



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ISABELLA NATAL

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DOCENTE E  
ATUAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DESSE PROCESSO NA  
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SÃO CARLOS -SP

2022

ISABELLA NATAL

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DOCENTE E  
ATUAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DESSE PROCESSO NA  
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias

**Orientadora:** Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS-SP

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Isabella Natal, realizada em 25/07/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi (UNESP)

Profa. Dra. Luana Costa Almeida (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

**Ao meu eterno pai**, meu maior orgulho e incentivador.

**À minha fiel mãe**, companheira e grande intercessora.

**Aos meus lindos filhos**, Gabriel e João, minhas motivações de luta diária.

**Ao meu grande parceiro Fábio**, equilíbrio e apoio.

**Às minhas irmãs Cláudia e Geovana, sobrinha Maria e sobrinho Vinícius**, referências e porto seguro.

**Aos meus amigos**, parceiros de jornadas e confiantes nas minhas pequenas vitórias.

**À minha querida orientadora**, que abraçou meu sonho.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, pela fidelidade incondicional.

**À Nossa Senhora da Conceição Aparecida**, pelas inúmeras graças recebidas.

**À minha família**, por toda estrutura que me proporcionou.

**À minha turma desta Universidade**, por compartilhar momentos de alegrias e desespero, em especial Ana Claudia e Cristiane Santiago, minhas conselheiras.

**Ao Programa Mestrado Profissional em Educação, PPGPE – USFCar**, por proporcionar a continuidade dos meus estudos e me acolher enquanto professora pesquisadora.

**Aos meus verdadeiros amigos**, que se sintam representados, sem nomeá-los, pois cada um sabe que é.

**À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Regina Onofre**, por regar meus sonhos e plantar esperanças.

**Às professoras que compuseram minha banca, Luana e Raquel**, pelas contribuições à minha pesquisa e ao respeito ao ensino.

**A todos professores e todas as professoras da Educação Básica, meus parceiros (as) de pesquisa**, por acreditarem na Educação direta ou indiretamente e fazerem a diferença todos os dias nas salas de aulas. Vocês são a resistência e persistência de um mundo melhor.

**Aos meus queridos alunos/minhas queridas alunas**, por permitirem que eu fizesse parte de suas histórias e me alimentar com buscas e indagações constantes. Graças a vocês, tento ser melhor a cada dia e aprendo cada instante, em cada troca vivida.

A luta por uma escola para todos somente poderá ser conseqüente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo.

Luiz Carlos de Freitas (2002)

## RESUMO

Esse estudo traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores. Nosso objetivo é o de analisar a compreensão dos professores sobre a temática da avaliação da aprendizagem abordada no processo de formação inicial e os reflexos da disciplina Avaliação na atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa contempla como objetivos específicos a necessidade de: investigar sobre o que os professores compreendem por avaliação, o que defendem e o que propõem; identificar quais as práticas avaliativas mencionadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; pontuar sobre os limites e os alcances das práticas avaliativas apontados pelos professores na atuação profissional. A investigação fundamenta-se na epistemologia da prática como vertente teórica, em autores tais como: Tardif (2000, 2012), Nóvoa (1992, 2017, 2019) e Gauthier *et al* (1998), para discutir os saberes que embasam tanto a formação quanto a atuação profissional docente; também foram levantados estudos que tratam da avaliação da aprendizagem e suas implicações na Educação Básica, como Freitas (1995, 2009), Hoffmann (1995, 2005, 2008), Luckesi (1995, 2000 e 2011), Vasconcellos (2006) e Villas Boas (2011). Partindo de uma abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e Gil (2008), e de um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al*, 1965), a análise desenvolveu-se com a realização de questionários aplicados a professores majoritariamente atuantes na rede pública de ensino, egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior, uma autarquia de direito privado do município de Avaré, interior de São Paulo, que cursaram a disciplina Avaliação Educacional, oferecida pela instituição. Os dados analisados foram organizados em quatro categorias de análise: 1) perfil identitário de formação profissional; 2) avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial; 3) avaliação da aprendizagem e saberes profissionais; 4) avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas. Os resultados apontam para uma provável contribuição da disciplina de Avaliação Educacional na formação inicial e possíveis reflexos na atuação profissional, promovendo nos professores a apropriação de conceitos incorporados em suas falas, numa perspectiva diagnóstica, formativa e processual, colaborando com a diversidade de processos e permitindo uma postura mais reflexiva e investigativa com foco na aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; formação inicial; atuação profissional.

## ABSTRACT

This study has as perspective the promotion of data that contribute to the improvement of the evaluation practices, as well as to a review in the approaches of the evaluation theme in the teacher education courses. Our goal is to analyze the understanding of teachers about the assessment of learning approached in the process of initial training and the consequences of the discipline of Educational Assessment in their professional performance. In this sense, the research contemplates as specific objectives the necessity to: investigate what teachers understand by evaluation, what they defend and what they propose; identify the evaluation practices mentioned by teachers in the teaching-learning process; punctuate the limits and the reaches of the evaluation practices pointed out by teachers in their professional performance. The research is based on the epistemology of practice as a theoretical strand and on authors such as: Tardif (2000, 2012), Nóvoa (1992, 2017, 2019) and Gauthier *et al* (1998), to discuss the knowledge that underlies both the training and the professional performance of teachers; in addition to Freitas (1995, 2009), Hoffmann (1995, 2005, 2008), Luckesi (1995, 2000 e 2011), Vasconcellos (2006) and Villas Boas (2011), who deal with learning evaluation and its implications in Basic Education. Based on a qualitative approach, Bogdan and Biklen (1994), Lüdke and André (1986) and Gil (2008), and an exploratory-descriptive study (SELLTIZ *et al*, 1965), the analysis was developed with the completion of questionnaires applied to teachers mostly working in the public education system, graduates of the undergraduate courses of a higher education institution, an Autarchy under private law in the city of Avaré, São Paulo, who attended the subject Educational Assessment, offered by the institution. The analyzed data were organized into four category of analysis: 1) identity profile of professional training; 2) evaluation of learning, curriculum and initial training; 3) evaluation of learning and professional knowledge; 4) evaluation of learning and pedagogical practices. The results point to a probable contribution of the discipline of Educational Assessment in the initial training and possible reflexes on the professional performance, promoting the appropriation of concepts incorporated into the teachers' speeches, from a diagnostic, formative and procedural perspective, collaborating with the diversity of processes and allowing a more reflective and investigative posture focused on student learning.

**Keyword:** Learning assessment; initial training; professional performance.

## LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca digital de teses e dissertações.
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior
- CEE** – Conselho Estadual da Educação (São Paulo)
- CNE** – Conselho Nacional da Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD** – Educação à Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ESO** – Estágio Supervisionado Obrigatório
- FIRA** – Faculdades Integradas Regionais de Avaré
- FREA** – Fundação Regional de Ensino de Avaré
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- ProUNI** – Programa Universidade para Todos
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USP** – Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Números de alunos concluintes nos cursos de licenciatura na instituição analisada (2016-2020).....	23
Tabela 2: Números de alunos respondentes em relação aos concluintes nos cursos de licenciatura na instituição analisada (2016-2020).....	25
Tabela 3: Síntese das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	31
Tabela 4: Faixas de idade dos participantes da pesquisa.....	74
Tabela 5: Identificação de sexo/gênero dos respondentes.....	74
Tabela 6: Identificação de raça/cor dos respondentes (conforme classificação do IBGE).....	75
Tabela 7: Área(s)/Curso de pós-graduação lato sensu (especialização).....	77
Tabela 8: Instituição do curso de pós-graduação lato sensu (especialização).....	77
Tabela 9: Cursos de formação continuada mais atuais e relevantes dos quais tenha participado.....	79
Tabela 10: Análise das respostas à pergunta 1, categoria 2.....	81
Tabela 11: Presença da disciplina sobre Avaliação na formação inicial.....	83
Tabela 12: Disciplinas indicadas pelos respondentes que não apontaram a disciplina Avaliação, mas indicaram outras que permitiram o contato com a temática avaliação.....	84
Tabela 13: Análise das respostas à pergunta 5, categoria 2.....	85
Tabela 14: Análise das respostas à pergunta 6, categoria 2.....	86
Tabela 15: Análise das respostas à pergunta 1, categoria 3.....	89
Tabela 16: Análise das respostas à pergunta 2, categoria 3.....	89
Tabela 17: Análise das respostas à pergunta 3, categoria 3.....	89
Tabela 18: Análise das respostas à pergunta 4, categoria 3.....	89
Tabela 19: Análise das respostas à pergunta 1, categoria 4.....	95
Tabela 20: Análise das respostas à pergunta 2, categoria 4.....	95
Tabela 21: Análise das respostas à pergunta 3, categoria 4.....	95
Tabela 22: Análise das respostas à pergunta 4, categoria 4.....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Graduação (formação inicial) dos participantes da pesquisa.....	75
Gráfico 2 – Presença da disciplina de Avaliação na formação inicial .....	76
Gráfico 3 – Participação em cursos e processos de formação continuada.....	78
Gráfico 4 – Presença da disciplina de Avaliação na formação inicial.....	82

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cursos ministrados na instituição parceira da pesquisa.....	65
Figura 2 – Matriz Curricular da Licenciatura em Pedagogia da instituição parceira da pesquisa.....	67
Figura 3 – Matriz Curricular da Licenciatura em Matemática da instituição parceira da pesquisa.....	67
Figura 4 – Recorte do cabeçalho do Anexo I do Parecer CEE Nº 421/2018.....	68
Figura 5 – Disciplina Avaliação Educacional I em recorte do Anexo I do Parecer CEE Nº 421/2018.....	69
Figura 6 – Disciplina Avaliação Educacional II em recorte do Anexo I do Parecer CEE Nº 421/2018.....	70
Figura 7 – Ementa da Disciplina Avaliação Educacional I, no Parecer CEE Nº 421/2018.....	71
Figura 8 – Ementa da Disciplina Avaliação Educacional II, no Parecer CEE Nº 421/2018.....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	28
Quadro 2 – Síntese do levantamento BDTD e CAPES.....	35
Quadro 3 – O reservatório de saberes.....	43
Quadro 4 – Categorias das perguntas do questionário.....	73

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	15
1. CAMINHO METODOLÓGICO.....	22
1.1. Metodologia de pesquisa .....	22
1.2. Coleta de dados.....	22
1.2.1. Parceiros da pesquisa .....	22
1.2.2. Questionário .....	24
1.3. Sistematização dos dados .....	25
2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA TEMÁTICA .....	26
2.1. Levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	27
2.2. Levantamento de pesquisa na base de dados da Scielo .....	31
3. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E PARA A ATUAÇÃO COM DESTAQUE PARA OS SABERES DOCENTES .....	38
3.1. As bases que fundamentam a formação e a atuação profissional.....	38
3.2. Os saberes da formação e da atuação profissional .....	41
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO: DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR A PROPOSIÇÃO DISCIPLINAR.....	51
4.1. Organização curricular e formação docente: quais os desafios e perspectivas para a área?.....	51
4.2. Avaliação da aprendizagem: algumas considerações .....	58
4.3. Avaliação Educacional: um breve histórico dessa disciplina na instituição parceira da pesquisa.....	64
5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....	72
5.1. Sistematização e análise dos dados.....	72
5.1.1. Categoria 1: Perfil identitário e profissional dos participantes.....	74
5.1.2. Categoria 2: Avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial.....	80
5.1.3. Categoria 3: Visão sobre a disciplina Avaliação Educacional .....	88
5.1.4. Categoria 4: Visão sobre a avaliação na experiência docente .....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	112
ANEXOS.....	158

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e de forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa. (TARDIF, 2012, p. 160)

A definição do termo avaliar provém do latim e se refere à expressão *a-valere*, ou seja, “dar valor a”. Tal expressão deu origem ao conceito “avaliação”, que significa “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”. Tal definição foi utilizada ao longo dos tempos na área da educação como forma de quantificar e mensurar a aprendizagem dos alunos, servindo como instrumento de controle e punição por parte do professor no processo educacional.

No Brasil, segundo Luckesi (1995), a história da avaliação esteve intimamente ligada à da colonização, trazida pelos jesuítas no final do século XVI, por meio de técnicas de “memorização”, “retórica”, “redação” e “leitura dos clássicos”, bem como os castigos físicos e os prêmios, de acordo com o rendimento dos alunos.

Embora saibamos que a educação tenha perpassado mais de cinco séculos, ainda vivenciamos o legado de práticas avaliativas, por parte dos professores, que primam pelos mesmos moldes do século XVI.

Sobre essa questão, vários autores (FREITAS, 2009; HOFFMANN, 1995, 2003, 2008; LUCKESI, 1995, 2011 e VASCONCELLOS, 2006) vêm se debruçando desde o final da década de 1980, propondo modelos alternativos e a necessidade da substituição da “cultura da prova”, pela “cultura da avaliação”, ou seja, da visão classificatória e excludente por uma visão processual, progressiva e formativa.

Essa necessidade é emergencial, pois a escola atual está num grande processo de transformação que exige, segundo Hoffmann (2005, p. 45), uma nova concepção do processo avaliativo, exigindo do professor uma mudança de postura e mentalidade que vai além de notificar o aluno com qualquer nota, medida ou conceito, evitando “cicatrizes da precisão e a injustiça decorrente do uso abusivo” (HOFFMANN, 2005, p. 45) desses procedimentos.

Nesse sentido, a participação do professor nessa mudança é fundamental para a efetivação de um processo avaliativo formativo, contínuo e estratégico, pois, segundo Hoffmann (2005) ele é um agente social que deve permitir a interlocução e a mediação do processo de ensino, colaborando com a aprendizagem do aluno.

Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução (HOFFMANN, 2005, p. 125).

Acreditamos, assim como Hoffmann (2005), no papel do professor frente a esse processo de mudança, pois ele é o responsável pelo planejamento e pela prática avaliativa, e, portanto, é uma peça fundamental para que esse processo ocorra de forma efetiva, sendo o protagonista de seu saber-fazer, frente aos inúmeros desafios que enfrenta no cotidiano da escola, com salas superlotadas, falta de estrutura física e material, além das cobranças impostas pela gestão escolar, dando ênfase muito mais na parte burocrática (planos, registros e dados) do que a aprendizagem efetiva dos alunos.

Pensar no papel do professor frente a esse processo é reconhecer que há uma “epistemologia da prática profissional”, definida por Tardif (2012, p. 10) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Os estudos promovidos por essa vertente apoiam-se na ideia de que os professores são produtores de saberes originais e específicos e que a prática profissional é o lugar de formação e de produção desses saberes (TARDIF, 2012). Tais saberes, que envolvem a atuação profissional, são: “plurais, heterogêneos e compósitos” (TARDIF, 2012, p. 10); e se organizam em quatro grandes grupos: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Compreender esses saberes significa compreender questões que estão relacionadas às práticas avaliativas dos professores, tais como: Por que o professor avalia dessa forma e não de outra? Quais os principais processos avaliativos que utiliza? Qual concepção de avaliação defende? Em que medida utiliza desse processo e quais os objetivos desse propósito? O que representa a avaliação e a importância desse processo em sua atuação profissional?

Tais perguntas nos remetem a um aprofundamento de análises e a tentativa de elaborar a questão que norteia essa pesquisa, no sentido de buscarmos respostas para o entendimento sobre: Qual o papel da Avaliação, enquanto disciplina, na Licenciatura e o seu reflexo nas práticas dos professores em exercício?

Buscar resposta para o entendimento do papel do professor no processo avaliativo significa um esforço investigativo sobre a formação inicial desse professor e como essa formação contribuiu para o entendimento do que defende por avaliação.

Partindo dessa premissa, ressalta-se a relevância desse estudo em analisar a compreensão dos professores sobre a temática da avaliação da aprendizagem abordada no processo de formação inicial e os reflexos desse processo na atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa contempla como objetivos específicos a necessidade de investigar sobre o que os professores compreendem por avaliação, o que defendem e o que propõem; identificar quais as práticas avaliativas mencionadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; pontuar sobre os limites e os alcances das práticas avaliativas apontados pelos professores na atuação profissional.

Visando o levantamento de dados sobre essa perspectiva, partiremos da análise de uma disciplina, intitulada “Avaliação Educacional”, ministrada a alunos de Licenciatura de várias áreas de conhecimento (Pedagogia, Letras, Artes, História, Educação Física, Biologia e Matemática), em uma instituição de ensino superior, uma autarquia de direito privado em um município do interior paulista, buscando refletir sobre os reflexos dessa disciplina nas práticas avaliativas dos egressos, atuantes na educação básica.

A escolha pela temática ocorreu devido à minha trajetória como estudante universitária e como profissional docente, comprometida com a formação dos professores da educação básica. Em minha primeira licenciatura, em Letras, ao entrar em contato com as disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação, Didática e Estágio Supervisionado, me questionava sobre como os saberes docentes se construía e quais seriam os reflexos desses saberes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Após 5 anos de experiência como docente de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio), fui designada como Professora Coordenadora em uma escola estadual. Nessa função, na qual permaneci durante 10 anos, tive a oportunidade de atuar na formação docente e acompanhar os diferentes programas de formação continuada, além de receber constantemente diversos docentes iniciantes, como parceiros de trabalho.

A partir dessas experiências como professora coordenadora, minhas indagações tomavam forma, consoantes às colocações de Tardif (2012):

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] encontramos nas disciplinas universitárias

e nos currículos escolares? [...] são adquiridos através de uma longa experiência de trabalho? [...] Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2012, p. 9).

Em 2014, após realizar duas pós-graduações *latu sensu* sobre gestão e supervisão escolar, ingressei em um concurso para Ensino Superior em uma Fundação municipal, com décadas de experiência na oferta de cursos de licenciaturas, responsável pela formação de boa parte dos docentes de toda região na qual está localizada. Nessa instituição, como docente de disciplinas pedagógicas, ao trabalhar com os cursos de licenciatura, pude verificar que “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior” (TARDIF, 2012, p. 20).

Ao ministrar a disciplina Avaliação Educacional para turmas de licenciatura, observei que essa temática representava um desafio tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Nesse sentido, na formação inicial, o desafio seria o de investigar o que os estudantes de licenciatura sabem ou fazem sobre o processo avaliativo, quais suas experiências pessoais e conhecimentos prévios a respeito do tema, bem como sua intencionalidade nas ações propostas aos seus alunos. Na formação continuada, o caminho para esse processo perpassa a reflexão constante das ações do professor, buscando superar as práticas incoerentes, burocráticas e rotineiras, impostas ao longo de décadas, em prol de um novo olhar sobre a temática e sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (TARDIF, 2012, p. 254).

Embora compreenda que as investigações devem focar tanto a formação inicial quanto a continuada e enquanto docente da disciplina de Avaliação Educacional em cursos de licenciatura, me propus, neste estudo, a debruçar sobre a temática da formação de professores com o recorte para a formação inicial, visando investigar quais saberes são mobilizados pelos professores no processo de avaliação dos seus alunos.

Tal perspectiva encontrou respaldo devido a minha inserção no Mestrado Profissional, corroborando com a minha necessidade de investigação mais

aprofundada sobre a temática, buscando respostas, à luz de teóricos da área, para indagações promovidas ao longo do meu percurso de quase 20 anos de prática profissional.

Ela (a prática) filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, permitindo assim aos professores, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetido ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2012, p. 53).

O estudo visa investigar a avaliação, como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, e seu papel no aprofundamento teórico sobre a diversidade de processos avaliativos com uma perspectiva formativa, com o objetivo de quebrar com os paradigmas ultrapassados de avaliação instrumental, mensurável e excludente; além de promover uma discussão importante no campo das licenciaturas, ampliando a importância das disciplinas pedagógicas e das lacunas formativas, principalmente, do modelo 3 + 1, ou seja, três anos de disciplinas do conteúdo específico dos cursos e apenas um ano das pedagógicas, como aponta Gatti *et al* (2019). Para a autora,

as licenciaturas mantiveram em seus currículos a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco quase exclusivo na área disciplinar específica, com reduzido espaço para formação pedagógica (p. 53).

Isso resulta em uma formação pedagógica aligeirada, pouco valorizada e, na maioria das vezes, sem contemplar a disciplina de Avaliação, que acaba sendo incorporada a outras disciplinas, ocupando um lugar menor na discussão, principalmente nos cursos de Licenciatura em exatas e biológicas.

Com vistas ao reconhecimento da avaliação como campo de conhecimento, tomando como base teóricos da área (FREITAS, 1995, 2009; HOFFMANN, 1995, 2005, 2008, 2009; LUCKESI, 1995, 2000, 2011; e VASCONCELLOS, 2006, 2008, 2013), voltamos a nossa análise para a importância de se analisar a formação inicial de docentes e, posteriormente, os reflexos dessa formação na atuação profissional e nas práticas avaliativas dos professores em exercício.

Esse esforço representa uma busca por processos avaliativos que subsidiem o trabalho docente, valorizando o papel da avaliação na formação inicial dos futuros professores e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem, como movimento de reflexão para alunos e docentes que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Como movimento político-pedagógico, este estudo cumpre com seu papel, ao promover dados que contribuam para a melhorias das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores. Nosso compromisso é em defesa da correlação entre a formação docente, a atuação profissional e as práticas avaliativas, tomando como referência as “vozes” (GOODSON, 1991) dos professores que são os principais agentes nesse processo de mudança e efetivação dessas ações e, portanto, colocar o professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental, uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

A pesquisa, portanto, realizada com um grupo de 49 docentes licenciados de diferentes áreas de conhecimento, graduados em uma instituição de ensino superior privada do interior paulista, por meio de um estudo exploratório-descritivo, utilizando questionários com questões abertas e fechadas, via Google Forms, está dividida em cinco seções.

A primeira seção discorre sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, a coleta de dados, os parceiros da pesquisa, a organização do questionário e sistematização dos dados.

A segunda seção apresenta um levantamento bibliográfico de estudos na área visando mapear as produções sobre a temática, na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na CAPES e Scielo, que contribuíram para o presente estudo, como forma de nortear os caminhos e aprofundar as discussões sobre formação inicial docente, atuação profissional e práticas avaliativas.

A terceira seção aborda os aportes teóricos que sustentam a nossa questão de pesquisa, buscando promover a reflexão da vertente da epistemologia da prática, para pensarmos em estratégias e alternativas que promovam um novo olhar para a formação e a atuação docente, valorizando o protagonismo do professor em sua prática como um produtor de saberes, que possui um conjunto de conhecimentos sobre o seu saber-fazer, e, portanto, em relação às suas práticas avaliativas. Com essa perspectiva, nos debruçamos nas contribuições de autores da área que discutem

as temáticas propostas, enfocando os estudos de Tardif (2012), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992), Gauthier (1998 e 2006) e Leite (2011).

Na quarta seção, são abordadas questões relativas à formação de professores com vistas ao entendimento da organização curricular dos cursos de licenciatura, com enfoque para os estudos de Gatti *et al* (2019) e das bases legais de documentos na área – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Resoluções 1/2002 e 2/2002, do Conselho Nacional da Educação (CNE), e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; 2015; 2019). Também serão discutidas as proposições sobre avaliação da aprendizagem enquanto disciplina na formação docente, tomando por pano de fundo autores como: Saul (2010), Vasconcellos (2008), Freitas (2009), Hoffmann (1995, 2003 e 2008), Luckesi (1995, 2000 e 2011) e Hadji (2001).

A quinta seção enfoca a análise dos dados com a contribuição dos aportes teóricos e os estudos levantados ao longo da pesquisa, dividida em 4 categorias: categoria 1: Perfil identitário e profissional dos participantes; categoria 2: Avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial; categoria 3: Visão sobre a disciplina Avaliação Educacional; categoria 4: Visão sobre a avaliação na experiência docente.

Por fim, apresentam-se as considerações finais acerca do estudo.

## **1. CAMINHO METODOLÓGICO**

### **1.1. Metodologia de pesquisa**

Para o desenvolvimento do estudo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, devido a possibilidade do contato direto do pesquisador com o meio onde ocorre a investigação; por esse estudo permitir a descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente; pela importância do significado e a preocupação com o processo a ser investigado; e, principalmente, pela descoberta e interpretação de como as pessoas constroem os seus significados e as suas representações (ANDRÉ, 2006; BOGDAN e BICKLEN, 1994). Nesse sentido, essa abordagem permitiu o envolvimento do pesquisador com o fenômeno (GIL, 2008), um “elemento essencial na formação” de todos os envolvidos.

A estratégia de estudo na qual a pesquisa está embasada é de caráter exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al*, 1965), utilizando-se da aplicação de questionários, contendo questões abertas e fechadas, já com a aprovação do comitê de ética (CAAE: 44249321.8.0000.5504).

Este tipo de estratégia possibilita um primeiro contato do pesquisador com o fenômeno estudado, bem como, segundo Selltiz *et al* (1965), consiste no passo inicial para um processo de pesquisa contínuo.

Uma vez que se possui como objetivo de pesquisa a exploração e a descrição do que os professores compreendem por avaliação, bem como quais as práticas avaliativas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, resultantes da aprendizagem sobre a temática na formação inicial, este tipo de pesquisa se apresenta coerente, permitindo a compreensão de diferentes aspectos do processo formativo a ser investigado, possibilitando ainda a descrição do fenômeno de forma fidedigna, capaz de gerar análises e novas questões de pesquisa acerca da temática.

### **1.2. Coleta de dados**

#### **1.2.1. Parceiros da pesquisa**

Os participantes convidados para a pesquisa foram os professores, em sua maioria, atuantes na rede pública de ensino, egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior (autarquia de direito privado), do município de Avaré, interior de São Paulo, que cursaram a disciplina Avaliação Educacional, oferecida pela instituição.

Trata-se de uma fundação municipal de ensino, fundada em 1969 como Faculdade de Ciências e Letras. Em 1973, instalou-se também no município a Escola Superior de Educação Física, e as duas instituições vieram a se unificar em 2001. Localiza-se em um município de porte médio, no interior do Estado de São Paulo, a cerca de 267 km da capital. Na região, essa IES notabilizou-se pela formação de boa parte dos educadores da Educação Básica. Além dos cursos de licenciatura em Letras, Ciências Biológicas, Matemática, Química, Educação Física, Arte, Pedagogia e História, também oferece Bacharelado em Educação Física e, periodicamente, cursos de pós-graduação *lato sensu* sobre diversos temas correlatos a seus cursos de graduação. No passado, também já ofertou cursos de licenciatura em Física e Geografia. Para se ter uma ideia do alcance regional dos cursos oferecidos, destaca-se um trecho de um documento institucional fornecido à pesquisadora, em que se diz que um levantamento realizado na cidade (início de 2020) apontou que, nas 11 escolas da rede estadual existentes na cidade, cerca de 90% do corpo docente ativo (efetivos ou não) é formado por esta instituição, e completa afirmando que o mesmo pode ser observado nas escolas de cidades da região.

A escolha da instituição ocorreu devido ao fato de a pesquisadora desse estudo fazer parte da equipe pedagógica e ser uma das professoras responsáveis pela disciplina a ser investigada.

Inicialmente, foi realizado um levantamento do quantitativo de educadores formados nessa instituição, ao longo dos últimos 5 anos, de 2016 a 2020. O objetivo desse levantamento foi o de estimar o quantitativo de colaboradores para o levantamento de dados.

**Tabela 1:** Números de alunos concluintes nos cursos de licenciatura na instituição analisada (2016-2020).

CURSOS	2016	2017	2018	2019	2020
Letras	13	19	3	9	6
Pedagogia	31	33	22	15	11
História	6	15	9	18	5
Ciências Biológicas	14	9	9	10	-
Matemática	6	10	8	9	5
Artes	10	13	9	6	1
Educação Física	18	24	15	14	6
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>123</b>	<b>75</b>	<b>81</b>	<b>34</b>

Fonte: autoria própria, 2021

O recorte do período de 2016 a 2020 se justifica pela observação do histórico da inclusão da disciplina Avaliação Educacional na instituição, o que se deu a partir

de 2013, como se relata a seguir. Logo, as turmas de concluintes de 2016 compreendem as primeiras que tiveram em sua grade esse componente curricular.

### 1.2.2. Questionário

O questionário (APÊNDICE B) aplicado aos participantes da pesquisa foi elaborado com base na seguinte estrutura:

- Apresentação;
- TCLE e Aceite (com o item “Assinale seu consentimento”);
- 3 perguntas de identificação (questões 3 a 5), solicitando nome, e-mail e codinome;
- 3 perguntas sobre dados pessoais (itens 6 a 9): “Idade”, “Sexo/Gênero” e “Cor (conforme classificação do IBGE)”;
- Sequência de seções sobre formação acadêmica (itens 9 e 10), cursos de pós *lato sensu* (especialização) (item 11) e *stricto sensu* (itens 12 e 13), formação continuada (itens 14 e 15);
- Seções com itens (16 a 29) sobre a disciplina Avaliação Educacional na formação inicial e sobre conhecimentos sobre avaliação ao longo da formação e da atuação como docente.

O formulário de questões foi elaborado utilizando a ferramenta Google Forms, dos aplicativos Google, e encaminhado aos docentes egressos dos cursos de licenciatura da instituição, conforme recorte temporal definido, concluintes de 2016 a 2020, por meio eletrônico, de forma individual. A opção por formulário eletrônico se deu no contexto da situação pandêmica da Covid-19 no período em ocorreu a pesquisa (final de 2021), além de propiciar melhor alcance aos parceiros da pesquisa, residentes e atuantes em diferentes cidades da região. Segundo Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação com questões que possuem propósito de obter informações de um determinado grupo de forma objetiva e relevante.

O questionário foi encaminhado para todos os contatos disponíveis no momento, por diversos meios: e-mail, número telefônico (via *Whatsapp*) ou mensagens diretas de redes sociais (*Facebook Messenger*, por exemplo). Na abordagem, o docente foi convidado a responder voluntariamente as questões. Uma vez obtido o aceite de participação, o profissional dispunha do tempo necessário para ler as questões e respondê-la da forma que julgasse necessário. Como resultado

desta etapa, obtivemos 49 respostas, de um total de 411 alunos concluintes. É importante destacar que obtivemos participantes dos sete cursos de licenciatura oferecido na instituição, conforme a tabela a seguir. Os demais dados serão apresentados de forma detalhada na última seção.

**Tabela 2:** Números de alunos respondentes em relação aos concluintes nos cursos de licenciatura na instituição analisada (2016-2020).

CURSOS PARTICIPANTES	NÚMERO DE ALUNOS CONCLUINTES 2016-2020	PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CONCLUINTES	ALUNOS RESPONDENTES	PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE RESPONDENTES
Letras	50	12%	5	10%
Pedagogia	112	27%	21	43%
História	53	13%	6	12%
Ciências Biológicas	42	10%	3	6%
Matemática	38	9%	10	20%
Artes	39	9%	1	2%
Educação Física	77	19%	3	6%
<b>Total</b>	<b>411</b>		<b>49</b>	

Fonte: autoria própria, 2021

### 1.3. Sistematização dos dados

Para a organização dos dados, utilizamos os aportes teóricos dos seguintes autores: Tardif (2000, 2012), Nóvoa (1992, 2017, 2019) e Gauthier (2006), para uma discussão sobre os saberes dos(as) professores(as); Freitas (2009), Hoffmann (1995, 2003, 2008), Luckesi (2011) e Vasconcellos (2006), para tratar da avaliação da aprendizagem e suas implicações na Educação Básica. Os dados foram organizados em gráficos e tabelas para uma melhor apresentação das informações obtidas por meio dos questionários.

Para a elaboração e sistematização da análise dos conteúdos dos questionários, utilizamos os fundamentos de Lüdke e André (1986), que apontam os benefícios dos questionários, como forma de abranger um maior número participantes e poder padronizar as estruturas, verificando algumas tendências e selecionando alguns resultados para melhor verificação.

Em relação à elaboração e sistematização da análise dos conteúdos dos questionários aplicados, foram agrupados em 4 categorias descritivas: 1) perfil identitário de formação profissional; 2) avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial; 3) avaliação da aprendizagem e saberes profissionais; 4) avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas. Na seção Produção e Análise de Dados da Pesquisa será feita uma análise detalhada de cada uma dessas categorias descritivas.

## 2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA TEMÁTICA

Com o intuito de mapear as pesquisas já realizadas e aprofundar as discussões sobre a temática, nos respaldamos, primeiramente em uma pesquisa bibliográfica, visando um panorama geral dos dados produzidos na última década. Nesse sentido, esta seção irá apresentar o percurso traçado para efetivar o levantamento dos descritores sobre as pesquisas e as produções científicas realizadas e divulgadas em território nacional sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial docente.

Num primeiro momento, procuramos elencar os estudos científicos e efetivados no Brasil, dentro do campo educacional, na perspectiva da formação docente inicial, como o foco na formação sobre a Avaliação da aprendizagem. Utilizamos assim os descritores: Formação Inicial Docente, Atuação Profissional na Educação Básica, Práticas Avaliativas Docentes (avaliação educacional).

Seguindo os procedimentos indicados pelas autoras Romanowski e Ens (2006), o primeiro passo foi definir os descritores. Em seguida, localizar nos bancos de pesquisa, estabelecer os critérios de filtros, levantar as teses e dissertações catalogadas, coletar o material de pesquisa, ler as publicações: temas e área pesquisada, objetivos, problemática, metodologia e conclusões; organizar o relatório de estudo e analisar e elaborar as conclusões preliminares sobre o presente objeto de pesquisa.

A pesquisa centrou-se em três etapas, sendo a primeira etapa voltada à busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a segunda na *Scientific Electronic Libray Online* (SciELO) e, por fim, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizamos o recorte temporal da última década (2011-2021), para identificarmos os estudos mais recentes sobre o tema avaliação e a sua implicação na formação e atuação docente, pois, embora a temática da avaliação da aprendizagem e formação docente tenha ganhado força partir dos anos de 1990, foi na última década que as pesquisas se intensificaram, principalmente em relação às avaliações externas, com o uso dos resultados para traçar políticas públicas em Educação.

## 2.1. Levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Nesse banco de dados foram utilizadas, primeiramente, as palavras “formação inicial docente”, “atuação profissional na educação básica” e “práticas avaliativas docentes”.

Para todas as buscas, utilizamos os mesmos filtros: recorte temporal de 2011 a 2021 (compreendendo que no ano de 2021 os resultados equivalem ao que se encontrava na base de dados até o dia 27 de junho); grande área de conhecimento: “Ciências Humanas”; área de conhecimento: “Educação”; área de avaliação: “Educação”; e área de concentração: “Educação”.

Nessa primeira busca, com os filtros selecionados, encontramos 39 resultados, dos quais 25 eram dissertações de mestrado, 13 teses de doutorado e 1 pesquisa de mestrado profissional. São trabalhos realizados de 2013 em diante, com maior concentração a partir de 2017.

Contudo, ao analisar os trabalhos selecionados nessa primeira triagem, observou-se que não atendiam as expectativas da presente pesquisa, pois predominavam temas como estágio supervisionado, professor em início de carreira, relação com o discente, currículo, iniciação docente, PIBID, avaliação de cursos e formação inicial em alguma disciplina específica.

Após o insucesso da busca pelos três descritores anteriores, a pesquisadora realizou buscas com apenas o termo “formação inicial docente” (31 resultados). Em seguida, no lugar de usar o descritor “atuação profissional na educação básica”, experimentou-se “avaliação educacional” (91 resultados). Então, propomos juntar os dois descritores: “formação inicial docente” e “avaliação educacional”, notando-se uma intersecção entre os resultados encontrados.

Ao final, reelaboramos os três descritores iniciais: “formação inicial docente” (mantido), “atuação profissional docente” (substituindo “atuação profissional na educação básica”) e “práticas avaliativas” (removeu-se a palavra “docentes”).

Interessante destacar que, com os descritores “formação inicial docente”, “atuação profissional docente” e “práticas avaliativas”, sem qualquer filtro, chegou-se ao resultado de 751 pesquisas. Ao se aplicar o recorte temporal de 2011 a 2021, registraram-se 524 resultados.

Com os descritores “formação inicial docente”, “atuação profissional docente” e “práticas avaliativas”, aplicando todos os filtros indicados (grande área de

conhecimento: “Ciências Humanas”; área de conhecimento: “Educação”; área de avaliação e de concentração: “Educação”; e recorte temporal: 2011 a 2021), encontramos 118 resultados, sendo 78 dissertações de mestrado, 39 teses de doutorado e 1 dissertação de mestrado profissional. Destes, descartamos, em uma primeira análise, alguns resultados correspondiam a pesquisas que abordavam:

- a) a prática educativa em ensino de tempo integral;
- b) ensino de uma área específica, como Física, Filosofia da Educação, Inglês, Matemática etc.;
- c) a prática de estágio supervisionado;
- d) a análise de currículo;
- e) estudos sobre avaliação de programas específicos ou avaliação em larga escala;
- f) avaliação em uma perspectiva da Educação Inclusiva;
- g) práticas avaliativas dentro de uma modalidade específica, como EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou EaD (Educação à Distância).

Com todos esses critérios e filtros utilizados, selecionamos 4 pesquisas (1 tese e 3 dissertações), que serão apresentadas no quadro 1, por sua relação com a temática estudada e a respectiva fundamentação bibliográfica.

**Quadro 1:** Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

	TÍTULO	ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar	2017	DISSERTAÇÃO	Crislainy de Lira Goncalves	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
2	Avaliação educacional: percepções e representações sociais de docentes na educação básica	2019	DISSERTAÇÃO	Veronica Cunha Barcellos	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
3	Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação	2019	TESE	Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
4	Avaliação do ensino e aprendizagem escolar: relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática pedagógica	2018	DISSERTAÇÃO	Cristiane Aparecida Fantinel	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Fonte: autoria própria, 2021

A primeira pesquisa, intitulada “Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento na profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar”, da Universidade Federal de Pernambuco,

defendida em 2017 por Crislainy de Lira Gonçalves, aborda os sentidos que embasam a prática avaliativa em sala de aula. O estudo analisa avaliações formais e informais, nos trabalhos acadêmicos de 2004 a 2014; faz uma apreciação teórica sobre a temática da Avaliação e profissionalidade/profissionalismo, dentro de uma análise documental (dos eventos acadêmicos), entrevista semiestruturada (para traçar o perfil autobiográfico das estudantes-professoras) e diário de campo (para registro de observações das aulas na elaboração dos instrumentos de avaliação). Os sujeitos de pesquisa são “estudantes-professores”, assim denominados por serem alunos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, e professores atuantes na Educação básica no município de Caruaru. O estudo trouxe valiosas contribuições no sentido de mostrar que as práticas avaliativas estão associadas ao “saber fazer” dos docentes, construído por meio da formação inicial, de suas experiências na escola e nas experiências pessoais, além do “poder-fazer”, condicionado às situações demandas pelas vivências na escola. Na conclusão, a pesquisadora aponta para alguns questionamentos, destacando a necessidade de outras pesquisas que atendam a temática avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial e continuada dos docentes.

“Avaliação Educacional: percepções e representações sociais da docência básica”, segundo estudo, mais recente, de 2019, de Verônica Cunha Barcellos, da Universidade Federal do Rio Grande, investiga as representações sociais que norteiam a compreensão e as práticas avaliativas dos professores que atuam na Educação Básica. A autora fundamentou-se nos estudos teóricos de Avaliação da Aprendizagem, trazendo contribuições de vários autores sobre o tema. A pesquisa de Barcellos é de natureza qualitativa, pautando-se em análise documental sobre a história da Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica e a teoria das representações sociais na perspectiva do discurso do sujeito coletivo. Por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionadas a professores da rede estadual de ensino, ensino médio, com cinco ou mais anos de experiência docente, atuando no município de São José do Norte, buscou-se identificar o pensamento dos docentes sobre o processo avaliativo, o que norteava seus entendimentos e quais suas concepções em relação à escola, educação, comunidade e mundo. A pesquisadora observou certa ambiguidade nas representações, ora tendência tradicional, ora progressista, constatada pelo fato destes profissionais trazerem para escola sua trajetória escolar e atendendo ao caráter disciplinar da escola, misturando essas duas concepções antagônicas.

Na tese “Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação”, percebemos que Cordeiro (2019) realizou uma pesquisa sobre o cotidiano em uma escola municipal, em São Gonçalo (RJ), investigando a criação e a transformação de práticas avaliativas emancipatórias, resgatando a temática da avaliação como fonte de investigação e caminho para o processo de emancipação. A pesquisadora trouxe os professores “praticantes-pensantes” e “saberes-fazer” para pesquisar a avaliação em seu cotidiano, no seu vir a fazer. Ao final, a autora produziu um fotolivro, como uma forma de materializar no espaço escolar, os indícios de transformação das práticas avaliativas com o cotidiano, destacando como são produzidas as práticas avaliativas de forma a valorizar a aprendizagem participativa de seus agentes. A pesquisa traz diversos registros visuais e descritivos, relatando as diferentes formas de abordar a avaliação de uma forma emancipatória em que os sujeitos envolvidos (professor, aluno e escola) sintam parte do processo e transformados, na medida em que construíram suas aprendizagens.

Na terceira dissertação, a autora Cristiane Aparecida Fantinel, em seu trabalho “Avaliação do Ensino e Aprendizagem Escolar: relações entre as políticas públicas de avaliação e práticas pedagógicas”, procurou analisar como se constituem as práticas avaliativas dos professores da Educação Básica (Ensino fundamental anos finais e Ensino Médio), frente às orientações sobre a avaliação escolar com base nas demandas de políticas públicas de avaliação. Fantinel utilizou estudo de caso como forma de acompanhar a realidade local do colégio estadual do município de Pato Branco, estado do Paraná; análise documental, com base nos sites, relatórios e legislações sobre avaliação, tanto em nível estadual (Paraná), como nacional. Utilizou entrevista semiestruturada, direcionada para diferentes autores do processo avaliativo professores, num primeiro momento; equipe gestora (direção e pedagogos), numa segunda etapa; e, ao final, aos técnicos do núcleo regional de Educação. A pesquisa constatou a prevalência de uma perspectiva de valorização dos resultados quantitativos, em detrimento da avaliação qualitativa, o que contribui, na visão da pesquisadora, para a exclusão social dos discentes. A pesquisadora notou, por meio dos dados coletados com os profissionais da Educação, que as políticas públicas reforçam uma prática avaliativa pautada em resultados para atender as avaliações externas, fazendo com que os docentes levem essa tendência para sua prática cotidiana.

**Tabela 3:** Síntese das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

PESQUISA	PRÁTICAS AVALIATIVAS	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	EDUCAÇÃO BÁSICA
1	X	X	X	X
2	X	-	X	X
3	X	-	X	X
4	X	-	X	X

Fonte: autoria própria, 2021

Em síntese, como demonstra o quadro 2, todas as pesquisas selecionadas resgatam as temáticas: práticas avaliativas, formação inicial docente e atuação profissional docente na Educação Básica. Relacionam os temas anteriores à formação inicial docente e qual o impacto disso nas práticas avaliativas e na aprendizagem do aluno. A presente pesquisa procura unir enfoques mais amplos sobre a problemática ao incluir, em seu escopo de análise, o estudo de uma experiência de formação docente, em diferentes licenciaturas, em que os graduandos tiveram contato com uma disciplina específica de Avaliação Educacional, procurando assim inferir os impactos dessa formação nas práticas em sala de aula.

## 2.2. Levantamento de pesquisa na base de dados da Scielo

Iniciamos a busca pelo descritor “Avaliação Educacional”, utilizando os filtros “Brasil”, todos os períodos, trabalhos em português, com o recorte temporal de 2011-2021, Ciências Humanas e Educação, tentando manter a regularidade das pesquisas realizadas no repositório da CAPES. Com esse primeiro descritor, encontramos 308 artigos.

Na segunda tentativa, o único descritor utilizado foi “práticas avaliativas”, e observamos 25 artigos apenas. O interessante foi observar que, dentre os descritores “Avaliação Educacional” e “Práticas avaliativas”, o primeiro é mais abrangente que o segundo.

Também foi tentada a combinação “Avaliação Educacional” (AND) “Formação inicial docente”, contabilizando 27 artigos, sendo dois deles interessantes para o presente trabalho: “Formação docente e ensino de política educacional em instituições de educação do Rio de Janeiro” (MOREIRA, Laélia Portela; JULIANELLI, Jorge Atílio

e Silva) e “Formação Docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos).

Nos dois artigos citados acima, foi interessante observar a formação docente e seu trabalho inicial na Educação Básica, como forma a atender as demandas da profissão.

Ao tentarmos associar os descritores “práticas avaliativas” (AND) “Formação inicial docente”, obtivemos apenas 1 artigo que não se encaixa à demanda do trabalho. Quando testamos os três descritores da pesquisa “Práticas avaliativas” (AND) “Formação inicial docente” (AND) “Atuação profissional docente”, não encontramos nenhum resultado.

Vale destacar que, durante as pesquisas na base de dados da Scielo, encontramos a revista “Ensaio: avaliação e política pública em Educação”, publicação da Fundação Cesgranrio, com divulgação trimestral, sendo 4 volumes por ano, em circulação desde 2004, até o presente ano.

O interessante é destacar uma revista voltada a publicações da temática Avaliação, contudo, nas buscas realizadas por artigos e editoriais, nada foi encontrado que relacionasse aos temas “Avaliação Educacional” e “Formação de Professores” ou “Atuação Docente”.

Nas pesquisas realizadas, no referido periódico, encontramos 26 resultados no assunto Avaliação e apenas 3 com o assunto Avaliação Educacional. Para o termo “práticas avaliativas”, há apenas um editorial. Ao pesquisar por “Avaliação” dentro do assunto “Formação de professores”, não se reportou resultado algum. Ao simplificarmos os termos, utilizando “Avaliação” como assunto e “formação” como palavra buscada, obtivemos 4 resultados, sendo artigos voltados à Educação à Distância, avaliação do desempenho docente, estudos sobre o programa Ciências Sem Fronteiras e avaliação de metas e produção, ou seja, mais uma vez, os artigos não atendiam à pesquisa aqui proposta.

Ao final, testamos somente o descritor “Formação de professores”, pelo qual obtivemos 3 artigos, dentre os quais 1 nos chamou a atenção: “Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas”, de 2020 (VERAS, Renata Meira; FIGUEREDO, Wilton Nascimento; KURATANI, Sayuri Miranda de Andrade; CHAVES, Erika Silva). Esse artigo aborda as ementas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia, como forma de análise da formação inicial de futuros docentes e sua estrutura para exercer a função docente.

Mesmo a temática de avaliação não estando presente no artigo, a análise do percurso formativo na licenciatura e a análise de um base estrutural na formação inicial remetem a uma reflexão constante na presente pesquisa.

### **2.3. Levantamento de pesquisa na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no primeiro momento, usamos a busca avançada, incluindo descritores a serem buscados em “todos os campos” dos documentos. Testamos “práticas avaliativas”, “formação inicial docente” e “atuação profissional docente”, com o filtro temporal de 2011-2021, seguindo o mesmo padrão empregado nos outros repositórios.

Nessa primeira tentativa, encontramos 33 resultados, sendo 19 dissertações e 14 teses. O curioso foi notar que sem o recorte temporal (10 últimos anos), havia 40 resultados, destacando que, na última década, se concentra a maioria dos trabalhos nessa temática (82%). Com esse filtro, todos os trabalhos selecionados abordavam: estudos específicos em uma determinada área do conhecimento (Educação Física, Pedagogia, Língua Inglesa, formação continuada docente, estágio supervisionado, avaliação da atividade docente etc.). Assim, esses trabalhos foram descartados do corpus dessa pesquisa.

Posteriormente, substituímos o descritor “práticas avaliativas” por “avaliação”, e mantivemos os outros descritores. Relevante destacar que, com a mudança de apenas um descritor, o resultado da pesquisa aumentou consideravelmente de 33 para 67 trabalhos. Após descartarmos os trabalhos pertencentes a áreas do conhecimento alheias a esta pesquisa, selecionamos duas dissertações.

O primeiro trabalho, da Universidade Federal de Santa Maria, de 2011, por Décio Luciano Squarcieri de Oliveira, é intitulado “Professores(as) de História dialogam sobre avaliação da aprendizagem e formação: abordagem (auto)biográfica”. A pesquisa trouxe a análise do professor em seu processo formativo (desde a escolarização, formação inicial docente, até a formação contínua em sua prática pedagógica), por meio de estudo de caso, uma entrevista semiestruturada, com roteiros, narrativas orais e diários (auto)biográficos, o pesquisador buscou a construção do imaginário social da avaliação da aprendizagem, em lugares diferentes na formação, que impactaram na sua atuação docente. Por meio de uma pesquisa qualitativa, Oliveira contou com três colaboradores da pesquisa, professores

licenciados e que lecionam há mais de 7 anos, para dar voz às simbologias presentes na avaliação de aprendizagem e reconstruir percepções e sentimentos adquiridos com base em sua experiência e o reflexo na sua atuação em sala.

A segunda pesquisa selecionada, mais recente que a anteriormente citada, de 2018, de Luana Patrícia Silva de Brito, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, traz a discussão sobre a avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado obrigatório na formação inicial docente. Em uma abordagem qualitativa-descritiva, dentro da Licenciatura Plena em Biologia, na Universidade Federal rural de Pernambuco, UFRPE, traz a análise documental, observação não participante e a entrevista semiestruturada para identificar como as professoras concebem a avaliação e as utilizam, bem como o impacto na formação de futuros docentes, encontrando uma discrepância entre o discurso e a prática. A pesquisadora parte da tríade Avaliação de aprendizagem, Formação inicial de professores de Biologia e Estágio supervisionado obrigatório; e, por meio de duas professoras, que ministram a disciplina de estágio obrigatório, faz uma análise de seus planos (análise documental), observação (acompanhamento de aulas ministradas pelas docentes) e, ao final, uma entrevista semiestruturada em que as professoras relatam sobre a avaliação da aprendizagem. A partir de todos esses dados, a pesquisadora pôde vislumbrar as concepções de avaliação da aprendizagem presentes tanto nas falas quanto nas práticas das formadoras de professores, refletindo sobre a disciplina e a atuação dos futuros docentes.

Apesar dessas duas pesquisas direcionarem a uma área de atuação específica (História e Ciências, respectivamente), os trabalhos abordam a avaliação de aprendizagem na perspectiva da formação inicial docente com impacto na Educação Básica.

**Quadro 2:** Síntese do levantamento BDTD e CAPES

		BDTD		CAPES	
<b>Pesquisas encontradas</b>		Total 33 (19 dissertações e 14 teses)		Total 39 (25 dissertações e 13 teses)	
<b>Pesquisas selecionadas</b>		2 (dissertações)		4 (3 dissertações, 1 tese)	
<b>Descrição das pesquisas selecionadas:</b>					
Nº	Ano	Instituição	UF	Público-alvo da pesquisa	Abordagem da prática avaliativa / formação docente
1ª	2017	Federal	PE	Estudantes-professores	Avaliação de aprendizagem e sua concepção de ensino.
2ª	2019	Federal	RS	Professores	Avaliação e representação social que constroem o entendimento dos professores.
3ª	2019	Estadual	RJ	Professores	Práticas avaliativas que contribuem para uma (trans)formação dos sujeitos (alunos e professores).
4ª	2018	Estadual	PR	Professores	Práticas avaliativas dos professores frente às exigências de legislações/orientações oficiais sobre o ato de avaliar.
5ª	2011	Federal	SC	Professores	Os registros de professores de História sobre a avaliação de aprendizagem em diferentes momentos do seu processo formativo e a construção simbólica.
6ª	2018	Federal	PE	Professores	As práticas avaliativas dentro do estágio supervisionado e o impacto na formação de professores.

**Fonte:** autoria própria, 2021

No final desta seção, é imprescindível destacar as contribuições valiosas que as pesquisas trouxeram para o presente trabalho de maneira implícita ou explícita. Os estudos analisados aparecem na organização do texto, no aprofundamento teórico, nos caminhos metodológicos, em algumas indagações no decorrer da pesquisa e no desfecho, ao remeter os novos direcionamentos para futuros estudos.

A dissertação de Crislainy de Lira Gonçalves auxiliou nos referenciais sobre Avaliação da Aprendizagem, ao retomar autores como Freitas, Villas Boas e Luckesi; além de traçar o caminho das práticas avaliativas dos professores que influenciam e são influenciados pelo cotidiano escolar. Também discutiu a profissionalização docente sob a ótica de Tardif e Nóvoa, aproximando ao estudo proposto e, por fim, atrelou as práticas avaliativas elaboradas e vivenciadas pelos discentes como percurso do profissionalismo (firmar a profissão).

Em relação ao estudo de Verônica Cunha Barcellos, as considerações históricas sobre avaliação (com base em Luckesi, Hoffmann e Villas Boas) e a parte legal da LDBEN reforçaram os estudos sobre Avaliação Educacional. Os sujeitos da pesquisa, igualmente professores de diferentes disciplinas, dão amostras de diferentes representações sociais sobre a Avaliação de Aprendizagem, ampliando a

percepção sobre a ambiguidade docente ao mostrar tendências ora conservadoras, ora progressistas sobre a temática da Avaliação.

A tese de Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro delimitou as questões de pesquisa e ampliou a percepção sobre práticas avaliativas realizadas em contextos escolares.

Cristiane Aparecida Fantinel traz todo um processo da Avaliação Educacional com diversos autores que discorrem sobre o tema, alguns citados em pesquisas anteriores, acrescentando outros, como Vasconcellos, além de diferentes documentos, como relatórios e sites internacionais: BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), UNESCO, legislações e orientações oficiais do Brasil: LDBEN e PNE; deliberações, instruções e orientações emitidas pela Secretaria da Educação, todas relacionados à Avaliação.

O olhar da autora sobre a temática, com respaldo nos diferentes documentos, enfatiza a criticidade sobre o processo avaliativo ocorrido nas instituições de ensino e acrescenta à presente pesquisa um apoio na busca por legislações e diretrizes curriculares para formação de professores.

A pesquisa de Décio Luciano Squarcieri de Oliveira orientou para uma análise cuidadosa dos dados. O pesquisador, com base nas entrevistas, nas narrativas orais e nos diários, elaborou um roteiro de análise das respostas dadas, resgatando o referencial teórico.

No último estudo, Luana Patrícia Silva de Brito traz uma questão de pesquisa relevante para o atual trabalho: concepções e práticas avaliativas dos docentes que norteiam os Estágios Supervisionados Obrigatórios no âmbito da formação inicial de professores de Biologia. Apesar disso, ao discutir uma disciplina específica da formação inicial docente e entrelaçar com visão e práticas avaliativas, a dissertação de mestrado, defendida em 2018, na UFRPE, trouxe reflexões e apontamentos fundamentais ao desenvolvimento da presente dissertação. Brito aborda autores como Nóvoa, Tardif e Gatti, para apontar a formação de professores e modelos de formação com processo avaliativo dentro dessa perspectiva; estuda uma disciplina específica: Estágio Supervisionado Obrigatório e toda sua organização curricular e legislações vigentes; por último, discute sobre a avaliação de aprendizagem, com base em Saul, Luckesi, Hoffmann e Hadji, para compor a relação entre avaliação, planejamento e prática pedagógica. A autora analisa a avaliação nos planos de ensino, nas falas das professoras (entrevistas) e na prática (em observação de aulas). Em conclusão, Brito salienta “as orientações dadas pelas professoras formadoras, no

âmbito dos ESOs, têm importância valiosa na formação dos professores em Avaliação” (BRITO, 2018, p. 134); e direciona para futuros trabalhos, ao afirmar que a pesquisa

trouxe informações que deixaram em destaque a importância de formação contínua e permanente, visto que as professoras, em suas formações iniciais, não puderam contar com um componente curricular sobre avaliação da aprendizagem, tal como ocorre atualmente com os licenciados do curso. (BRITO, 2018, p. 134)

Como última consideração, a pesquisadora destaca que a importância de se “formar para avaliar”, o que implica em “orientar a nova geração de professores a fazer uso da avaliação enquanto aliada do processo de ensinar e aprender, pois necessitamos dela nessa condição imprescindivelmente” (BRITO, 2018, p. 134-135).

Importante destacar que o tema Práticas Avaliativas é muito recorrente nas pesquisas, inclusive abordado em diferentes aspectos: formação inicial, de diferentes cursos de licenciatura, com foco no estágio supervisionado e na educação especial. Todavia, cabe salientar que pesquisar as práticas avaliativas nas diferentes licenciaturas, observando os professores egressos, que tiveram uma disciplina específica na formação inicial (Avaliação Educacional) e acompanhar como isso interferiu na sua prática, é algo a ser buscado pelo presente estudo.

Ao concluir esse levantamento, com os recortes dos descritores selecionados, observou-se que tanto as práticas avaliativas quanto a formação de professores são temas recentes nas pesquisas da área educacional, intensificadas nas últimas décadas. O assunto avaliação é explorado em vários trabalhos, a partir da década de 1990, na perspectiva da aprendizagem na sala de aula, institucional e externa. A formação docente também ganhou destaque em pesquisa, seja com o foco na inicial ou contínua. Além das práticas docentes recentemente serem abordadas na perspectiva de investigação epistemológica. Contudo, a intersecção de práticas avaliativas, dentro da formação inicial docente, e o reflexo desse processo na avaliação da aprendizagem dos alunos é o que a presente pesquisa busca investigar. Nesse sentido, nenhuma pesquisa anterior contempla essa discussão, o que justifica por si só a pertinência e relevância da temática proposta nesse estudo.

Como apontam Villas Boas e Soares (2016),

Na maioria das vezes, nos cursos de formação, os três pilares do processo — ensino, aprendizagem e avaliação — são tratados de forma desarticulada. E mais: o eixo da formação está centrado no ato de ensinar e não no de aprender. (p. 240)

### **3. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E PARA A ATUAÇÃO COM DESTAQUE PARA OS SABERES DOCENTES**

Esta seção objetiva abordar os aportes teóricos que sustentam a nossa questão de pesquisa, buscando promover a reflexão da vertente da epistemologia da prática para pensarmos em estratégias e alternativas que promovam um novo olhar para a formação e a atuação docente, valorizando o protagonismo do professor em sua prática como um produtor de saberes, que possui um conjunto de conhecimentos sobre o seu saber-fazer, e, portanto, em relação às suas práticas avaliativas.

Com essa perspectiva, nos debruçamos sobre as contribuições de autores da área que discutem as temáticas propostas, enfocando os estudos de Tardif (2012), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992) Gauthier (1998 e 2006), Leite (2011).

#### **3.1. As bases que fundamentam a formação e a atuação profissional**

Iniciamos essa discussão sobre a formação e atuação profissional, defendendo a importância em compreender uma vertente que oferece pano de fundo para essa discussão. Tal vertente, denominada por “epistemologia da prática” por Tardif (2012), se refere ao estudo do conjunto dos saberes mobilizados pelos profissionais em sua atuação profissional no desempenho de suas funções.

Nesse sentido, o autor define por saberes as habilidades, as atitudes, os conhecimentos, ou seja, o saber-fazer dos professores no desenvolvimento de suas tarefas.

É, portanto, a finalidade dessa vertente revelar esses saberes e de compreender como os professores mobilizam, produzem, incorporam, aplicam e transformam frente aos desafios cotidianos. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes e o papel que desempenham na constituição da identidade profissional dos professores (TARDIF, 2012).

O processo histórico que permeou a sua construção remota em meados da década de 1980, com a propagação das ideias de Donald Schön, começou a formalizar suas pesquisas denunciando a profunda crise da formação profissional norte-americana, de preparação de profissionais denominada por “racionalidade técnica”, ou seja, a visão tecnicista e aplicacionista do conhecimento, a separação entre teoria e prática.

Suas ideias chegam ao Brasil no início da década de 1990 com os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Nóvoa (1992), com a perspectiva de que os professores possuem uma identidade profissional marcada por sua trajetória pessoal e profissional, pelo seu protagonismo nas ações e pela reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, esses autores defendem a ideia de que a prática profissional é o lugar de formação e de produção desses saberes e, portanto, os professores são produtores de saberes originais, pesquisadores da própria prática, produtores do currículo, afirmando que a docência possui um *corpus* de saberes, uma base de conhecimento e que deve ser vista como uma categoria profissional.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a complexidade de ações e articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, como condição indispensável para a constituição da prática profissional e, portanto, da profissão. Essa mobilização e as pesquisas resultantes desse processo são fundamentais para a composição do repertório de saberes e conhecimentos sobre a docência e o ensino.

Para Nóvoa (1992), a formação está intimamente implicada com a constituição da identidade docente, seja ela inicial e continuada. Nesse sentido, o autor elenca três dimensões fundamentais para a constituição dessa identidade: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na concepção do autor, o desenvolvimento pessoal está relacionado de modo direto com o desenvolvimento profissional (professor-pessoa, pessoa-profissional), favorecendo um tensionamento entre a formação com a sua história de vida. Já o desenvolvimento organizacional é estabelecido por uma cultura docente no interior das instituições, formando uma identidade de grupo, a coletividade da organização com suas bases, seus preceitos, suas histórias e sua forma de se comportar em sociedade. Ou seja, é nessa tríade que o professor se compõe e sela a sua trajetória, bem como toma decisões e atitudes em relação aos seus pares, a gestão, a comunidade e aos alunos munidos de um conjunto de saberes provenientes desse processo formativo.

Outro autor que traz contribuições para essa discussão é Gauthier, que publica em 1998 uma obra intitulada “Por uma Teoria da Pedagogia”, levantando vários questionamentos, tais como: O que é preciso para ensinar? Qual a natureza do ensino? Quais os saberes, habilidades e atitudes mobilizadas na ação pedagógica? O que o professor precisa saber para exercer o ofício?

Esses questionamentos levantados pelo autor propiciam uma discussão fundamental visando enfrentar dois obstáculos impostos ao campo da Pedagogia: a visão da docência historicamente tida como um ofício sem saberes (dificuldade em revelar os saberes inerentes promovendo uma cegueira conceitual) e saberes sem ofício (conhecimentos produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério). Para Gauthier *et al* (1998), o desafio é o de superar esses dois erros em prol da construção de um ofício feito de saberes, ou seja, a composição de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino, por meio da relação entre teoria e prática com vistas a epistemologia da prática e a valorização do professor visto como um profissional munido de saberes.

Nóvoa (2017), em ensaio que discute a necessidade de “firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente”, defende a importância de pensar a formação de professores como uma formação profissional. Ou seja, trazer a profissão para dentro das instituições de formação, buscando superar a distância entre universidade e escola, enfraquecida nas últimas décadas. Nesse processo de aproximação, a dimensão universitária, intelectual e investigativa deve caminhar junto com a profissional.

Para esse autor, a formação de professores é um problema político e não apenas técnico e institucional. Seus questionamentos seguem na perspectiva de compreender: como uma pessoa se torna professor? Como sentem e agem como docentes? Como aprendem a avaliar? O que deve ser a matriz de uma formação profissional docente universitária? Que disciplinas devem ser contempladas nessa formação?

Para Nóvoa (2017), ser professor é constituir-se profissionalmente, é tomar uma posição política publicamente e participar na construção das políticas públicas, na elaboração do currículo de forma crítica e transformadora, para não cair no conformismo e na aceitação de aplicadores de currículo e de avaliações impostas de cima para baixo.

Nesse sentido, a formação caminha lado a lado com a profissão em defesa do “entre-dois” (NÓVOA, 2019), buscando superar os três silêncios impostos ao longo da história aos professores (silêncio das instituições universitárias, das políticas educativas e da própria profissão), que vêm excluindo os professores das decisões em vários âmbitos do campo profissional. A proposta do autor é que essas três instituições se articulem de forma equilibrada e sólida colocando o professor no centro

do processo de discussão como protagonista de sua formação e futura atuação profissional.

Em suma, uma breve apresentação desses autores reforça o foco dos estudos da Epistemologia da Prática em reconhecer a relação dos professores com a produção dos saberes, provenientes da prática profissional.

### 3.2. Os saberes da formação e da atuação profissional

Para Tardif (2012) a docência se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes que são fundamentais para a atuação profissional. Esses saberes são plurais, temporais e compósitos divididos em: “disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.” (TARDIF, 2012, p. 33).

Os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber **curricular**, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber **disciplinar**, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da **formação profissional**, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o **saber experiencial**, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o **saber cultural** herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. (negrito pela pesquisadora) (TARDIF, 2012, p. 297).

Nesse sentido, o ensino é uma tarefa complexa e elaborada, que exige do professor o conhecimento pedagógico do conteúdo, buscando superar o que Gauthier *et al* (1998) pontua como “cegueira conceitual”, que resulta numa visão reducionista de que, para se ensinar, “basta”:

- ✓ Conhecer o conteúdo: o saber necessário, nessa ótica, reduz-se ao conhecimento da matéria, específico, conteudista. Mesmo destacando que o conhecimento é essencial, requer outros conhecimentos. “Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina (...)” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 20).
- ✓ Ter talentos: a partir do senso comum, muitas pessoas atribuem ao ato de ensinar como “ou você sabe ou não”; entretanto, apenas o talento não garante o fazer docente, mas o trabalho e uma reflexão sobre ele é que vão sustentar a prática.

Assim, reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por

consequente, da possibilidade de melhor atuar junto às mais diversas clientelas. (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 21)

- ✓ Ter bom senso: primeiramente, o autor aponta que essa concepção é plural; diferentes formas de bom senso, segundo ele, desvalorizam o conhecimento e, por último, permite-se que se adote apenas uma perspectiva da situação. “Argumentar assim em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério (...)” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 22).
- ✓ Seguir a intuição: Segundo o autor, seria uma “negação ao saber”, o ofício do professor não se pauta exclusivamente nos aspectos íntimos, posto que é público e denuncia um problema grande ao seguir apenas a intuição. “Seguir a sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico (...)” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 23).
- ✓ Ter experiência: Outra ideia corriqueira sobre o ensinar seria dizer que “ensinar se aprende na prática, errando e acertando”. Certamente, o saber experiencial, apontado por vários estudiosos, é indispensável. Contudo, os outros saberes também compõem o ofício docente.

Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário. (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 24)

- ✓ Ter cultura: Importante, mas não único. “(...) o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas torná-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância.” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 25)

Todas essas concepções são válidas e importantes para constituir o fazer docente. Todavia, restringir a um ou a alguns iria reduzir a complexidade do trabalho do professor. Assim, o autor salienta que o ofício docente é feito de saberes, e que diversos saberes são mobilizados pelo professor.

**Quadro 3:** O reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da Educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: GAUTHIER *et al* (1998, p. 29)

Esses saberes são abordados de forma bem detalhada por Gauthier *et al* (1998), como:

- ✓ Saberes disciplinares: são os saberes elaborados pelos estudiosos nas diferentes disciplinas específicas e que correspondem as diversas áreas do conhecimento.
- ✓ Saberes curriculares: são os conhecimentos baseados no programa oficial das escolas e que servem de norteadores para o planejamento, as ações e avaliações dos professores.
- ✓ Saberes das ciências da educação: são os conhecimentos profissionais, referentes aos aspectos que envolvem o cotidiano da escola e sua organização.
- ✓ Saberes da tradição pedagógica: é o saber incorporado como tradição, validado pela maioria dos atuantes e cristalizado dentro do contexto educacional. “Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na Universidade.” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 32)
- ✓ Saberes experienciais: se referem aos saberes construídos pelas experiências pessoais, potencializados pelas práticas cotidianas e pelas ações individuais e coletivas.
- ✓ Saberes da ação pedagógica: são saberes experienciais, que deixaram de ser pessoal, individual e tornaram-se públicos, devido às pesquisas, realizadas em sala de aula, que os legitimaram. Esses saberes corroboram para a profissionalização da profissão docente, na medida em que “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 34).

Em síntese, tanto Tardif (2012), quanto Gauthier *et al* (1998) apontam uma amálgama de saberes resultantes de fontes diversas que ocorrem durante a formação e no exercício da profissão, que são produzidos e mobilizados pelos professores em suas ações.

Nesse sentido, compreendemos que os professores, em suas práticas avaliativas, no contexto da Educação Básica, mobilizam os saberes que marcaram a sua trajetória de formação (disciplinares, formação profissional), resultantes das disciplinas e das aprendizagens que obtiveram nos cursos de formação, bem como os saberes da prática profissional (experiential, curricular, cultural, ciências da educação, tradição pedagógica).

Embora sejam vários os saberes abordados por esses autores, o nosso recorte nessa pesquisa se pauta em olhar para os saberes da ação pedagógica dos professores, ou seja, para suas práticas avaliativas respaldadas em outros saberes (disciplinares, curriculares) fundamentais para a sua ação.

Segundo Gauthier (2006),

O saber da ação pedagógica é o saber experiential dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. (...) o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. (...) para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33 e 34)

Os saberes da ação pedagógica são parte de um repertório de conhecimentos próprios do ensino, provenientes do exercício cotidiano de sua função, composto por um conjunto de enunciados separados em três momentos de intervenção pedagógica:

- pré-ativo (no planejamento);
- interativo (na sala de aula ou nos espaços da instituição);
- pós-ativo (nas avaliações e reflexões docentes).

No momento **pré-ativo**, os enunciados são relativos ao planejamento do ensino da matéria que compreende os objetivos do planejamento do ensino, da seleção dos conteúdos, as atividades de aprendizagem, a escolha das estratégias e a avaliação. Nesse sentido, cabe ao professor, nesse momento, refletir sobre suas concepções e conhecimentos relativos ao conteúdo a ser trabalhado e as expectativas que defende em relação ao processo avaliativo. Ou seja, quanto maior o aprofundamento do campo

em relação a área de conhecimento e a formação, maior será a sua capacidade em elaborar atividades voltadas para a construção do conhecimento do aluno. No que diz respeito à avaliação, cabe ressaltar que a formação dentro de uma perspectiva formativa e reflexiva potencializará um processo mais coerente e reflexivo em relação a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

No momento **interativo** estão os enunciados referentes ao planejamento da gestão de classe (procedimentos, representações, relação professor-aluno, processo de ensino-aprendizagem, comportamentos, ações, entre outros).

O momento denominado interativo é relativo à aplicação da gestão de classe, esse serve para a instauração e manutenção da ordem em sala de aula para que haja a facilitação da aprendizagem por parte dos alunos:

- Medidas disciplinares;
- Regras e procedimento, aplicação das regras e procedimentos;
- Atitudes do professor, influenciam o desenvolvimento das atividades e o comportamento dos alunos: o entusiasmo, a fiabilidade, a liderança, a sensibilidade, a persuasão, a receptividade;
- Encadeamento das atividades, a gestão do tempo, os deslocamentos do professor na sala de aula e a ajuda específica as necessidades manifestadas pelos alunos, a seleção daquilo que é importante intervir, o direcionamento da ação para os objetivos, para a aprendizagem, o incentivo para que os alunos terminem o trabalho, etc. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 245-265).

Esse é um momento fundamental para que se estabeleça a relação de confiança entre alunos e professores. É na prática pedagógica que ocorre o processo de ensino-aprendizagem e a interlocução de conhecimentos, crenças, expectativas, dificuldades, limites e alcances de ambos os atores. Também é nesse momento em que os professores passam a ter a percepção do grupo de alunos e das necessidades formativas, coletivas e individuais, num processo de busca, investigação e reflexão sobre os ritmos de aprendizagem e dificuldades apresentadas.

O momento **pós-ativo** refere-se à avaliação da aprendizagem pelo professor, ou seja, sua reflexão sobre o modo como ensina a matéria em suas várias modalidades de avaliar. Essa é uma das fases mais importantes de todo o processo e, no caso da nossa pesquisa, o centro da discussão a ser analisada.

Os enunciados que compõem o momento pós-ativo são relativos a avaliação da gestão de classe ou aos seus efeitos:

- Reflexividade, reflexão do professor sobre sua maneira de gerenciar a classe, sobre a avaliação que faz de sua ação, de sua atitude, seus procedimentos, suas maneiras de fazer;
- Relacionamentos com os pais, relacionamento do professor com os pais, seja em um caso particular ou aos encontros sistemáticos a natureza dos encontros, a sua frequência, etc. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 265-273).

As ações consideradas **pós-ativas** ligadas ao fato da importância do necessário acompanhamento avaliativo oferecem pistas para a compreensão da postura do professor frente à matéria, ao currículo, aos alunos, às metodologias adotadas e à relação que estabelece com seus pares e o conhecimento. Também releva as suas aspirações, anseios, valores, intenções em relação às expectativas com o processo educativo de seus alunos. Ou seja, esse conjunto de fatores está intimamente ligado aos conhecimentos e saberes disciplinares dos cursos de formação inicial e dos saberes curriculares dispostos em seu planejamento.

No entanto, ao compreendermos os saberes nos defrontamos com questões mais amplas e pontuais que demonstram que o conhecimento sobre a temática da avaliação, na maior parte das licenciaturas, carece de uma formação específica invalidando os saberes disciplinares e da formação profissional. Nem sempre esses professores incorporam esses saberes ao longo da formação inicial devido à ausência de disciplinas na área, ou por um aprendizado raso que não lhes permite uma reflexão mais apurada sobre o assunto.

A temática só ganha espaço no campo profissional devido às exigências curriculares e políticas que lhes impõem modelos avaliativos e padrões sem que haja um consenso ou um questionamento a respeito do instrumento a ser empregado. Na realidade, pode haver, muitas vezes, uma tensão entre os saberes adquiridos na formação inicial sobre avaliação da aprendizagem e as demandas da realidade escolar. Essa relação entre formação e práticas avaliativas dos sistemas de ensino acaba mobilizando os diferentes saberes docentes.

De acordo com Gauthier *et al* (1998), devemos compreender a natureza do saber curricular dos professores, pois são os programas que lhes servem de guia para planejar, para avaliar e, portanto, a correlação entre saberes e avaliação perpassa a compreensão do currículo na formação e ação docente.

Ao discutirmos saberes, não podemos dissociá-los do ensino. Sobre esse ponto, Tardif (2012) apresenta a complexidade dos fundamentos de ensino, afirmando que, "(...) são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos" (p. 103).

E o mesmo autor especifica o que seriam estes fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais, no sentido de que um professor "não pensa somente com a cabeça", mas "com a vida", com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido

rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2012, p. 103)

Os fundamentos de ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e são advindos de tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, na carreira... (TARDIF, 2012, p. 104)

Finalmente, são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. (TARDIF, 2012, p. 105)

Sem ignorar os diferentes fundamentos de ensino e valorizando-os dentro da amplitude do ato de ensinar, voltaremos ao pragmático, observando em que aspecto os professores, dentro da formação inicial, são orientados e direcionados para terem consciência daquilo que compete à sua atuação enquanto profissional da Educação, sabedor de suas funções e da dinâmica que envolve sua profissão.

A partir disso, parte-se alguns questionamentos: Quem seleciona o que os futuros professores terão que aprender? Qual a relevância do currículo na formação inicial dos próximos docentes? Em que medida esse currículo interfere na sua prática cotidiana? O conhecimento de uma disciplina produz algum impacto na atuação profissional? Por que ter uma disciplina e não outra? Como os conteúdos ministrados pela disciplina interferiram e se transformaram na concretude do seu ensino?

Com base em Tardif (2012), resgatamos o que seriam esses saberes disciplinares e curriculares:

Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (...). Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (p. 38)

Estes saberes (curriculares) correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (p. 38)

Tanto o saber disciplinar quanto o curricular são importantes para a formação do futuro docente, mas não são produzidos por eles. Isso não significa que os professores tenham que apenas reproduzi-los, sem dialogar, sem questionar. Quanto

mais conhecimento tiverem sobre o assunto, melhores condições terão para que essa reflexão ocorra.

O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. Entretanto, quando analisada com mais profundidade, a expressão 'conhecer a matéria' pode assumir mais de um significado. (TARDIF, 2012, p. 29).

Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas (...). O professor deve, evidentemente, 'conhecer o programa', que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar. Entretanto, assim como fizemos em relação ao saber disciplinar, podemos nos perguntar qual é a natureza do saber curricular dos professores em seu contexto real de ensino (TARDIF, 2012, p. 31).

Na formação inicial docente, a construção de saberes disciplinares e curriculares são a intersecção de assuntos que impactam na constituição do aluno para professores e, com isso torná-lo consciente de sua atuação em sala de aula, como aponta Gauthier:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 331)

Assim, é preciso pensar em uma formação inicial que oportunize a constituir profissionais reflexivos, sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, potencializando a escola como um espaço prático de produção, de transformação de indivíduos e de mobilizadores de diversos saberes. Para isso, alguns autores destacam que “[...] encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2012, p. 23). Essa ideia se complementa com Leite, que diz:

(...) o processo formativo há de contemplar estratégias de pensamento, de percepção, de análise e de estímulos diferentes. Trata-se de formar um professor como profissional crítico e reflexivo, que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, e que recorre à pesquisa e à reflexão como forma de decidir e intervir em tais situações. (LEITE, 2011, p. 42)

Em continuidade, Leite (2011, p. 39), também destaca que:

Cabe aos cursos que formam professores assegurar que o profissional docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais.

Para a autora, a formação inicial dos docentes deve estar atrelada ao seu fazer cotidiano, à sua prática docente, vivenciada em contextos reais de aprendizagem, para que os futuros professores possam experimentar a aprendizagem e ressignificá-la, como menciona a autora: "Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade da escola." (LEITE, 2011, p. 40)

Todavia, ao destacar a necessidade de uma formação mais ampla, geral, em que se dê autonomia reflexiva para os docentes, Leite (2011) constata que, infelizmente, "Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, em geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática e acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica." (p. 20)

Assim, é imprescindível refletir sobre a formação inicial docente sob a perspectiva curricular e disciplinar e levantar alguns questionamentos sobre a organização, com a consciência de que não há neutralidade. Para tanto, quais seriam os conhecimentos curriculares e disciplinares dos docentes da educação básica?

O currículo, na verdade, acaba, por si só gerando ações ora como armadilhas tanto para a formação dos professores (ausência de disciplinas na grade sobre a temática), quanto para a atuação (engessamento de padrões impostos pelas redes de ensino), ora como propostas inovadoras nos cursos de licenciatura (atividades, projetos, grupos de pesquisas, disciplinas e conteúdos sobre o assunto) e nas ações nas escolas (cursos, palestras, discussões em ATPC, projetos).

Em relação as armadilhas, observamos que os saberes curriculares acabam por resultar em ações isoladas e condicionadas aos professores promovendo ações tecnocráticas e impositivas tornando o professor um aplicador de currículo, alguém que não pense e não reflète sobre o processo avaliativo, pois essa ação já foi pensada e elaborada anteriormente pela política vigente.

Podemos destacar a importância da autonomia do professor que passa a ser visto como um produtor de sua ação, como protagonista do seu saber-fazer, alguém que elabora e reflète sobre o processo avaliativo, em colaboração com os seus pares e os seus alunos, passando de uma perspectiva individual para uma parceria

colaborativa. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares são somados aos saberes experienciais e a valorização do protagonismo do professor frente a avaliação. No entanto, acreditamos que quanto maior for o domínio nessa área, quanto melhor a formação sobre a temática avaliativa, maiores serão as chances desse profissional conseguir exercer sua autonomia e reflexão sobre o processo de avaliar.

Para Tardif (2012), a formação inicial busca formar os alunos, futuros professores, para a prática profissional e torná-los práticos reflexivos. Essa é a perspectiva defendida neste estudo, buscando analisar os reflexos de uma disciplina de avaliação tanto na formação de professores, quanto na atuação no campo profissional e os reflexos observados pelos docentes em sua prática.

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO: DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR A PROPOSIÇÃO DISCIPLINAR**

Nesta seção serão abordadas questões relativas à formação de professores com vistas ao entendimento da organização curricular dos cursos de licenciatura, com enfoque para os estudos de Gatti *et al* (2019) e das bases legais de documentos na área – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Resoluções 1/2002 e 2/2002, do Conselho Nacional da Educação (CNE), e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; 2015; 2019).

Também serão discutidas as proposições sobre avaliação da aprendizagem enquanto disciplina na formação docente, tomando como pano de fundo autores como: Saul (2010), Vasconcellos (2008), Freitas (2009), Hoffmann (1995, 2003 e 2008), Luckesi (1995, 2000 e 2011) e Hadji (2001).

##### **4.1. Organização curricular e formação docente: quais os desafios e perspectivas para a área?**

A organização da escola e das universidades, conforme conhecemos hoje, é uma estruturação recente (desde a década de 1990) e, no relatório da Unesco, publicado em 2019, Gatti faz uma síntese do histórico da formação de professores no país, resgatando as escolas jesuíticas, com o início da chegada dos portugueses no Brasil. A autora destaca que a organização de uma educação formal se realizou a partir de 1950, a expansão do ensino no Brasil (GATTI *et al*, 2019).

Assim, surgem as escolas normais, que chegaram a abranger a formação geral e formação profissional, segundo Gatti (2019 *et al*, p. 22):

No entanto, ao final da Primeira República seu currículo, que passou por várias alterações, estava mais voltado para o domínio dos conhecimentos a serem ensinados na escola primária, ou seja, um curso que formava professores com exíguo currículo profissional ao lado de uma formação em ciências e humanidades ampliadas. (NAGLE, 1977; TANURI, 2000; SAVIANI, 2009)

Com o intuito de superar as dificuldades das escolas normais e ampliar a escolarização, Gatti *et al* (2019) explica foram criados os institutos de educação voltados para

contribuir para um novo padrão de escolas normais em nível secundário (hoje médio) e, com sua elevação ao nível universitário, no caso do Rio de Janeiro e de São Paulo, dão origem na Universidade do Distrito Federal e na

Universidade de São Paulo à área de estudos relativos à Educação e aos cursos de Pedagogia. (p. 22)

Porém, esses centros educacionais eram poucos para atender as demandas da educação primária. Já para o nível secundário, até os anos de 1930, não havia formação específica de professores. É fato que, por meio dessa breve abordagem, pode-se inferir que a formação profissional docente é recente na história da educação do nosso país e muitos pontos ainda perduram na organização das licenciaturas.

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação(bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais(licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência. (GATTI *et al*, 2019, p. 23)

Nas últimas décadas do século XX, em relação à educação, foram conquistados pontos relevantes para o progresso do ensino, sendo um deles a universalização do acesso ao ensino básico obrigatório, atendendo a democratização do ensino. Todavia, ainda se busca a permanência e a qualidade, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título II, “dos princípios e fins da educação nacional, no artigo 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) IX - garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 1996)

Diante desse contexto, um dos desafios educacionais é a formação docente como forma de fazer com que os professores entendam sua profissão e se preparem para atender as necessidades do processo de ensino-aprendizagem da Educação básica.

As licenciaturas seguem diferentes normativas. A LDBEN, no capítulo IV, Da Educação Superior, artigo 53, determina: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: (...) II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Nas duas últimas décadas, em nosso país, as instituições de ensino superior foram orientadas com base em três diretrizes nacionais, de 2002, 2015 e 2019. Em

relação às diretrizes apontadas pela LDBEN, para as licenciaturas, continuam a existir as orientações de currículo normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com base nas DCN/2002 (Parecer CNE/CP nº 9/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002); DCN/2015 (Parecer CNE/CP nº 2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2015) e DCN/2019 (Parecer CNE/CP nº 22/2019; Resolução CNE/CP nº 2/2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, com base na Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, trata da “duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.” Sendo que a primeira traz os princípios orientadores da organização e estrutura dos cursos de licenciatura, e a segunda aborda sobre a duração e carga horária mínima dos cursos de licenciatura.

A resolução CNE 1/2002 traz os princípios norteadores:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002)

Conforme aponta a resolução, as instituições de ensino superior devem preparar esse profissional com o respaldo da prática docente, a fim de, como aponta Leite (2011, p. 20), possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar esse modelo, substituindo-o por outro que lhes assegure uma base reflexiva para sua formação e atuação profissional.

A resolução CNE 2/2002 institui:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002)

A partir do trecho da resolução, nota-se que, para a formação de um professor, necessita-se ao menos de duas mil e oitocentas horas, dentro de 200 dias letivos, cumpridos no mínimo em três anos; organizadas em mil e oitocentas horas de conhecimentos específicos/curriculares, quatrocentas horas de práticas pedagógicas, quatrocentas horas de estágio supervisionado e duzentas horas de atividades acadêmicas. Essas oitocentas horas de práticas seriam imprescindíveis para formação inicial docente e um encontro com sua profissão no seu contexto de atuação. Contudo, Leite (2011) constata que:

Essa determinação de um total de oitocentas horas de práticas pedagógicas constituiu um dos aspectos mais marcantes e emblemáticos dentre as diretrizes estabelecidas, e que mais polêmicas e impacto poderia ter causado nos cursos de formação de professores, uma vez que caberia às instituições de ensino superior a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, considerando a carga horária acima deferida. (p. 21-22)

Ainda é um desafio grandioso, apesar da magnitude do trabalho docente, pensar em uma formação inicial que vivencie situações para suscitar a reflexão sobre práticas cotidianas para esse futuro docente, dentro das oitocentas horas destinadas às práticas da profissão. Além do que, muitas disciplinas, dentro da formação curricular específica, não dialogam com a realidade das escolas e do ensino.

Diante da complexidade de sua tarefa, é imperioso que as agências formadoras de professores percebam que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter preparo para compreender os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e assegurar-se da importância dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade. E esses saberes docentes, necessários ao professor, constituem ainda conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional. (LEITE, 2011, p. 20)

Além da segmentação entre o conteúdo e a prática, existe outro agravante dentro dos conteúdos curriculares: o distanciamento entre o disciplinar (específico) e o pedagógico, sendo que o primeiro se remete às especificidades do seu curso (por exemplo, o aluno que cursa licenciatura em Matemática, estuda cálculo, geometria,

trigonometria, entre outras disciplinas específicas da sua área de conhecimento); já o segundo se refere às disciplinas que permeiam todos os licenciandos, como gestão escolar, história da educação, avaliação da aprendizagem, dentre outras.

Gatti *et al* (2019, p. 36) esclarece com base em Libâneo (2015):

Libâneo (2015) chama a atenção, ainda, para o problema da dissociação entre dois tipos de conhecimento na formação profissional de professores: o disciplinar e o pedagógico. Ambos originários da institucionalização dessa formação no século XIX e inícios do século XX, e, com conotações diferentes conforme o nível de ensino para o qual o professor será formado. Assim, nos diz, “na licenciatura em Pedagogia, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos” (LIBÂNEO, 2015). Nestas, “o sentido de pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas, no entanto, desvinculada do conteúdo que lhes dá origem” (LIBÂNEO, 2015). Nas licenciaturas em conteúdos específicos “em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar” (LIBÂNEO, 2015, p. 630-631).

Para alguns críticos, “as DCN/2002, ao exigirem um pouco de discussão e adequação das licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil” (FICHTER FILHO; DE OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 943).

Essas diretrizes do início dos anos 2000, apesar de trazerem uma nova perspectiva para a formação de professores, com diversidade nos modelos de cursos e uma reformulação do processo formativo de professores, produziram também um resultado negativo, ao permitir uma formação inicial rápida, atendendo muitas vezes aos interesses do ensino privado e baseando-se apenas em desenvolvimento de habilidades e competências dos futuros profissionais da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, de 2015, surgiam para alterar e aprofundar a DCN 2002. Segundo Gatti *et al* (2019, p. 17), “(...) evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores.” A Resolução CNE/CP n. 2/2015 acabou sendo bem recebida no meio acadêmico e por associações representativas de profissionais da educação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015 estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da

especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. Ainda destacamos que a resolução estabelece que os cursos de formação inicial deverão ser organizados em três núcleos, o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364)

Todavia, com a mudança política do país e a ascensão do vice-presidente Michel Temer, em 2016, ocorreram mudanças significativas no país (como exemplo, a Emenda Constitucional 95, de 2016, que congela as despesas dos três poderes até o ano de 2036) e, evidentemente, afeta as políticas de formação de professores.

Em 2017, após dois anos de sua elaboração, a DCN de 2015 ainda não havia sido implementada. Apenas em dezembro de 2017 o MEC divulgou uma nova política nacional de formação de professores, com o programa Residência Pedagógica, a ampliação de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa Universidade para Todos (ProUNI), para cursos de licenciatura.

Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionaram contrárias à política, afirmando que sua elaboração foi feita sem o envolvimento de entidades e associações do campo educacional, e ignorando a necessidade de articulação entre formação inicial, continuada e valorização da profissão. (FICHTER FILHO; DE OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 944-945)

Importante destacar que as Resoluções CNE/CP nº 1/2017 e CNE/CP nº 03/2018, adiaram o prazo de adequação das licenciaturas (prevista nas DCN de 2015), sendo assim, não houve avanços, apenas estagnação em relação à diretriz anterior, somando-se aos retrocessos de congelamento de recursos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 foram elaboradas em um prazo mais curto que as anteriores, o que reflete no resultado de pouca discussão com os diferentes setores da educação, resultando em pouco aprofundamento nas questões problemáticas da formação de professores e no aligeiramento da formação inicial.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na

pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366-367)

As DCN/2019 procuram correlacionar a BNCC à formação docente, observamos isto no capítulo IV - Dos cursos de Licenciatura, art.10,

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. (BRASIL, 2019, p. 4-5)

Em relação à carga horária, nota-se que sua distribuição não diz respeito apenas às horas da grade da formação inicial, mas também aos conteúdos curriculares, produzindo certa padronização dos cursos de licenciatura, reduzindo a autonomia das instituições na elaboração de suas grades (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

É importante destacar que as competências profissionais dos docentes estão delimitadas por três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Isso constitui um modelo instrumentalista, centrado no saber-fazer docente e em um currículo mínimo.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 5)

Na atual diretriz, desaparece o processo reflexivo no percurso formativo do professor, uma vez que o profissional da educação se torna, nesse modelo, um mero reprodutor de práticas pedagógicas aprendidas em sua formação inicial. Isto é, nos cursos de licenciatura, cuja grade curricular pauta-se no desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC, o docente é impelido a aprender

aquilo que deverá reproduzir em sala de aula. Falta também nas DCN de 2019, diferentemente das antecessoras, qualquer menção à formação continuada e à valorização do profissional da educação.

Importante dizer que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, ainda que brevemente citada ao longo do texto, em apenas três incisos, a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz. Segundo o CNE, a formação continuada terá uma resolução específica. Tal mudança, rompe com organicidade que se buscou constituir com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e certamente trará prejuízos para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367)

Para tanto, o presente estudo pretende analisar uma disciplina em especial da formação inicial docente, “Avaliação educacional” (inserida em 2014 na grade curricular da instituição analisada), dentro dos conteúdos curriculares, uma disciplina pedagógica, e resgatar a importância dela ao fazer parte da constituição deste profissional. Assim, antes de mencionar a disciplina e suas características, faz-se primordial analisar o que seria avaliação da aprendizagem e a sua importância para a formação docente. É importante destacar que defendemos a avaliação como um processo, em consonância com a vertente da epistemologia da prática, concebendo o professor como protagonismo do seu saber-fazer, visto como um produtor de currículo e, portanto, como alguém que pensa e reflete sobre a avaliação desde seu planejamento ao acompanhamento da progressão do aluno ao longo do processo.

#### **4.2. Avaliação da aprendizagem: algumas considerações**

O termo avaliar provém do latim e se refere à expressão *a-valere*, ou seja, “dar valor a”. Tal expressão deu origem ao conceito “avaliação”, que significa “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”.

À noção de avaliar associam-se as ações de ajuizar, apreciar, calcular, computar, medir, aplaudir, aprovar, considerar, elogiar, exaltar, entre outros conceitos. Assim, percebe-se que o ato de avaliar não é algo que está presente apenas no contexto educacional, mas também na vida cotidiana das pessoas, como algo intrínseco do seu modo de viver e ser no mundo e seu processo de interação.

Inclusive, alguns autores constataam que

a avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos

de nosso ambiente e as situações das quais participamos. (SAUL, 2010, p. 26)

Algo similar é dito por Vasconcellos:

a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 2008, p. 53)

Por meio dessas primeiras definições, pode-se atribuir ao vocábulo um sentido amplo, próprio do ser humano e presente em diferentes contextos para além no meio educacional. Contudo, na escola, essa acepção foi utilizada ao longo dos séculos, na área da educação, como forma de quantificar e mensurar a aprendizagem dos alunos, servindo como instrumento de controle e punição por parte do professor no processo educacional.

No campo educacional, a temática avaliação perpassa o ato pedagógico e lhe atribui sentido na medida em que faz parte do processo ensino aprendizagem, delegando-lhe um significado.

Assim, a temática ganhou significativa expressividade nos últimos anos, além de estar no foco de estudo e pesquisas na área educacional, justamente pela sua relevância no processo, além das inúmeras controvérsias relacionadas ao tema.

É imprescindível destacar que avaliação da aprendizagem Freitas *et al.* (2009) apresenta três níveis da avaliação educacional: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Avaliação de Sistemas. O presente estudo pretende focar a avaliação de aprendizagem, sem menosprezar a relação que esta tem em relação as outras formas de avaliação, intrinsecamente relacionadas.

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Nesse sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (FREITAS *et al.*, 2009, p. 9).

No que diz respeito à avaliação interna, aquela que acontece dentro da escola, a avaliação de aprendizagem se configura como a situação vivenciada entre o professor e o aluno no contexto diário da sala de aula em que os ambos contribuem de maneiras distintas para que este processo aconteça.

Em relação à avaliação de aprendizagem, Bertagna, Mello e Polato (2014) apontam que:

A avaliação da aprendizagem, apesar de ser um dos níveis da avaliação educacional mais estudada e aprofundada, ainda permanece como um campo nebuloso para muitos educadores, o que deflagra um alerta já que nesse nível eles são protagonistas que, juntamente com os estudantes, devem se pautar em objetivos, analisar potencialidades/possibilidades e superar as fragilidades para que, de fato, a aprendizagem ocorra. (p. 254)

No Brasil, segundo Luckesi (1995), a história da avaliação esteve intimamente ligada à da colonização, trazida pelos jesuítas no final do século XVI, por meio de técnicas de “memorização”, “retórica”, “redação” e “leitura dos clássicos”, bem como os castigos físicos e os prêmios, de acordo com o rendimento dos alunos.

Embora saibamos que a educação escolar tenha perpassado mais de cinco séculos, ainda vivenciamos o legado de ações equivocadas e práticas avaliativas viciadas, por parte dos professores, que primam pelos mesmos moldes do século XVI.

Historicamente, a palavra avaliação tem sido associada a julgamento autoritário, prova, erro, fracasso, reprovação e, ainda hoje, apesar do avanço teórico no campo da avaliação educacional, apesar dos novos paradigmas que enfatizam o caráter emancipatório, libertador, da avaliação, a prática pedagógica resiste em romper com uma cultura avaliativa que aprisiona, domestica, adestra, aliena, oprime (CARVALHO, 2006 *apud* BERTAGNA *et alii*, 2014, p. 255).

Sobre essa questão, vários autores (FREITAS, 2009; HOFFMANN, 1995, 2003, 2008; LUCKESI, 1995, 2011 e VASCONCELLOS, 2006) vêm se debruçando desde o final da década de 1980, propondo modelos alternativos e a necessidade da substituição da “cultura da prova” pela “cultura da avaliação”; ou seja, da visão instrumental, coercitiva, classificatória e excludente para uma visão processual, progressiva e formativa.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p. 6).

Conforme aponta Luckesi, a avaliação de aprendizagem tem que ser entendida num contexto mais abrangente, não se restringindo apenas a um instrumento pontual de análise momentânea do docente, confundir avaliação da aprendizagem com exame é atribuir um recorte a um processo complexo.

O olhar avaliativo busca, essencialmente, captar a dinâmica do processo de conhecimento do aprendiz: perceber o que há de diferente em todos os sentidos – no que ele avançou, nas ideias novas que “agora” apresenta, se, “nesse momento”, tem dúvidas a respeito de alguma noção, se adquiriu, em tal tarefa “maior” habilidade ou destreza etc. (HOFFMANN, 2009, p. 32).

Assim, como indica Hoffmann, trata-se de um “olhar” individualizado do professor para a individualidade do aluno. Ao observar suas especificidades, valoriza-se o que cada um traz em si e quais seus avanços e retrocesso, assim construindo um diálogo entre o educando e educador.

Todavia, Freitas *et al* (2009) alerta que

[...] a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (p. 17)

A legislação nacional trata da avaliação na educação básica em sentido semelhante ao que os autores já citados defendem. A LDBEN aborda, em seu artigo 24:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: 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; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, s/p).

Nesse sentido, pode-se supor que, com base na lei, a avaliação deve ser contínua, sendo que o docente deve avaliar cotidianamente, acompanhando o desempenho de seu estudante e do seu próprio trabalho também. O cumulativo resgata a ideia de sequência, de se observar a progressão temporal do desenvolvimento do estudante e do docente e traçar seu percurso formativo dentro desse processo de ensinar e aprender.

A avaliação de aprendizagem pode ser analisada sob a ótica de Hadji (2001), em três tipos de avaliação: *prognóstica*, que precede a ação de formação; *cumulativa*, que ocorre depois da ação; e *formativa*, que se situa no centro da ação da formação.

Veja com mais detalhes o que o autor aponta de cada uma delas.

A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (...) fala-se então de avaliação cumulativa. Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expandir, ou não, o "certificado" de formação. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas. (...) É então chamada de formativa. Por quê? Porque sua função principal é - ou, pois tudo se encontra aí, deveria ser logicamente - contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. (HADJI, 2001, p. 19)

Por meio das avaliações de aprendizagens elencadas por Hadji (2001), pode-se concluir que a avaliação prognóstica se realiza no início do processo educativo, como forma de saber sobre os discentes, suas potencialidades e fragilidades, e assim planejar o desenvolvimento do trabalho docente. Já a cumulativa é pautada pelo resultado, de forma ampla, generalizada, sem uma preocupação com o desenrolar do processo de ensinar/aprender. Por último, a formativa tem uma perspectiva em uma formação global do aluno, dentro de suas necessidades particulares, individuais.

Perrenoud (2004), em relação à avaliação formativa, afirma que:

A avaliação formativa, como instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é do que um componente de uma pedagogia diferenciada. Para colocar cada aluno o mais frequentemente possível nas situações didáticas mais fecundas para ele, importa que o professor saiba o que o aluno compreendeu, no que ele tropeça, como aprende, o que o auxilia ou o que perturba, interessa-o ou o aborrece etc. É a função da avaliação formativa: permitir ao professor saber bastante sobre tudo isso para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno. (p. 115)

Vaconcellos (2013) identifica esse caráter reflexivo da avaliação formativa, na medida em que investiga a real necessidade dos discentes e ajuda-lhes a superar, transformando sua aprendizagem em algo significativo:

A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. A rigor, a avaliação, no seu autêntico sentido, está no âmago dos processos de mudança, é a parte imprescindível e, diríamos até desencadeadora da atividade transformadora. (p. 19)

Para Hoffmann (2009), o processo avaliativo é dinâmico e busca a transformação dos sujeitos, que, ao interagirem esse objetivo, serão transformados neste diálogo entre professor/aluno.

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-lo melhor. O que implica um processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar sob a pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico. (p. 90)

Nesse sentido, Luckesi (2011) enfatiza que:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (p. 46)

Optar por uma avaliação de aprendizagem de cunho formativo ou cumulativo é um direcionamento do docente, que deve saber quais consequências trará para sua prática em sala de aula e para o seu “olhar” em relação ao aluno e ao processo de ensinar/aprender. Hoffmann (2009) destaca que

A avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. Ao mesmo tempo, a avaliação encomendada (do aluno e do professor) é um jogo político poderoso (...) A função seletiva e eliminatória da avaliação é uma responsabilidade de todos! Enquanto avaliamos, exercemos um ato político, mesmo quando não o pretendemos. Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais (p. 90-91).

Assim, a formação dos professores para o ato de avaliar é fundamental para que ele, enquanto avaliador, tenha consciência do seu fazer pedagógico e das responsabilidades ao avaliar.

Há que se desenvolver os futuros professores para que possam se interessar por aquilo que acontece para além da sala de aula e subsidiá-los para outros níveis de análise do fenômeno educativo a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino. Em suma, é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 318)

As potencialidades desse campo disciplinar para a formação de professores caminham no sentido de promover nos professores a capacidade investigativa e refletiva sobre a avaliação, promovendo um repensar em modelos ultrapassados e padrões coercitivos e excludentes que cooperaram ao longo dos anos com uma visão simplista e punitiva da avaliação, vista como instrumento e não como processo.

Nesse sentido, compreender a importância de analisar disciplinas, voltadas a essa proposta nos cursos de licenciatura, cumpre com o compromisso ético, político e pedagógico no campo da pesquisa e revela a importância de que mais estudos sejam desenvolvidos visando superar a historicidade negativa dessas ações, justificando mais uma vez a pertinência e relevância da nossa investigação.

#### **4.3. Avaliação Educacional: um breve histórico dessa disciplina na instituição parceira da pesquisa**

A instituição parceira da pesquisa teve autorização para funcionar como Faculdade de Ciências e Letras de Avaré em 1969 e como Escola Superior de Educação Física de Avaré em 1973, com unificação em 2001, passando a denominar-se Faculdades Integradas Regionais de Avaré. Mantém-se legalmente como instituição de educação superior vinculada ao Sistema Estadual de Ensino de acordo com a Deliberação CEE nº 142/2016 (Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo), através do Parecer CEE no 179/2019 (Recredenciamento da Instituição), sendo neste ato, recredenciada pelo prazo de 2 anos. A instituição oferece cursos de graduação e pós-graduação, notoriamente conhecida na região pelos cursos de licenciatura.

**Figura 1:** Cursos ministrados na instituição parceira da pesquisa

Curso	Ato Regulatório – Ren. do Reconhecimento	Adequação
<b>Área de Ciências Biológicas e Saúde</b>		
Licenciatura em Ciências Biológicas	Parecer CEE nº 321/13, Portaria CEE/GP nº 365/13, publicada no D.O.E. de 26/09/2013, por 5 anos. Novo pedido de Renovação do Reconhecimento encontra-se em trâmite.	Parecer CEE nº 631/17, Portaria CEE/GP nº 707/17, publicada no D.O.E. de 21/12/2017.
Licenciatura em Educação Física	Parecer CEE nº 52/15, Portaria CEE/GP nº 66/15, publicada no D.O.E. de 25/02/2015, por 5 anos.	Parecer CEE nº 626/17, Portaria CEE/GP nº 702/17, publicada no D.O.E. de 21/12/2017.
Bacharelado em Educação Física	Parecer CEE nº 142/16, Portaria CEE/GP nº 146/16, publicada no D.O.E. de 19/05/2016, por 3 anos.	-
<b>Área de Ciências Exatas</b>		
Licenciatura em Matemática	Parecer CEE nº 50/15, Portaria CEE/GP nº 64/15, publicada no D.O.E. de 14/02/2015, por 5 anos.	Parecer CEE nº 632/17, Portaria CEE/GP nº 708/17, publicada no D.O.E. de 21/12/2017.
Licenciatura em Química	Parecer CEE nº 279/17, Portaria CEE/GP nº 293/17, publicada no D.O.E. de 20/06/2017, para os ingressantes até 2014.	Parecer CEE nº 587/17, Portaria CEE/GP nº 678/17, publicada no D.O.E. de 21/12/2017.
<b>Área de Ciências Humanas e Sociais</b>		
Licenciatura em Artes	Parecer CEE nº 174/14, Portaria CEE/GP nº 206/14, publicada no D.O.E. de 14/06/2014, por 5 anos.	Parecer CEE nº 281/18, Portaria CEE/GP nº 254/18, publicada no D.O.E. de 07/08/2018.
Licenciatura em História	Parecer CEE nº 399/13, Portaria CEE/GP nº 455/13, publicada no D.O.E. de 09/11/2013, por 5 anos. Novo pedido de Renovação do Reconhecimento encontra-se em trâmite.	Parecer CEE nº 630/17, Portaria CEE/GP nº 706/17, publicada no D.O.E. de 21/12/2017.
Licenciatura em Letras	Portaria CEE/GP nº 38/16, de 17/02/2016, por ter obtido nota igual ou superior a 4,0 no ENADE de 2014.	Parecer CEE nº 627/17, Portaria CEE/GP nº 703/17, publicada no D.O.E. de 21/12/2017.
Pedagogia	Parecer CEE nº 492/18, Portaria CEE/GP nº 495/18, publicada no D.O.E. de 29/12/2018, por 5 anos.	Parecer CEE nº 492/18, Portaria CEE/GP nº 495/18, publicada no D.O.E. de 29/12/2018.

Fonte: SÃO PAULO, 2019

Dentre esses cursos da graduação, foram excluídos da presente pesquisa os formados em Química (pois, a partir de 2017, não há mais turmas concluintes) e bacharéis em Educação Física (por não incluir na grade disciplinas pedagógicas).

Quanto à presença da disciplina Avaliação Educacional nos cursos de licenciatura da instituição parceira da pesquisa, primeiramente, cumpre-nos relatar que a Deliberação Conselho Estadual da Educação (CEE) 111/2012, alterada pela Deliberação CEE 124/2014, em seu Artigo 6º, sobre a formação didático-pedagógica na Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação, estabelece a necessidade de “conhecimentos sobre elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos e de recuperação contínua” (texto do inciso VIII; vale salientar que a expressão “recuperação contínua” não se encontrava na deliberação de 2012, pois foi acrescentada em 2014). A Deliberação CEE 154/2017 manteve a redação, mas reorganizou os incisos e o caput do artigo 6º passou a determinar a carga horária de 1.400 horas “dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos

pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos”. Propõe-se a partir de então que a carga horária de 1400 horas seja dividida para os conhecimentos de História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, sistema educacional brasileiro, dentre outras coisas. No inciso V, sobre domínio dos fundamentos da Didática, é que a avaliação está inserida.

V – domínio dos fundamentos da Didática que possibilitem: a) a compreensão da natureza interdisciplinar do conhecimento e de sua contextualização na realidade da escola e dos alunos; b) a constituição de uma visão ampla do processo formativo e socioemocional que permita entender a relevância e desenvolver nos seus alunos os conteúdos, competências e habilidades para sua vida; c) a constituição de habilidades para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos; d) a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos e; e) as competências para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa. (SÃO PAULO, 2017)

Para adequação das grades curriculares à Deliberação CEE 111/2012, a FIRA apresentou ao Conselho Estadual da Educação a nova estrutura dos cursos de licenciatura, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 6 de setembro de 2013 (Caderno Executivo - Seção I, p. 33). O documento consta no Parecer CEE nº 300/2013 do Conselho Estadual e apresenta as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da instituição, para os alunos ingressantes em 2013. Na Matriz de Pedagogia, por exemplo, a disciplina Avaliação Educacional aparece com carga horária de 80 horas, no 5º semestre; no curso de Matemática, com carga horária de 40 horas, Avaliação Educacional é ministrada no 5º semestre também. Os demais cursos oferecidos pela instituição passaram a incluir a disciplina Avaliação Educacional com carga horária de 40 horas.

**Figura 2:** Matriz Curricular da Licenciatura em Pedagogia da instituição parceira da pesquisa

Matriz Curricular da Licenciatura em Pedagogia – Iniciantes em 2013

EIXOS	DISCIPLINAS	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	7º S
Formação Didático- Pedagógica	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	80				40		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia		80					
	Didática		80	80	40			
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Matemática		40	80	80			
	Alfabetização e Construção do Conhecimento		80	80	80			
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)			40				
	Filosofia da Educação				80			
	Fundamentos da Educação Especial				80			
	Avaliação Educacional					80		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências					80		
	Arte, Educação e Lúdico no Ensino-Aprendizagem					80		
	Literatura Infantil					80		
	Filosofia para Crianças					40		
	Ação Docente na Educação Infantil/Creche					40		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização na Educação Infantil					80		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização nas Séries Iniciais do Ens. Fund.						80	
	Planejamento e Avaliação da Produção do Conhecimento						80	
	História da Educação						80	
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa (4º e 5º anos do Ens. Fund.)							80
	Educação de Jovens e Adultos							80
	Educação e Saúde Infantil							80
	Fundamentos de Geografia	40						
	Fundamentos de História do Brasil	40						
	Fundamentos de Matemática	80						
	Cultura e Sociedade	80						
	Leitura e Produção de Textos	80	40					
	Fundamentos de Ciências		40	40				
	Metodologias de Pesquisa		40				40	
	Fundamentos de Filosofia			80				
	Técnicas em Educação				40			
	Estatística Educacional						80	40
	Administração e Gestão da Unidade Escolar						80	40
	Supervisão Escolar e Gestão Educacional						40	80
Políticas Públicas e Legislação Educacional							80	
		400	400	400	400	480	480	480

Fonte: SÃO PAULO, 2013

**Figura 3:** Matriz Curricular da Licenciatura em Matemática da instituição parceira da pesquisa

Matriz Curricular da Licenciatura em Matemática – Iniciantes em 2013

EIXOS	DISCIPLINAS	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	
Formação Didático- Pedagógica	Avaliação Educacional					40		
	Didática			80				
	Gestão Escolar						40	
	História da Educação	40						
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem						80	
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)						40	
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Matemática no Ensino Fundamental				120	120		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Matemática no Ensino Médio					120	120	
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Geometria			80				
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Física				80			
	Jogos Matemáticos						40	
	Conteúdos Científicos Culturais	Álgebra	80	80	80			
		Álgebra Linear				80		
		Cálculo Diferencial e Integral				80	80	80
		Desenho Geométrico			40			
		Estruturas Algébricas						40
		Fundamentos de Física	80	80				
		Fundamentos de Matemática	80	80				
		Geometria	80	80				
		Geometria Analítica			80	40		
Lógica Matemática						40		
Metodologia de Pesquisa			40					
Probabilidade e Estatística						40	40	
Teoria dos Números				40				
Técnicas de Produção de Textos		40						
Tecnologias em Educação						40		
Tópicos de Economia		40						
Total por semestre (h/a)		400	400	400	400	480	480	

Fonte: SÃO PAULO, 2013

As demais licenciaturas da instituição analisada (Letras, História, Ciências Biológicas, Artes e Educação Física) apresentam grade semelhante à de Matemática quanto à presença das disciplinas pedagógicas, como demonstrada no quadro anterior.

Embora o recorte temporal desta pesquisa abranja os concluintes até 2020, vale a pena destacar que, para os ingressantes de 2018 (portanto formandos a partir de 2021), uma nova grade curricular passou a incluir 80 horas de Avaliação Educacional para os todos os cursos de licenciatura, divididas em Avaliação Educacional I e Avaliação Educacional II, em dois semestres.

A propósito, talvez seja pertinente destacarmos um aspecto do Parecer CEE Nº 421/2018, que traz a apreciação do Conselho Estadual às diligências solicitadas à instituição para adequações no Projeto Pedagógico e nos Cursos de graduação. Em dado momento do documento, observa-se o ANEXO I, denominado “Planilha para Análise de Processos”, em que a instituição demonstra de que forma procura atender a Deliberação 111/2012, alterada pela Deliberação 154/2017, no que diz respeito à oferta de disciplinas pedagógicas com foco na formação de professores. A planilha é interessante porque traz a correlação entre artigos e incisos da Deliberação CEE nº 111/2012, sobre demandas do CEE para os conteúdos curriculares para a formação de docentes e as correspondentes disciplinas e respectivas bibliografias de seus programas de cursos, como se pode observar no recorte a seguir.

**Figura 4:** Recorte do cabeçalho do Anexo I do Parecer CEE Nº 421/2018

**ANEXO I**

**PLANILHA PARA ANÁLISE DE PROCESSOS**

AUTORIZAÇÃO, RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURA  
(DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012)  
DIRETRIZES CURRICULARES COMPLEMENTARES PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

PROCESSO Nº: 1101869/2018 (Processo CEE nº 221/2016)		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Faculdades Integradas Regionais de Avaré		
CURSO: Licenciatura em Filosofia	TURNOS/CARGA HORÁRIA TOTAL: 3336 horas	Diurno: horas-relógio Noturno: 3336 horas-relógio
ASSUNTO: Autorização de Curso e Adequação a Deliberação 111/2012, alterada pela Deliberação 154/2017		

**1 - FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO**

CAPÍTULO II - DELIBERAÇÃO CEE-SP Nº 111/2012		PROPOSTA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	
		DISCIPLINAS (onde o conteúdo é trabalhado)	Indicar somente os textos principais da Bibliografia Básica onde o conteúdo é contemplado
Art. 8º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:			
I – 200 (duzentas) horas dedicadas à revisão de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Tecnologia da Comunicação (TICs).	Art. 9º As 200 (duzentas) horas do inciso I do 8º artigo incluem:	I – revisão dos conteúdos do ensino fundamental e médio da disciplina ou área que serão objeto de ensino do futuro docente;	1. ARANHA, M. L. A. de; MARTINS, M. H. P. <i>Filosofando: introdução a filosofia</i> . São Paulo: Moderna, 2009. CHAUÍ, M. <i>Convite a filosofia</i> . São Paulo: Ática, 2003.
		II - estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, de leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;	2. ANDERSON, P. <i>Linhagens do estado absolutista</i> . 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. BURNG, E. M. LERNER, R.E. e MEACHAM, S. <i>História da Civilização Ocidental</i> . V. 1. Porto Alegre: Globo, 2003. 3. BRYM, R. et al. <i>Sociologia: sua base para um novo mundo</i> . São Paulo: Thomson Learning, 2006. LAVATTO, E.M.; MARCONI, M. De A. <i>Sociologia geral</i> . São Paulo: Atlas, 2002.
		III - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;	4. COSTA, E. V. da. <i>Da monarquia a república: momentos decisivos</i> . 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. NOVAIS, F. A. <i>Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777 – 1808)</i> . São Paulo: Iluminata, 2001. PRADO JR, C. <i>História Econômica do Brasil</i> . São Paulo: Brasiliense, 2004.
		1. Leitura e Produção de Texto	1. KOCH, I.G.V. e ELIAS, V. M. <i>Ler e escrever: estratégias de produção textual</i> . 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010. —, —. <i>Ler e compreender os sentidos do texto</i> . São Paulo: contexto, 2006. KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. <i>Leitura e produção textual</i> . Petropolis: Vozes, 2010.
		1. Tecnologias em Educação	1. PAPERT, S. <i>A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 2009. PRETTO, N. de L. <i>Uma Escola semicomo Futuro: educação e multimídia</i> . 6ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

Fonte: SÃO PAULO, 2018

A disciplina Avaliação Educacional é incluída na planilha, em atendimento ao Art. 10, inciso V, da Deliberação CEE nº 111/2012. Pode-se facilmente supor, mais especificamente, que a disciplina em questão esteja relacionada à alínea d, do inciso V, em que se diz: “a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos”.

**Figura 5:** Disciplina Avaliação Educacional I em recorte do Anexo I do Parecer CEE Nº 421/2018

Art.10 - A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos e conteúdos educacionais – pedagógicos, didáticos e de fundamentos da educação – com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino;	III – conhecimento do sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país e possibilitar ao futuro professor entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente;	1. Gestão Escolar	1. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de jun. de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, jun de 2014. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2014/L/Lei/13005.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2014/L/Lei/13005.htm</a> . BRASIL. Lei n. 13.416, de 16 de fev. de 2017. Ensino Médio (Reforma). Brasília, DF, fev. de 2017. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13416.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13416.htm</a> . DOURADO, L. F.; PARO, V. H. Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.
	IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares nacionais, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, e dos currículos, estaduais e municipais, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio;	1. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Sociologia 2. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia – I 3. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História no Ensino Fundamental II – I 4. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia – II 5. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia – IV	1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2005. MORAES, A. C. (coord.). Sociologia: ensino médio - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15) 2. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs). Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN+, Ensino Médio, Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio / Secretaria da Educação/São Paulo: SEE, 2010. 3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-2020-site.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-2020-site.pdf</a> HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. O Ensino de História e seu Currículo. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. 4. ALVES, D. J. A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições. Campinas: Autores Associados, 2002. 5. ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
	V – domínio dos fundamentos da Didática que possibilitem: a) a compreensão da natureza interdisciplinar do conhecimento e de sua contextualização na realidade da escola e dos alunos; b) a constituição de uma visão ampla do processo formativo e socioemocional que permita entender a relevância e desenvolver em seus alunos os conteúdos,	1. Didática 2. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem 3. Avaliação Educacional I 4. Princípios de Ética na Educação 5. Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia - IV	1. ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. (Org.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Flocuz, 2010. BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2012. BROUSSEAU, G. Introdução ao Estudo das Situações Didáticas. São Paulo: Atica, 2008. CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.) Ensinar a ensinar. Didática para a escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira, 2000.

14

competências e habilidades para sua vida; c) a constituição de habilidades para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos; d) a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos e; e) as competências para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa.		CORDEIRO, J. Didática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. FAZENDA, I. C. A. (coord.). Práticas Interdisciplinares na Escola. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013. FRANCO, M. A. S. (org.) Didática: em debates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2004. LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005. PERRENOUD, P. Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999. SANTOS, D. & PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. ZABALA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.
--	--	---

Fonte: SÃO PAULO, 2018

Mais adiante, na mesma planilha, a disciplina Avaliação Educacional II aparece relacionada ao inciso IX, do artigo 10, da Deliberação nº 111/2012.

**Figura 6:** Disciplina Avaliação Educacional II em recorte do Anexo I do Parecer CEE N° 421/2018

	trabalho anual, colegiados auxiliares da escola e famílias dos alunos;		2.VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006. LUCK, H. Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola. Petrópolis: Vozes, 2012. (série 2012 cadernos de gestão).
	VIII - conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência;	1. Educação Inclusiva I 2. Educação Inclusiva II 3. Educação Inclusiva - Libras	1. GIROTO C. R., POKER R. B., OMETE S. (org.) As tecnologias nas práticas pedagógicas Inclusivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. SANTOS, E. S. et al. Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFAB, 2009. SKLIAR, C. (org.) Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 2. COSTA, V. B. Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular. São Paulo: Pao, 2012. MACHADO, R.C, MERINO, E.A.D. Descomplicando a Escrita Braille: considerações a respeito da deficiência visual. Paraná: Junia, 2009. MELETTI, S. M. F., KASSAR, M. C. M. (org.) Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. 3. BOTELHO, P. Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologia e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. GESSEER, A. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009. MACHADO, P. C. A política educacional de integração/inclusão: um olhar sobre o egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. RODRIGUES, C. S. VALENTE, F. Aspectos Linguísticos da Libras. Curitiba: IESDE, 2011.
	IX - conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.	1. Avaliação Educacional II	1. BONAMINO, A. C. de. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. RJ: Quartet, 2002. BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. Avaliação da Educação Básica. São Paulo: Loyola, 2004. BRASIL. Ministério da Educação. Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. Brasília, 1999. DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org). Avaliação Institucional: teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. Cadernos ANPAE v.1, n.4, p.53-62, 2007. SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Relatório Pedagógico SARESP 2014: Língua Portuguesa. Fundação Vunesp. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo, 2015. SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Matrizes de Referência para Avaliação: Documento Básico – SARESP. São Paulo: SEE, 2009. SOARES, J.F. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – Ideesp: bases metodológicas. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009. Disponível em: <a href="http://produtos.seade.gov.br/produtos/ispoly23m01rv23m01_03.pdf">http://produtos.seade.gov.br/produtos/ispoly23m01rv23m01_03.pdf</a> . Acesso em: 03/12/2017.

Fonte: SÃO PAULO, 2018

Em face desse breve histórico, observa-se que a inclusão da disciplina Avaliação Educacional na instituição analisada se deu em atendimento à deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo que, embora não fossem específicos sobre alteração na grade curricular, recomendavam a inclusão de “conhecimentos sobre elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação” na formação docente. Assim, a iniciativa da instituição parceira desta pesquisa, de incluir uma disciplina específica sobre Avaliação Educacional, destaca a relevância desse tema na formação inicial e pode significar um instrumento importante para a autonomia docente e para a reflexão crítica sobre uma temática frequente na prática cotidiana em sala de aula.

Para finalizar, destacamos outro recorte do Parecer CEE N° 421/2018, em que a instituição apresentou as ementas da disciplina Avaliação Educacional.

## Figura 7: Ementa da Disciplina Avaliação Educacional I, no Parecer CEE N° 421/2018

### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I – 40 h/a

#### Ementa

Processo de Avaliação Educacional: fundamentos, características, objetivos, finalidades. Os diferentes tipos de avaliação (interna e externa) e sua função pedagógica para o planejamento e a tomada de decisões.

#### Bibliografia Básica

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 44.ed. Educação & Realidade, 2014.

\_\_\_\_\_. **Avallar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCK, H. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. (série 2012 cadernos de gestão).

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, v. 15, n. 60, p. 23-37, 1986.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

Fonte: SÃO PAULO, 2018

## Figura 8: Ementa da Disciplina Avaliação Educacional II, no Parecer CEE N° 421/2018

### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL II- 40 h/a: 30 h/a – Teórico

10 h/a – PCC

#### Ementa

**Teórico**: Análise e reflexão sobre os índices educacionais, como SARESP e SAEB e possíveis ações escolares frente aos resultados obtidos. Trabalho com as habilidades e competências estruturante das disciplinas específicas, como forma de planejamento das sequências didáticas trabalhadas em sala de aula.

**PCC**: Elaboração de projeto de ação frente aos resultados do SARESP.

#### Bibliografia Básica

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. RJ: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília, 1999.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade da educação**. Cadernos ANPAE v.1, n.4, p.53-62, 2007.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Relatório Pedagógico SARESP 2014**: Língua Portuguesa. Fundação Vunesp. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para Avaliação: Documento Básico – SARESP**. São Paulo: SEE, 2009.

SOARES, J.F. **Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp**: bases metodológicas. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009. Disponível em: Acesso em: 05/10/2017.

Fonte: SÃO PAULO, 2018

As ementas revelam a abordagem da temática da avaliação na perspectiva defendida com os aportes teóricos desta seção, enfocando autores tais como Hoffman e Luckesi, na Avaliação Educacional I, e a discussão sobre as políticas nacionais e estaduais, na Avaliação Educacional II. Nesse sentido, as disciplinas se voltam para temas atuais a serem discutidos na formação dos professores que enfocam o protagonismo docente nos processos avaliativos, bem como, o seu papel como produtor de currículo.

Cabe agora analisarmos as perspectivas desses egressos, em relação à formação recebida, buscando compreender de que forma esses saberes disciplinares fundamentam a atuação profissional, enquanto um saber da ação pedagógica, permeado por outros saberes, fundamentais para a condução do processo avaliativo.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta a análise dos dados resultantes da aplicação dos questionários, enviados via *e-mail* e/ou contato por mensagens WhatsApp e Messenger, em abordagem privada, aos potenciais parceiros da pesquisa, sendo respondidas por 49 professores(as). O envio ocorreu de outubro a dezembro de 2021, com o consentimento dos participantes via assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

A organização das 28 questões foi proposta com o objetivo de contemplar questões direcionadas à identificação e a formação profissional dos participantes, bem como, sobre os saberes profissionais, a avaliação da aprendizagem, a prática docente, a formação inicial e o currículo.

### 5.1. Sistematização e análise dos dados

As respostas aos questionários foram organizadas em planilha de Excel e separadas em gráficos, quadros e tabelas com as informações mais objetivas, como as que se referem ao sexo, idade, formação inicial, pós-graduação, enfim, questões referentes à identificação pessoal e à formação acadêmica. Já as perguntas abertas foram analisadas e organizadas pela sua representatividade. Assim foram definidas as 4 categorias descritivas, partindo do agrupamento das questões propostas:

- Categoria 1: Perfil identitário e profissional;
- Categoria 2: Avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial;
- Categoria 3: Avaliação da aprendizagem e saberes profissionais;
- Categoria 4: Avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas.

A sistematização das questões, dentro de cada categoria, foi disposta conforme o quadro a seguir:

**Quadro 4:** Categorias das perguntas do questionário

<b>Categorias</b>	<b>Perguntas</b>
<p><b>Categoria 1: Perfil identitário e profissional</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome completo</li> <li>2. Endereço de e-mail para contato</li> <li>3. Codinome (apelido, nome falso) a ser usado na pesquisa para referenciar suas respostas e preservar seu anonimato. Escreva um nome e, se preferir, um sobrenome.</li> <li>4. Idade</li> <li>5. Sexo/Gênero</li> <li>6. Cor (conforme classificação do IBGE).</li> <li>7. Graduação em qual área? (Se possuir mais do que uma graduação, assinale aquela que considere a principal de sua atuação).</li> <li>8. Possui cursos de pós lato sensu (especialização)?</li> <li>9. Escreva em qual área(s) e instituição cursou pós-graduação lato sensu (especialização).</li> <li>10. Possui cursos de pós stricto sensu (mestrado/doutorado)?</li> <li>11. Escreva em qual área(s) e instituição cursou pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado).</li> <li>12. Participa de cursos e processos de formação continuada?</li> <li>13. Cite algum ou alguns cursos de formação continuada mais atuais e relevantes dos quais tenha participado.</li> </ol>
<p><b>Categoria 2: Avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais conhecimentos você teve sobre avaliação no curso de formação inicial?</li> <li>2. Teve alguma disciplina específica sobre avaliação?</li> <li>3. Qual foi a disciplina sobre avaliação em sua formação inicial?</li> <li>4. Em quais outras disciplinas você teve contato com a temática avaliação?</li> <li>5. Quais as concepções de avaliação abordadas no processo da formação inicial?</li> <li>6. Em que medida a participação na disciplina avaliação educacional, cursada por você, durante a formação inicial, foi importante? Quais as contribuições dessa disciplina para formação e atuação junto aos alunos?</li> </ol>
<p><b>Categoria 3: Avaliação da aprendizagem e saberes profissionais</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você compreende por Avaliação Educacional?</li> <li>2. Em qual concepção de avaliação você se fundamenta? E por quê?</li> <li>3. Quais os principais processos avaliativos que utiliza?</li> <li>4. Quais são os saberes e os conhecimentos que você utiliza para avaliar?</li> </ol>
<p><b>Categoria 4: Avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que medida os conteúdos discutidos na disciplina Avaliação impactaram na sua prática enquanto professor?</li> <li>2. Qual é o reflexo dessa disciplina nas suas práticas cotidianas em sala de aula?</li> <li>3. O que representa a avaliação em sua atuação profissional?</li> <li>4. Quais são os limites e alcances das práticas avaliativas na sua atuação profissional?</li> </ol>

**Fonte:** autoria própria, 2021

Passamos agora à interpretação dos resultados com base nos pressupostos teóricos apontados anteriormente.

### 5.1.1. Categoria 1: Perfil identitário e profissional dos participantes

Nesta primeira categoria encontram-se treze perguntas sobre informações pessoais, tais como: nome, endereço eletrônico, codinome, idade, gênero e cor de pele, a fim de traçar quem são esses parceiros; além de outras sete perguntas sobre informações da formação acadêmica, como: área de formação na graduação, cursos de pós-graduação (*latu sensu e stricto sensu*) e formação continuada.

**Tabela 4:** Faixas de idade dos participantes da pesquisa.

Faixa de idade	Quantidades	Percentuais
20-29	32	65%
30-39	9	18%
40-49	4	8%
50-59	1	2%

Fonte: autoria própria, 2021

Como se pôde observar, 65% dos parceiros da pesquisa são jovens (20 a 29 anos), adentrando na Educação e iniciando uma carreira na docência. Os primeiros anos da profissão, como destaca Tardif (2012), são essenciais para se firmar na profissão.

**Tabela 5:** Identificação de sexo dos respondentes.

Sexo	Quantidades	Percentuais
Feminino	35	71%
Masculino	14	29%

Fonte: autoria própria, 2021.

Dos 49 respondentes, 35 são do sexo feminino (71%) e 14, do sexo masculino (29%), confirmando que na docência há uma predominância do sexo feminino dentre os profissionais, inclusive alguns cursos, como Pedagogia, destacam a presença maciça de mulheres.

**Tabela 6:** Identificação de raça/cor dos respondentes (conforme classificação do IBGE).

Raça/cor	Quantidades	Percentuais
Branca	42	86%
Parda	5	10%
Preta	2	4%

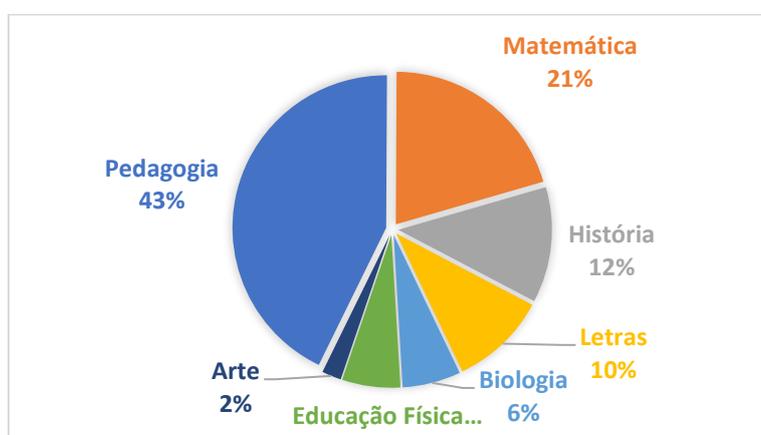
Fonte: autoria própria, 2021.

Outro dado que merece destaque é o fato de que 86% dos respondentes se denominam pela “Raça/cor” branca, evidenciando um problema estrutural da educação superior no Brasil no que diz respeito ao acesso de pardos e pretos. Como observa Gatti *et al* (2019, p. 311):

no Censo Demográfico de 2010 enquanto os que se declaram negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes (o que corresponde à soma de 8% de pretos e 43% de pardos) e a fatia dos brancos equivale a 48% da população, no ensino superior são os estudantes brancos que constituem a maioria: 65%.

Em síntese, o perfil identitário das respondentes revela a grande maioria de mulheres (71%), jovens (65%), brancas (86%). Esse dado comprova a predominância de mulheres nos cursos, reforçando a temática sobre “feminização do magistério” abordada por vários autores da área (ALMEIDA, 1998; CARVALHO, 1998; NÓVOA, 1992).

**Gráfico 1:** Graduação (formação inicial) dos participantes da pesquisa

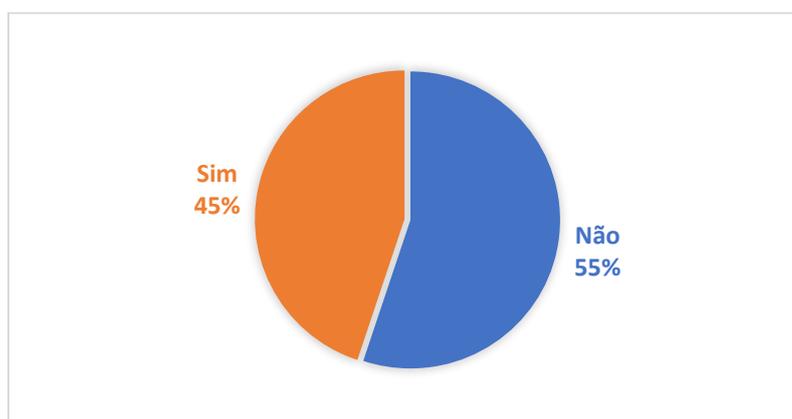


Fonte: autoria própria, 2021

Em relação à formação, os dados revelam que a maior parte (43%) dos participantes é de formados em Pedagogia, seguidos das licenciaturas em Matemática (21%); História (12%); Letras (10%); Biologia (6%); Educação Física (6%) e Artes (2%).

Como já sinalizamos anteriormente na Tabela 2, dentre os 7 cursos participantes da pesquisa, Pedagogia apresenta o maior número de concluintes dos anos analisados, 112 estudantes, que representam 27% do total. Mas é interessante observar que, quanto ao índice de participação na pesquisa (o ato de responder ao questionário oferecido), há uma prevalência ainda maior dos pedagogos (43%). Essa diferença seria em razão do maior envolvimento dos estudantes de Pedagogia com as disciplinas pedagógicas, o que os tornaria mais predispostos a esse tipo de questionário?

**Gráfico 2:** Possui cursos de pós lato-sensu (especialização)?



**Fonte:** autoria própria, 2021

Dentre os participantes da pesquisa, 22 (45%) afirmaram já ter frequentado cursos de especialização, voltados, principalmente, para as demandas do cotidiano de trabalho, sendo cursados, em sua maioria, em instituições de ensino privado, como podemos observar no gráfico 2 e nas tabelas 7 e 8.

É importante mencionar que, em resposta às perguntas 10 e 11 dessa categoria, apenas 1 dos entrevistados afirmou possuir título de Mestrado, em História, cursado na Unesp, campus de Assis.

**Tabela 7:** Área(s)/Curso de pós-graduação lato sensu (especialização)

<b>Respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Libras	4
Atendimento Educacional Especializado	3
Alfabetização e Letramento	2
Neuro psicopedagogia	2
Psicopedagogia e Neurociência	2
Estudos filosóficos/Filosofia	2
Ensino Superior	1
Ensino de Geografia	1
Formação docente para EaD	1
Gestão educacional	1
Gestão escolar	1
Metodologia de ensino de língua portuguesa e estrangeira	1
Educação Especial	1
Não especificaram o curso/área	2

Fonte: autoria própria, 2021

**Tabela 8:** Instituição do curso de pós-graduação lato sensu (especialização)

<b>Respostas</b>	<b>Recorrência</b>
FAVENI	2
FREA/FIRA	5
São Braz	1
UNESP	1
UNINA	2
UNINTER	2
UNIP	2
UNOESTE	1
UNOPAR	1
Não especificaram a instituição	7

Fonte: autoria própria, 2021

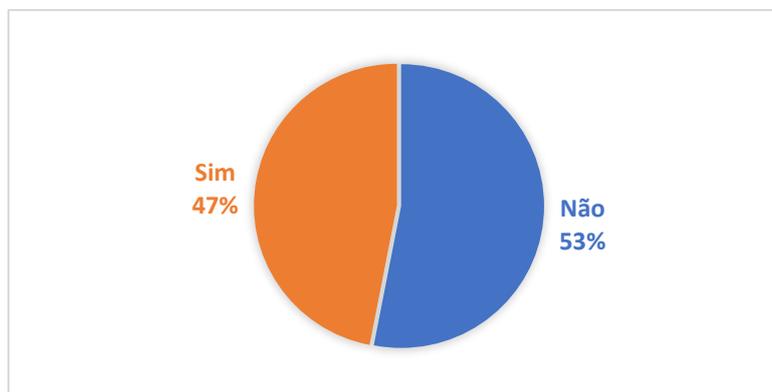
Esse é um dado que merece um estudo mais aprofundado do porquê da procura por cursos em instituições privadas. Qual a contribuição da universidade pública na formação continuada dos professores? Sobre essa questão, Nóvoa (2019) defende a importância da ponte entre universidade e escola, visando quebrar o “silêncio das instituições universitárias públicas” (NÓVOA, 2019), que foi instituído ao longo da história, considerando que o seu papel fica concluído com a entrega dos diplomas da graduação. Para o autor, é preciso superar o “imobilismo das instituições universitárias e comunidades acadêmicas” (NÓVOA, 2019) envolvidas mais com as

disputas internas de poder e preocupação com suas carreiras, pautadas pelo ritmo dos artigos científicos do que com a melhoria da formação dos professores.

Uma possível explicação sobre a busca de instituições privadas é o fato de a região não contar com instituições públicas; UNESP, USP, UFPR e UFSCar e seus respectivos polos não se encontram em menos de 100 quilômetros de distância desta região. A primeira instituição pública de ensino na região, um campus do Instituto Federal de São Paulo, em Avaré, inaugurado em 2011, ainda não conta com programas de pós-graduação. Conciliar estudo e trabalho é um desafio, mas o deslocamento para um curso em uma instituição pública distante torna-se um obstáculo maior ainda para o estudante trabalhador.

Em relação aos cursos e processos de formação continuada, o resultado foi bastante parecido: 26 (53%) afirmaram não ter frequentado cursos dessa natureza, e 23 (47%) pontuaram os cursos de formação continuada em seu currículo, como mostram o gráfico 3 e a tabela 9.

**Gráfico 3:** Participação em cursos e processos de formação continuada.



**Fonte:** autoria própria, 2021

**Tabela 9:** Cursos de formação continuada mais atuais e relevantes dos quais tenha participado.

<b>Respostas</b>	<b>Menções</b>
Extensão em Libras	6
Cursos da EFAPE oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo	5
Educação especial/TEA	3
Escola de Ensino Integral	3
Alfabetização e letramento	2
Arte	1
Competências socioemocionais	1
Cuidados infantis	1
Cultura e Educação	1
Cursos do Sistema Anglo de Ensino	1
Dificuldades e transtornos de aprendizagem	1
Ensino Híbrido	1
Expansão de curso deficiência intelectual	1
Expressão corporal	1
Extensão em transtornos	1
Metodologias ativas	1
Proleia leitura e escrita	1
Respostas não correspondentes a cursos de formação continuada	1

Fonte: autoria própria, 2021

Em relação a esses dados, devemos nos atentar para o fato de que metade dos professores não estão buscando essa formação. Segundo Nóvoa (2019), o ciclo de desenvolvimento profissional docente completa-se com a formação continuada, por meio de uma reflexão conjunta com os pares, reforçando as dimensões coletivas dos professores. Para esse autor, são necessários outros professores para nos tornarmos professores, precisamos do estabelecimento de comunidades profissionais interligando os conhecimentos científicos das disciplinas e áreas de conhecimento, com os conhecimentos científicos da educação (didática, psicologia, currículo, avaliação) e, por fim, com os conhecimentos profissionais (cultura profissional docente). Quando os professores trabalham de forma individual, desconectados dessa busca pela formação continuada, correm o risco da proletarização, da prática rotineira e improdutiva.

Uma outra possibilidade seria a demanda de trabalho: os professores, muitas vezes, carregam uma sobrecarga de trabalho, acumulando atividades em diferentes unidades escolares, restando apenas o final de semana para o planejamento de aulas, correções de atividades e para os estudos.

Para Nóvoa (2019), a busca pela formação continuada, pela profissionalização é tornar esse professor capaz de perceber que o potencial formador está nele próprio e na sua capacidade de superação e comprometimento com a educação. Há de se

considerar também que, às vezes, o professor não sabe como voltar a estudar, quais instituições procurar, qual programa atende a suas expectativas, quais disciplinas cursar, enfim, necessita de um direcionamento para o retorno aos estudos, e precisa acreditar em suas potencialidades.

Na tabela 9, nota-se a predominância dos cursos geralmente oferecidos pelas redes de ensino, voltados principalmente para questões curriculares e provenientes do contexto de trabalho. De acordo com Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007), a busca por esses cursos, principalmente para os professores em exercício, também está ligada à falta de tempo disponível para frequentar outros cursos, devido à carga horária de trabalho que, na maioria das vezes, se estende pelas três jornadas diárias.

Antes de iniciarmos a análise da próxima categoria, sobre a identidade dos(as) participantes, faz-se necessário salientar que os(as) parceiros(as) da pesquisa tinham a opção de indicar um “codinome” para que preservassem as suas identidades. Contudo, muitos(as) não o indicaram ou colocaram apelidos muito próximos ao nome verdadeiro; assim, optamos por fazer uma identificação própria, de forma mais padronizada, utilizando a letra do curso: P (Pedagogia), M (Matemática), H (História), L (Letras), B (Biologia) e EF (Educação Física); e um número posterior à letra, indicando a sequência da entrega do formulário pelo respondente, na ordem, dentro do seu curso específico. O anonimato das participantes se mostrou fundamental devido as questões abertas que discorreremos a seguir.

### **5.1.2. Categoria 2: Avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial**

Na segunda categoria, as questões retomavam a formação inicial em foco, correlacionando o currículo e, em especial, a disciplina Avaliação Educacional. Foram elaboradas seis questões em que se exploravam os conhecimentos sobre avaliação na formação inicial, a indagação sobre alguma disciplina específica de avaliação na graduação e a identificação dessa disciplina, a abordagem da temática da avaliação em outras disciplinas e as contribuições desse contato, na formação inicial, com conhecimentos sobre avaliação e o impacto que esse repertório produziu na atuação docente. As perguntas 1, 5 e 6 suscitaram respostas dissertativas mais elaboradas. Por essa razão, os quadros abaixo demonstram uma análise preliminar qualitativa dos resultados, para melhor organizar a leitura, assim como, nos Apêndices deste trabalho, as respostas de todos os respondentes estarão disponíveis, organizadas segundo esse agrupamento qualitativo (Apêndice C).

**Tabela 10:** Análise das respostas à pergunta 1, categoria 2

<b>Categoria 2, pergunta 1: Quais conhecimentos você teve sobre avaliação no curso de formação inicial?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Ênfase no aspecto formativo da avaliação	9
Ênfase na variabilidade de métodos e instrumentos de avaliação	3
Respostas objetivas, que apenas apontam para alguns conceitos, sem desenvolvê-los suficientemente para uma análise	32
Respostas descartadas, por falta de objetividade em relação à pergunta	5
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

**Fonte:** autoria própria, 2021

Por meio das respostas apresentadas, pôde-se notar que uma parcela dos docentes (9 respondentes), ao entrar em contato com a disciplina Avaliação, na formação inicial, ampliou seu conhecimento e sua percepção sobre este processo de avaliar e sua complexidade. Ao passo que 3 docentes destacam o equilíbrio nas ações do professor, em apresentar diferentes instrumentos para avaliar, a fim de atender a diversidade de alunos, entender que se trata de uma prática contínua e cumulativa e que requer um acompanhamento; além de perceber que auxilia no planejamento e na avaliação do próprio trabalho. Enquanto isso, a maioria (32) aponta alguns conceitos sobre avaliação, sem desenvolvê-los suficientemente para uma análise, o que nos permite supor que esses docentes ainda se encontrem em processo inicial de construção desses saberes que tendem a se sedimentar paulatinamente na prática docente.

Na primeira pergunta dessa categoria, notamos respostas que refletem conceitos aprendidos no campo da Avaliação, divididas em dois grupos: aquelas que refletem novamente a predominância da função formativa das avaliações e aquelas que apontam para a avaliação em sentido global, valorizando a diversidade de instrumentos e métodos, como se resume no quadro a seguir:

Assim, a avaliação assume, segundo os respondentes, “um instrumento de diagnóstico de sua (aluno) situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 81), como se pode observar nas respostas selecionadas, com trechos em destaque:

Para avaliar um aluno, precisamos **colocar várias questões** numa balança e manter um **equilíbrio**. Talvez o aluno não foi bem em uma **prova escrita**, porém ele é **participativo** em sala, faz todas as **atividades**. Isso pode

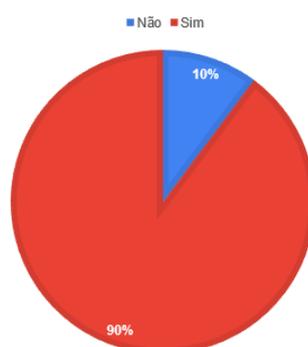
acontecer porque ele não estava em um bom dia (talvez). Temos que **investigar todas as questões** para poder fazer uma avaliação final desse aluno. Por isso, sempre ter várias opções de avaliar. (M. 9)

A Avaliação deve ser uma **prática contínua e cumulativa** do professor, para que possa ter um **acompanhamento** sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário **valorizar** os aspectos **qualitativos dos quantitativos**, utilizando **diferentes instrumentos avaliativos**, como por meio de registros das atividades pedagógicas, observação dos alunos durante as aulas, seminários, debates, entre outros. Assim, o professor conseguirá conhecer as habilidades e dificuldades de cada aluno, e também, verificar se os objetivos traçados no planejamento, estão sendo alcançados pelos alunos. (P. 5)

A avaliação é pertinente a um processo de ensino aprendizagem e é uma **via de mão dupla**, serve para o professor avaliar a **aprendizagem do aluno**, e também a **sua atuação**. A avaliação não serve para apenas **classificar o aluno**, mas do que isso serve para **analisar a prática pedagógica** do professor e dependendo do resultado **fazer intervenções necessárias**. (P. 14)

**Gráfico 4:** Presença da disciplina de Avaliação na formação inicial

TEVE ALGUMA DISCIPLINA ESPECÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO?



Fonte: autoria própria, 2021

Em relação à pergunta 2 da categoria 2, podemos constatar pelo gráfico 4 que 90%, quase a totalidade dos participantes da pesquisa, lembraram que tiveram uma disciplina específica de Avaliação. Vale ressaltar que todos os participantes da pesquisa tiveram essa disciplina na formação inicial, contudo alguns responderam não se recordaram, o que nos permite questionar a relevância dessa disciplina na formação desses respondentes. Em específico, os 5 respondentes que não mencionaram a disciplina são de diferentes cursos: entrevistados A1, P13, EF3, H6 e L1, isto é, dos cursos Arte, Pedagogia, Educação Física, História e Letras.

**Tabela 11:** Presença da disciplina sobre Avaliação na formação inicial

<b>Disciplina sobre avaliação na formação inicial</b>	<b>Menções</b>
Avaliação	3
Avaliação de aprendizagem	2
<b>Avaliação Educacional</b>	<b>25</b>
Avaliação Educativa	1
Avaliação institucional	1
Avaliação nos anos iniciais	1
Didática	2
Metodologia	1
Metodologia e práticas de avaliação educacional	1
Práticas de Avaliação	1
Não especificou o nome da disciplina	7
Não responderam	5

**Fonte:** autoria própria, 2021

Em relação à questão 3 da categoria 2, sobre a disciplina de Avaliação na sua formação inicial, das 49 respostas: 3 parceiros indicaram a palavra “Avaliação”; 2, “Avaliação de aprendizagem”; 25, a maior parte, “Avaliação Educacional”; 1, “Avaliação Educativa”; 1, “Avaliação Institucional”; 1, “Avaliação nos anos iniciais”; 2, “Didática”; 1, “Metodologia”; 1, “Metodologia e práticas de avaliação educacional”; 1, “Práticas de Avaliação”; 7 não especificaram o nome da disciplina e 5 não responderam (sendo os mesmos entrevistados que, como já analisamos na questão anterior, não se lembraram de alguma disciplina específica sobre avaliação na graduação).

Embora seja um fato de que todos os participantes da pesquisa tenham cursado a disciplina Avaliação Educacional, a pergunta “Teve alguma disciplina específica sobre avaliação?” foi apresentada com o objetivo de colher uma percepção sobre a importância da disciplina em si na formação que receberam na graduação. A grande maioria dos participantes da pesquisa, ou seja 90%, (44 respostas) assinalaram de forma afirmativa, especificando as disciplinas cursadas, muitas vezes mencionando nomes divergentes em relação ao que constava, de fato, na grade curricular, porém correlacionado à temática; outros, por sua vez, não se lembravam do nome da disciplina ou que tivessem cursado a disciplina.

Esses dados nos levam a refletir sobre a formação inicial, nos cursos de licenciatura, e a importância em se discutir um tema relevante como a Avaliação, muitas vezes não trabalhado, por estreitamento do tempo de formação, questões

relacionadas aos interesses de um currículo que atenda a um grupo de professores ou trabalhado de forma teórica, sem relacionar ao contexto da escola.

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a **formação inicial**, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da **formação inicial** e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. (GATTI *et al*, 2019, p. 177)

**Tabela 12:** Disciplinas indicadas pelos respondentes que não apontaram a disciplina Avaliação, mas indicaram outras que permitiram o contato com a temática avaliação.

Respostas	Menções
Didática	1
Fundamentos da Arte e Educação	1
Gestão educacional	1
Linguagem e Comunicação / Processo Educativo no Contexto Histórico	1
Nenhuma	1

Fonte: autoria própria, 2021

Já a questão 4, da categoria 2, em se que abordava a temática avaliação em outras disciplinas realizadas durante a formação inicial, 5 participantes responderam (os mesmos que responderam “não” à pergunta sobre uma disciplina específica de Avaliação) – essa questão, por uma configuração do formulário, não era apresentada àqueles que já haviam apontado uma disciplina específica de avaliação. Quatro respondentes indicaram as disciplinas (1 deles respondeu “nenhuma”), na seguinte conformidade: P13, “Didática”; A1, “Fundamentos da Arte e Educação”; L1, “Gestão Educacional”; H6, “Linguagem e Comunicação” e “Processo Educativo no Contexto Histórico”.

Outro questionamento realizado, questão 5, na categoria 2, foi em relação às concepções de avaliação abordadas na formação inicial. As respostas de 19 participantes destacavam avaliações dos tipos classificatória, diagnóstica, somativa e formativa, como se verá nas respostas selecionadas logo a seguir; termos utilizados por autores como Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Celso Vasconcelos e Charles Hadji. Encontramos qualificar/quantificar, além de citados pelos autores, que também estão presentes na legislação sobre o tema. Vale destacar que 21 docentes

apresentaram sentenças que apenas tangenciavam o tema da pergunta, abordando de modo indireto as concepções de avaliação. O quadro abaixo resume uma análise das respostas.

**Tabela 13:** Análise das respostas à pergunta 5, categoria 2

<b>Categoria 2, pergunta 5: Quais as concepções de avaliação abordadas no processo da formação inicial?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas em que os parceiros da pesquisa apontam conceitos que costumam ser trabalhados na disciplina Avaliação Educacional na instituição investigada	16
Respostas com menções a autores do referencial bibliográfico das ementas da disciplina Avaliação Educacional	3
Respostas que tangenciam o tema, abordando de modo indireto ou incompleto os conceitos estudados na disciplina	21
Respostas descartadas por recusa em responder e/ou fuga do tema em questão	9
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

Hadji (2001) afirma que “a avaliação com intenção formativa é um apelo a que se articule melhor as duas atividades de avaliação e formação, fazendo de uma o auxiliar eficaz da outra” (p. 66). Luckesi (2011) acrescenta:

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. (p. 277)

Em relação à avaliação somativa, Hadji (2001) aponta que “a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está, como já vimos, solidamente enraizada na mente dos professores...e, frequentemente, na dos alunos” (p. 27). Aliás, a prática de avaliação como resultado relaciona-se com o fato de medir, classificar e quantificar.

Ao mencionar avaliações internas e externas, os docentes se remeteram aos tipos de avaliação de aprendizagem, não às concepções. Já ao lembrar das avaliações formais e informais, abordam Freitas *et al* (2009), que define:

No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que produzem a uma nota; no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por

influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. (FREITAS *et al*, 2009, p. 27)

Assim, é possível inferir que esse referencial teórico, trabalhado na disciplina Avaliação Educacional durante a formação dos participantes da pesquisa, esteja presente, embora não mencionado explicitamente, nas respostas abaixo. Outra hipótese é que esses saberes possam também ter sido agregados no contexto de atuação profissional.

**Classificatória, diagnóstica, somativa, formativa.** (P. 13)

Se compreendi a pergunta, as concepções abordadas na disciplina de avaliação foram: **diagnóstica, formativa e somativa.** (P. 7)

**Diagnóstica e formativa.** (M. 4)

As **habilidades e competências.** Dom também é muito válido, usufruir e tirar proveito daquilo que somos bons e já nascemos... DOM rico demais. (P. 15)

**Medir** para avaliar, avaliar para **classificar**, apropriação do saber e avaliar para **qualificar.** (L. 4)

Avaliações **qualitativas e quantitativas.** (L. 5)

Avaliação **interna e externa**, me trazendo entendimento ao tema abordado, e saber interpretar e transmitir de forma claro o conhecimento. (E.F. 1)

**Informal**, avaliação no cotidiano, e **formal**, que atribui nota aos acertos. (M. 2)

**Tabela 14:** Análise das respostas à pergunta 6, categoria 2

<b>Categoria 2, pergunta 6: Em que medida a participação na disciplina avaliação educacional, cursada por você, durante a formação inicial, foi importante? Quais as contribuições dessa disciplina para formação e atuação junto aos alunos?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Destacam a importância da disciplina. Respostas com menções às práticas em sala de aula, a partir de certas marcas linguísticas (verbos, pronomes e referências espaço-temporais) que sugerem que o docente entrevistado esteja se referindo ao seu cotidiano em sala de aula	7
Destacam a importância da disciplina. Respostas que fazem menção à prática de modo abstrato, enquanto conceitos aprendidos a serem aplicados na prática	36
Não respondeu/deixou em branco	1
Não se aplica (pela negativa à pergunta: "Teve alguma disciplina específica sobre avaliação?")	5
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

Nessa questão 6, da categoria 2, 43 respondentes apontaram a disciplina como fundamental durante a formação inicial, sendo que 7 destes desenvolvem respostas a partir de suas práticas em sala de aula; e 36, embora não tragam especificidade às suas respostas, destacam a importância da disciplina. Assim, a disciplina, do ponto de vista de 88% dos professores parceiros da pesquisa, traz um olhar mais amplo e diferenciado enquanto educador. Leite (2011) ressalta a necessidade nos cursos de formação inicial docente:

Cabe aos cursos que formam professores assegurar que o profissional docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. (p. 39)

Nas respostas coletadas, pode-se notar que a disciplina Avaliação Educacional na opinião dos respondentes, agrega um diferencial na formação inicial, no que diz respeito a planejamento, olhar crítico, flexibilidade na relação com o educando, rompimento de mitos negativos da avaliação (medo):

Compreendi os processos de avaliação e aprendi a refletir sobre eles dentro do meu planejamento. Eu me oriento pelos fundamentos que tive de avaliação para tornar os processos de aprendizagem mais efetivos. Se detecto alguma falha no processo, em contexto geral da minha turma, retomo o conteúdo. Se é pontual atuo diretamente com o aluno. A avaliações proporciona um **ambiente mais justo** de aprendizagem em minhas aulas, procuro sempre retomar o que aponta como não satisfatório, uso outros mecanismos para alcançar os objetivos. (P. 7)

**Foi importante**, pois criamos **outro olhar**, onde a culpa nem sempre é do aluno, podendo ser por parte do docente que precisa mudar sua metodologia, rever sua maneira de explicar a aula. (M. 8)

Me deu **mais flexibilidade** no trato com as crianças. Geralmente faço avaliações de forma natural, apenas em momentos específicos, em casos singulares, uso a avaliação como alavanca para alunos que precisam. Uso como uma ferramenta de aprendizagem. (H. 1)

**Foi importante para romper com o medo da avaliação** construído durante todo meu período na educação básica. (P. 17)

A disciplina foi de **extrema importância para a preparação de novos professores**, visto que toda sala de aula é heterogênea e não é possível medir os esforços dos alunos com a mesma régua avaliativa. É necessário entender as dificuldades de cada um e, assim, poder ajudar e avaliar de um modo verdadeiro. (M. 6)

**Contribuiu para quebrar o contexto** de que a avaliação deve ser algo classificatório com fins punitivos. (P. 20)

**Foi importante** pois nós professores podemos incentivar a autoavaliação nos alunos, e estimular a sua participação ativa na aprendizagem. No caso dos

estudantes, há a possibilidade de verificar o andamento do seu aprendizado e buscar métodos para impulsionar o seu desenvolvimento. (B. 4)

De uma forma geral, na categoria 2, pode-se inferir, com base nas falas dos respondentes, que a disciplina Avaliação Educacional na formação inicial agregou uma melhor conceituação e ampliação da visão sobre o tema: 90% dos docentes participantes tiveram a disciplina “Avaliação Educacional”, intitulada por 51% desta forma por eles. Apenas 6% responderam que tiveram a temática avaliação em outras disciplinas e relacionaram os conhecimentos sobre o tema em disciplinas que não levam “avaliação” em seu nome. Dentre as concepções abordadas na formação inicial, muitos indicaram as perspectivas classificatória, diagnóstica, formativa e somativa, associando os adjetivos “qualitativo” e “quantitativo”.

As respostas remetem ao entendimento de que os saberes disciplinares em relação à temática da avaliação foram atendidos de acordo com o currículo do curso, potencializando na escrita dos professores a compreensão de que a avaliação é um processo que coloca o aluno no centro da discussão, com o objetivo único de analisar a sua progressão e desenvolvimento de sua aprendizagem, quebrando com a visão classificatória e punitiva utilizada ao longo das décadas. Assim como afirma Luckesi (2000), a avaliação, segundo os respondentes, “deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (p. 32)

### **5.1.3. Categoria 3: Visão sobre a disciplina Avaliação Educacional**

A terceira categoria de análise “Avaliação e saberes profissionais” contém quatro indagações aos participantes, sendo elas sobre: a compreensão sobre avaliação da aprendizagem, a concepção sobre práticas avaliativas em que se fundamenta o seu fazer docente, os principais processos avaliativos utilizados e os saberes e conhecimentos aplicados ao avaliar. Nas tabelas a seguir, organizamos as recorrências das respostas segundo alguns critérios analíticos.

**Tabela 15:** Análise das respostas à pergunta 1, categoria 3

<b>Categoria 3, pergunta 1: O que você compreende por Avaliação Educacional?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Ênfase na perspectiva formativa	13
Ênfase na perspectiva diagnóstica	8
Ênfase na perspectiva somativa	10
Outra – Conceito amplo, generalizante	17
Respostas descartadas	1
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

**Tabela 16:** Análise das respostas à pergunta 2, categoria 3

<b>Categoria 3, pergunta 2: Em qual concepção de avaliação você se fundamenta? E por quê?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas em que os parceiros da pesquisa apontam conceitos que costumam ser trabalhados na disciplina Avaliação Educacional na instituição investigada	28
Respostas que tangenciam o tema, abordando de modo indireto ou incompleto os conceitos estudados na disciplina	18
Respostas descartadas, por recusa em responder ou por falta de objetividade em relação à pergunta	3
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

**Tabela 17:** Análise das respostas à pergunta 3, categoria 3

<b>Categoria 3, pergunta 3: Quais os principais processos avaliativos que utiliza?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas que enumeram instrumentos de avaliação	31
Respostas com ênfase em conceitos sobre avaliação	12
Respostas descartadas por recusa em responder ou falta de objetividade em relação à pergunta	6
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

**Tabela 18:** Análise das respostas à pergunta 4, categoria 3

<b>Categoria 3, pergunta 4: Quais são os saberes e os conhecimentos que você utiliza para avaliar?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas em que os parceiros da pesquisa apontam conceitos e/ou autores que costumam ser trabalhados na disciplina Avaliação Educacional na instituição investigada	8
Respostas que tangenciam o tema, abordando de modo indireto ou incompleto os conceitos estudados na disciplina	32
Respostas descartadas, por recusa em responder ou por falta de objetividade em relação à pergunta	9
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

Tardif (2012) determina que “os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho” (p. 256). A partir dessa reflexão de Tardif, observamos nas respostas, em relação à questão 01, categoria 3, compreensão do que se entende por avaliação educacional, vários indícios dos referenciais teóricos estudados (na formação inicial, como observamos em questões anteriores) e sua experiência no contexto da escola.

O mesmo autor constata “Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.” (p. 57). Contudo, percebemos indícios da formação inicial na constituição de seu fazer profissional, isso se nota nas respostas abaixo:

Formas e critérios desenvolvidos para **medir a efetividade** e as características do aprendizado oferecido por uma **instituição de ensino**. (H. 4)

Tarefa importante na **prática no professor** a fim de **diagnosticar** desenvolvimento pedagógico do aluno. (P. 21)

A Avaliação Educacional é um **instrumento** utilizado para **verificar o rendimento escolar** ao longo do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Por meio da avaliação, o professor poderá **conhecer e compreender quais as dificuldades dos alunos**, e assim, fazer um novo planejamento levando em consideração a realidade dos mesmos. (P. 5)

Um **processo sistemático** de documentar e usar **dados empíricos** sobre o conhecimento, habilidades, atitudes e crenças para refinar programas e melhorar a aprendizagem dos alunos. (P. 19)

A avaliação é o **ponto de partida** para o trabalho do professor, só através dela que **traçamos e alinhamos os objetivos** coerentes com o que os alunos necessitam para progredir em seu aprendizado. Acredito no **instrumento** da avaliação **em todo o processo**, desde a diagnóstica inicial e ao longo do processo com instrumentos diversos, tudo deve ser observado e avaliado para ser mantido ou modificado dentro do **planejamento**. (P. 7)

Entendo que é uma garantia de ser **justo com cada aluno**, considerando suas capacidades cognitivas/físicas no momento de avaliar seu desempenho dentro e fora da sala de aula enquanto indivíduo. **Oferecer uma oportunidade** de integração social a todos, independente de suas **particularidades** que possam afetar o modo como o ensino-aprendizagem funcionam atualmente. (M. 6)

Entendo como Avaliação Educacional o **processo didático e diário** do professor dentro da sala de aula. Avaliação, por si só, já é entendida como meio de **mensurar e empregar um valor** para determinada situação ou pessoa. Avaliação Educacional considero como o momento de o **docente ter métodos DIVERSOS** para identificar e compreender seus alunos dentro do âmbito escolar. A avaliação é uma **verificação que deve ser constante**, tanto para o auxílio do professor, quanto para o aprimoramento do aluno. (L.2)

A avaliação educacional é ter um **olhar crítico sobre o que o aluno** realmente aprendeu e está aprendendo (L. 1)

Na segunda questão desta categoria, sobre qual concepção de avaliação o entrevistado se fundamenta, verificou-se um predomínio das concepções trabalhadas na formação inicial, inclusive uma resposta, pontualmente, traz explicitamente um dos autores da ementa do curso, sendo a avaliação formativa, diagnóstica, processual, emancipatória, com enfoque na qualidade da educação, como a opção mais ideal ao se pensar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Hoffmann (2005) aponta que “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação” (p. 110); e Luckesi (2011) explica:

A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida... Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. (p. 180)

É o que verificamos na última resposta selecionada, na qual se detecta a presença da avaliação somativa, focada mais no resultado, como concepção escolhida para prática. O respondente justificou pela sua disciplina específica, contudo ainda podemos constatar essa prática nas escolas, em diferentes disciplinas, profissionais de diferentes idades e tempo de atuação. Isso se deve à sua formação, como Hoffmann aponta:

O contato com professores de diferentes realidades educacionais (da pré-escola a Universidade) me leva a crer que a ação autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasam seu curso de formação. (HOFFMANN, 2005, p. 28)

Observem as respostas dos participantes:

Avaliação **qualitativa**, uso muito atividades e observações pois trabalho com um aluno TEA e pra mim qualquer evolução é considerada. (P. 18)

**Diagnóstica e Formativa**, pois me permite identificar as habilidades que já foram assimiladas e os conteúdos que precisam ser retomados, além de indicar as próximas práticas educacionais. (H. 6)

Para trabalhar com avaliação não necessitamos de mudar nossos instrumentos necessitamos de **mudar nossa postura**. (Luckesi) (P. 6)

A avaliação **emancipatória**, porque tem como compromisso fazer com que as pessoas executem sua própria história e escolham as suas ações de maneira libertadora. (B. 3)

Avaliação **processual**, porque analisar o processo de desenvolvimento do aluno é fundamental para podermos identificar as dificuldades e criar opções para trabalhar em cima das mesmas. (M. 7)

Avaliação **formativa**, pois tem o objetivo de acompanhar a evolução do aluno. (M. 8)

Avaliação **somativa**, pois a matéria exige mais este tipo de avaliação. Porém não desmerecendo a outra avaliação. (M. 5)

A próxima questão da categoria, a terceira, é sobre os principais processos avaliativos que são utilizados. Conforme negrito nas respostas, os parceiros da pesquisa responderam sobre os instrumentos de coletas utilizados, indicando diversidade dos tipos. Cabe ressaltar que, como define Luckesi (2011), “Instrumentos de coleta de dados são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho” (p. 299). Para que esses instrumentos de coleta se tornem instrumentos de avaliação, Cipriano Luckesi (2011) considera que tenha que passar por três recursos metodológicos: “1) coleta de dados relevantes sobre a realidade do objeto da avaliação; 2) qualificação do objeto e 3) intervenção, se necessária.” (p. 300)

Em uma das respostas, foi destacada a ideia da continuidade da avaliação, ou seja, apesar dos instrumentos, processo avaliativo deve ser contínuo. Também é importante destacar a última resposta em que é mencionada a “exigência” do sistema educacional, reportando uma situação de que as escolas exigem as provas como único meio de avaliação ou o meio oficial cobrado por elas.

Hadji (2001) constata alguns “obstáculos à emergência de uma avaliação formativa” e, em primeiro ponto, cita “existência de representações inibidoras”, sendo estas “todos (administração, pais, alunos e colega) reclamam notas? A nota não é a expressão de uma justa medida?” (p. 23).

Primeiramente a **sondagem**, **participação** em sala, **projetos**, **questionários**, **provas** e etc. (B. 4)

Realização de **pesquisas**, **participação** nas atividades em sala, realização de atividades propostas em sala, **prova** objetiva. (H. 4)

Análise do **comportamento** e **atitudes** dos alunos em sala; Entrega de **atividades**; **Debate** em sala; **Seminários** e **questionários**. (H. 6)

**Sondagem** para que eu possa saber do conhecimento prévio que os alunos têm, avaliação por **provas**, **trabalhos** e **pesquisa**. A avaliação **deve ser contínua**. Todos os dias estamos avaliando nossos alunos. Mas como o sistema educacional brasileiro exige **Médias e Notas**, eu cumpro com o que o Sistema me cobra: **provas**. (P. 11)

Na quarta e última questão sobre os saberes e os conhecimentos utilizados para avaliar, é visível que as respostas remetem a autores da área da Educação e disciplinas cursadas durante a formação inicial. Muitos participantes estão no início da profissão docente e fundamentando sua prática inicial com os conhecimentos adquiridos na sua formação recente, também na formação continuada, as exigências da escola e as trocas de experiências entre os colegas de profissão, atendendo as demandas da realidade escolar.

acreditamos que as 'competências' do professor, na medida em que se trata mesmo 'competências profissionais', estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (TARDIF, 2012, p. 223)

O mesmo autor destaca que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (2012, p. 261). Assim, o docente egresso do curso de licenciatura (a considerar o público-alvo da pesquisa: docentes formados a partir de 2016, que contam, portanto, com, no máximo, 5 anos de experiência até o momento da pesquisa) aproveita dos conhecimentos da sua formação inicial e os ressignifica na sua prática, ou soma a seus conhecimentos os saberes adquiridos no cotidiano escolar. Podemos notar esse fenômeno nas respostas:

Me baseio muito em **grandes pensadores da área Pedagógica**, tais como Jussara Hoffman, Paulo Freire, Maria Montessori, buscando o ideal do aluno como protagonista de sua própria história e em grandes Filósofos da epistemologia, tais como: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Lúcio Packter, etc., que contribuem e muito para a Educação e para a Metodologia da aproximação entre o discente e o docente e seu desenvolvimento cognitivo. (H. 5)

**Conhecimentos adquiridos na minha formação** e conceitos pré-estabelecidos pessoais. (M. 3)

Saberes do conhecimento. (M. 4)

Concepção de aprendizagem (sociointeracionista). Estudos sobre avaliação. Competências e habilidades a serem desenvolvidas (foco). (P. 13)

Procuro aplicar tudo o que **aprendi na faculdade**, e cursos de **formação continuada**, se baseando numa avaliação justa, respeitosa e inclusiva. (P. 20)

Pôde-se constatar nas respostas que os docentes se apropriaram de conceitos trabalhados na formação inicial e sugerem aplicá-los em sua prática. A maioria das

concepções foi inclinada à avaliação diagnóstica, formativa, processual e emancipatória. Todavia, ainda persistindo, em menor recorrência, a avaliação somativa/quantitativa. Por fim, na questão sobre os processos avaliativos foram apontados diferentes instrumentos avaliativos.

Esses dados nos remetem a Nóvoa (2017), sobre a importância de programas coerentes com a formação docente. Para o autor, a imagem de um docente é a imagem das suas instituições de formação. Nesse sentido, ao possibilitar em uma licenciatura a discussão de determinadas disciplinas e conhecimentos, é colaborar para a constituição de uma identidade profissional voltada para um determinado compromisso social (TARDIF, 2002). É colaborar para a incorporação de saberes diversos que ampliem a capacidade reflexiva, investigativa e formadora do docente e, conseqüentemente, permitir que o profissional forme os seus alunos com essas perspectivas. Nesse sentido, como afirma Gauthier *et al* (1998), a docência tem que ser compreendida como um “ofício feito de saberes” que possui um corpus de conhecimentos que o professor precisa dominar para exercer sua função e que são fundamentais para a sua profissionalização.

#### **5.1.4. Categoria 4: Visão sobre a avaliação na experiência docente**

Na última categoria de análise, foram quatro questões sobre conteúdos discutidos na disciplina e na prática docente; o reflexo da disciplina nas práticas cotidianas em sala de aula; a representatividade da avaliação na atuação profissional; e os limites e alcances das práticas avaliativas na atuação profissional.

A quarta categoria procurou investigar, por meio das respostas dos participantes, a relevância da disciplina Avaliação Educacional nas práticas pedagógicas e, a partir daí, entender os saberes fomentados, em relação às práticas avaliativas, com base na compreensão dos subsídios da formação docente, em foco na formação inicial. As tabelas abaixo sintetizam a análise preliminar qualitativa das respostas adquiridas.

**Tabela 19:** Análise das respostas à pergunta 1, categoria 4

<b>Categoria 4, pergunta 1: Em que medida os conteúdos discutidos na disciplina Avaliação impactaram na sua prática enquanto professor?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas que sugerem relevância positiva e uma relação mais objetiva entre os conceitos estudados na formação inicial e a prática docente	7
Respostas que destacam relevância positiva da disciplina sobre avaliação na formação inicial, mas não evidenciam relação entre a formação inicial e a prática docente	32
Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar mais em sala de aula	10
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

**Tabela 20:** Análise das respostas à pergunta 2, categoria 4

<b>Categoria 4, pergunta 2: Qual é o reflexo dessa disciplina nas suas práticas cotidianas em sala de aula?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas que sugerem uma relação mais objetiva entre a formação inicial e a prática docente, com ênfase nas práticas em sala de aula	17
Respostas que destacam relevância positiva da disciplina sobre avaliação na formação inicial, mas não evidenciam relação entre a formação inicial e a prática docente	25
Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar em sala de aula	7
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

**Tabela 21:** Análise das respostas à pergunta 3, categoria 4

<b>Categoria 4, pergunta 3: O que representa a avaliação em sua atuação profissional?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas que sugerem uma relação mais objetiva entre a formação inicial e a prática docente, com ênfase nas práticas em sala de aula	13
Respostas que destacam relevância positiva da disciplina sobre avaliação na formação inicial, mas não evidenciam relação entre a formação inicial e a prática docente	31
Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar em sala de aula	5
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

**Tabela 22:** Análise das respostas à pergunta 4, categoria 4

<b>Categoria 4, pergunta 4: Quais são os limites e alcances das práticas avaliativas na sua atuação profissional?</b>	
<b>Agrupamento das respostas</b>	<b>Recorrência</b>
Respostas que demonstram compreensão acerca do que foi perguntado, com sugestões a respeito de limites e alcances das práticas avaliativas, independentemente do nível de profundidade das respostas	10
Respostas que sugerem dificuldade do parceiro da pesquisa na compreensão do que se perguntou, ou em que falta objetividade e clareza para se identificar uma relação objetiva entre os limites e o alcance das práticas avaliativas na atuação profissional do respondente	27
Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar em sala de aula	12
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: autoria própria, 2021

Na primeira questão dessa categoria foi indagado em que medida os conteúdos discutidos na disciplina Avaliação impactaram na sua prática enquanto professor. Dentre as respostas, nota-se que repercussão positiva da disciplina, dentro da formação inicial, trazendo como consequências um novo olhar sobre o processo avaliativo, um repensar sobre as práticas de avaliação vigentes e tradicionais e o interesse em continuar estudando, com a consciência de que os conhecimentos na formação inicial precisam ser aprofundados para atender as necessidades da prática profissional.

Tardif (2012) aponta que:

De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: 'a vida é breve, a arte é longa', diz o provérbio. (TARDIF, 2012, p. 57)

Leite (2011) destaca a importância da formação inicial ao constituir um profissional crítico e reflexivo para a tomada de decisões diárias que contemplam a profissão. “Na verdade, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar esse modelo, a fim de lhes assegurar uma base reflexiva em sua formação e atuação profissional (...)” (p. 38).

Na medida em que os docentes atuam no cotidiano da escola, trazendo um conhecimento adquirido na formação inicial sobre a avaliação, há um norte para que saibam por onde começar. Contempla-se nas respostas um olhar mais amplo e reflexivo sobre as práticas avaliativas, com expressões como “repensar”, “não ter

somente”, “recolher evidências”; ou “estudo outros tipos de avaliação”, “não têm um fim punitivo”, “caminhos eficientes/alternativos”; além de se observar a complexidade do processo avaliativo e o respaldo da disciplina, na formação inicial, contribuindo para ampliar o conceito, como nos trechos em que se diz “tudo iniciou-se nas aulas de avaliação da primeira graduação” e “o processo é longo e infinito”.

Constatem nos trechos:

A **repensar** as práticas avaliativas. **Não ter** somente como base a **prova escrita** como principal meio avaliativo. Existem diversas práticas avaliativas. (B. 2)

**Impactaram muito** em minha docência, **hoje estudo outros tipos de avaliação** como do cognitivo, avaliações focadas no desenvolvimento de habilidades muito específicas de cada marco de aprendizagem da criança. Mas **tudo iniciou-se** nas aulas de avaliação da **primeira graduação**. (P. 7)

No entendimento de que os instrumentos avaliativos **não têm um fim punitivo**, mas sim como um meio de se **recolher evidências** de um processo educacional mais amplo, possibilitando a elaboração de **caminhos alternativos** ou a permanência em **caminhos eficientes**, que tenham por objetivo o processo de ensino. (H. 3)

Com isso **consigo avaliar melhor** os meus alunos e **me avalio também** durante essas avaliações. (P. 16)

Impactou no sentido que **prova não mostra se o aluno aprendeu ou não, a avaliação é diária**, outro ponto importante é que a avaliação ela deve ser variada com vários instrumentos de avaliação, pois cada aluno é um aluno, cada um tem sua particularidade. (M. 8)

Não tem como ser professor sem avaliar a nossa prática pedagógica. **O processo é longo e infinito**, pois sempre estamos em busca de melhorarmos enquanto mediadores do conhecimento. (P. 11)

Na segunda questão, categoria 4, sobre o reflexo da disciplina na prática cotidiana, verifica-se que há uma perspectiva de mudança de concepção ao se contemplar uma visão mais crítica, devido ao contato com a disciplina, como denotam as palavras “diferenciada”, “aprimoramento”, “criticidade” e mudança”. Além de uma ação mais humanizada (“mais acolhidos”), menos seletiva (“desafio”).

A última resposta destaca uma contradição entre a experiência com práticas avaliativas na sua formação, dentro da educação básica, e sua experiência dentro da formação inicial para docência, inclusive deixando a opção de não “reproduzir” os medos dos processos avaliativos experimentados na escola básica. Hoffmann (2005) destaca o mito e o desafio de avaliar; assim, podemos destacar que “O mito é decorrente de sua estória que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações” (p. 27). Para que haja uma superação, faz-se

necessário o desafio: “O maior dentre os desafios é ampliar-se o universo dos educadores preocupados com o ‘fenômeno avaliação’.” (p. 27). Assim, a disciplina, no contexto da formação inicial, cumpre seu papel desafiador.

Trabalhando de forma **diferenciada**. (A. 1)

**Aprimoramento** dos instrumentos de avaliação. (B. 4)

Acredito que os alunos se **sintam mais acolhidos** nas aulas, **não** entendendo a avaliação como um **desafio**. (H. 4)

Trouxe **maior criticidade** o que tange os objetivos da avaliação. (H.2)

Consegui enxergar **muitas mudanças** ao longo do **meu trabalho**, costumava utilizar a **avaliação** como **maior nota** mas fui percebendo que não é só de prova que devemos **avaliar** o aluno, **vai muito além disso**. (L.3)

Uma **melhora** significativa no **ensino/aprendizagem** tendo em vista que nas avaliações feitas no cotidiano influenciam no decorrer das aulas futuras. (M.10)

**Nem sempre fazemos justa a avaliação** do aluno, as vezes somos obrigados a avaliar conforme diz a instituição de aprendizagem. (M.9)

Ajudaram a **NÃO reproduzir** nos alunos o **medo das avaliações** que a **minha geração** teve que **vivenciar**. (P. 17)

A atuação profissional é destacada na próxima pergunta, a terceira dessa categoria, em associação com a representatividade da disciplina avaliação. Tardif (2012) esclarece que:

(...) a sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. (TARDIF, 2012, p. 261)

Assim, o docente constrói sua prática por meio dos conhecimentos já adquiridos, resignificando as necessidades de sua prática. Repara-se nas devolutivas do questionário um predomínio da avaliação na óptica formativa, como comenta Hadji (2001):

À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, 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)

A avaliação formativa visa um olhar sobre o estudante de forma mais ampla, atendendo as necessidades do educar frente as exigências do contexto atual, como afirma Freitas: “os estudantes que estão na escola não aprendem apenas as disciplinas escolares, eles vivenciam relações sociais e terminam desenvolvendo valores e atitudes” (FREITAS *et al*, 2009, p. 22). Contudo, na última resposta, ainda se expressa a avaliação associada à burocratização existente na escola.

A Avaliação é um instrumento de extrema importância na prática Educacional, pois permite **verificar o rendimento** escolar dos alunos, quais as principais dificuldades de cada um, e também, nos ajuda **a verificar se os conteúdos** estão sendo assimilados, e se necessário, fazer um **novo planejamento**. (P. 5)

**Tomada de consciência** sobre os rumos do processo de ensino e aprendizagem. (P. 13)

A avaliação, para mim, é uma forma **de saber** se meu **trabalho está funcionando** mesmo naquele ambiente com aquelas pessoas. Se eu consegui **transmitir** meu **conhecimento específico** e o aluno conseguiu absorver ao menos a ideia básica da coisa. Eu sei que no âmbito geral minha matéria (matemática) é considerada difícil e muitos têm relutância em aprender, então não posso cobrar deles que tenham um conhecimento aprofundado sobre o assunto, mas não quero que eles usem o “**decoreba**” apenas para terem uma **nota alta na prova** sem terem criado alguma ligação ou relação que os **ajude no cotidiano** e na vida real. (M. 6)

Representa um norte para que nós **professores** possamos **intervir** e **ajudar** cada vez mais os **alunos** em seu processo de ensino-aprendizagem. (L. 1)

Representa, em suma, a base de tudo para se tornar um **excelente Professor**, pois a avaliação, além de servir para avaliar os alunos, tem como objetivo fazer com que se mensure e compreenda, todas as nuances do nosso trabalho cotidiano, fazendo com que, através do aluno, **possamos nos avaliar também**, até **encontrar o melhor caminho** para o processo de ensino-aprendizagem. (H. 5)

Geralmente uma **burocracia tediosa**, mas as vezes a utilizo como uma **ferramenta de aprendizagem**. (H. 1)

Por último, na questão 4, dessa categoria, foi indagado sobre os limites e alcances das práticas avaliativas na atuação profissional. Em relação à avaliação da aprendizagem, os participantes da pesquisa reconhecem a relevância da disciplina frente à importância das discussões sobre a temática dentro do contexto educacional.

Para atender tal demanda, é necessário pensar em uma formação inicial que atenda um cenário com todas estas exigências, como destaca Leite (2011):

Nesse cenário, torna-se essencial pensar o processo de formação inicial dos professores se desejamos uma escola realmente democrática e exigente. O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido e considerado se não tivermos definido a função social e política dos docentes, ou seja, a responsabilidade de ajudar a promover o desenvolvimento humano

dos alunos nas suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, relacional, ética, linguística e estética. (p. 35)

A complexidade do ato de avaliar amplia dentro das especificidades escolar, como Educação especial, com distanciamento professor-aluno (fato evidenciado na pandemia), com as exigências burocráticas da escola, com a ideia de que avaliar ainda seja algo pontual e punitivo. Verifica-se isso nas respostas:

Os limites e alcances da prática avaliativa é **compreender**, qual o **problema o aluno** vem enfrentando, por que não consegue alcançar determinados objetivos, qual o processo de aprendizagem desenvolvido. É através da avaliação conseguimos chegar a essas respostas e as vezes é necessário mudar nossa forma de avaliar ou até mesmo ensinar. (P. 10)

Os limites são voltados aos alunos das áreas com **alunos em casos especiais** já que não temos nenhuma orientação de como trabalhar. (A. 1)

Acredito que os alcances para as práticas **inúmeras formas de avaliar** avaliativas são **vastos**, tendo em vista que há e do que avaliar, desde que as evidências sejam bem direcionadas boas ações educacionais; e dentre os limites, vejo que **o físico** se tornou uma questão muito presente, considerando a atual conjuntura **pandêmica**, que tornou **difícil o acesso aos alunos** mesmo com o sistema híbrido de ensino e a "busca ativa". (H. 3)

As práticas avaliativas proporcionam uma visão das habilidades gerais dos alunos, não apenas os conhecimentos específicos do conteúdo. Um dos limites seria a **mentalidade dos alunos em relação as avaliações**, pois ainda acreditam ser classificatórias e punitivas, essa mentalidade pode influenciar no momento de realizar as atividades e no resultado final. (H. 6)

Limites: Os limites dados pelo **governo no método de avaliação**.

Alcance: **Avaliar os alunos da maneira correta**. (M. 4)

Diante da educação estadual ficamos **muito limitados em avaliar**, pois, não é sempre que conseguimos avaliar o aluno da maneira correta. Acabamos seguindo o **currículo que deve ser cumprido** e **não** podendo dar muita **atenção ao aprendizado** de cada aluno. (M. 9)

Os dados analisados até aqui revelam que a disciplina Avaliação Educacional foi indispensável à formação inicial docente, visto que norteia o olhar formador do estudante, futuro profissional da educação; transforma a perspectiva de análise sobre a temática avaliação de aluno para docente, acrescentando uma criticidade sobre os processos avaliativos e refletindo sobre sua experiência enquanto aluno, para um fazer consciente enquanto professor; ressignifica os saberes experienciais da Educação Básica, ao vivenciar o processo de se construir um conhecimento profissional sobre o assunto, aproximando o que foi positivo e substituindo as práticas negativas.

Nóvoa, ao mencionar sobre a formação docente em uma escola em metamorfose, diz que "Ninguém pode ser professor hoje, sem o esforço das

dimensões coletivas da profissão” (2019, p.14). No contexto do artigo, a autor defende que, dentro cotidiano da escola, para que esses professores vivenciem a Educação básica, deveriam vivenciar experiências coletivas na faculdade, durante a formação inicial.

Se, na formação inicial, o futuro profissional se torna capaz de confrontar o que experienciou com aquilo que julgue ser necessário para fazer uma educação que vise a construção de uma aprendizagem significativa para todos, a disciplina Avaliação mostrou-se crucial para a prática em sala de aula.

Trata-se de uma temática indispensável no contexto atual, em que avaliamos constantemente e resultados são cobrados, como se, por si só, os números refletissem a qualidade da Educação. Na formação inicial, é preciso respaldar o licenciado, para que saiba avaliar nos aspectos mais amplos do termo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo lançado foi o de investigar sobre avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas dos docentes egressos da instituição escolhida, que cursaram a disciplina específica em sua formação inicial, com base na experiência da pesquisadora, na formação docente e nas inúmeras lacunas referentes a discussões sobre avaliação.

Algumas questões direcionaram a pesquisa, como: por que o professor avalia dessa forma e não de outra? Quais os principais processos avaliativos que utiliza? Qual concepção defende? Em que medida utiliza desse processo e quais os objetivos desse propósito? O que representa a avaliação e qual a importância desse processo em sua atuação profissional?

No decorrer do estudo, alguns questionamentos foram compartilhados pelos professores, contudo outros ficam em aberto para reflexões e aprofundamentos. Foi realizado um levantamento bibliográfico, explorando análises já realizadas dentro da temática na BDTD e Scielo. Constatou-se que práticas avaliativas e atuação docente aparecem em diversas pesquisas, contudo não é comum a junção destas com a formação inicial docente.

Esse dado reforça a ideia em estabelecer a ponte entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019), ou de pensar a formação dos professores como uma formação profissional universitária, isto é, como uma a formação para o exercício da profissão (NÓVOA, 2017). Nessa perspectiva o percurso do licenciando deve ser pensado como um processo progressivo de aquisição de uma determinada dimensão profissional, com uma base de conhecimentos sobre a docência que perpassa as disciplinas da área de conhecimento, as disciplinas pedagógicas e profissionais. A ausência dessas discussões tem potencializa a elaboração de currículos ultrapassados e engessados do modelo 3 + 1 ainda muito resistentes na formação. Acreditamos que o esforço em aprofundar pesquisas nesse campo se faz necessário buscando caminhar da denúncia ao anúncio de propostas inovadoras para o campo da educação.

A terceira seção traz a epistemologia da prática, com base nos autores Tardif, Tardif, Lessard e Lahaye, Nóvoa, Gauthier e Leite, como perspectiva de que os professores constroem uma identidade profissional, resgatando sua trajetória pessoal e profissional por meio do seu fazer e pela reflexão sobre sua prática, assim a prática profissional é o lugar de formação e de produção de saberes.

Na sequência, trata-se dos saberes da formação e da atuação profissional, Tardif aponta os saberes curricular, disciplinar, da formação profissional, experiencial e cultural. Gauthier endossa com os saberes da Ciências da Educação, tradição pedagógica e da ação pedagógica. Este último refletido em três momentos de intervenção pedagógica: pré-ativo, interativo e pós-ativo. Todos estes saberes são imprescindíveis ao futuro professor e quanto mais saberes sobre o ato de ensinar e tudo que o envolve, mais reflexivo e crítico será o docente de sua prática.

Na seção “Formação de professores e avaliação”, com apoio de Gatti *et al* (2019) e de documentos legais da área da Educação, repensou-se sobre os processos formativos docentes na formação inicial, período em que se pode notar problemas como a falta de correlação entre o que se estuda nas licenciaturas e o que se vivencia na prática. Além de tratar do tema Avaliação, com aportes teóricos de Saul (2010), Vasconcellos (2008), Freitas (2009), Hoffmann (1995, 2003 e 2008), Luckesi (1995 e 2011) e Hadji (2001), em que se denuncia a urgência de ampliar as concepções sobre o tema; formar docentes conscientes de sua atuação crítica sobre o processo; e transformar o processo de ensino e aprendizagem, com base na avaliação.

Para Freitas *et al* (2009),

a escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão, por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. (FREITAS *et al*, 2009, p. 18)

Discutir, compartilhar, analisar a temática da avaliação potencializa uma formação docente crítica.

A pesquisa qualitativa justifica-se pelo contato direto da pesquisadora com o meio, além da descoberta e interpretação constante de como os professores alvo da pesquisa constroem seus significados e as representações sobre avaliação.

Foram 49 parceiros(as) de pesquisa, que contribuíram ao responder a 28 questões, organizadas em quatro categorias: a primeira, sobre o perfil identitário; a segunda, sobre avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial; terceira: avaliação da aprendizagem e saberes profissionais; e a quarta: avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas.

Na primeira categoria, pôde-se identificar os parceiros da pesquisa, em que 65% são jovens (entre 20 a 29 anos); 71%, do sexo feminino; 86%, brancos; 43% pedagogos; 55%, ainda sem especialização ou 45%, cursadas em instituição privada;

53%, formação continuada ainda não iniciada ou 47%, realizada em cursos voltados ao contexto escolar.

Na segunda categoria, pôde-se analisar a temática avaliação de aprendizagem na perspectiva curricular, dentro da formação inicial. Desta forma, 90% dos docentes participantes tiveram a disciplina “Avaliação Educacional”, intitulada por 51% desta maneira. Apenas 6% responderam que tiveram a temática avaliação em outras disciplinas e relacionaram os conhecimentos sobre o tema em disciplinas que não levam avaliação em seu nome. Dentre as concepções abordadas na formação inicial, muitos indicaram em suas respostas as perspectivas classificatória, diagnóstica, formativa e somativa, e destacaram, por último, que a disciplina, dentro da formação inicial, foi fundamental. Porém, vale destacar que os conhecimentos oriundos da disciplina em questão, na formação inicial, é apenas um dos saberes que corroboram para a constituição da prática docente.

A terceira categoria associa a avaliação de aprendizagem e saberes profissionais, o que se pôde observar que a compreensão indicada sobre Avaliação Educacional dá ênfase nas perspectivas formativas, diagnóstica e, menor recorrência, 20%, somativa; em 57% das respostas, apontando para os conceitos trabalhados na disciplina cursada na Instituição; 63% dos respondentes enumeraram diversos instrumentos de avaliação quando questionados sobre processos avaliativos e 16% indicaram como saberes os conceitos e autores estudados na formação inicial.

Na última categoria, avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas, 80% indicaram relevância positiva sobre o impacto da disciplina Avaliação Educacional na sua prática pedagógica, sendo que 15% foram relacionaram de forma mais objetiva a importância dos conceitos estudados, enquanto que 65% apenas destacaram a relevância positiva da formação inicial, sem evidenciar claramente a relação; o mesmo nota-se no reflexo da disciplina nas suas práticas cotidianas: 86% indicam reflexos positivos (35% com respostas justificadas e 51% sem justificativa válida); os parceiros da pesquisa apontaram diferentes limites da práticas avaliativas, como as exigências da escola para avaliações externas, a perspectiva da avaliação como algo pontual (prova), contudo o alcance está justamente em ampliar as reflexões sobre o processo avaliativo.

Os resultados apontam, pelas falas dos participantes da pesquisa, uma provável contribuição da disciplina de Avaliação Educacional na formação inicial, o que permite supor haver reflexos na atuação profissional, promovendo nos professores a apropriação de conceitos incorporados em suas práticas, numa

perspectiva diagnóstica, formativa e processual, colaborando com a diversidade de processos e permitindo uma postura mais reflexiva e investigativa com foco na aprendizagem dos alunos.

Villas Boas, 2011, aponta pesquisas sobre práticas avaliativas (BLACK e WILLIAN, 1998) que indicam que “a avaliação formativa não é bem entendida por professores e é fraca na prática” e “(...) requer mudanças profundas na percepção dos professores sobre o papel em relação aos estudantes, assim como em suas práticas em sala de aula” (p.22)

A pesquisa foi de grande valia para a pesquisadora, na medida em que refletiu seus saberes da formação docente e de Avaliação educacional e pôde diferenciá-los em tempos e lugares distintos. Além de amadurecer, enquanto professora-pesquisadora, e potencializar a leitura reflexiva e a escrita direcionada. Quanto aos(às) parceiros(as) de pesquisa, foi fundamental permitir que descrevessem o que pensam sobre a formação inicial e incluí-los(as) em uma pesquisa científica, também como forma de lhes sensibilizar de que há um universo de conhecimento da área ainda a ser estudado e que devem se reconhecer como profissionais e protagonistas de seu saber-fazer.

A pesquisa permitiu revelar os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998), desses professores, provenientes do exercício cotidiano de sua função, principalmente relacionados aos momentos relativo ao pós-ativo (avaliações e reflexões docentes).

A discussão sobre avaliação ampliou-se de algumas décadas para cá. Muitos docentes, conforme aponta a pesquisa, já expandiram e fortaleceram seu foco sobre avaliação, inclusive com o apoio na discussão sobre o tema na formação inicial. Contudo, ainda se depara com docentes com um olhar restrito, simplista e punitivo ao avaliar, talvez devido a uma formação inicial em que não se teve contato com o assunto de forma especializada, em uma disciplina específica ou que dialogasse profundamente com saberes teóricos e experienciais sobre a avaliação.

“A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p. 9), principalmente a inicial é a abertura de um percurso profissional, assim não pode deixar de abordar assuntos tão importantes como avaliação da aprendizagem.

Também é importante destacar que, embora a pesquisa revele pontos positivos em relação à formação no campo da avaliação, não podemos negar que há um desequilíbrio evidente na grade curricular dos cursos de Licenciatura (Língua

Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas) em relação às matérias pedagógicas. Segundo o estudo de Gatti (2009), em que se desenvolve uma pesquisa considerável sobre a formação dos professores no Brasil, nas ementas desses cursos “observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, (...) a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida (GATTI, 2009, p. 233)”.

Assim como afirma Tardif (2012), não se separa o saber profissional de suas condições de produção, ou então, como afirma Nóvoa (2019), a ligação entre formação e profissão é central para construir programas coerentes no campo da formação. Nesse sentido, a vertente da epistemologia da prática abre os horizontes, para concordarmos com esses autores de que não pode haver distância entre os saberes teóricos da profissão e os saberes da prática profissional e, para que isso ocorra, é fundamental acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores capazes de se integrarem na profissão, contribuindo para sua renovação (NÓVOA, 2017).

Ao promover essa reflexão, a vertente da epistemologia da prática promove um novo olhar para a formação e a atuação docente, valorizando o protagonismo do professor em sua prática como um produtor de saberes, que possui um conjunto de conhecimentos sobre o seu saber-fazer, e, portanto, em relação às suas práticas avaliativas. Essa amálgama de saberes permite ao professor expressar sua forma de agir e pensar, bem como de conduzir o processo.

Com essa perspectiva, a avaliação deve ser revista, repensada, discutida e potencializada pelos professores, como campo de conhecimento, visando a superação das mazelas históricas que acometeram milhares de alunos nos sistemas de forma excludente, punitiva e classificatória e da forma como as avaliações externas também traça no contexto atual.

Os professores devem se manifestar contra a reprodução da ideologia dominante, seja em relação aos conteúdos escolares, ao currículo ou à avaliação, por mais que pareçam tomadas de decisão muito difíceis, “é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora de avaliação” (HOFFMAN, 2005, p. 90).

Repensar a avaliação e os processos formativos que os cercam é repensar a formação dos professores e suas bases de conhecimento. É preciso formar os professores para a compreensão de sua importância profissional, social e política. É fazê-los entender que o seu conhecimento faz parte do patrimônio da profissão e que,

portanto, deve ser reconhecido, registrado e transmitido ao longo da história por meio de pesquisas, assim como essa se propõe, no sentido, de contribuir para o avanço da melhoria das condições de trabalho e do movimento da profissionalização do ensino em nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo. UNESP. 1998.
- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.
- BERTAGNA, Regiane Helena; MELLO, Liliane Ribeiro de; POLATO, Amanda. Política e Avaliação educacional: Aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, v.8, n.2, p.244-261, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal; Editora Porto, 1994.
- BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>, acesso em 05/12/2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 30/11/2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 30/11/2021.
- BRITO, Luana Patrícia Silva de. Análise das concepções e das práticas avaliativas de professoras formadoras: um olhar para os estágios supervisionados obrigatórios do curso de licenciatura plena em ciências biológicas. Dissertação. UFRPE. 2018.
- CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 1998.
- FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente teleduc. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais**. Curitiba: [CIETEP], 2007
- FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 940-956, 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GATTI, B. A. NUNES; M. M. R. (org.) **Formação de professores para o ensino**

**fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Coleção Textos FCC, n.29, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont, *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira Lima. 2 ed. Ijuí: 1998.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 109.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** 1ª ed. Porto, 1991.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.12, ano 3, p. 6-11, fev-abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

NÓVOA, A. **A 'nova' centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Universidade de Lisboa. Lisboa: 1999. Disponível em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144\\_ISSN1517-9702.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144_ISSN1517-9702.pdf). Acesso em 14 fev. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMANOWSKI, J. P. ; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 09 set. 2020.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à tarefa e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 111/12 – Publicada no DOE em 03/02/2012 - Seção I- Página 46

\_\_\_\_\_. Parecer CEE nº 300/2013. Publicado no DOE em 6 de setembro de 2013 - Seção I- Página 33.

\_\_\_\_\_. Deliberação CEE n. 142/2016, 25 de maio de 2016. São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos/deliberacaocee142\\_2016regulacaosupervisaovavaliacaoiesecursograduacao.pdf](https://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos/deliberacaocee142_2016regulacaosupervisaovavaliacaoiesecursograduacao.pdf). Acesso em 30/11/2021.

\_\_\_\_\_. Deliberação CEE nº 154/17 – Publicada no DOE em 01/6/2017 - Seção I- Página 36. Disponível em <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/atpa-cee-delib-154-2017-com-marcas.pdf>. Acesso em 21/04/2022.

\_\_\_\_\_. Parecer CEE nº 421/2018. São Paulo, 2018. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP\\_PAR\\_421\\_1101869\\_2018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_421_1101869_2018.pdf). Acesso em 21/04/2022.

\_\_\_\_\_. Parecer CEE n. 179/2019, 30 de maio de 2019. São Paulo, 2019. (Não disponível online).

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder: EDUSP, 1965.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional**: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, v.14, n.2, p. 253-266. 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. (Coleção Pedagógicos do Libertad, v. 3) São Paulo: Libertad, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação formativa**: Práticas inovadoras. Papirus Editora, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago. 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) EM SERES HUMANOS DA UFSCAR  
Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar  
Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km. 235 –  
Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Telefone (16) 3351-9685.  
E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)  
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte.  
CEP: 70719-040, Brasília/DF.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa de Mestrado:** Formação docente, atuação profissional e práticas avaliativas: uma análise sobre essa correlação na visão de professores da Educação Básica.

**Pesquisadora:** Isabella Natal – PPGPE- UFSCar/São Carlos

**Orientadora:** Profa. Dra. Márcia Regina Onofre - PPGPE- UFSCar/São Carlos

Convido você a participar deste estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “*Formação docente, atuação profissional e práticas avaliativas: uma análise sobre essa correlação na visão de professores da Educação Básica*”. Este termo de consentimento esclarece os objetivos da pesquisa que será desenvolvida e qual será a sua participação caso aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos relacionados à sua participação neste estudo. Após analisar estas informações e esclarecer suas dúvidas, você decidirá se irá participar ou não.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar** que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A **CONEP** tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

**OBJETIVO DO ESTUDO:** Analisar quais os saberes são mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica em escolas da rede estadual de ensino do interior paulista, tomando por referência os processos formativos resultantes da disciplina de avaliação educacional, cursada pelos docentes durante a formação inicial.

**DESCRIÇÃO DO ESTUDO:** Esse estudo visa analisar os saberes mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica por intermédio de questionários aplicados aos docentes da rede

estadual do interior de São Paulo, Diretoria de Ensino Região de Avaré, formados em uma Instituição de Ensino Superior e entrevistas semiestruturadas com professores da Instituição, responsáveis por ministrar a disciplina avaliação educacional. A pesquisa de natureza qualitativa será desenvolvida por meio de um contato direto da pesquisadora com o objeto de pesquisa.

**PROCEDIMENTOS:** Serão utilizados para a coleta de dados a análise documental e a aplicação de questionários digitais com os docentes da educação básica de diferentes áreas do saber, que cursaram na formação inicial, a disciplina Avaliação Educacional e entrevistas semiestruturadas, gravadas remotamente, via aplicativo de videochamada, com professores da Instituição de ensino superior que ministram a disciplina, mediante a aprovação do Comitê de Ética.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente da sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

**BENEFÍCIOS ESPERADOS:** Ao responder aos questionários e à entrevista, os colaboradores contribuirão para a mobilização do reconhecimento dos profissionais de educação básica e sua formação inicial. Sendo assim, a pesquisa auxiliará na valorização dos saberes produzidos pelos professores da educação básica e na tentativa de clarear o olhar de outros profissionais sobre os diferentes saberes mobilizados nas práticas avaliativas, o impacto da formação inicial direcionado ao trabalho com avaliação educacional e o reflexo em sala de aula. A pesquisa a ser desenvolvida traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores.

**INTERRUPÇÃO DO ESTUDO:** este estudo poderá ser encerrado antes do prazo, se houver razões administrativas ou relativas às condições de segurança dos envolvidos. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente poderá ser interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

**LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária. Você pode aceitar participar do estudo e depois desistir a qualquer momento. Também poderá ser solicitado a qualquer momento que as suas informações sejam excluídas completamente deste estudo. Se decidir interromper a sua participação no estudo, recomenda-se para sua segurança conversar primeiro com o pesquisador para que assim ele possa esclarecer dúvidas pendentes. Da mesma forma, caso resolva participar da pesquisa, possui o direito de não responder a alguma pergunta que lhe seja feita, em entrevista ou formulários, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, ainda que qualquer pergunta seja sinalizada como “obrigatória”.

**GARANTIA DO SIGILO:** a Universidade Federal de São Carlos e a pesquisadora responsável da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS tomarão todas as medidas para manter suas informações pessoais em absoluto sigilo. Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente. Esclareço que os documentos e arquivos coletados nas etapas de pesquisa não presencial serão armazenados em dispositivo local (não em “nuvem”), para garantir sua total integridade e inviolabilidade, assegurando assim a segurança dos dados sensíveis do participante.

**CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos para você. Todos os gastos relacionados diretamente com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação (mesmo que haja patentes, produtos ou descobertas que possam resultar da sua participação na pesquisa).

**OUTRAS INFORMAÇÕES:** Você será informado(a), caso ocorra, de novas descobertas que podem afetar sua vontade de continuar a participar no estudo.

A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da sua participação e/ou do que se aprender no estudo.

**ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS E RECLAMAÇÕES:** você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com pesquisadora, Isabella Natal, no telefone (14) 998178521 ou ainda por meio do e-mail:

**SOLICITAÇÃO:** Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas realizadas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Solicito que este Termo de Consentimento, enviado a você por e-mail, como documento anexo, de forma individualizada, seja impresso e assinado; posteriormente, você deve fazer uma cópia digitalizada, devolvida para este mesmo e-mail ( ). Oriente que mantenha guardadas consigo todas as cópias de e-mails e documentos recebidos.

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Entendi o estudo apresentado que tem como objetivo analisar quais os saberes são mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica de uma rede estadual de ensino do interior paulista, tomando por referência os processos formativos resultantes da disciplina de avaliação educacional, cursada pelos docentes durante a formação inicial.

Tive a oportunidade de ler, de pensar, de fazer perguntas e de falar a respeito do documento quando precisei. Ao assinar este termo de consentimento, não renuncio a nenhum dos meus direitos legais. Autorizo a minha inclusão neste estudo por meio de resposta ao questionário eletrônico e/ou entrevista gravada remotamente, via aplicativo de via videochamada. Receberei uma cópia assinada desta declaração de consentimento. Estou ciente que minha identidade e respostas relativas ao questionário e/ou entrevista será mantida em anonimato. Iniciais do(a) participante \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Data: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Data: \_\_/\_\_/\_\_

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**  
**(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de minha imagem em filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na pesquisa: *“Formação docente, atuação profissional e práticas avaliativas: uma análise sobre essa correlação na visão de professores da Educação Básica”*. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada apenas para análise dos dados coletados. As imagens adquiridas por meio de filmagens ou gravações serão descartadas imediatamente após seu uso na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## Apêndice B – Questionário

### Formulário de pesquisa

Ação desenvolvida pela pesquisadora Isabella Natal, vinculada à Universidade Federal de São Carlos, onde desenvolve a pesquisa chamada "FORMAÇÃO DOCENTE, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICAS AVALIATIVAS: UMA ANÁLISE SOBRE ESSA CORRELAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA", dentro do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO. Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

---

\*Obrigatório

1. E-mail \*

---

TCLE e Aceite

## TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de Mestrado: Formação docente, atuação profissional e práticas avaliativas: uma análise sobre essa correlação na visão de professores da Educação Básica.

Pesquisadora: Isabella Natal – PPGPE- UFSCar/São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre - PPGPE- UFSCar/São Carlos

Convido você a participar deste estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “Formação docente, atuação profissional e práticas avaliativas: uma análise sobre essa correlação na visão de professores da Educação Básica”. Este termo de consentimento esclarece os objetivos da pesquisa que será desenvolvida e qual será a sua participação caso aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos relacionados à sua participação neste estudo. Após analisar estas informações e esclarecer suas dúvidas, você decidirá se irá participar ou não.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

**OBJETIVO DO ESTUDO:** Analisar quais os saberes são mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica em escolas da rede estadual de ensino do interior paulista, tomando por referência os processos formativos resultantes da disciplina de avaliação educacional, cursada pelos docentes durante a formação inicial.

**DESCRIÇÃO DO ESTUDO:** Esse estudo visa analisar os saberes mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica por intermédio de questionários aplicados aos docentes da rede estadual do interior de São Paulo, Diretoria de Ensino Região de Avaré, formados em uma Instituição de Ensino Superior e entrevistas semiestruturadas com professores da Instituição, responsáveis por ministrar a disciplina avaliação educacional. A pesquisa de natureza qualitativa será desenvolvida por meio de um contato direto da pesquisadora com o objeto de pesquisa.

**PROCEDIMENTOS:** Serão utilizados para a coleta de dados a análise documental e a aplicação de questionários digitais com os docentes da educação básica de diferentes áreas do saber, que cursaram na formação inicial, a disciplina Avaliação Educacional e entrevistas semiestruturadas, gravadas remotamente, via aplicativo de videochamada, com professores da Instituição de ensino superior que ministram a disciplina, mediante a aprovação do Comitê de Ética.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente da sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

**BENEFÍCIOS ESPERADOS:** Ao responder aos questionários e à entrevista, os colaboradores contribuirão para a

mobilização do reconhecimento dos profissionais de educação básica e sua formação inicial. Sendo assim, a pesquisa auxiliará na valorização dos saberes produzidos pelos professores da educação básica e na tentativa de clarear o olhar de outros profissionais sobre os diferentes saberes mobilizados nas práticas avaliativas, o impacto da formação inicial direcionado ao trabalho com avaliação educacional e o reflexo em sala de aula. A pesquisa a ser desenvolvida traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores.

**INTERRUPÇÃO DO ESTUDO:** este estudo poderá ser encerrado antes do prazo, se houver razões administrativas ou relativas às condições de segurança dos envolvidos. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente poderá ser interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

**LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária. Você pode aceitar participar do estudo e depois desistir a qualquer momento. Também poderá ser solicitado a qualquer momento que as suas informações sejam excluídas completamente deste estudo. Se decidir interromper a sua participação no estudo, recomenda-se para sua segurança conversar primeiro com o pesquisador para que assim ele possa esclarecer dúvidas pendentes. Da mesma forma, caso resolva participar da pesquisa, possui o direito de não responder a alguma pergunta que lhe seja feita, em entrevista ou formulários, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, ainda que qualquer pergunta seja sinalizada como "obrigatória".

**GARANTIA DO SIGILO:** a Universidade Federal de São Carlos e a pesquisadora responsável da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS tomarão todas as medidas para manter suas informações pessoais em absoluto sigilo. Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente. Esclareço que os documentos e arquivos coletados nas etapas de pesquisa não presencial serão armazenados em dispositivo local (não em "nuvem"), para garantir sua total integridade e inviolabilidade, assegurando assim a segurança dos dados sensíveis do participante.

**CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos para você. Todos os gastos relacionados diretamente com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação (mesmo que haja patentes, produtos ou descobertas que possam resultar da sua participação na pesquisa).

**OUTRAS INFORMAÇÕES:** Você será informado(a), caso ocorra, de novas descobertas que podem afetar sua vontade de continuar a participar no estudo.

A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da sua participação e/ou do que se aprender no estudo.

**ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS E RECLAMAÇÕES:** você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com pesquisadora, Isabella Natal, no telefone [REDACTED] ou ainda por meio do e-mail: [REDACTED].

**SOLICITAÇÃO:** Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas realizadas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Solicito que este Termo de Consentimento, enviado a você por e-mail, como documento anexo, de forma individualizada, seja impresso e assinado; posteriormente, você deve fazer uma cópia digitalizada, devolvida para este mesmo e-mail [REDACTED]. Oriente que mantenha guardadas consigo todas as cópias de e-mails e documentos recebidos.

### Aceite

Entendi o estudo apresentado que tem como objetivo analisar quais os saberes são mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica de uma rede estadual de ensino do interior paulista, tomando por referência os processos formativos resultantes da disciplina de avaliação educacional, cursada pelos docentes durante a formação inicial.

Tive a oportunidade de ler, de pensar, de fazer perguntas e de falar a respeito do documento quando precisei. Ao assinar este termo de consentimento, não renuncio a nenhum dos meus direitos legais. Autorizo a minha inclusão neste estudo por meio de resposta ao questionário eletrônico. Receberei uma cópia assinada desta declaração de consentimento. Estou ciente que minha identidade e respostas relativas ao questionário será mantida em anonimato.

### 2. Assinale seu consentimento \*

*Marcar apenas uma oval.*

Li e CONCORDO em participar da pesquisa.

NÃO desejo participar da pesquisa.

### Identificação

### 3. Nome completo \*

\_\_\_\_\_

### 4. Endereço de e-mail para contato \*

\_\_\_\_\_

### 5. Codinome (apelido, nome falso) a ser usado na pesquisa para referenciar suas respostas e preservar seu anonimato. Escreva um nome e, se preferir, um sobrenome. \*

\_\_\_\_\_

### Dados pessoais

### 6. Idade \*

Escreva apenas números (por exemplo: 55)

\_\_\_\_\_

7. Sexo/Gênero \*

\_\_\_\_\_

8. Cor (conforme classificação do IBGE). \*

*Marcar apenas uma oval.*

Branca

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Sobre sua formação acadêmica

9. Graduação em qual área? (Se possuir mais do que uma graduação, assinale aquela que considere a principal de sua atuação.) \*

*Marcar apenas uma oval.*

Letras

Matemática

Educação Física

História

Arte

Biologia

Outro: \_\_\_\_\_

10. Possui cursos de pós lato sensu (especialização)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não *Pular para a pergunta 12*

Sobre curso de pós lato sensu (especialização)

11. Escreva em qual área(s) e instituição cursou pós graduação lato sensu (especialização). \*

\_\_\_\_\_

Sobre sua formação acadêmica

12. Possui cursos de pós stricto sensu (mestrado/doutorado)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não *Pular para a pergunta 14*

Sobre curso de pós stricto sensu (mestrado/doutorado)

13. Escreva em qual área(s) e instituição cursou pós graduação stricto sensu (mestrado/doutorado). \*

\_\_\_\_\_

Formação continuada

14. Participa de cursos e processos de formação continuada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não *Pular para a pergunta 16*

Sobre curso de formação continuada

15. Cite algum ou alguns cursos de formação continuada mais atuais e relevantes dos quais tenha participado. \*

---

Questões abertas

Sua visão sobre os temas da pesquisa.

16. O que você compreende por Avaliação Educacional? \*

---

17. Quais conhecimentos você teve sobre avaliação no curso de formação inicial? \*

---

---

---

---

---

18. Teve alguma disciplina específica sobre avaliação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a pergunta 19*

Não *Pular para a pergunta 22*

Sobre a disciplina avaliação

19. Qual foi a disciplina sobre avaliação em sua formação inicial? \*

---

20. Em que medida a participação na disciplina avaliação educacional, cursada por você, durante a formação inicial, foi importante? Quais as contribuições dessa disciplina para formação e atuação junto aos alunos? \*

---

21. Em que medida os conteúdos discutidos na disciplina Avaliação impactaram na sua prática enquanto professor? \*

---

---

---

---

---

*Pular para a pergunta 23*

Caso não tenha participado de uma disciplina sobre avaliação

22. Em quais outras disciplinas você teve contato com a temática avaliação? \*

---

Continuação

23. Em qual concepção de avaliação você se fundamenta? E por quê? \*

---

24. Quais as concepções de avaliação abordadas no processo da formação inicial? \*

---

---

---

---

---

25. Qual é o reflexo dessa disciplina nas suas práticas cotidianas em sala de aula? \*

---

26. Quais os principais processos avaliativos que utiliza? \*

---

27. O que representa a avaliação em sua atuação profissional? \*

---

---

---

---

---

28. Quais são os limites e alcances das práticas avaliativas na sua atuação profissional? \*

---

---

---

---

---

29. Quais são os saberes e os conhecimentos que você utiliza para avaliar? \*

---

---

---

---

---

---

## Apêndice C – Respostas dissertativas ao questionário, organizadas por critérios qualitativos

### Categoria 2, pergunta 1: Quais conhecimentos você teve sobre avaliação no curso de formação inicial?

#### 1. Ênfase no aspecto formativo da avaliação:

Que a avaliação é importante para **sabermos onde o aluno está em qual grau de aprendizagem**, no que tem mais dificuldade em aprender, e **é sobre o ensino também o ensino se está funcionando com todos os alunos**. (P. 9)

Aprendi que avaliar não é um ato de aplicar prova, e sim **diagnóstico (sic) onde os alunos estão errando** e partindo disso **fazer uma reflexão pessoal e retomar ao ponto da aprendizagem** que ficou esse deficit (sic). Avaliar é um ato diário (M. 8)

A avaliação é pertinente a um processo de ensino aprendizagem e é uma **via de mão dupla**, serve para o **professor avaliar a aprendizagem do aluno, e também a sua atuação**. A avaliação não serve para apenas classificar o aluno, mas do que isso serve para analisar a prática pedagógica do professor e dependendo do resultado fazer intervenções necessárias. (P. 14)

Métodos de avaliar o aluno, a importância da **avaliação no processo formativo do aluno**, que avaliação não é somente uma prova, mas sim um instrumento para **avaliar a evolução dos alunos no processo de ensino aprendizagem**. (B. 4)

As práticas pedagógicas que devemos colocar em prática, para **receber um feedback bom dos alunos e como está trabalhando, se está no caminho correto ou precisa mudar algo**. (P. 2)

Pude aprender que a avaliação **acompanha todo o processo de aprendizagem** e não só um momento da prova ou teste, por isso a importância da **avaliação continuada** onde olhamos nosso aluno como um ser social único. (P. 10)

Que **não se deve ter uma visão generalizada, mas individual, de cada aluno** pois cada um é único e também possui uma maneira de aprender (L. 4)

"Avaliação não é só atribuição de notas, não deve ser utilizada apenas para classificar os alunos. Ela deve ser **mediadora**." (P. 20)

Que devemos **avaliar o aluno em todos os sentidos**, tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento, estando a todo tempo avaliando se os métodos usados tem (sic) dado resultados e se não onde está o erro. (P. 12)

#### 2. Ênfase na variabilidade de métodos e instrumentos de avaliação:

Para avaliar um aluno, **precisamos colocar várias questões numa balança** e manter um equilíbrio. Talvez o aluno não foi (sic) bem em uma prova escrita,

porém ele é participativo em sala, faz todas as atividades. Isso pode acontecer porque ele não estava em um bom dia (talvez). Temos que **investigar todas as questões** para poder fazer uma avaliação final desse aluno. Por isso, sempre ter várias opções de avaliar. (M. 9)

A Avaliação deve ser uma **prática contínua e cumulativa** do professor, para que possa ter um acompanhamento sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário **valorizar os aspectos qualitativos dos quantitativos**, utilizando **diferentes instrumentos avaliativos**, como por meio de registros das atividades pedagógicas, observação dos alunos durante as aulas, seminários, debates, entre outros. Assim, o professor conseguirá **conhecer as habilidades e dificuldades de cada aluno**, e também, verificar se os objetivos traçados no planejamento, estão sendo alcançados pelos alunos. (P. 5)

"A desmistificação do conceito de avaliação, a existência de **diversas formas de avaliar**, e a compreensão de suas funcionalidades e finalidades no processo pedagógico." (H. 3)

### 3. Respostas objetivas, que apenas apontam para alguns conceitos, sem desenvolvê-los suficientemente para uma análise:

Somente alguns bastante focados na produtividade: o quanto o aluno cumpriu as determinações, ou realizou as atividades esperadas (H. 4)

Acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno e não somente em avaliações escritas. (M. 7)

As diferentes formas de avaliar o educando (A. 1)

O que é avaliação e suas características. (P. 13)

Avaliação por escrito (P. 16)

Avaliação normativa, criterial, diagnóstica... (P. 19)

A diversificação da maneira avaliativa e que o contexto que o meu aluno vive deve ser levado em consideração na hora de fazer uma avaliação (M. 10)

Fundamentos de avaliação e instrumentos de avaliação segundo os autores mais conhecidos como Jussara Hoffmann, Demeval Saviane (sic)... (P. 7)

Autoavaliação (E.F. 3)

Que a avaliação tem muitos métodos não somente o "papel". (M. 4)

Avaliações são qualitativas e cumulativas, e ajudam tanto o professor quanto os alunos. (P. 17)

Como desenvolver métodos de avaliação diferenciados para os alunos de uma forma em que todos possam participar e garantir seu aprendizado. (M. 6)

Apreendi sobre os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, comparativa, somativa) e aprendi como é quando devemos utilizar cada uma delas (P. 3)

Conhecimentos de como o professor pode aplicar estas avaliações e quais feedbacks ele poderá ter das respectivas turmas. (H. 2)

Avaliar seus alunos, avaliar o proporcional desempenho em sala de aula (P. 8)

De como avaliar o aluno de forma intencional com o objetivo de conhecer seus saberes. (M. 5)

Avaliação estilo prova e atividades não avaliativas. (B. 2)

Que a Avaliação é um ciclo constante e contínuo, onde mostra se o caminho traçado está caminho bem ou não. (P. 11)

Fazer diagnóstico do aluno, Saber onde está sua dificuldade; Como mudar a didática para ficar mais fácil o entendimento. (P. 15)

Modo de avaliação qualitativa e quantitativa, processos de avaliação, entre outros. (P. 18)

A importância da avaliação e seus desenvolvimentos (P. 1)

Uma metodologia de medir e quantificar a aquisição do conhecimento dos envolvidos. (M. 3)

Conhecimentos didáticos e formas de se avaliar (E.F. 1)

A nova postura do educador frente a utilização dos instrumentos de avaliação, a fim de demonstrar que não basta avaliar, mas que é necessário saber avaliar. (P. 6)

Seus classificações (sic), formas de execução etc. (P. 4)

Que Avaliação não é somente a avaliação escrita, muito pelo contrário, deve ser feita dia a dia. (M. 2)

Formas diferentes de avaliar, questionar, formular. (L. 3)

Sobre tipos de avaliação e como aplicá-las (L. 1)

Aprendi a diferença sobre a avaliação qualitativa sobre a quantitativa. (L. 5)

Métodos avaliativos, realizamos a análise dos livros: - "Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas"; -"Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos". (H. 6)

Planejamento e avaliação educacional, os conceitos, concepções, aspectos históricos, elementos teóricos e modelos de avaliação. Sempre ajudá-lo a saber onde errou, fazendo a devolutiva da prova com correção. Procurar sempre entender o aluno." (B. 3)

Bom o ato de avaliar está sendo muito presente no cotidiano do ser humano, pois ele faz com que a necessidade pelo conhecimento esteja diretamente vinculada ao desejo de compreender, explicar, julgar e também de alterar o real. (M. 1)

#### 4. Respostas descartadas, por falta de objetividade em relação à pergunta:

Conhecimentos teóricos muito bem fundamentados, que em prática me levaram a ser um bom profissional no quesito avaliatório. (H. 5)

Tive boas informações passadas pela egrégia professora Isabela (H. 1)

O que é avaliação. Formas de se realizar avaliação. Importância/necessidade de ser realizar avaliação continuada. (P. 21)

(E.F. 2 não respondeu)

(L. 2 não respondeu)

## **Categoria 2, pergunta 5: Quais as concepções de avaliação abordadas no processo da formação inicial?**

1. Respostas em que os parceiros da pesquisa apontam conceitos que costumam ser trabalhados na disciplina Avaliação Educacional na instituição investigada.

Avaliação **processual, diagnóstica** e geral. (M. 7)

A **classificatória, a diagnóstica** e **emancipatória** (M. 9)

**Classificatória, diagnóstica, somativa, formativa.** (P. 13)

Concepção Avaliativa **Classificatória, Diagnóstica e Emancipatória.** (P. 5)

Se compreendi a pergunta, as concepções abordadas na disciplina de avaliação foram: **diagnóstica, formativa e somativa.** (P. 7)

**Diagnóstica e formativa** (M. 4)

Avaliação **Diagnóstica, Formativa, Comparativa e Somativa** (P. 14)

Avaliação **formativa** e a avaliação **somativa.** (M. 5)

**Qualitativa e quantitativa** (P. 18)

Que o método avaliativo **quantitativo** é o mais utilizado. (M. 3)

Avaliações **qualitativas** e **quantitativas** (L. 5)

Avaliação **mediadora, formativa, somativa, diagnóstica, observação e registro** (P. 20)

Avaliação **Classificatória, Diagnóstica e Formativa.** (H. 6)

**Emancipatória**, educacional, sistemática, operacional e informal. (B. 3)

Avaliação **Diagnóstica**, descritiva, **somativa, formativa** e etc. (B. 4)

Avaliação **diagnóstica** e **mediadora.** (P. 2)

2. Respostas com menções a autores do referencial bibliográfico das ementas da disciplina Avaliação Educacional

A concepção de **Jussara Hoffman** (sic) foi a mais abordada e a que mais me identifiquei no processo de formação inicial. (H. 5)

As concepções se baseavam no livro **Avaliação Mito e Desafio da Jussara Hoffmann**. (H. 2)

Do que ainda me lembro da formação inicial, em específico (sic) da disciplina de Avaliação Educacional, foi abordado inúmeras concepções de avaliação, as quais alguma se baseavam nas concepções de avaliação da pesquisadora **Jussara Hoffmann**. (H. 3)

### 3. Respostas que tangenciam o tema, abordando de modo indireto ou incompleto os conceitos estudados na disciplina:

Identificar a realidade social do aluno e quais suas motivações na busca pela aprendizagem (H. 4)

Avaliação Educacional (P. 21)

No início achamos que são apenas as "temidas" provas as vezes como sentido apenas de punitiva ao aluno (A. 1)

Uma delas é recolher e analisar informações sobre a aprendizagem dos alunos para se formar um juízo de valor para tomar decisões levando em conta a finalidade da avaliação. (P. 19)

Formal e sistemática (M. 8)

A avaliação como mais uma ferramenta de trabalho muito importante, que vem para ajudar o professor e também o aluno. (P. 17)

As diferentes maneiras de avaliar os alunos a depender de suas particularidades. (M. 6)

Julgar, comparar, compreender, avaliar (M. 1)

Avaliação individual (P. 8)

Na formação eu pensava que a avaliação só servia para o aluno, mas ao longo do curso vimos que avaliação é ampla e constante. (P. 11)

As habilidades e competências. Dom também é muito válido, usufruir e tirar proveito daquilo que somos bons e já nascemos... DOM rico demais. (P. 15)

Medir para avaliar, avaliar para classificar, apropriação do saber e avaliar para qualificar (L. 4)

Através de observação, registros individuais, acompanhamentos individuais e coletivos e através de aplicações de diversos estilos de atividades. (P. 10)

Avaliar o aluno ao todo (P. 1)

Capacidade de compreender, analisar e de conclusão. (B. 2)

Avaliação **interna e externa**, me trazendo entendimento ao tema abordado, e saber interpretar e transmitir de forma claro o conhecimento. (E.F. 1)

Muitos professores utilizam os métodos tradicionais, as provas como instrumento de punição do aluno pelo seu insatisfatório desempenho. Um processo verdadeiramente avaliativo deve ser construtivo. (P. 6)

Buscar identificar as dificuldades dos alunos (P. 12)

Avaliação informal a educacional (P. 4)

Informal, avaliação no cotidiano, e formal, que atribui nota aos acertos. (M. 2)

Avaliação, testes, pesquisas, trabalhos, seminários. (L. 3)

4. Respostas descartadas por recusa em responder e/ou fuga do tema em questão:

(Não respondeu) (L. 1)

Não lembro (P. 16)

Nao (sic) compreendi a pergunta (M. 10)

(Não respondeu) (E.F. 2)

(Não respondeu) (P. 9)

(Não respondeu) (E.F. 3)

Passo a pergunta. (H. 1)

Não sei dizer. (P. 3)

Não atuo. (L. 2)

**Categoria 2, pergunta 6: Em que medida a participação na disciplina avaliação educacional, cursada por você, durante a formação inicial, foi importante? Quais as contribuições dessa disciplina para formação e atuação junto aos alunos?**

1. Destacam a importância da disciplina. Respostas com menções às práticas em sala de aula, a partir de certas marcas linguísticas (verbos, pronomes e referências espaço-temporais) que sugerem que o docente entrevistado esteja se referindo ao seu cotidiano em sala de aula:

Foram ótimas, me ajudou muito a ter um olhar diferente para avaliação que todo mundo tem medo, **hoje em dia faço avaliações** mais tranquila e consigo **elaborar melhor um conteúdo para avaliar**. (P. 2)

Compreendi os processos de avaliação e aprendi a **refletir sobre eles dentro do meu planejamento**. Eu me oriento pelos fundamentos que tive de avaliação para tornar os processos de aprendizagem mais efetivos. **Se**

**detecto alguma falha no processo, em contexto geral da minha turma, retomo o conteúdo.** Se é pontual **atuo diretamente com o aluno.** A avaliação proporciona um ambiente mais justo de aprendizagem em **minhas aulas**, procuro sempre retomar o que aponta como não satisfatório, uso outros mecanismos para alcançar os objetivos. (P. 7)

Me deu mais flexibilidade no **trato com as crianças. Geralmente faço avaliações de forma natural**, apenas em momentos específicos (sic), em casos singulares, uso a avaliação como alavanca para alunos que precisam. Uso como uma ferramenta (sic) de aprendizagem. (H. 1)

Foi mega importante pois **hoje atuo na área (sic) da educação**, e vejo a importância de como avaliar os alunos. A parte de compreender, explicar parte do processo educativo e espaço de construção de conhecimentos. (M. 1)

Hoje considero uma **nova forma de avaliação do meu aluno, observo diversas formas de evolução**, e também **minha na atuação como professora.** (P. 18)

A participação nessa disciplina foi muito importante pois **eu tinha uma visão unilateral**, via somente como professor. **Passei a ter uma visão de que todos devem ser avaliados**, tanto o aluno com sua aprendizagem quanto o professor com sua prática. (P. 14)

Contribuiu muito para **minha carreira de professora** na área educacional em cursos profissionalizantes e livres, **onde atuo no momento.** (P. 15)

2. Destacam a importância da disciplina. Respostas que fazem menção à prática de modo abstrato, enquanto conceitos aprendidos a serem aplicados na prática.

Me introduziu no assunto e apresentou as necessidades da avaliação educacional, assim como apresentou as principais formas de avaliação no país (sic). (H. 4)

Muito importante, sendo possível entender a necessidade de se realizar avaliação a todo momento na sala de aula. (P. 21)

Foi extremamente importante pois aprendi que números não definem a capacidade cognitiva dos alunos e por isso torna-se necessário sempre avaliar de diversas formas concedendo ao aluno uma maior credibilidade e vontade de aprender sua disciplina. (H. 5)

Foi muito importante, pois compreendi as formas que podemos avaliar os alunos, os diversos processos que temos que observar se o aluno desenvolveu, as etapas que eles já conseguiram compreender e identificar quais opções e formas que podemos aplicar para que os mesmos consigam acompanhar e desenvolver. (M. 7)

O que mais contou para minha formação foi, que sempre que você for avaliar um aluno, você não pode contar somente a nota de uma prova específica para dar a nota final. Você precisa ser justo com seu aluno. Procurar conhecê-lo. (M. 9)

Me ajudou a entender o aluno num todo, não só na avaliação comum. (P. 16)

Ter a disciplina de Avaliação Educacional me ajudou a ter um novo olhar sobre como os alunos devem ser avaliados realmente no processo de ensino

aprendizagem, e como é importante ter diferentes instrumentos avaliativos, pois assim, é possível (sic) conhecer as habilidades e também, as dificuldades de cada aluno. (P. 5)

A importância é absoluta, uma vez que ela subsidia toda a tomada de decisão para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que vai além de aplicar testes e conceder notas aleatórias. (P. 19)

Graças a esse estudo consegui entender que não somente uma prova ou um trabalho vai definir a aptidão (sic) do meu aluno, mas sim o cotidiano (M. 10)

Foi importante para todas as áreas de atuação, a avaliação é uma maneira de melhorar pra nós professoras o aluno mostra o que (sic) sabe, e o que (sic) não sabe assim podemos mudar a "Rota" mudar de direção durante o ensino. (P. 9)

Foi importante, pois criamos outro olhar, onde a culpa nem sempre é do aluno, podendo ser por parte do docente que precisa mudar sua metodologia, rever sua maneira de explicar a aula. (M. 8)

Contribuiu para ajudar no método de avaliar cada situação dos alunos. (M. 4)

Foi importante para romper com o medo da avaliação construído durante todo meu período na educação básica. (P. 17)

A disciplina foi de extrema importância para a preparação de novos professores, visto que toda sala de aula é heterogênea e não é possível medir os esforços dos alunos com a mesma régua avaliativa. É necessário entender as dificuldades de cada um e, assim, poder ajudar e avaliar de um modo verdadeiro. (M. 6)

Foi fundamental, pois é uma ferramenta de trabalho do professor no qual é necessário para que o professor consiga alcançar seus objetivos de ensino e aprendizado (P. 3)

Pude compreender amplamente o sentido da avaliação e compreender todo o processo pedagógico que ocorre por trás deste instrumento. (H. 2)

Tive uma visão melhor sobre como avaliar corretamente cada faixa etária. (P. 8)

Para saber o tipo de cada avaliação que devemos utilizar com os alunos, bem como ao decorrer da história quais as avaliações utilizadas. As contribuições foram ótimas, pois assim pude ter um conhecimento mais amplo neste campo de avaliação. (M. 5)

A disciplina foi fundamental para que eu possa fazer diariamente uma autoavaliação, para ver se a maneira/método de ensino-aprendizagem está no caminho certo. (P. 11)

De grande valia e SUMA importância. Apesar de ter sido cursada apenas no último semestre, a disciplina foi um norte e também uma experiência para compreender os incômodos e dificuldades sofridos que passei durante todo o período letivo no ensino superior. Infelizmente não atuo na profissão. Acredito que, um dos motivos, seja o trauma causado com os (pouquíssimos) métodos avaliativos durante a vida acadêmica. Na hipótese de um dia eu vier a exercer a profissão, um dos pontos que terei o prazer e a responsabilidade de trabalhar será com meios na Avaliação Educacional. Mas acho que não tão logo. (L. 2)

A disciplina de avaliação foi importante para que refletíssemos sobre métodos didáticos e individualidade de cada aluno para sabermos sempre buscar entender o aluno e seu processo de aprendizagem para que assim haja de fato a aquisição do conhecimento. (L. 4)

Foi de extrema importância, a disciplina de avaliação nos ensinou as diversas formas de avaliar, de como olhar cada aluno como um só, isso nos ajuda a não ficar preso somente em uma forma de avaliação como um exemplo as provas! (P. 10)

Avaliação nos mostra não somente o conhecimento do aluno com o conteúdo, mas seu desenvolvimento em todos (sic) suas competências. (P. 1)

Foi importante, pois através dela pude obter conhecimentos e metodologias para auxiliar na forma de avaliar o aluno. (M. 3)

Foi de grande importância, para assim eu conseguir avaliar meus alunos de forma correta e ética. (L. 5)

Que nem sempre as notas que os alunos obtém (sic) nas avaliações mostram o seu nível de aprendizagem e nem reflete a capacidade de ensino do professor. (B. 2)

Contribuiu para quebrar o contexto de que a avaliação deve ser algo classificatório com fins punitivos. (P. 20)

Foi importante em minha aprendizagem como educador, nas formas de se avaliar em suas divisão e etapas. Contribuindo na formação de conhecimento, social e cultural, entendendo a realidade do aluno. (E.F. 1)

Veio confirmar o meu pensamento em relação as "provas", instrumento até então usados por muitos professores como um o único instrumento avaliativo. Muitas vezes usados até como visão de punição. (P. 6)

Foi de fundamental importância, pois a compressão do que é a avaliação, e o ato de avaliar, além de ter sido uma etapa basilar da minha formação docente, também me trouxe um olhar mais atendo (sic) aos processos avaliativo (sic) em sala, no que refere a buscar por recursos avaliativos e na análise (sic) dos resultados para novos caminho o processo ensino. (H. 3)

Ajudou a refletir e compreender a avaliação em sua dimensão político (sic) social e sua importância. (B. 3)

É essencial pois sem saber avaliar o aluno, não conseguimos enxergar os resultados e também não conseguimos encontrar as soluções para as questões que não estão conseguindo ser desenvolvidas. (P. 12)

Foi importante compreender o processo, como realizar, quando realiza, qual realizar. Mais segurança ao colocar em prática. (P. 4)

Foi importante pois nós professores podemos incentivar a autoavaliação nos alunos, e estimular a sua participação ativa na aprendizagem. No caso dos estudantes, há a possibilidade de verificar o andamento do seu aprendizado e buscar métodos para impulsionar o seu desenvolvimento. (B. 4)

Contribuiu para que eu amplie as formas de avaliação dos alunos. (M. 4)

Foi muito importante pois consegui abrir a mente para diferentes formas de avaliar os alunos e o trabalho feito. (L. 3)

### 3. Não respondeu/deixou em branco:

E.F. 2 não respondeu

4. Não se aplica (pela negativa à pergunta: “Teve alguma disciplina específica sobre avaliação?”)

A. 1 não respondeu

P. 13 não respondeu

E.F. 3 não respondeu

H. 6 não respondeu

L. 1 não respondeu

### **Categoria 3, pergunta 1: O que você compreende por Avaliação Educacional?**

1. Ênfase na perspectiva formativa:

Uma forma de **observar os pontos que precisam ser trabalhados** subjetivamente com mais atenção. (P. 17)

Processo consciente de **diagnóstico da aprendizagem e tomada de decisões**. (P. 13)

A avaliação é o ponto de partida para o trabalho do professor, só através dela que traçamos e alinhamos os objetivos coerentes com o que os alunos (sic) necessitam para progredir em seu aprendizado. Acredito no instrumento da avaliação em todo o processo, desde a diagnóstica inicial e ao longo do processo com instrumentos diversos, tudo deve ser observado e avaliado para ser mantido ou modificado dentro do planejamento. (P. 7)

Avaliação educacional são métodos utilizados pelo educador para identificar o conhecimento do aluno em determinado assunto, e também serve como **termômetro ao professor para saber se** deve continuar ensinando sobre o mesmo assunto ou passar para os próximos (sic) assuntos (P. 3)

Compreendo como sendo um instrumento que possibilita **mensurar o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos**, possibilitando **gerar recursos para as próximas etapas** do processo educacional. (H. 3)

A Avaliação Educacional é um instrumento utilizado para **verificar o rendimento escolar** ao longo do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Por meio da avaliação, o professor poderá **conhecer e compreender quais as dificuldades dos alunos**, e assim, **fazer um novo planejamento levando em consideração a realidade dos mesmos**. (P. 5)

Apreendi com a melhor professora neste quesito que a avaliação Educacional vai muito além de apenas números, pois deve ser mais ampla, buscando-se **compreender as múltiplas dificuldades do educando e tentar optar por novos métodos pedagógicos** para uma maior relevância do saber, fazendo com que o educando seja o protagonista de sua própria história. Muito obrigado professora Isabella Natal por ser uma Professora tão extraordinária!!! (H. 5)

Avaliação Educacional deve ser feita de forma diária, é um trabalho contínuo do professor **acompanhando todos os processos de desenvolvimento do aluno**. (M. 7)

Entendo que é uma garantia de ser justo com cada aluno, considerando suas capacidades cognitivas/físicas no momento de **avaliar seu desempenho** dentro e fora da sala de aula enquanto indivíduo. Oferecer uma oportunidade de integração social a todos, independente de suas particularidades que possam afetar o modo como o ensino-aprendizagem funcionam atualmente. (M. 6)

Avaliação educacional é um tema muito complexo e de extrema importância para a **análise do aprendizado e processo de aprendizagem do aluno**, contudo avaliar não é apenas uma prova que o aluno tem que demonstrar todo o conteúdo, avaliação é o processo de aprendizagem diário. (M. 8)

A avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, ela deve **acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem** (E.F. 3)

Entendo como Avaliação Educacional o processo didático e diário do professor dentro da sala de aula. Avaliação, por si só, já é entendida como **meio de mensurar e empregar um valor para determinada situação ou pessoa**. Avaliação Educacional considero como o momento de o docente ter métodos DIVERSOS para **identificar e compreender seus alunos** dentro do âmbito escolar. A avaliação é uma **verificação** que deve ser constante, tanto para o auxílio do professor, quanto para o aprimoramento do aluno. (L. 2)

A avaliação educacional é ter um **olhar crítico sobre o que o aluno realmente aprendeu e está aprendendo** (L. 1)

## 2. Ênfase na perspectiva diagnóstica:

Compreendo que ela se relaciona e muito com o conhecimento do aluno e assim termos **um norte de onde partir para ajudá-lo** em seu conhecimento. (M. 5)

A avaliação educacional tem como objetivo **mediar o aprendizado dos alunos para entender quais habilidades e competências desenvolveram e qual está em defasagem**. Está avaliação ocorre de duas maneiras formativa e somativa. (H. 2)

A Avaliação educacional tem sido muito importante pois envolve concepções, crenças, princípios, teorias e entre outros como foco na área da educação (sic), ele também tem como objetivo **diagnosticar o processo de ensino aprendizagem através do rendimento (sic) dos alunos** (M. 1)

Um processo sistemático de documentar e usar **dados empíricos sobre o conhecimento, habilidades, atitudes e crenças para refinar programas e melhorar a aprendizagem dos alunos**. (P. 19)

Avaliação educacional é um processo muito importante para **acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos**, através do resultado da avaliação é possível que o professor **desenvolva caminhos para a aprendizagem efetiva** de todos seus alunos, além de **poder avaliar sua prática enquanto docente**. (P. 20)

Tarefa importante na prática no professor a fim de **diagnosticar o desenvolvimento pedagógico do aluno**. (P. 21)

Explorar e **identificar a dificuldade de cada aluno**. (L. 5)

Avaliação educacional consiste em uma ferramenta que tem por objetivo **identificar as dificuldades e evoluções dos alunos** durante o processo de ensino-aprendizagem. (H. 6)

### 3. Ênfase na perspectiva somativa:

Avaliação é o processo necessário, na busca de **avaliar o desenvolvimento** das competências e habilidades do aluno. (P. 6)

Como o próprio nome já diz, avaliação educacional é o método de **avaliar algo**. No caso, o aluno. Não podemos avaliar o aluno só por uma prova por exemplo, e sim contar com vários métodos para **levantar os dados da avaliação**. (M. 9)

Um método para **avaliar as facilidades e dificuldades do aluno** durante a aprendizagem (P. 9)

Um meio de **verificar o desenvolvimento do aluno** (M. 10)

Formas e critérios desenvolvidos para **medir a efetividade e as características do aprendizado** oferecido por uma instituição de ensino (H. 4)

**Avaliar o grau de conhecimentos e avanços** absorvidos e percorridos pelos aluno (sic). (H. 1)

Uma **avaliação do desempenho** das atividades propostas em sala de aula (P. 8)

Entendo por uma tarefa necessária para **acompanhar o processo de ensino aprendizagem**. (P. 10)

Uma metodologia avaliativa que tem por objetivo **medir ou quantificar o conhecimento adquirido**. Porém (sic) tomando como base cada individuo (sic) e suas variadas formas de desenvolvimento. (M. 3)

De forma geral a avaliação escolar pode ser definida como um **meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno** e seu processo de ensino e aprendizagem. (B. 4)

### 4. Outra – Conceito amplo, generalizante:

Que não são apenas as avaliações antigas provas por exemplo mas todo desenvolvimento educacional do aluno (A. 1)

Um retorno do trabalho feito pelos professores e aprendizagem dos alunos. (L. 3)

Uma avaliação formal e participativa (P. 16)

É o processo de um professor no aprendizado do aluno, e no seu desenvolvimento. (P. 12)

Avaliação Educacional não apenas a avaliação física, ou seja, em papel mas sim outros recursos como métodos de avaliar. (M. 4)

Avaliação educacional é constante e necessária para o trabalho do professor e deve fazer parte de todo o processo de ensino aprendizagem. (P. 14)

Tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor (P. 4)

É toda e qualquer atividade de análise seja escrita ou oral. (B. 2)

Tem por objetivo, criar uma reflexão, e entendimento trazendo informação e conhecimento. (E.F. 1)

Avaliar a Educação como um todo. Aluno, professor e sistema. (P. 11)

Processo de evolução e consciência do que se sabe e precisa se aprimorar, faz parte do processo de ensino aprendizagem, uma via de mão dupla, onde aluno e professor aprendem e ensinam uns aos outros e assim podem evoluir e avançar nesse processo (P. 18)

Avaliar a forma com o que está sendo exposto alguns temas nas escolas. (P. 15)

De grande importância, para o aprendizado do aluno e coerência do professor (P. 1)

Avaliação educacional é a didática de avaliar o aluno constantemente (L. 4)

A avaliação (sic) da aprendizagem e do desempenho dos alunos. (B. 3)

Muito importante no processo de construção do professor sobre sua aula e para os desenvolvimentos dos alunos. (P. 2)

Avaliação Educacional está relacionada com a forma que o professor avalia seu aluno, considerando todo o processo de aprendizagem, ao meio em que este aluno está inserido, a evolução que apresentou. (M. 2)

## 5. Respostas descartadas

(não respondeu) (E.F. 2)

## **Categoria 3, pergunta 2: Em qual concepção de avaliação você se fundamenta? E por quê?**

1. Respostas em que os parceiros da pesquisa apontam conceitos que costumam ser trabalhados na disciplina Avaliação Educacional na instituição investigada.

Buscar levar em consideração a **realidade social e material do aluno**, buscando identificar **seus interesses** e, a partir daí, analisar sua **capacidade de aprofundar e problematizar o conteúdo apresentado** (H. 4)

Fundamento-me na **concepção de avaliação da escritora e Professora Jussara Hoffman** (sic), pois acredito que seja a melhor maneira de se avaliar o educando, trazendo a este, inúmeras oportunidades para melhorar no processo de aprendizagem e ter mais de uma oportunidade para desenvolver suas habilidades, compreendendo sempre que, números não definem um bom aluno, mais o seu esforço em sempre querer melhorar. (H. 5)

**Avaliação formativa**, pois se concentra nos parâmetros de avaliação do estado (L. 1)

**Diagnóstica**, gosto de saber o ensino do aluno mas também se estou ensinando certo. (P. 2)

**Avaliação formativa**, visando a formação, o aprendizado durante (sic) o processo. (P. 4)

A **avaliação emancipatória**, porque tem como compromisso fazer com que as pessoas executem sua própria história e escolham as suas ações de maneira libertadora. (B. 3)

Creio que a concepção de avaliação de meu fundamento possa se encaixar em alguma corrente teórica existente. Fundamento-me em formas de avaliação e de avaliar que busquem **diagnosticar o processo educacional dos alunos, de forma a me subsidiar para as próximas ações em sala de aula**. (H. 3)

A **avaliação mediadora**. Pois é uma maneira de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos de forma efetiva, sem punições ou classificações. (P. 20)

**Formativa**, pois dá (sic) a oportunidade de interação, fazendo entender as necessidades do aluno, assim criar juntos meios para o conhecimento. (E.F. 1)

**Diagnóstica e Formativa**, pois me permite identificar as habilidades que já foram assimiladas e os conteúdos que precisam ser retomados, além de indicar as próximas práticas educacionais. (H. 6)

Na **avaliação qualitativa**, pois acho que é necessário avaliar o aluno como um todo (L. 5)

Na **avaliação formativa**, porque acho importante acompanhar o aluno em todo período letivo avaliando seu processo de ensino-aprendizado todos os dias! Mas é claro que uso a avaliação somativa também porém para mim a formativa é mais importante! (P. 10)

**Avaliação qualitativa**, uso muito atividades e observações pois trabalho com um aluno TEA e para mim qualquer evolução é considerada. (P. 18)

**Avaliação somativa**, pois a matéria exige mais este tipo de avaliação. Porém não desmerecendo a outra avaliação. (M. 5)

**Avaliação contínua** (sic), pois avaliamos todos os dias nossos alunos e nossa prática pedagógica. (P. 11)

Existem linhas bem tênues entre as concepções de Avaliação. Fazendo a leitura para o meu artigo, a que mais me interessou e achei mais pertinente de se usar (lembrando que todas têm grande valia) foi a **Avaliação Diagnóstica**. Por ter que extrair o máximo de informações durante o processo de aprendizagem, a interação do discente e docente ajudará o mesmo a trabalhar e desenvolver métodos (mais de um sim) de avaliação que beneficiará o próprio aluno (L. 2)

A **avaliação formativa**. (H. 2)

Acredito que a avaliação não se limita apenas numa avaliação de registro. Para mim **avaliação é todos os dias**, em situações diferentes, com a participação, fala e concepção de mundo do aluno. (P. 14)

Em uma **avaliação cumulativa, qualitativa** ao invés (sic) de punitiva. (P. 17)

**Avaliação formativa**, pois tem o objetivo de acompanhar a evolução do aluno (M. 8)

**Formativa** (M. 4)

Concepção **Avaliativa Emancipatória**, pois é possível conhecer a realidade de cada aluno e construir um novo olhar sobre todo o processo de ensino aprendizagem. (P. 5)

**Formativa**, porque acredito que o aluno deva ser avaliado em vários momentos e durante **todo o processo** de aprendizagem. (P. 13)

**Avaliação processual**, porque analisar o processo de desenvolvimento do aluno é fundamental para podermos **identificar as dificuldades e criar opções para trabalhar em cima das mesmas**. (M. 7)

Me fundamento da concepção **diagnóstica**, pois a melhor forma de aprender é diagnosticando o seu aluno. Procuro saber quais são as dificuldades deles e tento melhorar a explicação da matéria. (M. 9)

**Formativa**, porque faço várias avaliações com objetivos diferentes que contemplam diferentes habilidades. (P. 7)

A **diagnóstica**, pois acredito que serve como termômetro ao professor, podendo assim explorar mais ou menos (sic) de um determinado assunto. (P. 3)

Para trabalhar com avaliação não necessitamos de mudar nossos instrumentos necessitamos de mudar nossa postura. (Luckesi) (P. 6)

## 2. Respostas que tangenciam o tema, abordando de modo indireto ou incompleto os conceitos estudados na disciplina:

Que todo desenvolvimento do aluno dentro da sala seja ele um pequeno passo desce ser contado como avaliação mesmo que as avaliações externas não vejam isso, e me apoio nisso pois vejo esse desenvolvimento em prática com meus educandos (A. 1)

Na avaliação formal e na participação do aluno. (P. 16)

Depende da ênfase que se faz necessária. (P. 19)

Atividades praticas (sic) e diferenciadas, pois muitos alunos possuem dificuldades no meio avaliativo tradicional, modificando esse meio avaliativo e adaptando para os demais alunos se torna uma avaliação (sic) mais justa (M. 10)

Na avaliação escrita, na avaliação oral, durante as brincadeiras porque acho importante ver e ouvir o que eles aprenderam oque (sic) ficou mais claro durante a aprendizagem. (P. 9)

A que acho mais pertinente mediante as necessidades dis (sic) alunos. Não trabalho com pré análises (sic) sobre nada. (H. 1)

Acredito que já tenha respondido algo assim nas outras questões. (M. 6)

Na parte da explicação, vejo varias (sic) formas de como avaliar os alunos, de explicar os conteúdos de forma diferente (M. 1)

Avaliação individual é conjunta, para ver o desenvolvimento dos meus alunos e meu desempenho como professor (P. 8)

Teórica e prática. Uma complementa a outra. Você tem que saber a teoria para colocar em prática. (P. 15)

A concepção de apropriação do saber, entretanto também usamos no contexto escolar a avaliação para avaliar (L. 4)

No dia a dia em sala de aula, fazemos uma avaliação, desde qualquer habilidade desenvolvida (P. 1)

Acredito que cada indivíduo assimila o conhecimento de uma maneira diferente e que trabalhar o desenvolvimento da disciplina voltado pra realidade favorece a internalização desse conhecimento em cada um. (M. 3)

No contexto geral de atividades juntamente com avaliações, atividades e a auto avaliação (sic) do professor, por que nem sempre o problema é o aluno, nós como professores precisamos perceber onde está o erro. Se está na maneira de ensinar ou na capacidade de compreensão dos alunos. (B. 2)

Na concepção do ppp, não somente em provas, para encontrar erros e acerto, mais sim identificar todas as dificuldades. (P. 12)

Diversificação das atividades avaliativas, somente um método de avaliação não é capaz de avaliar o aluno (B. 4)

Concepção formal, avaliações com questões que chegam a um único resultado. (M. 2)

Avalio o aluno durante as aulas, passo sempre atividade avaliativa e uma avaliação. Tento não deixar o foco da nota na avaliação. (L. 3)

### 3. Respostas descartadas, por recusa em responder ou por falta de objetividade em relação à pergunta:

Atualmente não estou em sala de aula (P. 21)

(Não respondeu) (E.F. 2)

(Não respondeu) (E.F. 3)

## **Categoria 3, pergunta 3: Quais os principais processos avaliativos que utiliza?**

### 1. Respostas que enumeram instrumentos de avaliação:

Realização de **pesquisas**, participação nas **atividades em sala**, realização de atividades propostas em sala, **prova objetiva** (H. 4)

**Prova escrita**, **participação** em sala de aula, **comportamento** físico, **faltas** (M. 9)

O **desenvolvimento do aluno em uma aula** seja ela prática ou conteudista. A forma com que o aluno realiza suas **atividades** (A. 1)

Avaliação diagnóstica (sic) inicial, **observação** sistemática do desenvolvimento de habilidades e uso de instrumentos como **provas objetivas e provas abertas. Autoavaliação.** (P. 13)

A **formal (escrita)** (P. 16)

No momento não estou atuando, mas a avaliação deverá ser contínua e formativa, utilizando diferentes instrumentos avaliativos, como a **observação** dos alunos durante as aulas, **registros das atividades** pedagógicas, **trabalhos em grupo**, entre outros. (P. 5)

**Participação** (sic), **trabalhos e jogos** (M. 10)

Diagnóstica inicial, **avaliação escrita, avaliação aberta** (apresentação de **trabalho** oralmente ou por meio de construção de **trabalho manual**), **avaliação formal** e avaliação individual na **oralidade.** (P. 7)

As **brincadeiras**, a **escrita**, e **oral.** (P. 9)

**Trabalhos, prova, pesquisa, jogos** (M. 8)

**Prova e participação.** (M. 4)

Como trabalho na educação infantil o processo avaliativo é a **observação** e meus **registros.** (P. 14)

**Avaliações diagnósticas, observações** cotidianas, **atividades** de registro, **discussão oral, trabalhos em grupos e individuais.** (P. 17)

**Prova escrita, prova oral, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, participação em sala de aula e lições presenciais e “para casa”.** (M. 6)

O **desempenho que cada aluno atingiu em cada atividade**, e o desempenho da turma toda em uma **atividade em equipe.** (P. 8)

Sondagem para que eu possa saber do conhecimento prévio que os alunos têm, avaliação por **provas, trabalhos e pesquisa.** A avaliação deve ser contínua. Todos os dias estamos avaliando nossos alunos. Mas como o sistema educacional brasileiro exige Médias e Notas, eu cumpro com o que o Sistema me cobra: **provas.** (P. 11)

**Avaliação oral, escrita e prática.** (P. 15)

**Mapa mental, atividades, jogos, provas** (L. 4)

Atividades **registro** e observações durante as aulas (P. 18)

**Avaliação de conteúdo, tarefas de casa, participação em sala e desenvolvimento coletivo** (P. 1)

**Participação, compromisso e empenho durante as aulas** (L. 5)

**Atividades diárias** realizadas em sala de aula. (B. 2)

**Observação e registro, diagnóstica e mediadora** (P. 20)

Análise do **comportamento e atitudes** dos alunos em sala; Entrega de **atividades; Debate** em sala; **Seminários** e **questionários.** (H. 6)

**Prova, trabalhos com apresentação oral e manuscritos e Atividades paralelas** (P. 6)

**Provas, pesquisas, brincadeiras didáticas, jogos** que envolvem o conteúdo apresentado, e colocações sobre os conteúdos no dia a dia, assim conseguimos ver se foi aprendido ou somente decorado. (P. 12)

Em forma de **atividades e exercícios**. (P. 4)

Primeiramente a **sondagem, participação em sala, projetos, questionários, provas** e etc. (B. 4)

**Participação**, evolução e aprendizado. (P. 2)

**Prova tradicional e participação em aula**. (M. 2)

**Avaliação, pesquisas, trabalhos, atividade avaliativa**. (L. 3)

## 2. Respostas com ênfase em conceitos sobre avaliação:

Os processos de Avaliação: Diagnóstica, FORMATIVA E SOMATIVA (H. 5)

Processual, diagnóstico e geral. (M. 7)

O processo formativo. (H. 2)

Diagnóstico detalhado sobre o nível atual de (sic) rendimento dos estudantes para que, a partir disso, atividades metodológicas e práticas que possam ser implementadas de acordo com as principais necessidades apresentadas pelos alunos (M. 1)

Mais a avaliação somativa, mas também a formativa. (M. 5)

A avaliação contínua, a autoavaliação, formativa e somativa. (P. 10)

A avaliação contínua. (M. 3)

Avaliações internas, de forma somativa e formativa. (E.F. 1)

Avaliação Diagnóstica e Avaliação Formativa. (H. 3)

No momento não atuo em sala de aula, porém, utilizaria avaliação **diagnóstica, processual e global**. (B. 3)

Avaliação diagnóstica e avaliação formativa (L. 1)

Diagnóstico (P. 19)

## 3. Respostas descartadas por recusa em responder ou falta de objetividade em relação à pergunta:

Atualmente não estou em sala de aula (P. 21)

Os que julgo pertinentes reagindo a sala de aula e os alunos. (H. 1)

(Não respondeu) (E.F. 2)

(Não respondeu) (E.F. 3)

Não trabalho na área educacional (P. 3)

Não atuo. (L. 2)

### **Categoria 3, pergunta 4: Quais são os saberes e os conhecimentos que você utiliza para avaliar?**

1. Respostas em que os parceiros da pesquisa apontam conceitos e/ou autores que costumam ser trabalhados na disciplina Avaliação Educacional na instituição investigada.

Me baseio muito em grandes pensadores da área Pedagógica, tais como **Jussara Hoffman** (sic), **Paulo Freire**, **Maria Montessori**, buscando o ideal do **aluno como protagonista de sua própria história** e em grande (sic) Filósofos da epistemologia, tais como: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Lúcio Packter, etc., que contribuem e muito para a Educação e para a Metodologia da **aproximação entre o discente e o docente e seu desenvolvimento cognitivo**. (H. 5)

**Concepção de aprendizagem (sociointeracionista)**. Estudos sobre avaliação. Competências e habilidades a serem desenvolvidas (foco). (P. 13)

Uso muito os conhecimentos de **Jussara Holfman** (sic), onde vejo a **avaliação como mediadora**, que leva a criança a ver suas dificuldades, saber seus pontos fortes e melhorar o que precisa, encorajando cada aluno ser autor do seu conhecimento. (P. 14)

Eu uso três: **o SER, o SABER e o SABER FAZER**, assim como meus professores do ensino médio faziam. O “ser” diz respeito a como eles são e se portam em sala de aula, seu interesse etc. O “saber” é o conhecimento adquirido e o “saber fazer” são as provas, trabalhos e exercícios que observo oralmente ou no caderno/apostila. (M. 6)

**Os saberes: aprender a ser, aprender a fazer, a conhecer e aprender a aprender**. (H. 2)

O professor deve ter um olhar muito atento e especial tanto para avaliar seu aluno e para avaliar a si mesmo. Sabemos que a sociedade como um todo é carente de Educação (no sentido pedagógico), e cabe ao professor ter esse cuidado ao exigir que seu aluno saiba de A ao Z, mesmo sendo necessário esse conhecimento pleno. Além de **mediar conhecimento**, o papel do professor é preparar seu aluno para a vida fora dos muros da escola, além de conteúdo, ensinar o saber fazer, o saber ser, e por que não o “Saber fazer acontecer”. Esta é a minha visão. (P. 11)

Utilizo a **autoavaliação, avaliação contínua, formativa e somativa**. (P. 10)

Teóricos como Luckesi. (L. 1)

2. Respostas que tangenciam o tema, abordando de modo indireto ou incompleto os conceitos estudados na disciplina.

Capacidade de identificar o problema, de compreender suas consequências e analisar sua relação individual com ele (H. 4)

O conhecimento prévio do aluno, a bagagem que ele já tem e os conhecimentos e saberes que ele passa a adquirir e desenvolver nas aulas. (M. 7)

Procuro sempre conhecer o aluno e saber sobre o seu aprendizado. Levantar dados também de onde estou errando para fazer com que a avaliação seja eficaz. (M. 9)

Desenvolvimento do aluno dentro da sala e também fora (A. 1)

São de acordos (sic) com as aulas. (P. 16)

Guiar os objetivos do ensino, avaliar o progresso diagnosticar os pontos fortes e fracos e motivar a aprendizagem. (P. 19)

Conhecimento sobre as dificuldades dos alunos em relação (sic) ao conteúdo (sic) e sobre problemas externos (M. 10)

Os conhecimentos passados em sala de aula, com acompanhamento do material que a escola utiliza. (P. 9)

Conhecimentos que obtive na faculdade na matéria de avaliação, como formular uma questão objetiva, fazer com que o aluno utilize (sic) mais de uma habilidade. (M. 8)

Saberes do conhecimento (sic) (M. 4)

Busco utilizar as avaliações para motivar a aprendizagem dos alunos (sic), e diagnosticar objetivos que foram alcançados e pontos que ainda precisam ser trabalhados com mais carinho. (P. 17)

Capacidade de compreender, explicar, julgar e principalmente entender a realidade do aluno e também sua postura (M. 1)

As atitudes comportamentais e as habilidades psicomotoras de cada criança (P. 8)

Os conteúdos trabalhados em últimas aulas. (M. 5)

Artigos científicos e experiências testadas por profissionais da área. (P. 15)

saber (re)conhecer, saber fazer (L. 4)

Se o aluno consegue fazer, o que ele tem dúvida, o que ele lembra e se mesmo errado seu pensamento está coerente. (P. 18)

O que o aluno faz o tempo todo, todos estamos sendo avaliados o tempo todo (P. 1)

Conhecimentos adquiridos na minha formação e conceitos pré estabelecidos (sic) pessoais. (M. 3)

Avalio os alunos através da observação, vendo o tamanho de seu comprometimento em sala, levando em conta sua vivência, dificuldades e afinidades. (L. 5)

Principais assuntos trabalhados em sala (B. 2)

Procuro aplicar tudo o que aprendi na faculdade, e cursos de formação continuada, se baseando numa avaliação justa, respeitosa e inclusiva. (P. 20)

Conceitos e avaliações, teórica, prática, individual e em grupo, dinâmicas, em diversos temas relacionados a cultura, no meio social e educacional, afim (sic) de transformar a integridade do aluno, para obter resultados. (E.F. 1)

Elaborar as avaliações a partir das habilidades e competências específicas do conteúdo. Desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos. Levar em consideração a evolução da aprendizagem de cada aluno. (H. 6)

Todos adquiridos na faculdade na pós e em minhas leituras paralelas. (P. 6)

Utilizo do saber e conhecimentos críticos, lógicos, criativos, linguísticos, emocionais, dentre outros, mas com destaque para estes. (H. 3)

Saberes e conhecimentos devem ser levados em conta da dificuldade e da facilidade dos alunos, sendo assim devemos utilizar diversos métodos de avaliação, não somente um, pois um único métodos (sic) pode favorecer um aluno e desfavorecer outros. (P. 12)

Com base no conteúdo aplicado consigo obter resultados que possibilitam investir no ensino e adotar. (P. 4)

Avaliação diagnóstica, participação do aluno, questionários, exercícios (sic) em sala, trabalhos, projetos e etc. (B. 4)

Basicamente participação e evolução. (P. 2)

A participação em aula mostra muito o nível do aprendizado. (M. 2)

Conteúdo específico, conhecimentos estudados em aula. (L. 3)

### 3. Respostas descartadas, por recusa em responder ou por falta de objetividade em relação à pergunta.

Atualmente não estou em sala de aula, portanto não realizo nenhum tipo de avaliação a (P. 21)

No momento não estou atuando. (P. 5)

(Não respondeu) (P. 7)

(Não respondeu) (E.F. 2)

(Não respondeu) (E.F. 3)

Passo. (H. 1)

Não trabalho na área educacional (P. 3)

Não atuo. (L. 2)

Não atuo profissionalmente. (B. 3)

**Categoria 4, pergunta 1: Em que medida os conteúdos discutidos na disciplina Avaliação impactaram na sua prática enquanto professor?**

1. Respostas que sugerem relevância positiva e uma relação mais objetiva entre os conceitos estudados na formação inicial e a prática docente:

Impactaram muito em minha docência, hoje estudo outros tipos de avaliação como do **cognitivo**, avaliações focadas no **desenvolvimento de habilidades** muito específicas de cada marco de aprendizagem da criança. Mas tudo iniciou-se nas aulas de avaliação da primeira graduação. (P. 7)

Impactou no sentido que prova não mostra se o aluno aprendeu ou não, **a avaliação é diária**, outro ponto importante é que a avaliação ela deve ser **variada** com **vários instrumentos de avaliação**, pois cada aluno é um aluno, cada um tem sua particularidade. (M. 8)

Impactou positivamente, já que ajuda a ter uma **visão diferenciada acerca dos diferentes tipos de alunos** dentro da sala de aula. (M. 6)

Impactaram muito, hoje vejo que **avaliar é além de prova**, é mais aberto e menos complexo, existem **várias formas de avaliar e importa se o aluno evoluiu mesmo que minimamente, e não a quantidade de devolução no processo**. (P. 18)

Utilizar a **avaliação diagnóstica** para saber o que meu aluno já conhece, valorizando seu conhecimento prévio. Através dos resultados buscar caminhos para a aprendizagem sabendo que cada aluno tem sua maneira de aprender. Fazer com que os alunos não tenham medo da avaliação assim possam estar mais tranquilos e realmente expor o seu saber já que muitas vezes o medo atrapalha. Adotar a **prática formativa e mediadora**. Montar a avaliação de acordo com o que realmente foi trabalhado e analisar se os alunos realmente aprenderam ou se é necessário adotar novas práticas. (P. 20)

Na entendimento (sic) de que os instrumentos avaliativos não tem um fim punitivo, mas sim como um meio de se **recolher evidências de um processo educacional mais amplo, possibilitando a elaboração de caminhos alternativos ou a permanência em caminhos eficientes, que tenham por objetivo o processo de ensino**. (H. 3)

Me trouxeram um novo conceito sobre avaliação, pois eu acreditava que avaliação era somente uma prova e com isso aprendi a **dar direcionamento às ações pedagógicas** para que os objetivos fossem atingidos conforme eu esperava. (B. 4)

2. Respostas que destacam relevância positiva da disciplina sobre avaliação na formação inicial, mas não evidenciam relação entre a formação inicial e a prática docente.

Me fizeram levar em consideração outras capacidades e habilidades do aluno, além das questões técnicas, na hora de avaliar (H. 4)

Foram extremamente importantes para meu desenvolvimento profissional, acrescentando conhecimentos necessários para desenvolver minha prática (P. 21)

Impactaram profundamente, pois através disto, hoje consigo avaliar de maneira mais coerente, coesa e justa meus educandos, dando-lhes a oportunidade de conquistarem boas notas e não se desesperarem caso lhe de "um branco no dia da prova". Aprendi com a professora Isa Natal o melhor método avaliatório possível, subsidiando meus métodos avaliatórios em suas aulas espetaculares e em fundamentações teóricas, tais como a estudiosa Jussara Hoffman. Hoje sou muito grato a Deus por ter tido uma professora tão sensacional na formação acadêmica, pois consigo avaliar meus alunos de maneira justa e mais próxima da equidade, da maneira que eu gostaria de ser avaliado. (H. 5)

Impactou de forma precisa, pois é fundamental ter esse olhar sobre o aluno. (M. 7)

Nunca tentar prejudicar o aprendizado do seu aluno. Sempre procurar ajudá-lo (sic). Se ele não está indo bem na matéria, procurar entender qual é a dificuldade dele e fazer com que entenda. (M. 9)

Com isso consigo avaliar melhor os meus alunos e me avalio também durante essas avaliações (P. 16)

No momento não estou atuando, mas quando estava no estágio, foi possível perceber que a utilização de diferentes instrumentos avaliativos faz toda a diferença na prática do professor, e também no processo de ensino aprendizagem. Com certeza vou utilizar os conhecimentos adquiridos quando estiver em sala de aula. (P. 5)

Foi o descortinar de um universo totalmente novo e diferente sobre concepções antigas que precisavam ser reorientadas. (P. 19)

Houve impactos importantes enquanto professor, a disciplina de avaliação nos dá a Base por onde começar tudo ou recomeçar com o aluno (P. 9)

Impactou na várias maneiras de avaliar. (M. 4)

Observo muito mais, estudo estratégias diferenciadas para obter o máximo do aluno, e sim fazer a avaliação. Se algo estiver errado, voltar fazer as intervenções necessárias e seguir a diante. (P. 14)

Me trouxeram um olhar mais afetuoso, de menos cobrança e mais compreensão para buscar solucionar as defasagens que precisam ser supridas. (P. 17)

Até o momento não coloquei os aprendizados em prática, mas acredito que através dos conteúdos discutidos conseguirei utilizar a avaliação da melhor forma possível, fazendo com que alcance meus objetivos como docente. (P. 3)

São muito importantes pois trás um olhar crítico e pode-se compreender isto na práxis (H. 2)

Impactaram e muito pois vejo uma nova forma de avaliar os alunos (M. 1)

A minha auto avaliação como professor, que para seu aluno ter sucesso temos que ser criativos e atrativos para o sucesso de uma avaliação positiva, mas se deparar com uma avaliação negativa, temos que ter outras estratégias. (P. 8)

Extremamente, pois com isso me ajudou a elaborar avaliações conforme a necessidade de cada sala e cada aluno. (M. 5)

Não tem como ser professor sem avaliar a nossa prática pedagógica. O processo é longo e infinito, pois sempre estamos em busca de melhorarmos enquanto mediadores do conhecimento. (P. 11)

Eu nunca imaginei fazer uma prova teórica para uma sala de maquiadores, onde a prática predomina, mas vi que é super importante “colocar no papel” para também aprender. (P. 15)

Me faz ser uma professora que tenta entender os alunos e ajudá-los (L. 4)

Me ajudou a avaliar melhor cada aluno, no dia a dia não somente no dia avaliativo. (P. 10)

Que avaliamos os alunos o tempo todo (P. 1)

Saber identificar e analisar as variadas formas de aquisição de conhecimento. (M. 3)

Me ajudaram a compreender o métodos (sic) de avaliação e como usá-los (L. 5)

A repensar as práticas avaliativas. Não ter somente como base a prova escrita como principal meio avaliativo. Existem diversas práticas avaliativas. (B. 2)

Na segurança da aprendizagem em avaliação, entendimento das avaliações, e abordagens. (E.F. 1)

Me capacitou de maneira significativa, na mudança de postura diante dos métodos avaliativo (sic). (P. 6)

Os conteúdos nas disciplinas que envolvem avaliação são essências (sic) para qualquer curso que envolve licenciatura. (P. 12)

Impactaram de forma positiva, contribuindo para melhor entendimento, no como trabalhar, como realizar, trazendo bons resultados. (P. 4)

Sobre o retorno que chega até nós, seja ele positivo ou negativo. (P. 2)

Aumentou meu conhecimento quanto às formas de avaliação. (M. 2)

Me ajudaram bastante de forma positiva, abrindo um grande leque de possibilidades para avaliar os alunos. (L. 3)

### 3. Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar mais em sala de aula:

Ainda que (sic) as aulas tenham sido ótimas, não me atendo muito a tais questões. (H. 1)

Como mencionado acima, não atuo na área. Mas colocando nos pontos em que utilizei no próprio período letivo na faculdade, primeiro por reconhecer que nem sempre EU, aluna, fui um problema. Segundo que fora meu tema para realizar o meu Trabalho de Conclusão do Curso. (L. 2)

No momento não estou atuando como professor. (B. 3)

(A. 1 não respondeu)

(P. 13 não respondeu)

Não compreendi a questão (M. 10)

(E.F. 2 não respondeu)

(E.F. 3 não respondeu)

(H. 6 não respondeu)

(L. 1 não respondeu)

#### **Categoria 4, pergunta 2: Qual é o reflexo dessa disciplina nas suas práticas cotidianas em sala de aula?**

1. Respostas que sugerem uma relação mais objetiva entre a formação inicial e a prática docente, com ênfase nas práticas em sala de aula:

É muito evidente que tal prática Avaliativa faz com que eu possa, enquanto discente, me **aproximar mais da realidade dos meus alunos**, e lhes conceda assim, inúmeras formas de desenvolverem suas **múltiplas habilidades socioemocionais**, e com isto, não se sintam acuados ao prazer do conhecimento, com medo de uma nota numérica, baseada apenas em uma avaliação bimestral feita à lápis. (H. 5)

Essa disciplina se faz presente no cotidiano, pois **todos os dias fazemos a avaliação do aluno, observamos os avanços, os progressos que cada um realiza**. (M. 7)

**A avaliação é o fundamento para o trabalho pedagógico. A partir dela planejo as práticas** (P. 13)

É de suma importância, pois **tudo o que fazemos passa por uma avaliação, quanto mais em sala de aula**. É importante porque precisamos que ter uma devolutiva do nosso trabalho pra mim representa (sic) (P. 14)

**Ajudaram a NÃO reproduzir nos alunos o medo das avaliações** que a minha geração teve que vivenciar. (P. 17)

Foi através dela que pude **mudar opiniões e meu jeito de avaliar e identificar casos diferentes de alunos**. (M. 6)

Trouxe **maior criticidade o que tange os objetivos da avaliação**. (H. 2)

**A avaliação é primordial, pois é através dela que vejo se a minha prática pedagógica está sendo eficaz ou não**. (P. 11)

Fazer com que **eu me preocupe se o aluno realmente está aprendendo e tentar diversificar a metodologia pra atender a todos** (L. 4)

Mensurar a aquisição do conhecimento através da **avaliação contínua** e transformar em uma representação numérica. (M. 3)

Foram importantes para que eu consiga **avaliar meu aluno corretamente** (L. 5)

**Contribuiu de forma efetiva**, para avaliar corretamente, pois **sem essa disciplina seria possível que eu também tornasse a avaliação algo somente classificatório**. (P. 20)

Um reflexo positivo, onde me trás (sic) **as diferentes formas de abordagem para o aprendizado do aluno**, usando como referência para em todas as áreas. (E.F. 1)

Ela me forneceu as bases do conhecimento sobre as **várias concepções de avaliação** e proporcionou os meios para que eu pudesse **escolher a melhor forma de avaliar meus alunos**. (H. 6)

Sendo a avaliação uma etapa fundamental do processo de ensino, compreendo que **tal disciplina possibilitou compreender melhor como agir frente ao ato de avaliar e o que fazer com as evidencias (sic) da avaliação**. (H. 3)

Que devo **avaliar meu aluno de várias formas**, considerando seu aprendizado e o meio em que está inserido. (M. 2)

Consegui enxergar **muitas mudanças ao longo do meu trabalho**, costumava utilizar a avaliação como maior nota mas fui percebendo que não é só de prova que devemos avaliar o aluno, vai muito além disso. (L. 3)

2. Respostas que destacam relevância positiva da disciplina sobre avaliação na formação inicial, mas não evidenciam relação entre a formação inicial e a prática docente:

Acredito que os alunos se sintam mais acolhidos nas aulas, não entendendo a avaliação como um desafio (H. 4)

Nem sempre fazemos justa a avaliação do aluno, as vezes somos obrigados a avaliar conforme diz a instituição de aprendizagem. (M. 9)

Trabalhando de forma diferenciada (A. 1)

Elas me ajudam bastante. (P. 16)

No momento não estou atuando, mas com certeza fará toda a diferença quando estiver em sala de aula, pois será possível (sic) colocar em prática todo o conhecimento adquirido e perceber o quão importante é usar diferentes instrumentos avaliativos no processo de ensino aprendizagem. (P. 5)

As avaliações atuais agora mais incluem do que excluem, mais classificam do que agrupam. (P. 19)

Uma melhora significativa no ensino/aprendizagem tendo em vista que nas avaliações (sic) feitas no cotidiano influenciam no decorrer das aulas futuras (M. 10)

É enorme, pois sem essa reflexão na minha formação, não saberia a importância do processo de avaliação para o aprendizado. (P. 7)

O reflexo de devolução, de Feedback do que eu ensinei, passei e mostrei. (P. 9)

De extrema importância para avaliar o processo de aprendizagem do aluno (M. 8)

Métodos de avaliar (M. 4)

Bom utilizo muito no meu cotidiano em sala de aula, pois sempre vejo como compreender e explicar e também sempre uma forma mais fácil de resolver as coisas (M. 1)

Me ajuda a está sempre melhorando meu plano de aula, criar novas estratégias (P. 8)

De muita instrução. (M. 5)

Me ajudou muito. (P. 15)

É bom pois através dessa prática pode **aprender formas de avaliar cada aluno** (P. 10)

Uso muito a qualidade e não me importando com a quantidade (P. 18)

Como professora viso muito no meu dia a dia (P. 1)

É fundamental. Sempre precisamos melhorar e aprender a dinâmica de se superar na sala de aula. (B. 2)

Mudança de postura (P. 6)

Importantíssimo pois sem saber quais as dificuldades se torna (sic) impossível saber onde melhorar e calçar (sic) os objetivos com os alunos (P. 12)

Sempre de forma positiva. (P. 4)

Aprimoramento dos instrumentos de avaliação (B. 4)

Muito importante aprender bem para conseguir realizar certo. (P. 2)

É muito importante pois a avaliação faz parte do nosso cotidiano e temos que analisar os alunos a todo momento. (L. 1)

### 3. Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar em sala de aula:

Atualmente não estou em sala de aula (P. 21)

(Não respondeu) (E.F. 2)

(Não respondeu) (E.F. 3)

Passo. (H. 1)

Ainda não tenho experiência profissional (P. 3)

Não atuo. (L. 2)

Não atuo no momento em sala de aula. (B. 3)

**Categoria 4, pergunta 3: O que representa a avaliação em sua atuação profissional?**

1. Respostas que sugerem uma relação mais objetiva entre a formação inicial e a prática docente, com ênfase nas práticas em sala de aula:

Representa, em suma, a base de tudo para se tornar um excelente Professor, pois a avaliação, além de servir para avaliar os alunos, tem como **objetivo fazer com que se mensure e compreenda, todas as nuances do nosso trabalho cotidiano, fazendo com que, através do aluno, possamos nos avaliar também, até encontrar o melhor caminho para o processo de ensino-aprendizagem.** (H. 5)

Uma forma de poder **identificar as dificuldades dos meus alunos e poder melhorar e mudar para melhor as aulas** sempre pensando no aprendizado do aluno. (M. 7)

**Tomada de consciência sobre os rumos do processo de ensino e aprendizagem.** (P. 13)

A Avaliação é um instrumento de extrema importância na prática Educacional (sic), pois permite **verificar o rendimento escolar dos alunos, quais as principais dificuldades de cada um, e também, nos ajuda a verificar se os conteúdos estão sendo assimilados, e se necessário, fazer um novo planejamento** (P. 5)

Uma demonstração (sic) que **regula e orienta meus próximos passos, com as avaliações eu consigo pensar os próximos conteúdos da apostila com foco, ou nas necessidades de retomada, ou as potencialidades a serem exploradas.** (P. 7)

**A avaliação, para mim, é uma forma de saber se meu trabalho está funcionando** mesmo naquele ambiente com aquelas pessoas. Se eu consegui transmitir meu conhecimento específico e o aluno conseguiu absorver ao menos a ideia básica da coisa. Eu sei que no âmbito geral minha matéria (matemática) é considerada difícil e muitos têm relutância em aprender, então não posso cobrar deles que tenham um conhecimento aprofundado sobre o assunto, mas não quero que eles usem o “decoréba” apenas para terem uma nota alta na prova sem terem criado alguma ligação ou relação que os ajude no cotidiano e na vida real. (M. 6)

Uma forma de **mediar o conhecimento**, é através de vários instrumentos de avaliação que possam proporcionar ao aluno **múltiplas formas de analisar o conhecimento dos discentes.** (H. 2)

Possibilitar o professor e aluno dialogarem buscando **encontrar e corrigir possíveis erros, redirecionados ao aluno para a aprendizagem.** (M. 1)

Ela é fundamental para que eu possa me avaliar profissionalmente, além de **nortear o caminho a ser traçado por mim.** (P. 11)

**Uma forma de melhorar as minhas aulas** (P. 1)

O mais importante, tanto **para o aluno saber seu andamento como para nos professores.** (P. 2)

O **avanço que meu aluno apresenta e também a minha posição ao ensinar.** (M. 2)

Representa um norte para que nós professores possamos intervir e **ajudar cada vez mais os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.** (L. 1)

2. Respostas que destacam relevância positiva da disciplina sobre avaliação na formação inicial, mas não evidenciam relação entre a formação inicial e a prática docente:

Forma de "medir" o trabalho realizado (H. 4)

Mesmo não estando em sala de aula atualmente, avaliação é processo necessário para compreender o desenvolvimento pedagógico do aluno (P. 21)

Representa o grau de formação do aluno. (M. 9)

Desenvolvimento do aluno (A. 1)

Sem ela não conseguimos avaliar completamente o aluno e nós professores. (P. 16)

A certeza do sucesso para o aluno que será enxergado de forma única e não coletiva, colocando-o como meu foco principal é razão da minha atuação profissional. (P. 19)

Tem como função ver se o aluno esta (sic) tendo um desenvolvimento ou não (M. 10)

Representa oque (sic) eu fui, como ensinei, oque (sic) eu consegui dar ao aluno, (P. 9)

Um instrumento importantíssimo (M. 8)

O conhecimento do aluno e a auto avaliação (sic) (M. 4)

Geralmente uma burocracia tediosa, mas as vezes a utilizo como uma ferramenta de aprendizagem. (H. 1)

Pra mim representa uma resposta a respeito do meu trabalho, se estou no caminho certo ou tenho que mudar a rota. (P. 14)

Um compilado de observações e resultados, obtidos a partir de todo conteúdo e conhecimento que foi abordado e construído (sic) durante o percurso trilhado com os alunos. (P. 17)

Para ajudar no desenvolvimento dos meus alunos, e se precisar de uma ajuda especializada poder encaminhar para uma avaliação específica (psicopedagógico) (P. 8)

Extrema importância. (M. 5)

Tudo. A todo momento estou avaliando meus alunos. (P. 15)

Saber se o aluno está aprendendo (L. 4)

Representa a forma em que conseguimos avaliar se os alunos conseguem atingir as metas definidas. (P. 10)

Evolução do aluno, e minha capacitação no processo de ensino aprendizagem (P. 18)

Representa uma metodologia avaliativa para mensurar o conhecimento adquirido do aluno. (M. 3)

Entender as dificuldades dos alunos para assim saná-las (L. 5)

Avaliação estilo é importante e faz parte do dia a dia. Mas não pode ser levada em como principal meio avaliativo. (B. 2)

Algo indispensável que deve ser realizado com conhecimento e cautela. (P. 20)

É a processo final de um conteúdo abordado, afim (sic) de trazer a reflexão, do aprendizado, e coerência sobre o assunto, para o conhecimento. (E.F. 1)

Uma ferramenta educacional muito útil para o processo de ensino-aprendizagem. (H. 6)

Como um dos métodos utilizados em sala de aula para avaliar as competências e habilidades dos meus alunos. (P. 6)

Representa a evidencia (sic) de resultados e caminhos para as próximas ações de ensino. (H. 3)

Resultados (P. 12)

Processo fundamental para educação. (P. 4)

Melhorar o processo educacional em todos os aspectos. (B. 4)

Representa uma jornada de um trabalho. (L. 3)

3. Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar em sala de aula:

(Não respondeu) (E.F. 2)

(Não respondeu) (E.F. 3)

Não trabalho na área educacional (P. 3)

Não atuo. (L. 2)

Não atuo profissionalmente. (B. 3)

#### **Categoria 4, pergunta 4: Quais são os limites e alcances das práticas avaliativas na sua atuação profissional?**

1. Repostas que demonstram compreensão acerca do que foi perguntado, com sugestões a respeito de limites e alcances das práticas avaliativas, independentemente do nível de profundidade das respostas.

Diante da educação estadual **ficamos muito limitados em avaliar**, pois, não é sempre que conseguimos avaliar o aluno da maneira correta. Acabamos seguindo o currículo que deve ser cumprido e não podendo dar muita atenção ao aprendizado de cada aluno. (M. 9)

Os limites são voltados ao alunos (sic) das áreas com **alunos em casos especiais** já que **não temos nenhuma orientação de como trabalhar** (A. 1)

Limites: Os **limites dados pelo governo** no método de avaliação. Alcance: Avaliar os alunos da maneira correta. (M. 4)

Acredito que **não há limites** na prática avaliativa, quanto mais **na educação infantil, pois ela acontece a todo momento através das observações, nas práticas concretas, nas experiências e nas vivências em tempo real**. E como essa faixa etária é muito peculiar **os alcances são diversos** pois cada criança "desabrocha" cada um no seu tempo (sic). Acredito que os estímulos são muito importantes para que as avaliações tenham resultados satisfatórios. (P. 14)

**Alcançar alunos que têm dificuldade** é muito bom mas **o maior limite é conseguir com que o aluno aprenda** dependendo se quer ou não (L. 4)

O limites (sic) e alcances da prática avaliativa é **compreender, qual o problema o aluno vem enfrentando**, por que não consegue alcançar determinados objetivos, qual o processo de aprendizagem desenvolvido. É através da avaliação conseguimos chegar a essas respostas e as vezes é necessário mudar nossa forma de avaliar ou até mesmo ensinar. (P. 10)

Os limites acredito que seja o fato de eu **não poder avaliar o aluno através de provas conteudistas**. E o alcance é **entender as dificuldades individuais de cada um para conseguir saná-las** (L. 5)

**Conhecer os limites dos meus alunos**, como estão no dia da aplicação da prova, pois muitas vezes o nervosismo atrapalha, por isso procuro sempre deixá-los tranquilos e confiantes para que alcance o melhor resultado podendo expor realmente seu saber, sabendo que a **avaliação é essencial** e que não é preciso carregar o medo dela por todos os anos escolares. (P. 20)

As práticas avaliativas proporcionam uma visão das habilidades gerais dos alunos, não apenas os conhecimentos específicos do conteúdo. **Um dos limites seria a mentalidade dos alunos em relação as avaliações**, pois ainda acreditam ser classificatórias e punitivas, essa mentalidade pode influenciar no momento de realizar as atividades e no resultado final. (H. 6)

Acredito que **os alcances para as praticas (sic) avaliativas são vastas**, tendo em vista que há **inúmeras formas de avaliar e do que avaliar**, desde que as evidencias sejam bem direcionadas boas ações educacionais; e **dentre os limites**, vejo que o físicos se tornou uma questão muito presente, considerando **a atual conjuntura pandêmica, que tornou difícil o acesso aos alunos** mesmo com o sistema hibrido de ensino e a "busca ativa". (H. 3)

2. Respostas que sugerem dificuldade do parceiro da pesquisa na compreensão do que se perguntou, ou em que falta objetividade e clareza para se identificar uma relação objetiva entre os limites e o alcance das práticas avaliativas na atuação profissional do respondente:

A proximidade e confiança do aluno no desenvolvimento do trabalho (H. 4)

é extremamente amplo o alcance da avaliação, pois através deste método avaliativo, os alunos perdem o medo dos números das provas e passam a aprender com mais afinco e determinação, sabendo que nota não define aluno e quebrando o limite imposto por exemplo, por uma avaliação mais voltada a resultados numéricos. (H. 5)

Os limites e alcances são feitos de forma processual, acompanhando cada etapa, cada progresso do aluno. (M. 7)

A avaliação mostra o nível de aprendizagem do aluno em uma devido momento (sic). Por isso a necessidade de avaliar sempre para acompanhar sua evolução. (P. 13)

Elas nos ajudam para ver se realmente estamos atingindo nossos objetivos. (P. 16)

Não sei se há limites... já os alcances que a prática avaliativa bem feita promove transformam vidas. (P. 19)

Os limites são as respostas adquiridas e o alcance também que nós (sic) faz ver o que (sic) podemos mudar, crescer, ajudar. (P. 9)

A avaliação depende muito da troca que o professor tem com os alunos. Pois em algumas situações o aluno tem conhecimento sobre o assunto, mas não consegue se expressar. E o professor, por sua vez, não tem como adivinhar. (P. 17)

Acredito que o limite é definido pelo quanto eu tento ajudar cada um. O alcance é o tempo hábil que eu tenho para isso dentro dos prazos estabelecidos pela escola. (M. 6)

De certa forma (H. 2)

O importante é entender que avaliar não consiste somente em fazer provas e dar nota, avaliar é um processo pedagógico, contínuo (sic), que ocorre dia após dia, buscando corrigir erros e construir novos conhecimentos (M. 1)

O comportamento e as habilidades psicomotoras. (P. 8)

No caso da Matemática é os cálculos. (M. 5)

Além de ser professor, sou humano, e a avaliação serve para todos os âmbitos da nossa vida. Avaliar minha conduta, minha postura e principalmente minhas atitudes em quando professor e humano. (P. 11)

Limites a preguiça dos alunos, alcance é que quem persiste alcança resultados bons. (P. 15)

Penso que não tem um limite, tudo pode ser avaliado. (P. 18)

Prova não identifica totalmente se o aluno aprendeu ou não (P. 1)

Poder quantificar na forma de representação numérica afim de cumprir os requisitos para atribuir notas. (M. 3)

Alcançar o que realmente estou ensinando e o que os alunos captaram. (B. 2)

Ao se avaliar, precisamos ter empatia, e entender a realidade do aluno em seu entendimento, criando meios para que o mesmo possa compreender o tema, nas diversas formas de aprendizagem, para se obter resultados positivos para ambos. (E.F. 1)

Conseguo aplicar a avaliação diagnóstica no início do ano e a formativa durante todo processo. (P. 6)

Alcançar objetivos para que os alunos consigam progredir em suas etapas seguintes. Respeitando o limite de cada aluno em cada fase (P. 12)

Resultados positivos, pois consigo ter acesso as dificuldades dos alunos (P. 4)

Acredito que sempre o processo de ensino e aprendizagem do aluno (B. 4)

Meu limite é até onde o aluno conseguiu chegar, devemos respeitar os limites dos alunos. (P. 2)

A avaliação formal, escrita, nem sempre mostra a realidade do aprendizado dos alunos. Muitas vezes eles memorizam por um curto período e conseguem acertos nas provas, outros alunos, aprendem, mas por falta de atenção, erram. Isso acontece muito nas avaliações de Matemática (Que é minha área). (M. 2)

Penso que não há limites quando se conhece o trabalho feito e como será feito o retorno desse trabalho. As práticas avaliativas são essenciais para se ter um bom trabalho. (L. 3)

### 3. Respostas descartadas por recusa em abordar a pergunta ou porque o respondente afirma não atuar em sala de aula:

Atualmente não estou em sala de aula (P. 21)

No momento não estou atuando. (P. 5)

Nao (sic) entendi a pergunta (M. 10)

(Não respondeu) (P. 7)

(Não respondeu) (E.F. 2)

(Não respondeu) (M. 8)

(Não respondeu) (E.F. 3)

Passo. (H. 1)

Não sei dizer (P. 3)

Não atuo. (L. 2)

Não atuo profissionalmente. (B. 3)

(Não respondeu) (L. 1)

## ANEXOS

## Anexo I – Termo de Aprovação do Comitê de Ética



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DOCENTE, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICAS AVALIATIVAS: UMA ANÁLISE SOBRE ESSA CORRELAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

**Pesquisador:** ISABELLA NATAL

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 44249321.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.663.677

**Apresentação do Projeto:**

**Desenho:** Natureza do estudo: Para o desenvolvimento do estudo, realizaremos uma pesquisa de natureza qualitativa, devido a razões como: possibilidade do contato direto do pesquisador com o meio onde ocorre a investigação; por esse estudo permitir a descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente; pela importância do significado e a preocupação com o processo a ser investigado; e, principalmente, pela descoberta e interpretação de como as pessoas constroem os seus significados e as suas representações (ANDRÉ, 2008; BOGDAN e BICKLEN, 1994). Neste sentido, essa abordagem permite o envolvimento do pesquisador com o fenômeno (GIL, 2008), um "elemento essencial na formação" de todos os envolvidos. A estratégia de estudo que embasará a pesquisa será a de caráter exploratório-descritivo (SELLTIZ et al, 1965), utilizando-se da aplicação de questionários, contendo questões abertas e fechadas, mediante a aprovação do comitê de ética. **Parceiros da pesquisa:** Os participantes convidados para a pesquisa serão os professores atuantes na rede pública de ensino, egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior (autarquia de direito privado), do município de Avaré, interior de São Paulo, que cursaram a disciplina Avaliação Educacional, oferecida pela instituição. **Formas de coletas de dados:** 1ª Etapa – levantamento de pesquisas na área: Será realizado um levantamento das produções acadêmicas na área em artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO), base de dados do Portal CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

(BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com recorte para a temática da avaliação educacional como disciplina nos cursos de formação inicial e da avaliação educacional como prática utilizada pelos professores nas escolas. O levantamento partirá de critérios estabelecidos previamente, de acordo com os estudos de Romanowski e Ens (2006): a) definição dos descritores; b) localização do banco de dados; c) estabelecimento de critérios; d) levantamento dos trabalhos; e) coleta do material; f) leitura do material; g) sistematização das sínteses e análise dos trabalhos. 2ª Etapa – análise documental da legislação: Essa análise visa analisar as portarias que regulamentam a inserção de disciplinas pedagógicas no quadro curricular, especificamente no que diz respeito a disciplinas que tratam de avaliação escolar, bem como, as práticas avaliativas que estão em vigor nas redes de ensino no momento atual. 3ª Etapa – levantamento dos parceiros da pesquisa: Nessa primeira etapa será solicitada à instituição a autorização do Comitê de Ética e do aceite da Instituição para a realização da pesquisa e, posteriormente, o levantamento dos alunos egressos dos cursos de licenciatura da instituição, que cursaram a disciplina Avaliação Educacional. Os egressos serão contatados via e-mail e participarão apenas aqueles que estiverem atuando como professores da educação básica e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. 4ª Etapa – aplicação de questionários: Nessa etapa, ocorrerá a aplicação de questionários que será composto por questões fechadas e abertas, permitindo conhecer a percepção dos alunos de graduação sobre a disciplina Avaliação Educacional e sobre como veem o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos na atuação profissional. Os questionários serão aplicados por meio eletrônico, especificamente pelo programa Questionário Google Docs e serão encaminhados aos e-mails dos professores, constando o convite e os dados sobre as intenções do projeto de pesquisa. 5ª Etapa – realização de entrevistas: Nessa etapa, será importante a participação das docentes responsáveis pela disciplina de avaliação.

Resumo: A pesquisa a ser desenvolvida traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores. Nosso objetivo é o de analisar quais os saberes são mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica de uma rede estadual de ensino do interior paulista, tomando por referência os processos formativos resultantes de uma disciplina de avaliação educacional cursada pelos docentes durante a formação inicial. Como objetivo específico, o estudo caminha no sentido de compreender as concepções de avaliação abordadas no processo de formação inicial dos professores; analisar em que medida os conteúdos discutidos na disciplina de Avaliação Educacional na formação inicial

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

impactaram nas práticas dos professores; investigar sobre o que os professores compreendem por avaliação, o que defendem e o que propõem; identificar quais as práticas avaliativas propostas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; pontuar sobre os limites e os alcances das práticas avaliativas na atuação profissional. A investigação resgata como aporte teórico autores como Tardif (2000, 2002), Nóvoa (1992, 1999, 2017, 2019), Gimeno Sacristán (2000) e Gauthier (2006), para discutir os saberes dos(as) professores(as) e suas práticas pedagógicas; além de Arcas (2009), Freitas (2009, 2011), Hoffmann (1995, 2003, 2008), Luckesi (2009) e Vasconcellos (2006), que tratam da avaliação educacional e suas implicações na Educação Básica. Partindo de uma abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986) e Gil (2008), e de um estudo exploratóriodescritivo (SELLTIZ et al, 1965), a análise será desenvolvida, num primeiro momento, com a aplicação de questionários a professores atuantes na rede pública de ensino, egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior, uma autarquia de direito privado do município de Avaré, interior de São Paulo, que cursaram a disciplina Avaliação Educacional, oferecida pela instituição. Num segundo momento, com a realização de entrevistas com os docentes responsáveis pela disciplina de avaliação da instituição investigada, possibilitando a compreensão das concepções, ações e referenciais abordados na formação dos futuros professores. Os dados serão organizados em gráficos e tabelas, bem como em categorias embasadas nas ideias de Bardin (1977), o qual destaca três fases: a pré-análise (sistematização de ideias iniciais), a exploração do material (os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos) e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (visando a reflexão sobre o campo pesquisado e possíveis novos encaminhamentos e questionamentos para pesquisas futuras).

#### Introdução

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgindo propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes (...) A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa (...) (NÓVOA, 1999, p. 02). A definição do termo avaliar provém do latim e se refere à expressão a-valere, ou seja, "dar valor a". Tal expressão deu origem ao conceito "avaliação", que significa "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação". Tal definição foi utilizada ao longo dos séculos, na área da educação, como forma de quantificar e mensurar a aprendizagem dos alunos, servindo como instrumento de controle e punição por parte do professor no processo educacional. No Brasil, segundo Luckesi (1995), a história da avaliação esteve intimamente ligada à da colonização,

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

trazida pelos jesuítas no final do século XVI, por meio de técnicas de “memorização”, “retórica”, “redação” e “leitura dos clássicos”, bem como os castigos físicos e os prêmios, de acordo com o rendimento dos alunos. Embora saibamos que a educação tenha perpassado mais de cinco séculos, ainda vivenciamos o legado de ações equivocadas e práticas avaliativas, por parte dos professores, que primam pelos mesmos moldes do século XVI. Sobre essa questão, vários autores (ARCAS, 2009; FREITAS, 2009, 2011; HOFFMANN, 1995, 2003, 2008; LUCKESI, 1995, 2009 e VASCONCELLOS, 2006) vêm se debruçando desde o final da década de 1980, propondo modelos alternativos e a necessidade da substituição da “cultura da prova”, pela “cultura da avaliação”, ou seja, da visão instrumental, coercitiva, classificatória e excludente para uma visão processual, progressiva e formativa. Essa necessidade é emergencial, pois a escola atual está num grande processo de transformação que exige, segundo Hoffmann (2005, p. 45), uma nova concepção do processo avaliativo, exigindo do professor uma mudança de postura e mentalidade que vai além de notificar o aluno com qualquer nota, medida ou conceito, evitando “cicatrizes da precisão e a injustiça decorrente do uso abusivo” desses procedimentos. Neste sentido, a participação do professor é fundamental para a efetivação de um processo avaliativo formativo, contínuo e estratégico, pois, segundo Hoffmann (2005) ele é um agente social que deve permitir a interlocução e a mediação do processo de ensino, colaborando com a aprendizagem do aluno. Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução. (HOFFMANN, 2005, p. 125). Acreditamos, assim como Hoffmann, no papel do professor frente a esse processo de mudança, pois ele é o responsável pelo planejamento e execução de práticas pedagógicas, e, portanto, é uma peça fundamental para que esse processo ocorra de forma efetiva. Pensar no papel do professor frente a esse processo é reconhecer que esse profissional mobiliza saberes (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998) que lhe permitem ações em relação aos objetivos e perspectivas do processo avaliativo. Tais saberes que envolvem a prática pedagógica são plurais e se organizam em quatro grandes grupos: disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência. Os saberes disciplinares integram-se à prática docente e partem da formação inicial ou continuada dos professores, por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades. Os saberes curriculares fazem parte dos programas escolares, uma vez que cabe aos professores se apropriar deles e aplicá-los. Os saberes profissionais adquiridos nas instituições formadoras de professores, divididos em saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os saberes pedagógicos que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa; os saberes experienciais

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

são fundamentais à profissão docente. Estes saberes são decorrentes das experiências de alunos em toda vida escolar, podendo discernir os melhores professores, aqueles que eram bons em didática ou ainda àqueles que não tinham metodologia. Desse modo, os saberes da experiência são essenciais à prática docente de forma que o professor se aproprie de habilidades de saber-fazer e saber-ser e, por meio delas, reflita sobre sua prática pedagógica. Compreender esses saberes significa compreender questões que estão relacionadas às práticas avaliativas dos professores, tais como: Por que o professor avalia dessa forma e não de outra? Quais os principais processos avaliativos que utiliza? Qual a concepção de avaliação defende? Em que medida utiliza desse processo e quais os objetivos desse propósito? O que representa a avaliação e a importância desse processo em sua atuação profissional? Tais perguntas nos remetem a um aprofundamento de análises e a tentativa de elaborar a questão que norteia essa pesquisa, no sentido de buscarmos respostas para o entendimento sobre: Qual o papel da Avaliação, enquanto disciplina, na Licenciatura e o seu reflexo nas práticas dos professores em exercício? Buscar resposta para o entendimento do papel do professor no processo avaliativo significa um esforço investigativo sobre a formação inicial desse professor e como essa formação contribuiu para o entendimento do que defende por avaliação. Partindo dessa premissa, ressalta-se a importância, pertinência e relevância desse estudo, em buscar analisar os saberes mobilizados por esses profissionais, em relação às práticas avaliativas, partindo do entendimento da contribuição dos seus processos formativos, com viés para a formação inicial. Visando o levantamento de dados sobre essa perspectiva, partiremos da análise de uma disciplina, intitulada "Avaliação Educacional", ministrada a alunos de Licenciatura (Pedagogia, Letras, Artes, História, Educação Física, Biologia e Matemática), em uma instituição de ensino superior, uma autarquia de direito privado em um município do interior paulista, buscando refletir sobre os reflexos dessa disciplina nas práticas avaliativas dos egressos, atuantes na educação básica. Nossa defesa vai no sentido de valorizar a importância da avaliação, como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, cumprindo um importante papel no aprofundamento teórico sobre a diversidade de processos avaliativos com uma perspectiva formativa, com o objetivo de quebrar com os paradigmas ultrapassados de avaliação instrumental, mensurável e excludente. O estudo visa promover uma discussão importante no campo das licenciaturas, ampliando a importância das disciplinas pedagógicas e das lacunas formativas, principalmente, do modelo 3 + 1, que ainda prevalece nas grades curriculares, ou seja, três anos de disciplinas do conteúdo específico dos cursos e apenas um ano das pedagógicas. Como aponta Gatti et al. (2019), as licenciaturas mantiveram em seus currículos a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco quase exclusivo

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

na área disciplinar específica, com reduzido espaço para formação pedagógica (p. 53). Isso resulta em uma formação pedagógica aligeirada, pouco valorizada e, na maioria das vezes, sem contemplar a disciplina de Avaliação, que acaba sendo incorporada a outras disciplinas, ocupando um lugar menor na discussão. Com vistas ao reconhecimento da avaliação como campo de conhecimento, tomando como base teóricos da área (ARCAS, 2009; FREITAS, 2009, 2011; HOFFMANN, 1995, 2003, 2008; LUCKESI, 1995, 2009; E VASCONCELLOS, 2006), voltamos a nossa análise para a importância de se analisar a formação inicial de docentes e, posteriormente, os reflexos dessa formação na atuação profissional e nas práticas avaliativas dos professores em exercício. Esse esforço representa uma busca por processos avaliativos que subsidiem o trabalho docente, valorizando o papel da avaliação na formação inicial dos futuros professores e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem, como movimento de reflexão para alunos e docentes que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Como movimento político-pedagógico, este estudo cumpre com seu papel, ao promover dados que contribuam para a melhorias das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores. Nosso compromisso é em defesa da correlação entre a formação docente, a atuação profissional e as práticas avaliativas, tomando como referência as “vozes” (GOODSON, 1992) dos professores que são os principais agentes nesse processo de mudança e efetivação dessas ações e, portanto, colocar o professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental, uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Hipótese: Ao valorizar a importância da avaliação, como disciplina curricular nos cursos de formação inicial de professores, cumprindo um importante papel no aprofundamento teórico sobre a diversidade de processos avaliativos com uma perspectiva formativa, os docentes terão um enorme subsídio para o desenvolvimento do seu planejamento e maior êxito na aprendizagem dos seus alunos.

Metodologia de Análise de Dados: A análise será realizada pelos objetivos lançados pela pesquisa e pelos questionários e entrevistas que servem como norte para o desenvolvimento da investigação. Para a organização dos dados, utilizaremos aporte teórico os seguintes autores: Tardif (2000, 2002), Nóvoa (2017, 2019), Gimeno Sacristán (2000) e Gauthier (2006), para uma discussão sobre os saberes dos(as) professores(as) e suas práticas pedagógicas. Utilizaremos

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

também Arcas (2009), Freitas (2009, 2011), Hoffmann (1995, 2003, 2008), Luckesi (2009) e Vasconcellos (2006), para tratar da avaliação educacional e suas implicações na Educação Básica. Também está previsto o uso de gráficos e tabelas para facilitar a apresentação das informações obtidas por meio dos questionários. Para a elaboração e sistematização da análise dos conteúdos, dos questionários e dos dados provenientes das entrevistas, será utilizado como respaldo teórico Menga Lüdke e Marli André (1986), que apontam os benefícios: dos questionários, como forma de abranger um maior número participantes e poder padronizar as estruturas, verificando algumas tendências e selecionando alguns resultados para melhor verificação; e das entrevistas, em relação à interação e captação imediata e coerente da informação desejada. Em relação à elaboração e sistematização da análise dos conteúdos dos questionários aplicados, serão utilizadas as ideias de Bardin (1977), o qual destaca três fases: a pré-análise (sistematização de ideias iniciais), a exploração do material (os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos) e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (visando a reflexão sobre o campo pesquisado e possíveis encaminhamentos e outros questionamentos futuros).

**Desfecho Primário:** Análise cuidadosa dos saberes que são mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica em escolas da rede estadual de ensino no interior paulista. Além da compreensão e do impacto dos processos formativos resultantes de uma disciplina de avaliação educacional cursada pelos docentes durante a formação inicial e seu reflexo em sala de aula.

**Desfecho Secundário:** Compreensão das concepções de avaliação abordadas no processo de formação inicial dos professores, dentro da Instituição analisada; Relação entre os conteúdos discutidos na disciplina de Avaliação Educacional na formação inicial e o impacto nas práticas dos docente; Entendimento do que os professores compreendem por avaliação, do que defendem e do que propõem; Identificação de quais são as práticas avaliativas propostas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; Conclusão sobre os limites e os alcances das práticas avaliativas na atuação profissional.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Esse estudo tem por objetivo analisar quais os saberes são mobilizados nas práticas avaliativas dos professores da educação básica em escola da rede estadual de ensino no interior paulista, tomando por referência os processos formativos resultantes de uma disciplina de avaliação educacional cursada pelos docentes durante a formação inicial.

**Objetivo Secundário:** Buscando ampliar as perspectivas de análise da pesquisa o estudo visa

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

atender aos seguintes objetivos específicos: Compreender as concepções de avaliação abordadas no processo de formação inicial dos professores; Analisar em que medida os conteúdos discutidos na disciplina de Avaliação Educacional na formação inicial impactaram nas práticas dos professores; Investigar sobre o que os professores compreendem por avaliação, o que defendem e o que propõem; Identificar quais são as práticas avaliativas propostas pelos professores no processo de ensinoaprendizagem; Pontuar sobre os limites e os alcances das práticas avaliativas na atuação profissional.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente a sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

**Benefícios:** Ao responder aos questionários e à entrevista, os colaboradores contribuirão para a mobilização do reconhecimento dos profissionais de educação básica e sua formação inicial. Sendo assim, a pesquisa auxiliará na valorização dos saberes produzidos pelos professores da educação básica e na tentativa de clarear o olhar de outros profissionais sobre os diferentes saberes mobilizados nas práticas avaliativas, o impacto da formação inicial direcionado ao trabalho com avaliação educacional e o reflexo em sala de aula. A pesquisa a ser desenvolvida traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo conclusões.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo conclusões.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

**Recomendações:**

Vide campo conclusões.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Solicita-se:

- 1- A leitura das orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual datado de 24/01/2021 e disponível na página deste CEP e incluir nos termos e no formulário as recomendações indicadas no documento citado.
- 2- Explicitar se as entrevistas serão conduzidas presencialmente ou remotamente.
  - 2.a. Caso a opção seja presencial será preciso indicar quais procedimentos serão tomados para garantir a biossegurança dos envolvidos.
  - 2.b. Caso a opção seja a via remota destacar tal opção no formulário de informações básicas do projeto e incluir no TCLE a autorização do participante para o uso de suas imagens.
3. Incluir no TCLE a informação de que o pesquisador informa que a pesquisa foi autorizada pelo CEP.
4. Enumerar as páginas do(s) termo(s) seguindo o padrão 1/3, 1/2....
- 5-Explicitar os critérios de inclusão e exclusão.
- 6\_ Enviar uma carta a este parecerista informando como forma feitas as adequações solicitadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP. A partir de 30 dias, encaminhar justificativa do atraso na submissão do projeto com as respostas às pendências. Após o prazo de 90 dias o protocolo não será aceito.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.663.677

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1704234.pdf	04/03/2021 20:59:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_anuencia_Presidente_IN.pdf	04/03/2021 20:57:34	ISABELLA NATAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_anuencia_Dirigente_IN.pdf	04/03/2021 20:56:39	ISABELLA NATAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_IN.pdf	04/03/2021 20:55:24	ISABELLA NATAL	Aceito
Brochura Pesquisa	roteiro_questionario_IN.pdf	19/02/2021 14:01:40	ISABELLA NATAL	Aceito
Brochura Pesquisa	roteiro_entrevista_IN.pdf	19/02/2021 14:00:56	ISABELLA NATAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_IN.pdf	19/02/2021 13:55:03	ISABELLA NATAL	Aceito
Cronograma	Cronograma_trabalho_IN.pdf	19/02/2021 13:40:42	ISABELLA NATAL	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_IN.pdf	19/02/2021 13:39:00	ISABELLA NATAL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 22 de Abril de 2021

Assinado por:  
Adriana Sanches Garcia de Araújo  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br