de aprofundamento do conhecimento pedagógicas dos conteúdos; o uso de métodos ativos de aprendizagem com os professores; a construção coletiva; a duração prolongada; e a coerência entre os processos formativos e as demais ações institucionais voltadas ao aprimoramento da avaliação da aprendizagem como caminho para melhorar a própria aprendizagem dos estudantes.

Os apontamentos dos sujeitos da pesquisa e os que foram observados na literatura acessada no estudo foram base para o exercício coletivo entre a pesquisadora/coordenadora e os cinco professores integrantes do estudo, de construção de uma proposta formativa que teve como objetivo melhorar as possibilidades da avaliação cotidiana da aprendizagem dos estudantes, durante as aulas, à luz da avaliação formativa, considerando algumas características que podem tornar esse processo potencialmente reflexivo e eficaz.

Nesse sentido, de acordo com as ponderações, discussões, análises e conclusões do grupo de trabalho formado pela pesquisadora/coordenadora e os professores, o eixo para o percurso formativo foi o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de registros cotidianos da aprendizagem dos alunos, em suas singularidades, durante as aulas, valendo-se de rubricas para melhor avaliação, auto-avaliação e comunicação ente docentes e discentes sobre a aprendizagem e as necessidades de ajustes de rotas para torná-la mais significativa e aprofundada.

À luz da concepção da avaliação formativa e das evidências sobre quais características deve ter uma formação docente eficaz, o desenho da proposta formativa foi elaborado coletivamente entre pesquisadora e docentes, com o compromisso da sua efetivação.

Até o momento, pode-se dizer que um percurso reflexivo e colaborativo do grupo de trabalho tem se constituído. O devir é promissor e animador.

Dessa forma, caminha-se para a finalização dessa etapa de trabalho da pesquisadora, no programa Formação de Formadores (PUCSP), a qual aponta não para conclusões fechadas, mas para um campo de possibilidade de fazeres colaborativos, reflexões e transformação das práticas, quanto à formação docente continuada para o aprimoramento das ações avaliativas, revertidas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa se conclui? A temática escolhida se esgotou? O percurso investigativo foi concluído? Não, uma vez que há tantos outros recortes, vieses e conhecimentos a serem explorados nesse espectro temático.

A expectativa é que a presente pesquisa possa contribuir para a possível continuidade de estudos que tenham a relação da formação docente continuada com a avaliação da aprendizagem em sala de aula como foco de reflexões teóricas das práticas.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. *In: O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. (Orgs.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. São Paulo, Loyola, 2017. p. 30-48.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In: Práticas inovadoras na formação de professores*. (Org.) ANDRÉ, Marli. Campinas, SP, Papirus, 2017. p. 69-80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016.

BLACK, Paul; HARRISON, Christine; LEE, Clare Susan; MARSHALL, Bethan e WILIAM, Dylan. **Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para aprendizagem na sala de aula**. Phi Delta Kappan, p. 9-21, set 2004.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo. Cortez, 1994.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da aprendizagem: concepções e características**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2012.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183245>. Acesso: jun de 2021.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens**. Estudos em avaliação educacional. V. 19, nº 41. set./dez. de 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2065/2023>. Acesso: jun de 2021.

_____. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo, UNESP, 2009.

FLAMÍNIO, Luiz Henrique Martins. **Ensino médio: a prática avaliativa integrada no processo pedagógico.** Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22512>. Acesso: jun de 2021.

GATTI, Bernadete A. **O professor e a avaliação em sala de aula.** Estudos em avaliação educacional, v. 98, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso: jun de 2021.

GOMES, Suzana dos Santos. Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2138/2095>. Acesso: jun de 2021.

GOUVEIA, Beatriz e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In.* **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** (Orgs.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. São Paulo, Loyola, 2013. p. 69-80.

GUERRA, Nathália Garcia. **Avaliação formativa: um estudo de práticas inspiradoras no ensino fundamental I de uma escola estadual de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-115040/>. Acesso: jun de 2021.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre. Editora ARTMED, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias n. 8, São Paulo. FDE, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo. Cortez, 2011.

MORICONI, Gabriela Miranda *et al.* **Formação continuada de professores.** Textos FCC, São Paulo. V. 52, p. 1-59. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso: jun de 2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro. GEN/EPU, 2018.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões. *In.* **Práticas**

inovadoras na formação de professores. (Org.) ANDRÉ, Marli. São Paulo, Editora Papyrus, 2016. p. 165-188.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre. ArtMed, 1999.

SANTOS, Edna Ribeiro dos. **Avaliação da aprendizagem:** instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21720>. Acesso: jun de 2021.

SANTOS, Nívea Maria Rodrigues dos. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva de um grupo de professores da disciplina de Ciências:** uma análise do processo em uma escola pública de Cubati – PB. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3203>. Acesso: jun de 2021.

SÃO PAULO (Estado). CEE. **Deliberação nº 11/96. Artigo 1º.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/notas/delcee11_96.html. Acesso: set de 2020.

SILVA, Expedito Pereira da. **Avaliação da aprendizagem por meio de instrumentos com foco na atividade da sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18798>. Acesso: jun de 2021.

SILVA, Maria Urbana da. **Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores de ensino fundamental II:** pesquisa-ação. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104788>. Acesso: jun de 2021.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Dimensões da avaliação educacional.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 22, p. 101-118, jul./dez. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312000000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso: jun de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

WIGGINS, Grant e McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão:** alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre. Editora Penso, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

Apêndice 1 – DOCUMENTO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES ÀS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

FORMAÇÃO INICIAL (QUESTÃO 1)

1. Graduação em Letras (licenciatura), em 2006; depois, pós-graduação *latu sensu* em Literatura e em Comunicação (Mídias na Educação). Pedagogia. Cursos de extensão.
2. Graduação em Biologia (bacharelado), em 1986 e Ciências (licenciatura), em 1987. Especialização em Biologia Molecular.
3. Graduação em Matemática (licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática) em 1987. Cursos de extensão.
4. Magistério, concluído em 1999. Bacharelado e Licenciatura em História, finalizado em 2003. Pedagogia, finalizado em 2013.
5. Magistério, em meados de 1995. Licenciatura em Artes, com ênfase em Artes Plásticas, finalizado em meados de 1999. Especialização em Psicopedagogia. Cursos de extensão.

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR/A E TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL (QUESTÃO 2)

1. Aproximadamente 17 anos. Na atual escola, há 7 anos.
2. Em sala de aula há 33 anos. Na atual escola há 8 anos.
3. Professora há 35 anos. Na atual escola, há 10 anos.
4. Aproximadamente 20 anos como professora. Na atual escola, há 7 anos.
5. Aproximadamente 25 anos como professora. Na atual escola, há 10 anos.

COMO O TEMA “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” FOI EXPLORADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES (QUESTÃO 3)

1. A avaliação da aprendizagem é sempre um tema explorado, problemático. A sensação é que na graduação foi aberta a discussão, mas não se chegou a conclusões, pontos convergentes. Na universidade havia uma teoria que nos

propunha uma novidade, mas um professorado que não estava a par de tudo aquilo (teoria). Os professores traziam a discussão, mas não tinham uma prática para trazer aos alunos, um exemplo de efetivação da teoria. A discussão maior sobre avaliação, eu acho que veio nesses cursos menores, cursos de extensão. Na graduação a gente trabalhava o teórico, mas não tinha a prática, nem entre a gente, nem exemplos muito claros de avaliação de aprendizagem.

2. Apareceu muito pouco. Eu tinha nas aulas de didática e nas aulas de prática de ensino.
3. Nas aulas de didática era trabalhada a avaliação, mas muito diferente do que a gente trabalha nos últimos 10 anos, a ideia de avaliação de processo.
4. A gente falava de metodologia de maneira geral, a questão do plano de aula, da avaliação. Só que avaliação era muito diferente do que a avaliação é hoje. Avaliação era entendida como um momento mais estanque, não como um processo. Era mais a gente que conversava sobre avaliação.
5. No Magistério sim, a gente falava muito de avaliação. E no curso de licenciatura também, mas menos do que no Magistério. Na licenciatura o foco era mais em metodologia do ensino de História do que na avaliação da aprendizagem. Quando era discutida, era sempre no sentido de a avaliação não ser punitiva e sim mais formativa, ainda que esse termo não fosse usado.

EXEMPLOS DE BOAS FORMAÇÕES DOCENTES (QUESTÃO 4)

1. Grupos de estudos e de desenvolvimento de projeto coletivo, com pessoas de formações e áreas de atuação diversificadas, o que permite sair do próprio “mundinho”.
2. Formações na unidade escolar, cursos e simpósios, sobre Educação em geral. Exemplo: palestra e estudo sobre neurociência e Educação, feitos na escola.
3. Embasamento teórico, com leitura e discussão de textos diversos.
4. Diálogos, dividindo ideias e saberes com os colegas. Trocas de experiências entre os professores.
5. Exercícios de autoavaliação do professor.
6. Considerar o que os professores sabem, os seus conhecimentos.

7. Formações com continuidades e não estanques. Que ocorra num processo, com ligações entre as etapas/atividades e que tenham objetivos claros.
8. Relacionar os estudos com as práticas: aquilo que é estudado vai para a prática do professor, no seu planejamento e nas suas estratégias de aula.
9. Formações por meio de grupos de estudo e de desenvolvimento de temas que o professor apresenta para os colegas, em formato de oficinas.
10. Formações dialogadas com os professores, que podem expor seus pareceres e sugerirem alterações, no processo.
11. Formações com registros escritos feitos pelos professores compartilhados com os colegas em, por exemplo, rodas de conversa.
12. Processos de fazeres compartilhados, com continuidade, desenvolvimento de um projeto em equipe, contando com avaliações de percurso, alterações e retomadas. Os eixos temáticos são revisitados, havendo uma reelaboração constante. Dessa forma, o que é estudado e feito, coletivamente é colocado em prática com os alunos, o que aponta para a homologia de processos.
13. Reuniões periódicas, semanais, entre os professores, para o desenvolvimento de projetos e para os estudos e discussões.
14. Formações com foco em exemplos de práticas, sejam didáticas ou de avaliação da aprendizagem: instrumentos, rubricas, dentre outras técnicas.

SIGNIFICADO DE “AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS” PARA OS PROFESSORES (QUESTÃO 5)

1. Primeira coisa: o que é a aprendizagem? O que eu vou ensinar? Eu vou lá o meu planejamento. O que eu vou ensinar pra eles? Como é que eu vou ensinar pra eles? E depois eu vou avaliar, né. Então, eu não consigo mais fazer a avaliação sozinha. Então, eu consigo montar todo o meu plano na minha cabeça. Já tem esse tripé, o quê, como eu tô ensinando, como vai ser a minha prática e qual vai ser a minha forma de avaliar esse processo todo. E, não tem mais uma coisa final, a avaliação já não é mais final, avaliação tá dentro de cada uma das etapas.
2. Cada uma das etapas que eu ia trabalhando tinha uma forma de avaliar.
3. E, o último que eles chamam de prova, né, os meninos chamam de prova, que na verdade isso não é prova, o avaliar é todo esse percurso, né...

4. A avaliação, ela se dá pelo diálogo. Sem diálogo fica muito mais difícil. Cada vez eu acredito menos nessa avaliação, por exemplo, de múltipla escolha, que não tem a autoria do aluno. O potencial que há na autoria é muito grande. Quando eu falo do diálogo eu tô falando, por exemplo, é superimportante que o meu aluno me diga que, por exemplo, uma avaliação que eu fiz tava muito difícil, por causa disso ou daquilo. É muito importante eu olhar pra uma quantidade de questões que eles erraram muito e perguntar: “por que vocês acham que erraram tanto?” Ou, ainda, na roda de conversa. Promover uma roda de converso onde esse aluno se manifeste sobre o conteúdo aprendido. Porque nesse momento você consegue perceber o que o aluno de fato aprendeu, o que ficou. Todo espaço de avaliação que você puder criar para que haja esse diálogo, essa interlocução mais direta, ela é muito mais funcional e a avaliação tende a trazer retornos mais promissores.
5. Avaliar a aprendizagem do aluno significa ver o aluno como um todo, o processo. Não pontuar, assim, no geral. Você não pode generalizar. Cada aluno é um. Cada aluno tem o seu tempo. Então, você precisa de um tempo pra fazer essa avaliação. E esse tempo é o todo, o processo, todo o desenvolvimento.
6. Avaliar como ele está, primeiro, se desenvolvendo, com as possibilidades que ele tem de se desenvolver e desenvolver não só na questão técnica, mas também na questão principalmente criativa, que o meu grande foco é trabalhar a criatividade do aluno e não que ele reproduza nada, que ele simplesmente desenvolva uma técnica.
7. Para mim, é poder avaliar no sentido de entender o que o aluno aprendeu mesmo daquilo que está sendo proposto, daquilo que está no meu planejamento, né. Então, quais são os conceitos, quais são as competências, as habilidades que a gente está trabalhando nesse bimestre, o que esses alunos aprenderam? O que esse aluno aprendeu e depois, no geral, como é que esse aluno aprendeu. No que eu tenho que melhorar, no que eu tenho que focar.
8. Então, avaliar não é, assim, dar uma nota para um aluno e isso acabou ou simplesmente um momento.
9. Eu acho que avaliação é no sentido estrito da palavra avaliar mesmo, né. Se você tá focado na aprendizagem, avalia se houve aprendizagem. É menos do que um instrumento burocrático.
10. Eu sempre acho que a avaliação, ela tem duas vias, o aluno está sendo avaliado e o meu trabalho também.

COMO O PROFESSOR AVALIA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (QUESTÃO 6)

1. A participação do aluno é ponto máximo da avaliação. Às vezes uma pergunta feita é melhor do que uma resposta dada numa avaliação, pois já mostra o que o aluno está aprendendo.
2. Testes mais abertos e outros mais fechados
3. Tarefas de casa, as quais são corrigidas coletivamente em aula, direcionando para que todos os alunos se manifestem.
4. Leitura de um texto e interpretação, a qual é dialogada, questionada pelo professor aos alunos.
5. Registros do professor numa planilha, anotando como o aluno participa.
6. Redação. É o momento em que o aluno tem a possibilidade de parar, refletir sobre o que foi aprendido, escrever.
7. Avaliações formais, ou seja, provas.
8. Correções de exercícios.
9. Uso de vídeo sobre um assunto. O aluno assiste, faz registros orientados pelo professor e depois responde a uma questão, que é um problema para ser resolvido com o uso do conteúdo do vídeo.
10. Aulas práticas em laboratório.
11. Avaliação oral. Porque parece que a oralidade, ela não é formal. Ela não garante que a avaliação vai acontecer. E hoje, encontra-se na oralidade uma das avaliações com maior potencial de, de fato, fazer aferição mesmo de aprendizagem. Ainda há caminhos a galgar para formalizar cada vez mais esse tipo de instrumento.
12. Verificação de leitura.
13. Avaliação somatória.
14. Avaliação do miudinho do que o aluno faz e devolutivas para ele.
15. Diálogos com os alunos sobre o conteúdo. A professora faz perguntas e os alunos vão respondendo. Aí, consegue ter um diagnóstico do que eles estão aprendendo ou no que estão com defasagens.
16. Pesquisas sobre conteúdos trabalhados.
17. Testes curtos, com questões abertas e feedbacks rápidos.

18. Uso de rubricas nas provas, que mencionam se a questão é de interpretar, de justificar ou de exemplificar, deixando claro o que o aluno tem que fazer.
19. Painel de soluções. É colocado um problema na lousa e os alunos vão experimentando dar as soluções. A professora vai dialogando com eles a respeito.
20. Construção de mapas conceituais pelos alunos.
21. Exercícios de sistematização. Por exemplo: propõe um exercício, faz a primeira parte e solicita que os alunos completem.
22. Produções de desenhos. Produções com usos de técnicas variadas, com diversificação de linguagens e foco na criatividade. Reconhecimento sobre como cada aluno produz, o que sabe fazer. A partir daí, propõe desafios para o aluno avançar.
23. Performances corporais.
24. Trabalhos em grupo.
25. Observação de cadernos.
26. Avaliações (testes) semanais para diagnósticos sobre as aprendizagens.

USOS QUE O PROFESSOR FAZ DAS AVALIAÇÕES REALIZADAS POR ELES (QUESTÃO 7)

1. Correção coletiva, na devolutiva da prova realizada pelos alunos.
2. Verificação se o aluno aprendeu ou se tem defasagem. Havendo defasagens, propõem-se atividades de recuperação, de reforço.
3. Observação e fruição estética dos trabalhos produzidos pelos alunos, coletivamente. Às vezes o trabalho é colocado na mesa e trocam-se os trabalhos entre as mesas. Outras vezes realiza a dinâmica colaborativa *worldcafé* para isso. Diferentes movimentos com os alunos, coletivamente ou em pequenos grupos para que vejam e discutam sobre os próprios trabalhos. Os alunos já conseguem formular outros caminhos para seguir em próximos trabalhos.
4. Quanto melhor se conhece o aluno, melhor a possibilidade de avaliar esse aluno individualmente. Por exemplo: quando se observa um caderno ou quando o aluno participa oralmente da aula, o professor consegue interferir na hora. Por isso, é importante planejar as atividades cotidianas que os alunos realizarão nas aulas.

5. Há plantões com os alunos, na escola. Então, nesses plantões, o professor conversa com o aluno, entende melhor o que o aluno, o que ele não sabe e o que ele sabe, para além do que o instrumento avaliativo mostrou. Aí, é possível oferecer mais possibilidades de aprendizagem a esse aluno.
6. Composição entre os instrumentos avaliativos pré-estabelecido no planejamento (provas, testes, produção de texto) com as atividades de recuperação contínua (roteiros de estudos, pesquisas, mapas mentais) para atribuir o conceito bimestral do aluno no componente curricular.
7. Utilização do instrumento avaliativo (prova ou teste) corrigido para propor uma continuidade da conversa com o aluno sobre o conteúdo solicitado. Por vezes, na oralidade, o aluno consegue desenvolver melhor as respostas que deu na prova e demonstrar conhecimentos que ele não havia manifestado ou, até mesmo, se os problemas que ele tem se referem mais às dificuldades com a escrita propriamente dita.
8. Reelaboração coletiva da prova, em etapas: devolutiva da prova corrigida pelo professor; explicação das questões (enunciados, que geralmente contêm textos e imagens); retomada dos conteúdos essenciais que foram pedidos na prova; formação de trios, com alunos que tiveram bom desempenho e alunos que não tiveram bom desempenho na prova; reelaboração coletiva das respostas, no trio.

DESAFIOS/DIFICULDADES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (QUESTÃO 8)

1. Durante a pandemia, com o ensino-aprendizagem remoto, um desafio foi, principalmente no começo, de acompanhar o processo de produção do aluno. Os movimentos deles na realização das atividades propostas, o que no ensino presencial, ocorre o tempo todo.
2. De fato, pôr em prática os conteúdos que são estudados nas formações docentes, sobre avaliação da aprendizagem. Há conteúdos e estudos novos, ideias novas para serem postas em prática.
3. Propiciar formas de acompanhamento cotidiano do aluno para que ele entenda o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliação.
4. Um desafio, ainda, é a gente conseguir valorizar a subjetividade. O que seria ideal é ter um foco mais individualizado no acompanhamento dos alunos. Isso é difícil com o número elevado de alunos que temos. Então, esse acompanhamento individualizado é feito dentro do possível, considerando que o trabalho maior é com o grande grupo

de alunos mesmo. O desafio é aprimorar a avaliação da aprendizagem, de forma mais individual.

5. Um desafio é entender que cada aluno está num momento diferente, na aprendizagem. É difícil considerar isso no processo de avaliação da aprendizagem, uma vez que há um sistema de avaliação que leva à uma padronização e dificulta a avaliação individualizada. Há um funcionamento por bimestres, então há um período para se cumprir e é atribuído um conceito bimestral para o aluno. Além disso, o sistema de avaliação e resultados por bimestre contribui para os alunos se compararem entre si, o que pode dificultar que compreendam o porquê de haver instrumentos avaliativos diferentes entre eles.
6. Escrever rubricas claras para os alunos, principalmente nos casos dos trabalhos em grupo.
7. Ajudar o aluno a recuperar aquilo que não entendeu, do que foi trabalhado ao longo do bimestre, em apenas alguns encontros de recuperação. Recupera-se realmente a aprendizagem ou só a nota?
8. Um desafio é lidar com a sensação de que os alunos estão o tempo todo tentando burlar o nosso sistema, nos provocando a criar mecanismos novos de avaliação. Isso foi intensificado no início do ensino remoto, na pandemia, quando foram utilizadas provas com questões de múltipla escolha, o que foi sendo modificado no processo. Então, o desafio é fazer com que as avaliações sejam sempre uma surpresa para o aluno, não no sentido de que ele se dê mal, mas que de fato seja uma avaliação no sentido de ser natural, o que aponta para a necessidade de diversificação das estratégias e instrumentos avaliativos.
9. Desafiar o grupo de alunos que produz e apresenta resultados de aprendizagem dentro do mínimo esperado. Como estimular esses alunos a melhorar e, com isso, chegar a um melhor equilíbrio entre eles, em relação à aprendizagem e aos resultados de excelência?
10. Tornar os conteúdos mais atraentes aos alunos, no sentido de eles valorizarem a aprendizagem e obtenham, com isso, bons resultados nas avaliações.

O QUE PODE MELHORAR A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR (QUESTÃO 9)

1. Desenvolver técnicas de registros cotidianos sobre as realizações dos alunos e maneira de conseguir ter um olhar mais individualizado para os alunos.

2. Trabalhar mais com projetos interdisciplinares e avaliar as aprendizagens de forma interdisciplinar.
3. Mais formações docentes sobre avaliação da aprendizagem, principalmente com possibilidades de ter contato com as formas de avaliar que os colegas professores utilizam.
4. Conhecer exemplos práticos sobre como avaliar a aprendizagem dos alunos. Além dos estudos teóricos sobre avaliação, ter contato com exemplos concretos. Nos estudos acessados, há mais exemplos de metodologias de aula do que de formas de avaliar a aprendizagem dos alunos.
5. Maior clareza, entre os professores, sobre quais são realmente os conteúdos mais significativos, que devem ser trabalhados com os alunos.
6. Um bom estudo sobre o conteúdo vertical do componente no nível (EFII). Uma estruturação do componente, quanto ao conteúdo e à avaliação, não em relação ao tipo, mas referente ao foco da avaliação, pois é muito diferente de uma série para outra. Necessidade de trabalho em equipe no componente, tendo em vista o alinhamento de concepções, talvez por meio de uma assessoria com alguém de fora, que tenha esse conhecimento, sendo necessário mais reuniões para isso.
7. Ampliação do repertório do professor sobre formas diversificadas de avaliação da aprendizagem dos alunos.
8. Estudos e desenvolvimento de repertórios sobre tecnologias digitais, para aproximar mais os alunos dos conteúdos trabalhados, incluindo as ações avaliativas. Por exemplo: aprimorar os conhecimentos sobre como trabalhar o pensamento computacional com os alunos, pois seria uma forma de os estudantes colocarem em prática um conjunto de conceitos estudados e, assim, serem avaliados no processo de desenvolvimento do projeto, que poderia ser, inclusive, interdisciplinar.

**Apêndice 2 – CONTEÚDOS DOS SLIDES DO MICROSOFT POWERPOINT
UTILIZADOS NOS DOIS ENCONTROS COM OS PROFESSORES –
ELABORAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA**

Pesquisa: *Ações avaliativas docentes em anos finais do ensino fundamental e construção coletiva de uma formação para a melhoria das práticas*

Pesquisadora: Maria Cristina Forti

Orientador: Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Grupo de trabalho

A. F. P.: professora – 8º ano EF

C. O. A.: professora – 8º ano EF

D. G. C.: professora – 8º ano EF

F. I. A.: professora – 8º ano EF

T. F. S.: professor – 8º ano EF

Abril e Maio de 2021



1ª Reunião do grupo (via Zoom)

27/04/21

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Compartilhar a sistematização das entrevistas e as primeiras análises e dialogar sobre a visão geral das respostas individuais e o processo de análise.
- Levantar coletivamente, a partir da sistematização das entrevistas, as necessidades formativas.
- Definir coletivamente as prioridades para a proposta formativa.

ESTRATÉGIAS

- Apresentação e discussão dos quadros de análise.
- Cotejamento das respostas às entrevistas com algumas referências bibliográficas usadas na pesquisa.
- Uso da ferramenta *online* Padlet para registrar o levantamento coletivo das necessidades e prioridades formativas.

CARACTERÍSTICAS COMUNS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PROGRAMAS COM EVIDÊNCIAS DE IMPACTO POSITIVO – Moriconi et al, 2017:

Focada no conhecimento pedagógico do conteúdo

Colaborativa

Com duração prolongada

Coerente

Baseada na aprendizagem ativa

AValiação DA APRENDIZAGEM

- Avaliação, segundo Sandra Zákia Sousa: julgamento com base na coleta quantitativa e qualitativa em relação ao objeto avaliado.
- Avaliação da aprendizagem: deve propiciar o diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.
- Avaliação como processo (Charles Hadji e Domingos Fernandes)
- Abordagens convergentes de Hadji (2001) e Fernandes (2008), quanto à avaliação formativa:
 - * pilar para a articulação ensino-aprendizagem-avaliação (avaliação da e para as aprendizagens dos alunos e dos professores);
 - * mobilizada pelo desejo dos docentes, os quais se implicarão com as ações formativas para realizar as avaliações das aprendizagens, tendo a formatividade da avaliação como utopia promissora e, portanto, campo de permanente alerta, cuidado, revisão e aprimoramento das próprias condutas.



2ª Reunião do grupo (via Zoom)

11/05/21

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Apresentar ao grupo, discutir e deliberar sobre o desenho inicial da proposta formativa: objetivos; estratégias; cronograma.
- Estabelecer o contrato (acordos e combinados) sobre a realização do processo formativo.

ESTRATÉGIAS

- Apresentação de uma ideia inicial para a proposta formativa, esboçada pela pesquisadora, a partir da discussão e registros feitos na 1ª reunião.
 - *Planejamento reverso
 - *Homologia de processos
 - *Registros reflexivos
- Discussão e deliberação coletiva sobre o desenho geral da proposta formativa.
- Registros: proposta formativa definida e acordos firmados sobre a sua concretização.

CONTRATO PARA A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA
Acordos firmados pelos integrantes do grupo sobre:

Conduta durante o processo formativo

Respeito aos posicionamentos e trabalho de cada um durante as discussões
(discutir ideias);
Gestão da própria fala, com foco no objeto de trabalho do grupo.

Registros durante o percurso

Após cada encontro, individualmente, serão postados numa ferramenta digital de acesso coletivo (diário de bordo), comentários sobre as aprendizagens constituídas.

Compromisso com a realização dos trabalhos propostos coletivamente

Todos concordam.

Efetivação das ações propostas para a melhoria das práticas avaliativas em sala de aula

Todos concordam e se comprometem em praticar os estudos e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; HARRISON, Christine; LEE, Clare Susan; MARSHALL, Bethan e WILIAM, Dylan. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para aprendizagem na sala de aula. Phi Delta Kappan, p. 9-21, set 2004.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em avaliação educacional. V. 19, nº 41. set./dez. de 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2065/2023>.

_____. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, UNESP, 2009.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre. Editora ARTMED, 2001.

Moriconi, Gabriela Miranda *et al.* Formação Continuada de Professores. Textos FCC, São Paulo. V. 52, p. 1-59. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169>.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In. Práticas inovadoras na formação de professores. (Org.) ANDRÉ, Marli. São Paulo, Editora Papyrus, 2016. P. 165-188.

Sousa, Sandra Zákia. Vídeo: Concepções e práticas avaliativas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sLrsT067acE>.

ANEXOS

Anexo 1 – COMITÊ DE ÉTICA

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO COMITÊ
DE ÉTICA EM PESQUISA**

Termo de acordo a ser preenchido pelos participantes envolvidos na pesquisa: **Ações avaliativas docentes em anos finais do ensino fundamental e construção coletiva de uma formação para a melhoria das práticas** e assinado por eles e pelo pesquisador.

Declaração de concordância dos participantes responsáveis:

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora Maria Cristina Forti, eu _____, concordo:

Em participar dessa pesquisa. ()

Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

a) Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes das instituições ou dos participantes envolvidos.

()

b) Sem anonimato. ()

c) Que eu possa ter acesso aos dados coletados. ()

d) Que eu tenha acesso aos produtos finais da análise e de sua interpretação antes de sua divulgação pública. ()

e) Que, caso seja necessário, minhas reações diante dessas interpretações sejam incorporadas antes da divulgação pública. ()

Data: ____/____/____

Assinatura:

Declaração do pesquisador

Tendo em vista a declaração do participante ou de seu responsável acima assinada eu, Maria Cristina Forti, assumo a responsabilidade de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo os requisitos demandados pelos participantes.

Data: ____/____/____

Assinatura

do

pesquisador:

_____.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Comitê de Ética e Pesquisa Sede Compus Monte Alegre
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este documento tem por finalidade esclarecer os pesquisados, de forma clara e objetiva, sobre a pesquisa a ser realizada: finalidade, local, duração, procedimentos utilizados, possíveis riscos e desconfortos a sua pessoa, benefícios esperados e objetivos a serem alcançados. A participação do pesquisado, nesta pesquisa, é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa.

A pesquisa acontece em um contexto de entrevista e de um grupo de discussão formado por cinco docentes e a pesquisadora. O objetivo da pesquisa é identificar os usos da avaliação na aprendizagem, em sala de aula, e construir uma formação para a melhoria das práticas avaliativas.

Serão realizados: uma entrevista individual com cada integrante, via aplicativo Zoom, com aproximadamente duas horas de duração, a qual será gravada; três encontros entre a pesquisadora e os professores especialistas com duração de uma hora cada um, para o levantamento dos temas de interesse sobre as práticas avaliativas e as discussões sobre estratégias para o aprimoramento das ações avaliativas destes professores, em sala de aula.

As atividades realizadas nos encontros serão gravadas e transcritas em um diário de bordo. Esses dados compõem um banco de informações que poderão ser utilizados com fins acadêmicos pela pesquisadora. A realização da presente pesquisa trará ao pesquisado e à sociedade os seguintes benefícios:

- Oferecer à universidade discussões teórico-práticas sobre os usos da avaliação para as aprendizagens dos alunos, em sala de aula, contribuindo com os Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP, voltados à compreensão da avaliação da aprendizagem realizada no cotidiano escolar, na perspectiva da avaliação formativa e da formação docente, coletiva e participativa, para aprimoramento das práticas avaliativas.
- Produzir e divulgar conhecimentos referentes à avaliação da aprendizagem em sala de aula e os contextos da formação docente participativa.
- Apresentar trabalhos em simpósios nacionais e internacionais qualificados. Publicar artigos ou capítulos, abordando a pesquisa realizada.
- Integrar cada vez mais a extensão e a pesquisa nos diferentes níveis na universidade.
- Contribuir para o fortalecimento da rede de contatos e integração de pesquisadores de diferentes universidades nacionais e internacionais, interessadas no tema em desenvolvimento.

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, a pesquisadora disponibiliza o seguinte telefone de contato (11) 3670-8060 (PUC/SP – FORMEP).

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, o pesquisado o assina, juntamente com a pesquisadora, em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

São Paulo, ____ de _____ de 2020.

Pesquisador _____ Responsável: _____ Pesquisado: _____.