

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

DENNYS TELES LOPES

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU**

**MANAUS
2024**

DENNYS TELES LOPES

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação da Professora Dra. Josiani Mendes Silva.

Área de concentração: Processos e recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

**MANAUS
2024**

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

L864a Lopes, Dennys Teles.

Avaliação formativa: uma experiência de formação de professores mediada por tecnologia digital de informação e comunicação no município de Manacapuru / Dennys Teles Lopes. – Manaus, 2023.

151 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Josiani Mendes Silva.

1. Formação continuada. 2. Avaliação formativa. 3. Tecnologias digitais. 4. Instrumento de avaliação I. Silva, Josiani Mendes. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33


DENNYS TELES LOPES

**“AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO
MUNICÍPIO DE MANACAPURU”**


Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos para eficácia na formação de professores e no trabalho pedagógico em contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JOSIANI MENDES SILVA
Data: 29/02/2024 17:30:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Josiani Mendes Silva – Orientadora / Presidente
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUCIA TINOCO PACHECO
Data: 01/03/2024 19:44:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 ELIANE BATISTA DE LIMA FREITAS
Data: 29/02/2024 19:41:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Eliane Batista de Lima – Membro Titular Externo (UFAM)

À minha avó Alice Teles, in memoriam, que contribuiu dedicadamente para a minha formação pessoal, educacional e profissional. Sem o apoio dela, talvez eu não alcançasse meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu infinito amor para comigo, por ter me mantido resiliente e forte nessa jornada tão árdua.

À N.S. de Aparecida, por me cobrir com seu manto protetor nas horas mais difíceis dessa caminhada.

À minha avó Alice Teles, in memoriam, por tudo que fez por mim em vida, acredito que lá do céu estará sempre olhando meus passos.

Aos meus filhos, Diogo Lopes e Guilherme Teles por toda paciência que tiveram comigo, por entenderem que nem sempre podia estar nos momentos de lazer.

À minha mãe Maria Verônica e ao meu irmão Paulo Neto, pelas orações e incentivos.

À Professora Me. Marileny Oliveira, por acreditar no meu potencial e ter me incentivado a submeter o projeto para concorrer a uma vaga no mestrado.

À minha diretora de departamento Professora Izete Oliveira, pelo incentivo, apoio e compreensão nos momentos em que não podia estar no trabalho.

À minha namorada Iana Batista, por toda compreensão e apoio nos momentos difíceis, que por sinal não foram poucos.

À minhas amigas Gabriela Santana e Ildeneti Alves, sem vocês essa caminhada seria tão solitária e angustiante, porém a presença de vocês mesmo à distância tornou esta jornada mais leve.

À minha orientado Professora Dra. Josiani Mendes Silva, por toda paciência, confiança e compreensão que teve comigo ao longo desta caminhada.

A todos os professores do PPGET que contribuíram para minha formação ao longo do mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento durante o primeiro ano de pesquisa, sem esse apoio, certamente, a jornada seria mais difícil.

E às professoras Dra. Eliane Batista e Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, pelas contribuições apresentadas na banca de qualificação e por terem aceitado estar presente neste momento impar para minha formação acadêmica, no qual compartilharam suas sugestões acerca deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa propõe-se discutir sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Esta pesquisa foi importante, porque tratou a avaliação como processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, e tem como objetivo refletir no âmbito da formação de professores em exercício, sobre a adoção da avaliação formativa na prática docente, a partir da experiência com o uso das TDICs. Desse modo, apoiando-se nos teóricos Carpim (2020), Silva (2018), Villas Boas (2016), Luckesi (2014), Gatti (2014) entre outros, discutimos e refletimos sobre as concepções, características, elementos da avaliação formativa, bem como a formação de professores e os instrumentos de avaliação. Esta pesquisa buscou responder o seguinte problema: Como levar os professores a refletirem no âmbito da formação em exercício, sobre a adoção da avaliação formativa na prática docente, a partir da experiência com o uso das TDICs? Para concretizar os objetivos propostos foi utilizada a metodologia do estudo de caso de Yin (2015), optamos por este método por considerá-lo adequado à investigação do objeto de estudo, pois nos ajudou a conhecer e interpretar os fenômenos acerca da avaliação formativa. Os participantes da pesquisa foram os professores, da zona rural, do Sistema Municipal de Ensino, do município de Manacapuru/Am. Utilizamos o grupo focal como técnica de coleta de dados para obter os dados da pesquisa. Os dados coletados nas entrevistas foram estruturados e interpretados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), estruturada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. A análise revela que os professores, ao encerrarem a formação inicial e ao enfrentarem suas responsabilidades docentes, estão despreparados para assumir o papel de avaliadores, visto que lhes faltam fundamentos teóricos que embasem suas práticas avaliativas. Em vez disso, eles acreditam em suas experiências anteriores como alunos. Os dados também evidenciam a necessidade de formação continuada em avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, conforme indicado pelas observações feitas pelos professores entrevistados. Diante desses resultados, elaboramos uma proposta de produto educacional, através de uma formação intitulada "Café com formação: reflexões sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa", cujo objetivo foi proporcionar aos professores formação continuada em avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, através de reflexão e discussão sobre a ação avaliativa, como também concepções, finalidades e técnicas de avaliação formativa. Para validar a proposta, aplicamos o produto com um grupo de professores do Ensino Fundamental anos finais de uma escola municipal do município de Manacapuru/AM, localizada na zona rural. Os professores avaliaram positivamente a proposta do café com formação a partir de seus elementos constitutivos, fornecendo contribuições e sugestões para melhoria da proposta.

Palavras-Chave: Avaliação formativa; Formação continuada; TDIC como instrumento de avaliação.

ABSTRACT

The research proposes to discuss the assessment of learning from a formative perspective. This research was important because it treated assessment as a teaching and learning process from the perspective of formative assessment mediated by Digital Information and Communication Technologies. This research is of a qualitative nature, and aims to investigate how to lead teachers to broaden their perspective on assessment, and to include formative assessment, mediated by TDICs, in their teaching practice. In this way, relying on theorists Carpim (2020), Silva (2018), Villas Boas (2016), Luckesi (2014), Gatti (2014) among others, we discuss and reflect on the conceptions, characteristics, elements of formative assessment, as well as teacher training and assessment instruments. This research sought to answer the following problem: How to get teachers to reflect, within the scope of in-service training, on the adoption of formative assessment in teaching practice, based on experience with the use of TDICs? To achieve the proposed objectives, Yin's (2015) case study methodology was used. We chose this method as we considered it suitable for investigating the object of study, as it helped us to understand and interpret the phenomena surrounding formative assessment. The research participants were teachers, from rural areas, from the Municipal Education System, from the municipality of Manacapuru/Am. We used the focus group as a data collection technique to obtain research data. The data collected in the interviews were structured and interpreted using the Content Analysis Technique, according to Bardin (2016), structured in three phases: 1) pre-analysis; 2) exploration of the material and 3) treatment of results. The analysis reveals that teachers, upon completing their initial training and facing their teaching responsibilities, are unprepared to assume the role of evaluators, as they lack theoretical foundations that support their evaluation practices. Instead, they believe in their past experiences as students. The data also highlights the need for continued training in learning assessment from a formative perspective, as indicated by the observations made by the interviewed teachers. In view of these results, we developed a proposal for an educational product, through a training entitled "Coffee with training: reflections on learning assessment from a formative perspective", whose objective is to provide teachers with continued training in learning assessment from a formative perspective, through reflection and discussion about the evaluation action, as well as concepts, purposes and techniques of formative evaluation. To validate the proposal, we applied the product with a group of elementary school teachers in the final years of a municipal school in the city of Manacapuru/AM, located in a rural area. The teachers positively evaluated the coffee proposal with training based on its constituent elements, providing contributions and suggestions for improving the proposal.

Keywords: Formative assessment; Continuing training; TDIC as an assessment tool.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fases da análise de conteúdo	59
Figura 2- Apresentação da proposta formativa.....	98
Figura 3- Reflexões sobre avaliação	98
Figura 4- Roteiro de aprendizagem 01	99
Figura 5- Mapa mental	100
Figura 6- Explicação sobre as características da avaliação formativa	101
Figura 7- Lista das principais funções e características da avaliação formativa	102
Figura 8- Slide produzido pelo docente sobre finalidades da avaliação	103
Figura 9- Explicação sobre elaboração de instrumento de avaliação.....	105
Figura 10- Explicação sobre tipos de instrumentos de avaliação	106
Figura 11- Pontos fracos e fortes do instrumento selecionado	108
Figura 12- Roda de conversa com os professores	110
Figura 13- Socialização do instrumento avaliativo elaborado pelos professores	114
Figura 14- Clareza do objetivo do café com formação	116
Figura 15- Carga horária do café com formação	116
Figura 16- Planejamento geral e material didático da formação	117
Figura 17- Avaliação dos roteiros de atividade e de aprendizagem.....	117
Figura 18- Relevância da temática abordada	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Tipologias que permitem avaliação individual do aluno	40
Quadro 2- Tipologias que permitem avaliação de mais de um aluno	42
Quadro 3- Tipologias que subsidiam o diagnóstico global.....	43
Quadro 4- Instrumentos digitais que podem ser usados na avaliação formativa	47
Quadro 5- Competências digitais específicas do educador	51
Quadro 6- Perfil dos participantes da pesquisa	57
Quadro 7- Recursos Humanos.....	58
Quadro 8- Trechos obtidos das respostas dadas pelos professores que participaram das entrevistas.....	61
Quadro 9- Unidade de contexto para pré-análise.....	62
Quadro 10- Temas para registro da análise de conteúdo das unidades de registro .	63
Quadro 11- Prática de avaliação no decorrer da formação	72
Quadro 12- Visão geral do planejamento	92
Quadro 13- Descrição dos itens dos roteiros de atividade	93
Quadro 14- Descrição dos itens dos roteiros de aprendizagem	94
Quadro 15- Concepções de avaliação dos professores	100
Quadro 16- Características da avaliação formativa na voz dos professores	101
Quadro 17- Finalidades da avaliação formativa na voz dos professores	103
Quadro 18- Pontos fracos e fortes da formação.....	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A AVALIAÇÃO FORMATIVA	17
2.1	A avaliação através dos tempos	17
2.2	As Concepções sobre avaliação formativa	19
2.3	Características da avaliação formativa	22
2.4	Elementos da avaliação formativa	25
2.5	O <i>feedback</i> no processo de avaliação formativa.....	26
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O ATO DE AVALIAR.....	29
3.1	Prova: uma marca na formação dos professores.....	34
3.2	Avaliação formativa na formação do professor	35
4	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: reflexões e possibilidades de uso na avaliação formativa	39
4.1	A tecnologia como artefato para avaliar.....	45
4.2	Reflexões sobre as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação na formação do professor	48
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E TRATAMENTO DE DADOS	53
5.1	Metodologia.....	53
5.1.1	Instrumentos utilizados para coleta de dados	54
5.2	Aspectos éticos	56
5.3	Participantes da pesquisa.....	56
5.4	Local da pesquisa.....	57
5.5	Análise de conteúdo	58
5.5.1	Organização das fases realizadas na análise de conteúdo	61
6.	RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	66

6.1 A avaliação	66
6.1.1 Concepções, finalidade e momentos	67
6.2 Avaliação na discência	71
6.2.1 Sujeitos da Avaliação.....	72
6.2.2 Aprendizagem sobre avaliação na formação inicial	74
6.2.3 Sentimentos e emoções na avaliação.....	77
6.3 Avaliação na docência	80
6.3.1 Forma de avaliação	81
6.3.2 A formação docente.....	83
6.3.3 Necessidades formativa dos professores.....	86
7. A AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL	91
7.1 Caracterização do produto educacional.....	91
7.2 A descrição da prática profissional	96
7.3 A avaliação do café com formação	115
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	134
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA AVALIAÇÃO DA PROPOSTA.....	140
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA COM SERES HUMANOS .	148

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa surgiu a partir das minhas experiências vivenciadas enquanto professor e aluno, visto que muito das minhas práticas avaliativas refletiam as práticas dos meus professores. Essas experiências fizeram-me repensar sobre o modo de como eu avaliava meus alunos.

A falta de conhecimento resultou em limitações na minha própria abordagem avaliativa. Minha compreensão prévia sobre avaliação estava baseada nas práticas dos professores durante o Ensino Fundamental, Médio e na Graduação, e eu estava replicando o mesmo padrão, que consistia em conduzir avaliações objetivas e discursivas a cada bimestre, atribuindo notas aos alunos com base em seu desempenho. Essa era a minha perspectiva limitada sobre o tema.

A forma como eu avaliava meus alunos não apresentava grandes diferenças em relação aos demais professores da escola onde lecionava. Era comum entre os professores utilizar ameaças de notas, redução de pontos por mau comportamento, atribuição de trabalhos ou aplicação de provas muito desafiadoras. Contudo, as práticas avaliativas se restringiam a esses aspectos, os instrumentos de avaliação utilizados nos planejamentos bimestrais eram consistentemente os mesmos, sem mudanças, e não havia espaço para reflexão, discussão ou formação que abordasse a temática da avaliação da aprendizagem numa função formativa.

Devido à necessidade de repensar as abordagens avaliativas dos professores e de adquirir conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, candidatei-me ao processo seletivo para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM. Essa decisão foi tomada com a esperança de obter uma compreensão mais aprofundada dessa prática.

Partindo desse olhar investigativo, é relevante salientar que, neste estudo, exploraremos o tema da avaliação da aprendizagem na função formativa no contexto da formação continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental anos finais. Para isso, iremos abordar alguns conceitos fundamentais para embasar esse estudo. O interesse pelos participantes da pesquisa surgiu após a realização de uma roda de conversa, idealizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no qual percebemos os desafios que os professores dessa fase educacional passam em relação a aplicação da avaliação formativa.

Com o intuito de aprofundar nossa compreensão, optamos por investigar a avaliação da aprendizagem na função formativa como o foco principal desta pesquisa. Nosso objetivo foi refletir no âmbito da formação de professores em exercício, sobre a adoção da avaliação formativa na prática docente. Este estudo vai além da simples busca por conceitos, pois almejamos, com base nos resultados obtidos, contribuir para a prática avaliativa dos professores em sala de aula.

Desse modo, essa pesquisa, justifica-se, pois percebeu-se que há uma tendência na concepção dos professores de que a avaliação é um processo que procura medir a aprendizagem do discente, ao invés de promovê-la. Além disso, entendemos que é crucial aprofundar o conhecimento nessa área, uma vez que a avaliação é uma parte essencial do processo que engloba tanto o ensino quanto a aprendizagem. Sua aplicação pode variar conforme o conhecimento que o professor possui, sendo fundamental aprimorar essa compreensão.

Considerando que os professores necessitam refletir, discutir, adquirir conhecimento e aprender sobre a avaliação, é possível que haja por parte deles uma falta de compreensão do processo avaliativo. Esse desconhecimento pode restringi-los a práticas convencionais, como apenas examinar, classificar, aprovar ou reprovar, o que, por conseguinte, pode impactar diretamente nas atividades avaliativas conduzidas pelos professores em sala de aula.

Diante do exposto, chegamos ao seguinte problema da pesquisa: Como levar os professores a refletirem no âmbito da formação em exercício, sobre a adoção da avaliação formativa na prática docente, a partir da experiência com o uso das TDICs?

Em busca de resposta ao problema da pesquisa investigada traçamos as seguintes questões norteadoras:

- Quais concepções de avaliação os professores construíram a partir de sua formação?
- Quais os principais fundamentos teóricos que embasam a avaliação formativa?
- Quais instrumentos avaliativos e artefatos tecnológicos os professores utilizam para realizar as avaliações formativas com os alunos?

- Uma proposta de formação continuada sobre o tema, concebida nas bases de uma avaliação formativa, poderá promover um uso maior e mais consciente desse tipo de avaliação pelo docente em suas aulas?

Mediante o problema e as questões norteadoras apresentadas, elaboramos o objetivo geral: Refletir no âmbito da formação de professores em exercício, sobre a adoção da avaliação formativa na prática docente, a partir da experiência com o uso das TDICs.

Como objetivos específicos, consideramos:

- Discutir fundamentos sobre avaliação formativa.
- Evidenciar as concepções dos professores em relação à avaliação formativa dos alunos.
- Identificar quais instrumentos e artefatos tecnológicos os professores utilizam para realizar as avaliações formativas com os alunos.
- Construir uma proposta de Formação Continuada em que os professores reflitam sobre a adoção avaliação na perspectiva formativa.

Esta pesquisa está organizada em oito capítulos, o primeiro capítulo destina-se à introdução deste trabalho. No segundo capítulo, intitulado “A avaliação formativa”, abordamos o contexto histórico, concepções, características e elementos da avaliação formativa.

Já no terceiro capítulo, “A formação de professor para o ato de avaliar”, discutimos sobre a importância da formação do professor no ato de avaliar, depois explanamos sobre a prova como marca na formação dos professores e, em seguida discutiremos sobre a avaliação formativa na formação do professor.

A seguir, no quarto capítulo, “Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso na avaliação formativa”, abordamos sobre as tipologias de instrumentos de avaliação, mencionamos também sobre a tecnologia como artefato para avaliar, bem como reflexões sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação do professor.

No quinto capítulo, “Percurso metodológico da pesquisa e tratamento de dados”, apresentamos o delineamento da pesquisa e analisamos os resultados obtidos por meio da entrevista aplicada com os professores no grupo focal. Para o tratamento dos dados coletados, aplicamos a técnica de análise de conteúdo

proposta por Bardin (2016), dividida em três fases: 1) organização, preparação e exploração do material a ser analisado; 2) exploração do material, codificação, definição das categorias e organização das unidades, e 3) inferência e interpretação dos dados.

Em seguida, no sexto capítulo, apresentamos a discussão e o resultado da pesquisa dividido pelas seguintes categorias de análise: I) Avaliação; II) Avaliação na discência; e III) Avaliação na docência, constituídas a partir das técnicas da análise de conteúdo.

Depois, no sétimo capítulo, tratamos da avaliação e validação do produto educacional que versa sobre um café com formação sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, aplicada com os professores da zona rural, na esfera municipal do município de Manacapuru/AM. Por último, o oitavo capítulo é destinado às considerações finais deste trabalho.

Diante do que foi apresentado, almejamos que este estudo possa ser de auxílio para aqueles que têm interesse em refletir e discutir acerca do tema da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Nosso objetivo é contribuir não só para o aprimoramento profissional, mas também para a ampliação do conhecimento e aprendizado sobre esse assunto.

2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA

2.1 A avaliação através dos tempos

A história da avaliação é uma narrativa ampla e complexa que abrange diversos contextos sociais e educacionais ao longo do tempo. Neste subcapítulo faremos recortes da história da avaliação para mostrarmos a evolução conceitual da avaliação da aprendizagem.

As primeiras práticas avaliativas surgiram em 2205 a.C. pelos imperadores chineses que aplicavam testes para seus oficiais com a finalidade de promove-los ou demiti-los (Depresbiteris, 2017). No século XVIII, a partir da Revolução Francesa, foi introduzido um sistema de avaliação, que “criou bases para estabelecer um sistema de certificação educativa, esta era realizada sobre habilidades e conhecimentos que supõe que o indivíduo tenha como requisito para ingressar no mercado de trabalho” (Barriga, 2000, p.60). No século XIX, nos Estados Unidos, de acordo com Guimarães e Peixoto (2016, p. 2304), “criou-se um sistema de testagem, tendo como pioneiro Horace Mann, que trabalhava com a linguagem de sinais.”

A partir do início do século XX, têm ocorrido pesquisas constantes sobre avaliação da aprendizagem, na década de 30, a concepção dos testes padronizados introduzidos por Robert Thorndike foi expandida, e os estudos e pesquisas na área passaram a abranger procedimentos mais inclusivos para avaliar o desempenho dos estudantes (Sousa, 2007). A partir dessa perspectiva, em 1940 os autores Tyler e Smith destacaram-se com a obra “Estudo de oito anos”, ao introduzir diversos procedimentos de avaliação, como questionários, lista de registros e coletas de informações sobre o desempenho dos alunos, instrumentos que atualmente ainda são utilizados pelos professores.

Por volta dos anos 40, as ideias de Ralph W. Tyler ganharam grande força, partindo do princípio de que educar consiste em modificar padrões de comportamento, e, a partir disso, o currículo, passou a ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados (Gurgel, 1998). A avaliação de acordo com Tyler (1975), tem como principal objetivo verificar se os objetivos educacionais estão sendo efetivamente alcançados pelo currículo e pelo ensino, visto que tais objetivos têm o propósito de promover

determinadas mudanças desejáveis no comportamento do aluno. Nessa perspectiva, a avaliação, é o processo pelo qual se avalia o grau em que essas mudanças de comportamento estão de fato ocorrendo.

Nos anos de 1950, os trabalhos de Tyler ganharam destaque, abordando a avaliação escolar de forma marcante. Ele defendia o uso de testes, escalas de atitude, inventários, questionários e fichas de registro do comportamento dos alunos. Tyler trouxe um novo conceito para o processo educativo ao defender a ideia de avaliação por objetivos (Méndez, 2002).

Durante as décadas de 1960 e 1970, emergiram diversos conceitos que descreviam a avaliação, em um contexto ideológico predominantemente conservador, onde prevalecia a busca por soluções técnicas que garantissem respostas eficazes para a seleção diante do aumento da escolarização. No entanto, foi nesse período que os termos avaliação formativa, somativa e normativa surgiram como uma contrapartida a essa abordagem tradicional (Méndez, 2002). Ainda na década de 1970, Stufflebeam e Guba desenvolvem um modelo facilitador na avaliação educacional, enfatizando o processo de julgamento e tomada de decisões. Por sua vez, em Scriven e Bloom (1978), defenderam a ideia de que a avaliação desempenharia múltiplos papéis, apesar de ter um único propósito: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Scriven foi o primeiro a utilizar o termo "Avaliação Formativa". Ele argumentava que a avaliação possuía papéis distintos, ou seja, papéis formativos e somativos, cujos conceitos influenciaram a aplicação das avaliações nas escolas até então.

A história da avaliação no Brasil está ligada à nossa própria colonização, a concepção de avaliação como sinônimo de provas e exames foi trazida ao Brasil pelos jesuítas. Durante o período colonial, as principais escolas eram jesuíticas, e sua principal função educativa consistia em promover ou impor a cultura aos nativos, que eram vistos como ignorantes e necessitados de instrução (Xavier, 1998).

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases representou um marco significativo, garantindo o direito à educação em todos os níveis e criando o Conselho Federal de Educação. Essa legislação estabeleceu currículos mínimos e conferiu autonomia às universidades. Consequentemente, a avaliação passou a ser embasada no desempenho do aluno, com maior importância atribuída aos

resultados alcançados ao longo do ano e nas atividades escolares. Os professores obtiveram a liberdade para formular questões e a autoridade para realizar julgamentos nas provas e exames.

Além disso, a influência das ideias norte-americanas sobre avaliação educacional também continuou no Brasil, através de vários autores como Popham, Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel, que deixaram sua marca nos trabalhos sobre avaliação realizados no país (Sousa, 2007). A este respeito, Souza (2007, p.28) destacou de autores brasileiros, “na década de 1970, publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de teste e medidas educacionais.”

Assim, ao observar a breve trajetória da avaliação educacional, evidenciamos que, como qualquer conceito, ela evoluiu ao longo do tempo, sendo constantemente estudada, desenvolvida e concretizada, afinal,

O processo avaliativo reveste-se, assim, das características de um processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações (...) A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas às causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação (Guimarães e Peixoto, 2016, p.2307).

Portanto, o processo histórico da avaliação nos mostrou que a avaliação era baseada no nível de conhecimento adquirido e nas demandas expressas pelo professor, como se fosse apenas um instrumento para detectar erros e aprofundamento nos conteúdos (Perrenoud, 1999). No próximo subcapítulo abordaremos sobre as concepções de avaliação na perspectiva formativa.

2.2 As Concepções sobre avaliação formativa

Baseado nas pesquisas bibliográficas realizadas em relação às "concepções sobre avaliação formativa", percebemos a seguinte lacuna, muitos professores desconhecem o real significado e a pluralidade da avaliação, portanto neste capítulo discutiremos sobre as concepções¹ de avaliação formativa para que possamos entender que ela não se restringe a classificar, ou mensurar notas.

¹Segundo Russ (1994, p. 45) é a “ação de conter, concepção, pensamento. Representação geral e abstrata que possui uma extensão (conjunto de objetos que esta representação pode designar) e uma compreensão (conjunto das características que constituem a definição desta representação).”

O conceito de avaliação formativa de acordo com Fernandes (2006) foi criado, por Scriven, em 1967, sendo inicialmente utilizado no âmbito restrito da avaliação curricular. Bloom e seus colaboradores foram quem, pela primeira vez, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, dando foco para a importância do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos.

Para Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se coloca no centro da ação formativa. É a avaliação que fornece à pesquisa informações úteis para a regulamentação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a realização da atividade didática.

É muito claro que a avaliação formativa não é somativa, principalmente quando se analisa sua orientação, sua finalidade, sua prática transcende a ideia de classificação, medição e seleção. Nesse sentido, Cardinet (1986, *Apud* caseiro & Gerbran, 2008, p. 3) define avaliação formativa como sendo a avaliação que

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Ao caracterizar tal avaliação, Hadji (2001) aponta que ela deve ser informativa, à medida que informa os atores do processo educativo. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade é outra característica da avaliação formativa, que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, proporcionando uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora.

A avaliação formativa não é estática, é um processo cíclico e contínuo de análise e ação. Perrenoud (1999) confirma este aspecto ao salientar que a avaliação formativa tem uma função restauradora. Afirma que este método de avaliação se assemelha à atitude do médico, que, ao diagnosticar o paciente de forma individualizada, toma uma decisão, uma atitude concreta e particular. Para o autor,

não há avaliação formativa sem diferenciação, pois todos os públicos escolares, seja qual for o seu modo de seleção, são heterogêneos.

Essa forma de avaliação promove um acompanhamento contínuo e tem como objetivo informar os resultados obtidos no decorrer da aprendizagem que contribuem para a tomada de decisões do professor no ato de ensinar. Conforme Russell e Airasian (2014, p.12), “a avaliação é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões. A avaliação é uma parte contínua da vida na sala de aula.”

A partir da avaliação formativa é possível que o professor repense as atividades, visto que fornece dados e informações que ajudam o professor a redirecionar a sua prática pedagógica. Segundo Russel e Airasian (2014, p. 119), “as avaliações formativas são usadas primeiramente para ‘formar’ ou alterar processos ou atividades em andamento na sala de aula. Elas fornecem informações quando ainda é possível influenciar ou ‘formar’ o processo diário que jaz no cerne do ensino”.

Para Souza (2005) a avaliação é aquela que consegue precisar a evolução do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem possibilitando ao docente avaliar e ajustar as práticas pedagógicas a fim de melhorar e adequar essas práticas a serviço da aprendizagem. É aquela que não só orienta o trabalho docente, mas também a que permite ao aluno “ajustar seus esforços nos aspectos da aprendizagem que necessitam de maiores investimentos para serem apropriados” (Souza, 2005, p. 73).

Desse modo, percebemos que a concepção sobre avaliação formativa é muito mais além do que classificar, mensurar uma nota, mencionar se o aluno aprendeu ou não, nela professor e aluno são parte integrante no processo avaliativo, pois permite a ambos direcionar e redirecionar seus passos através dos dados e informações obtidos durante o processo de ensino e aprendizagem. É o que afirma Fernandes (2008, p. 358) “melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que os professores e alunos possam perspectivar e planejar os passos seguintes.

Na perspectiva de Abrecht (1994, apud SILVA, 2018, p. 35),

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades.

Nesse sentido, tal avaliação pode ser pensada como aquela que tem o foco na aprendizagem, e que permite ao professor refletir sobre o processo de ensino, além disso se no decorrer desse processo o mesmo encontrar lacunas na aprendizagem ele poderá redirecionar sua trajetória a fim de superá-las.

Ainda sobre a concepção de avaliação formativa Hadji (2001) diz que “a avaliação torna-se formativa na medida em que pretende favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. Diante dessa afirmativa percebemos que a avaliação formativa corrobora para o pleno desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

De acordo com Perrenoud (1998, p. 3), “a avaliação é formativa se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens”, sendo assim, esta avaliação contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos e para o ato de ensinar do professor.

Silva (2018, p. 38) aponta que,

a avaliação formativa como foco no processo de ensino-aprendizagem busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-los rapidamente. As informações a respeito do desenvolvimento do aluno permitem que o professor ajuste sua prática às necessidades dos estudantes durante o processo.

Assim sendo, a centralidade da avaliação formativa é o processo de ensino-aprendizagem que procura identificar as lacunas que surgem durante este percurso. As informações coletadas permitem que o professor redirecione sua prática de ensino às dificuldades dos alunos que ocorrem durante este processo.

2.3 Características da avaliação formativa

Neste subcapítulo apresentaremos a visão de alguns autores sobre as características que a avaliação formativa possui.

Na perspectiva de Hadji (2001, apud Silva p 38), “a virtude informativa é seu caráter essencial; a partir do momento em que informa, ela é formativa.”

Silva (2018, p. 38) salienta que há duas características da avaliação com enfoque formativo onde,

A primeira é a função de regulação, que se volta tanto para o professor, que poderá ser informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e regular sua ação a partir disso, como para o aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A segunda é a função corretiva, quando o professor e aluno podem corrigir sua ação. Avaliação formativa implica flexibilidade, vontade de adaptação e de ajuste, por parte do professor, pois é o aumento da variabilidade didática, um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação com intenções formativas.

Fernandes (2009, p. 60) sistematiza as características mais relevantes sobre avaliação formativa:

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um feedback inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- o feedback é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar sua motivação e auto-estima;
- a natureza da interação e da comunicação entre professores é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem etc.);
- os alunos são envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem suas respostas e partilharem o que e como compreenderam;
- as tarefas propostas, são tanto de ensino, com de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento;
- as tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, e a avaliação, que se desempenha um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Russel e Airasian (2014, p. 99), caracterizam avaliação formativa da seguinte maneira:

- ocorre durante a instrução;

- é realizada diante da turma;
- requer decisões instantâneas;
- foca-se em coletar informações para medir o grau de compreensão atual;
- fornece feedback ao aluno sobre como melhorar ou aprofundar a sua compreensão;
- baseia-se tanto em questões e atividades formais quanto em pistas e respostas informais dos alunos.

Silva (2018, p. 44) retoma alguns aspectos característicos da avaliação formativa:

- Essa concepção de avaliação parte do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de aprender e que tal perspectiva alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, permeada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo;
- Busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem, com o fim de corrigi-las rapidamente;
- A partir do momento que informa, assim como na medida em que pretende favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, a avaliação torna-se formativa;
- Não há um dispositivo pronto para fazer avaliação formativa;
- A avaliação formativa tem seu foco nos processos de ensino e de aprendizagem, portanto tanto professores quanto alunos devem assumir responsabilidades;
- A avaliação com intenções formativas funda-se em uma visão dialética do conhecimento, que implica o princípio de historicidade: o conhecimento humano visa sempre ao futuro, à evolução, à superação.

Assim, diante destas características podemos dizer que avaliação formativa se trata de uma avaliação para aprendizagem que contribui para (re)direcionar e promover uma aprendizagem significativa que contribui para que o aluno se torne um ser ativo nesse processo. Além disso, avaliação formativa para Silva (2018), é aquela que orienta para a melhoria da aprendizagem ao invés de apenas classificar, mais integrada ao ensino e aprendizagem, mais contextualizada, onde professores e alunos têm papéis fundamentais ao desempenhá-la.

No próximo subcapítulo abordaremos quatro elementos essenciais da avaliação formativa, na ótica de Heritage (2007), a saber 1) identificar a “lacuna; 2) feedback; 3) envolvimento do aluno; 4) progressões de aprendizagem.

2.4 Elementos da avaliação formativa

A avaliação formativa engloba um conjunto de elementos essenciais que visam o acompanhamento contínuo e aprimoramento do processo educacional. Ela se concentra no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos alunos ao longo do tempo, fornecendo feedback oportuno e direcionado para guiar a aprendizagem.

Esses elementos incluem a definição clara de objetivos educacionais, a criação de atividades diversificadas que promovam a participação ativa dos alunos, a observação atenta do progresso individual e coletivo, e, por fim, a análise dos resultados para ajustar o ensino e oferecer oportunidades de melhoria contínua. Sendo assim, utilizamos Heritage (2007) para fundamentar teoricamente sobre esses elementos.

Heritage (2007, p. 2 tradução nossa) identifica quatro elementos essenciais da avaliação formativa, a qual podemos elencar, “1) identificar a “lacuna”, 2) *feedback*, 3) envolvimento do aluno e 4) progressões de aprendizagem.” A lacuna segundo Heritage (2007, p.5) se refere “ao que o professor identifica que o aluno já sabe e aquilo que ele pode aprender, conseqüentemente, reflete o objetivo de aprendizagem que se tem com o aluno.”, o autor destaca ainda que “o objetivo não deve apenas refletir a “lacuna” de aprendizagem do estudante e o que se espera dele, mas ser desafiador e alcançável se despedindo um esforço realizável.”

Os elementos 2) *feedback* e 3) envolvimento dos alunos, apontados por Heritage (2007) referem-se, ao envolvimento do professor e do aluno no decorrer da avaliação formativa, onde o papel do professor é fornecer informações acerca da aprendizagem do aluno, já o papel do aluno é envolver-se e comprometer-se no processo de aprendizagem, tornando-se um agente ativo desse processo.

O componente 4) Progressões de aprendizagem, sustentado por Heritage (2007), afirma que diz respeito a articulação entre os elementos 1, 2, e 3 que

estabelecem metas e planejamento para alcançá-los. O autor ainda salienta que as progressões é o objetivo principal da atividade educativa.

No próximo subcapítulo discutiremos sobre o *feedback* no processo de avaliação formativa, no decorrer do texto observaremos que este elemento contribui para promoção da aprendizagem e para o redirecionamento do ensino.

2.5 O *feedback* no processo de avaliação formativa

No subcapítulo anterior observamos que há vários elementos da avaliação formativa, porém o *feedback* é o principal elemento, visto que contribui para o redirecionamento do ensino e da aprendizagem.

O *feedback*, na perspectiva da avaliação formativa refere-se à informação dada ao aluno sobre seu desempenho em atividades, tarefas, a fim de norteá-lo para a aprendizagem, e segundo Fialho, Chaleta e Borralho (2020, p. 71) “O *feedback* é a informação que permite confirmar, esclarecer, reforçar, completar, corrigir, rever e, neste sentido, constitui-se como uma ferramenta a serviço do ensino e da aprendizagem.” Sendo assim, é um elemento da avaliação formativa que contribui tanto para ato de ensinar do professor/avaliador, quanto para a aprendizagem do aluno/avaliado.

Para Paiva (2003, p. 219), *feedback* é a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem”. Diante disso, o *feedback* é uma importante etapa no processo de avaliação formativa, pois esta fase contribui para a interação entre professor e aluno, permite o ajuste das atividades que o professor desenvolve com seus alunos e potencializa a autonomia do aluno no que diz respeito à aprendizagem.

Pereira e Flores (2013) diz que o *feedback* contribui para o estímulo da reflexão, para o aumento da motivação e para o aluno conhecer e otimizar sua performance ao realizar uma tarefa de avaliação. Borges (2014) menciona que o *feedback* colabora para a regulação do processo de ensino-aprendizagem, fornece informação de forma contínua para que o estudante reconheça se alcançou o objetivo almejado.

O *feedback* ajuda a promover a relação entre professor e aluno, para o envolvimento nas atividades escolares e para o desempenho e autorregulação² das aprendizagens (Fonseca, 2015). Auxilia na comunicação entre professores e alunos, contribui para orientação das aprendizagens e ajudam a ultrapassar as dificuldades que o aluno e professor venham a encontrar durante o processo de ensino e aprendizagem. (Fernandes, 2006).

Silva e Lopes (2016) salientam que essa ferramenta contribui para que o professor adeque o ensino ao ritmo e às necessidades de aprendizagem do aluno, monitorando o desenvolvimento dele no que diz respeito à aprendizagem, tornando-o autônomo no processo da aprendizagem. Além disso, colabora para a autorregulação e a construção/reconstrução do conhecimento, para a busca de caminhos que proporcionem ajustes relevantes para a compreensão dos objetivos do conhecimento propostos no processo de ensino e aprendizagem (Boston, 2002).

Segundo Shute (2007, p. 1), “*feedback* formativo representa a informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem”. A autora diz que o objetivo principal do *feedback* formativo é:

[...] aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em alguma área de conteúdo ou habilidade geral. O *feedback* da diretiva informa ao aluno o que precisa ser corrigido ou revisado. Esse *feedback* tende a ser mais específico do que o *feedback* facilitador, que fornece comentários e sugestões para ajudar a orientar os alunos em sua própria revisão e conceituação (Shute, 2007, p. 6).

Nesta perspectiva, o *feedback* contribui para o favorecimento da aprendizagem do aluno, através das recomendações fornecidas pelos professores é possível nortear o que precisa ser corrigido ou revisado, além disso contribui para o progresso do aluno e para que o aprendizado se torne mais significativo no processo de construção de conhecimento e para uma intervenção mais ativa do professor para com os alunos.

Portanto, diante das contribuições apresentadas que o *feedback* proporciona no processo de avaliação formativa, podemos entender que o “*feedback* faz com que o aluno aprenda a identificar suas habilidades e dificuldades. Entretanto, deve-

²A autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (Zimmerman, 2013).

se proporcionar aos alunos meios e oportunidades para o seu reconhecimento.” (Selingard & Menezes, 2018, p. 78). Desse modo o aluno precisa ter conhecimento da sua aprendizagem, da sua evolução dentro de determinado objeto do conhecimento.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O ATO DE AVALIAR

Neste capítulo abordaremos a importância da formação do professor no ato de avaliar na visão dos autores Barbosa (2011), Gadotti (2003) e Carpim (2020). Além disso discutiremos sobre a “prova: uma marca na formação dos professores” e “Avaliação formativa na formação dos professores”.

Para Barbosa (2011), a avaliação como componente pedagógico da formação dos professores não tem recebido sua devida atenção perdendo-se em práticas conservadoras e sendo “subaproveitada”, ou seja, desperdiçando momentos significativos de aprendizado em relação ao ato avaliativo. Sendo assim, percebemos que a avaliação é vista pelos professores como uma prática que apenas mensura notas, e menos como processo contínuo de desempenho, de aprendizagem, que permite a possibilidade de traçar caminhos metodológicos e avaliativos para contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

É necessário que haja mudanças na concepção sobre a avaliação por parte do professor, daí a importância de uma formação voltada para uma avaliação que seja uma ação contínua e que aconteça no decorrer do processo educativo. Dessa maneira, Gadotti (2003), acredita ser durante a formação docente que os professores devem iniciar a reflexão destas questões que irão lhes acompanhar por todo exercício da prática docente, é que definitivamente não é possível seguirmos tolerando que a formação para a docência, juntamente com o aprender sobre avaliar – tarefas complexas, não sejam aspectos centrais dos cursos de formação de professores.

Segundo Barbosa (2011), o momento da formação deveria servir como construção de alternativas para a prática docente: acionando teorias conhecidas, e confrontando-as com os fatos da realidade os professores poderão lidar com seu dia-a-dia de maneira menos angustiante e insegura. Em vista disso, os professores podem utilizar o momento da formação para desconstruir concepções de uma cultura escolar, que apresenta a avaliação somente como classificatória, somativa, reprodutora dos conhecimentos prontos e acabados, enfim que apenas usa avaliação para medir o aprendizado do aluno estipulado pelo professor.

A formação docente no que diz respeito à avaliação deve estar atrelada a uma concepção de pensamento onde a avaliação seja aquela que promove e reflete

sobre os caminhos para a superação das dificuldades dos alunos. Sendo assim, o objetivo da avaliação para Carpim (2020, p. 11) é:

verificar os saberes prévios dos alunos por meio de uma análise diagnóstica, pretendendo corrigir percursos de ensino e propor ações para superar as dificuldades encontradas pelos estudantes, estipulando a busca de novos saberes, compreendendo a avaliação como parte de um processo que vai ser formado pelo acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e da análise reflexiva da ação do professor quanto ao seu desempenho educacional, com a finalidade de realinhar seu direcionamento de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, somente quando os professores em formação vivenciarem uma prática de avaliação que seja acolhedora, comprometida com os sujeitos da educação e com seu processo de ensino e aprendizagem é que será possível uma mudança na concepção sobre o que é avaliar, e como realizar esta ação. Desse modo Carpim, (2020) diz que avaliar requer um olhar crítico e reflexivo por parte do professor, no sentido de atuar em favor da verificação dos avanços e das conquistas obtidas pelos alunos durante o processo de aprendizagem.

É fundamental destacarmos que, após a conclusão da formação inicial, é imprescindível que o professor prossiga com seus estudos, aprofundando-se em seus conhecimentos e ajustando suas práticas mediante participação em cursos de capacitação ou formação continuada. Essa demanda surge em decorrência das frequentes transformações na sociedade e no ambiente educacional, tornando essencial a adaptação a novos conhecimentos. Vale ressaltar que,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227).

De maneira ampla, a formação continuada de professores no Brasil passou a ser reconhecida como parte das políticas públicas educacionais na década final do século XX. Segundo Gatti (2008), essa iniciativa emergiu em resposta aos desafios apresentados pelos currículos, métodos de ensino, sistemas educacionais, obstáculos enfrentados por professores e gestores, progressos tecnológicos, demandas do mercado de trabalho e a busca por novos conhecimentos.

A origem da formação continuada também se deve ao desempenho educacional deficiente de uma considerável parcela da população, dado que a formação inicial apresentava lacunas (Gatti, 2008). Diante desse cenário, surgiram iniciativas nas políticas públicas voltadas para reformas nos currículos dos cursos de formação, incluindo alterações na preparação dos professores para as gerações mais recentes, com apoio também para o ensino continuado.

No entanto, apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a formação continuada tornou-se um direito assegurado aos professores, podendo ser buscada de acordo com suas necessidades de ensino e em conformidade com as demandas de suas práticas. Essa legislação representou um ponto de referência para a educação, possibilitando e expandindo as opções de cursos disponíveis.

Diante de todo esse contexto em evolução, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu Artigo 67, determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, incluindo o aprimoramento profissional contínuo dos professores. No Artigo 63, nos parágrafos I, II e III, foi estabelecido que os cursos de formação para a Educação Básica, os programas de formação pedagógica e os programas de educação continuada devem concentrar-se na formação integral do professor.

Num documento mais recente do Ministério da Educação, a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, dedicando o capítulo II à política de formação continuada de professores. No Artigo 4º, estabelece que,

A Formação continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

A descrição mencionada integra a política de formação continuada para professores, fundamentada na ideia pedagógica do aprimoramento constante do professor em relação às suas competências, habilidades, capacidades, reconhecimento, atualização, fortalecimento, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa abordagem, o professor é considerado um componente

essencial do conhecimento e um guia para seus alunos ao longo de seu processo de aprendizado.

Com base nessa reestruturação curricular, Rodrigues *et al.* (2021) defendem que:

Os conteúdos que devem ser aprendidos pelos futuros professores são muito diferentes daqueles que estavam previstos nas DCN de 2002 e 2015. Assim, é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC da Educação Básica. Apesar de reconhecermos que mudanças na formação de professores no Brasil são necessárias, o tipo de formação que temos construído junto a professores, pesquisadores, entidades e associações que lutam por uma formação democrática e inclusiva não cabe naquilo que é proposto na BNC-Formação.

De acordo com Gatti (2008), as ações políticas delineadas em documentos, leis e resoluções têm reconfigurado o panorama da formação continuada, ampliando as oportunidades para esse programa em resposta às necessidades de universalização do ensino e ao aumento do corpo docente.

Entretanto, não é suficiente participar de qualquer tipo de formação apenas para constar nos registros; é essencial reconhecer os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano, a fim de compreender as complexidades, necessidades e expectativas pessoais e profissionais no ambiente de trabalho, assim como a cultura da instituição na qual os professores estão inseridos. Somente assim é possível considerar opções de formações adequadas (Alvorado-Prada *et al.*, 2010).

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar as informações que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais (Imbernón, 2011, p. 17).

Considerar a formação de professores implica representar a sua rotina diária, tornando relevante reconhecer os desafios presentes na sala de aula. É válido investigar as práticas que os professores estão adotando, as dificuldades que enfrentam e compreender suas culturas, interações, semelhanças com outros

colegas e com o corpo docente em geral. Dessa maneira, é possível oferecer assistência de acordo com as necessidades específicas de cada professor.

Imbernón (2011) ressalta um modelo de formação baseado nas demandas que surgem na prática educativa dos professores. Segundo o autor, é essencial identificar as situações problemáticas, as incertezas e as limitações reais enfrentadas pelos professores no exercício de suas funções, para, a partir disso, conceber possibilidades de formação continuada. Nesse sentido,

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras alternativas (Imbernón, 2011, p. 85).

Acreditamos que as atividades de formação devem ser estruturadas com base nos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula, transformando essas dificuldades em temas para reflexão, discussão e busca por soluções. Compreendemos que a formação continuada não se limita apenas ao aprimoramento do professor após a formação inicial, mas também visa proporcionar a capacidade de pensar, repensar e analisar a própria prática docente ao longo do desenvolvimento de sua carreira.

Nesse contexto, é fundamental não encarar a formação continuada apenas como uma obrigação adicional imposta ao professor, mas sim como uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos, compartilhar ideias, identificar desafios, ponderar sobre alternativas e explorar outras oportunidades enriquecedoras para o desenvolvimento contínuo.

Em resumo, a formação continuada pode desempenhar um papel crucial no apoio aos professores, embora Alvorado-Prada *et al.* (2010) destaquem que ela não constituirá a solução para todos os problemas educacionais, devido às diversas dificuldades associadas à formação docente. Portanto, a concepção e o planejamento da formação continuada para professores envolvem a busca por alternativas, dentre várias possíveis, com o objetivo de instigar reflexões sobre a realidade educacional e permitir ajustes quando necessário.

Relacionando a formação proposta com o tema central desta pesquisa, percebemos que ela representa uma oportunidade para que o professor reflita sobre seu papel como avaliador na sala de aula, atuando como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Luckesi (2011, p. 42) destaca que o professor que aspira a um “novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica”, buscando ampliar seus conhecimentos por meio de cursos, oficinas, leituras, estudos, diálogos e outras formas que permitam adquirir conhecimento sobre a avaliação.

Portanto, elaborar uma formação continuada com base no ensino da avaliação da aprendizagem vai além de simplesmente conceder aos professores a oportunidade de aplicar mais uma avaliação em sala de aula. O objetivo principal é proporcionar-lhes a chance de reconsiderar suas abordagens avaliativas e, por conseguinte, permitir discussões acerca desse tema.

3.1 Prova: uma marca na formação dos professores

Ao observarmos o ato de avaliar percebemos que grande parte dos professores ainda praticam uma avaliação conservadora, aquela que tem o foco somente no rendimento dos alunos, tal prática é um resquício do tipo de avaliação que receberam ao longo de sua formação. Muitos ainda apresentam uma resistência a praticarem uma avaliação que leve em consideração a aprendizagem do aluno, visto que possuem a concepção de que avaliar significa mensurar uma nota ou classificar o aluno através da quantidade de “acertos” ou “erros” que ele obtém ao realizar uma prova. No dizer de Mizukami (1986, p. 17):

a avaliação é predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação.

A prova é um instrumento utilizado frequentemente pelo professor por ser concebido como aquele que promove o melhor modo de avaliar o que o aluno aprendeu ou não por meio dela, se verifica o real aproveitamento acerca do conteúdo; os alunos gostam desse tipo de instrumento, porque podem estudar na

véspera; ela possibilita medir conhecimentos numa escala numérica, por isso é mais objetiva; e, por fim, é muito usada porque é assim que todos fazem (Chaves, 2003).

Para Moretto (2001), a prova deveria ser um momento privilegiado de estudo. Porém não é o que acontece na prática, pois ela é voltada para a quantificação do desempenho do aluno e não para ajudá-lo a superar as dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem. A prova ainda é um instrumento muito utilizado na formação inicial dos professores e por conseguinte reproduzem a utilização e a forma de como esse instrumento é aplicado; sendo assim, é preciso ressignificar como esse instrumento avaliativo é utilizado para poder conceber a avaliação como aquela que permite a reflexão da ação do professor e que promova a aprendizagem do aluno. Desse modo o professor precisa compreender o objetivo da avaliação que nas palavras Carpim (2020, p. 11) é:

verificar saberes prévios dos alunos por meio de uma análise diagnóstica, pretendendo corrigir percursos de ensino e propor ações para superar as dificuldades encontradas pelos estudantes, estimulando a busca de novos saberes, compreendendo a avaliação como parte de um processo que vai ser formado pelo acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e da análise reflexiva da ação do professor quanto ao seu desempenho educacional, com a finalidade de realinhar seu direcionamento de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mendes (2008, p. 124) “Outro aspecto a ser considerado, em se tratando do uso da prova como instrumento avaliativo, é que os estudantes aprendem, contraditoriamente, que a prova não é a melhor forma de avaliar o aluno e nem mede conhecimento.” Porém ela pode fornecer dados/informações para que o professor corrija seu percurso de ensino além de verificar os avanços e as dificuldades que os alunos enfrentam. Como descrito por Carpim (2020, p. 36) “a avaliação está intimamente ligada à reflexão da prática pedagógica, pelo educador, na busca por melhorias em sua atuação para contribuir com o seu crescimento pessoal e profissional e o dos alunos.”

3.2 Avaliação formativa na formação do professor

A avaliação, do ponto de vista da formação, é entendida por Perrenoud (1998) e Fernandes (2016) como sistêmica, multimodal e centrada em uma "ação simultânea ou paralela, na dinâmica que caracteriza a própria aprendizagem" (Hoffman, 2014, p. 17). Por ser formativa, deve ajudar o professor a identificar as

potencialidades e as deficiências do processo de aprendizagem e o aluno a saber onde e como melhorar (HADJI, 2001), o que confere ao processo avaliativo um caráter mais participativo por todos aqueles que aprendem, implicando uma menor centralidade do professor nas decisões e análises. Esta abordagem pressupõe uma articulação da proposta de avaliação com o programa escolar e garante que o ato de avaliação não seja exclusivamente subjetivo, mas integrado nas fases de formação, com esclarecimentos de conceitos e referências para que os professores, a gestão e principalmente os alunos possam compreender e colaborar com o processo.

A centralidade do aluno no processo de avaliação faz com que a ênfase da análise seja na aprendizagem, rompendo com um modelo educativo geral e assumindo um conhecimento transversal, centrado nas questões da realidade social e com a aplicabilidade, que se reforça com a formação de os temas mais críticos de si e do mundo ao seu redor (Luckesi, 2014), exigindo um “esforço para sistematizar, esclarecer, identificar e compreender seus elementos essenciais e as relações entre eles” (Fernandes, 2008, p. 350).

A compreensão de uma avaliação formativa pressupõe que a experiência avaliativa não só coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem, mas também conduza este sujeito à construção da crítica, sendo ativo na concepção de modelos de formação, na compreensão e avaliação da aprendizagem. "Mediações poderosas ocorrem nas quais o aluno usa a avaliação para regular, monitorar e orientar sua aprendizagem" (Dann, 2014, p. 162).

Muito mais do que incentivar a participação e a construção coletiva de conhecimentos, que por si só são de grande valia para a formação dos cidadãos, a avaliação formativa ajuda os alunos a serem eles próprios responsáveis e empenhados no estudo. eles podem, no entanto, ter autonomia para duvidar e sugerir (Datrino, Datrino & Meireles, 2010).

O debate sobre abordagens e estratégias de avaliação formativa nas fases de formação inicial e contínua de professores, ainda incipiente, leva os professores a abandonarem as universidades e a entrarem no mercado de trabalho com ideias de avaliação que não vão ao encontro das necessidades da educação. Há um desconhecimento nas escolas sobre como e por que realizar avaliações de aprendizagem. Os professores, mesmo quando afirmam desenvolver abordagens de

avaliação formativa, praticam modelos e procedimentos somativos, sempre orientados para a análise, resultados com composição de índices quantitativos.

Esta é uma visão compartilhada por alguns pesquisadores, que veem a formação de professores como um período crucial para mudar o desenho e a prática das avaliações que têm sido feitas nas escolas. Lalor, *et al.* (2014), Fenwic *et al.* (2016), Morgan (2016) e Cruz, Lopéz e Costa (2015) estão em uníssono para defender que a universidade deve mudar a forma como o professor é treinado avaliar julgamentos de valor com base em elementos quantitativos e considerar a complexidade dos fenômenos sociais na concepção e aplicação das práticas de avaliação de desempenho dos alunos. Estes autores explicam ainda que existe a necessidade de integrar a teoria (conhecimento científico) com a prática (conhecimento científico aplicado) e a investigação (produção e disseminação de novos conhecimentos), o que tem sido feito de forma tímida, em alguns casos, muito específica em termos de formação treinamento de avaliação, especialmente se elementos como a mediação das TDICS forem levados em consideração nesses processos.

Mudanças na formação de professores no sentido de promover reflexões com fundamentos teóricos relevantes e voltadas para o desenvolvimento de práticas e competências na avaliação da aprendizagem, implicam uma mudança no paradigma de ser professor.

Em estudo sobre as percepções que os professores da educação básica no Brasil e em Portugal tinham sobre a avaliação, Linhares *et al.* (2017) argumentam que, em geral, esses professores veem o ensino como um lugar de poder, sendo o principal elemento do processo. e que tenham a avaliação como medida de coerção, a ser utilizada como estratégia para convencer os alunos da importância de se comportar, prestando atenção às aulas ou respondendo às atividades, visando apenas atingir objetivos pré-determinados tendo em vista a realização de um programa que poderia não estar alinhado com as necessidades das comunidades, posição contrária ao que é preconizado em um contexto educacional que valoriza a autonomia e a crítica dos alunos (Cohen e Sasson, 2016; Lopéz *et al.* Mazário, 2016).

Muito mais do que uma compreensão acadêmica, a necessidade de trazer a análise dos processos de aprendizagem à avaliação é uma questão da sociedade, a

produção cultural atual assenta em disciplinas que mantêm uma relação diferenciada com a aprendizagem, e a produção de conhecimentos úteis e aplicáveis à resolução quotidiana de problemas (Morin, 2017), característica reforçada pela mediação das TDICS e que justifica a sua maior integração não só na escola, mas também na formação de professores em avaliação formativa (McLhouchlin e Lee, 2010).

4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: reflexões e possibilidades de uso na avaliação formativa

Os instrumentos de avaliação permitem o professor acompanhar a aprendizagem do aluno, pois refletem o que ele aprendeu, o que deixou de aprender e o que precisa aprender. Porém, quando o assunto é instrumento de avaliação os professores muitas das vezes associam o instrumento (provas, exames, seminário, etc) à avaliação (processo), visto que desconhecem o que de fato se trata o instrumento de avaliação, porque ao escolherem-no para aplicar ao aluno, possuem dificuldades em estabelecer os objetivos e intencionalidades que pretendem alcançar no ato de avaliar o discente. Mas afinal o que são instrumentos de avaliação?

Hadji (1994, p. 161) menciona que um instrumento “[...] é um utensílio manual de trabalho que serve para agir sobre uma matéria para trabalhar ou para transformar. Em sentido lato, o instrumento é um utensílio que facilita uma práxis, que permite aprender as coisas”, diante dessa afirmativa observamos que o instrumento pode favorecer uma prática que propicia a aprendizagem dos estudantes e que norteia o trabalho docente.

Mesquita (2016, p. 60) diz que os instrumentos favorecem o professor verificar “[...] nível de aprendizagem dos seus alunos a fim de proporcionar o desenvolvimento do conhecimento e verificar se os objetivos de uma disciplina foram alcançados”.

Rossit e Storani (2010, p. 27) dizem que os instrumentos são “[...] técnicas capazes de fornecer informações sobre certas mudanças comportamentais”, essas informações permitem o professor ressignificar sua prática pedagógica e avaliativa.

Os instrumentos possibilitam que os professores conheçam as dificuldades e potencialidades do aluno através da obtenção das informações fornecidas pelos instrumentos avaliativos. Vendramini, Silva e Chenta (2004, p. 237) afirmam:

Uma avaliação bem estruturada seja na forma de dissertação, testes, em grupos, entre outros deve proporcionar aos docentes condições de conhecer seus educandos, quais suas reais dificuldades, determinar se os objetivos propostos pelo educador foram alcançados, bem como promover o desenvolvimento acadêmico.

Diante disso, se faz necessário uma compreensão por parte do professor sobre os instrumentos avaliativos, precisam compreender que eles servem para fornecer informações que nortearão sua ação educativa, bem como promover a aprendizagem do aluno.

Conforme afirma Barros (2021, p. 49) os instrumentos de coleta de dados para avaliação servem para,

coletar dados que inclui provas, lições de casa, questionário, observação, testes, seminários, portfólios, entre outros. Estes devem ser construídos de modo que sirvam tanto para as correções quanto para as incorreções, ou seja, cooperar para que o estudante aprenda e construa o seu conhecimento através dos seus erros e acertos.

Sendo assim, os instrumentos de avaliação produzem informações que cooperam para o aprendizado e construção do conhecimento do aluno através dos erros e acertos detectados nos instrumentos de coleta de dados.

Vários são os instrumentos de dados que possuem aspectos como: definição, função, vantagens, atenção, planejamento, análise e como utilizar as informações, no quadro abaixo iremos conhecer alguns instrumentos de avaliação e seus aspectos:

Quadro 1– Tipologias que permitem avaliação individual do aluno

Tipo	Definição	Função	Vantagem	Atenção	Planejamento	Análise	Como utilizar as informações
Prova objetiva	Série de perguntas diretas com apenas uma solução possível.	Avaliar quanto o estudante aprendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.	É familiar aos estudantes, simples de preparar e de responder, pode abranger grande parte do que foi exposto na aula.	Pode ser respondida ao acaso ou de memória, e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu conhecimento.	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção, elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas.	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas.	Liste os conteúdos que os alunos precisam memorizar, ensine estratégias que facilitem associações.

Prova dissertativa	Série de perguntas que exigem capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar.	Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las.	O estudante tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.	Não mede o domínio do conhecimento, cobre amostra pequena de conteúdo e não permite amostragem.	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos para a clareza das ideias, para a capacidade de argumentação e para conclusão e apresentação da prova.	Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e motivações que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes.
Relatório individual	Texto produzido pelo estudante depois de atividades práticas ou projetos temáticos.	Averiguar se o estudante adquiriu conhecimento e se conhece as estruturas do texto.	É possível avaliar o real nível de apreensão depois de atividades coletivas ou individuais.	Evite julgar a opinião do aluno, mas dê-lhe sugestões a respeito de posicionamentos contraditórios seus, se for o caso.	Defina o tema e oriente a turma sobre a estrutura apropriada da introdução, do desenvolvimento, da conclusão e de outros itens que julgar necessários, dependendo da extensão do trabalho, bem como sobre o melhor modo de apresentação e tamanho aproximado.	Estabeleça pesos para cada item que for avaliado.	Só se aprende a escrever, escrevendo. Caso algum aluno apresente dificuldade em itens essenciais, crie atividades específicas, indique bons livros e solicite mais trabalhos escritos.
Autoavaliação	Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o estudante faz do próprio processo de aprendizagem.	Fazer o estudante adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fracos e fortes.	O estudante torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade e sobre ele, aprende a enfrentar limitações e aperfeiçoar potencialidades.	O estudante só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender.	Forneça ao estudante um roteiro de autoavaliação definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse e peça para ele indicar aquelas em que se considera apto e aquelas que precisa de reforço.	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para planejamento dos próximos conteúdos.	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades.

Fonte: adaptado pelo autor de Barros (2021)

Os instrumentos de avaliação individuais são usados para coletar informações sobre o conhecimento, habilidades e competências de cada aluno. Eles contribuem para garantir que cada aluno seja avaliado de forma justa e precisa, levando em consideração suas habilidades e competências individuais. Além disso, a avaliação individual pode ajudar os professores a identificar áreas em que cada aluno precisa melhorar e a fornecer feedback específico para cada aluno.

Quadro 2- Tipologias que permitem avaliação de mais de um aluno

Tipo	Definição	Função	Vantagem	Atenção	Planejamento	Análise	Como utilizar as informações
Seminário	Exposição oral para um público leigo, utilizando fala e materiais adequados ao assunto.	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações, desenvolve a oralidade em público.	Conheça as características pessoais de cada aluno para evitar comparações entre a apresentação de um tímido a de outro desinibido.	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação, defina a duração e a data de apresentação, solicite relatório individual de todos os alunos.	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão, estimule a classe a fazer perguntas e a emitir opiniões.	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos.
Trabalho em grupo	Atividades de natureza diversas realizadas coletivamente.	Desenvolver o espírito colaborativo e a socialização.	Possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo.	Esse procedimento não exclui a necessidade de o professor buscar informações para orientar as equipes nem deve substituir os momentos individuais da aprendizagem.	Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários, indique os materiais básicos para consecução dos objetivos.	Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas; atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.	Em caso de haver problemas de socialização, organize jogos e atividades em que a colaboração seja o elemento principal.
Debate	Discussão em que os estudantes expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico.	Aprender a defender uma opinião, fundamentando-a em argumentos convincentes.	Possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo.	Esse procedimento não exclui a necessidade de o professor buscar informações para orientar as equipes nem deve substituir os momentos individuais da aprendizagem.	Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários, indique os materiais básicos para consecução dos objetivos.	Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas; atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.	Em caso de haver problemas de socialização, organize jogos e atividades em que a colaboração seja o elemento principal.

Avaliação cooperativa	É estimular o estudante a coletar evidências concretas de trabalho.	Propiciar condições para que analise o progresso obtido e aperfeiçoá-lo para uma convivência democrática no grupo e na sociedade.	Oferece ao estudante individualmente ou em grupo reconhecimento da colaboração de cada um, a satisfação por haverem exercido uma ação convergente na comunidade escolar, a conscientização do valor do exercício da atividade em comum.	A discussão em grupo é uma forma cooperativa de desenvolver habilidades mentais através de uma reflexão sistemática.	Os objetivos de uma área de estudo são os mesmos, mas, cada professor trabalha de forma e com conteúdo diferentes para alcançá-los.	Vários professores registram os comportamentos observados em ocasiões diferentes, e trabalhando em conteúdos diversos conjuntamente analisam estes dados para formular um juízo a respeito, a avaliação ganha qualidade.	Deverá haver integração na avaliação do alcance dos objetivos da série. Assim, quando um aluno for considerado aprovado na série, este juízo deverá traduzir o alcance dos objetivos da série, cooperativamente traçados pela escola.
------------------------------	---	---	---	--	---	--	---

Fonte: adaptado pelo autor de Barros (2021)

Os instrumentos de avaliação em grupo são aqueles que permitem avaliar o desempenho de um grupo de alunos que trabalham juntos em uma tarefa ou projeto. Eles são usados para coletar informações sobre a capacidade do grupo de colaborar, comunicar e trabalhar em equipe. A avaliação em grupo avalia a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe e colaborar com os outros. Além disso, ela pode ajudar a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança, resolução de conflitos e também pode fornecer feedback valioso para os alunos sobre seu desempenho em equipe e incentivar a reflexão sobre suas próprias habilidades e competências sociais.

Quadro 3- Tipologias que subsidiam o diagnóstico global

Tipo	Definição	Função	Vantagem	Atenção	Planejamento	Análise	Como utilizar as informações
Observação	Análise do desempenho do estudante em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.	Seguir o desenvolvimento do estudante e ter informações sobre áreas afetiva, cognitiva e psicomotora.	Permite a percepção de como o estudante constrói seu conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.	Faça anotações no momento em que ocorrer o fato, evite generalizações e julgamentos subjetivos, considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem.	Elabore uma ficha organizada prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas; isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação de dados.	Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber que o aluno já realiza com autonomia e que ainda precisa ser acompanhado	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.

Pré-teste	É o preparo antecipado de um teste.	Verificar de forma global os conhecimentos adquiridos por um estudante ou uma classe.	Permite averiguar os pré-requisitos dos estudantes para o planejamento de uma nova unidade de trabalho.	É um instrumento bastante valioso para testar o progresso dos alunos e o grau de desenvolvimento atingido pela turma.	Sua amostra deve-se constituir por uma amostra quantitativa e qualitativa dos conhecimentos, que o grupo deve ter sobre determinada aprendizagem, ou detectar o que é desconhecido e será trabalho durante o semestre letivo.	Pode ser utilizado como uma sondagem de um diagnóstico da turma para introdução de um assunto.	O professor poderá usar o mesmo pré-teste como teste final, após o desenvolvimento das unidades serem trabalhadas.
Conselho de classe	Reunião liderada pela equipe pedagógica de uma determinada turma.	Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada estudante para embasar a tomada de decisão.	Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados, facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista, possibilita orientações mais homogêneas.	Faça sempre observações concretas e não rotule o aluno, cuidado para que a reunião não se torne apenas uma confirmação de aprovação ou de reprovação.	Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico do problema, suas causas e soluções.	O resultado final deve levar a um consenso da equipe em relação às intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora dos alunos.	O professor deve usar essas reuniões como ferramenta de autoanálise. A equipe deve prever mudanças tanto na prática diária de cada docente como no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário.

Fonte: adaptado pelo autor de Barros (2021)

Os instrumentos de avaliação que proporcionam diagnóstico dos alunos são aqueles que permitem identificar as dificuldades e lacunas de conhecimento dos alunos, bem como seus pontos fortes. Eles são usados para coletar informações sobre o nível de desenvolvimento dos alunos em determinadas habilidades, competências ou áreas de conhecimento. A avaliação que subsidia o diagnóstico global, fornece informações sobre o nível atual de desenvolvimento dos alunos, auxiliar a identificar suas dificuldades e lacunas de conhecimento, permitindo que o professor ajuste seu planejamento e estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, ela pode ser usada para monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo e avaliar a eficácia do ensino.

Como percebemos nos quadros acima os instrumentos para avaliação são os mais variados, porém apesar desta variedade de instrumentos é necessário que o professor escolha aquele que colabore para o alcance do objetivo proposto, para

isso é necessário que ele opte pelo mais adequado para aquela ação avaliativa. Eliote (2012, p.13) apresenta indagações para que o docente faça ao escolher um instrumento de avaliação:

A escolha ou elaboração de um instrumento parte da questão “o que estou tentando medir? O que estou querendo avaliar? O avaliador deve buscar evidências de indicadores de qualidade relativos ao que está sendo avaliado, se for os resultados da aprendizagem dos conteúdos abordados. Nessas situações os instrumentos precisam ser ‘feitos sob medida’. A estreita correlação entre o que se investiga ou se avalia e os instrumentos que vão ser utilizados, é, portanto, imprescindível em uma pesquisa ou avaliação. Pode-se afirmar: ou os instrumentos medem/julgam o que o pesquisador e o avaliador necessitam, ou são inúteis para o estudo ou trabalho.

As indagações feitas pelo autor, norteiam o professor a refletir sobre os motivos da escolha dos instrumentos de avaliação, o que se pretende medir e o que se quer avaliar, além disso estes questionamentos ajudam o docente a fazer uma escolha mais intencional do instrumento a ser aplicado. Embora o autor afirme que os instrumentos “medem/julgam a aprendizagem” devemos levar em consideração que a avaliação está para promover a aprendizagem e nortear o ensino.

Os instrumentos de avaliação não garantem o sucesso na prática avaliativa, pois são apenas recursos, meios, e não fins, visto que nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo (Depresbiteris e Tavares, 2017). Sendo assim, é preciso pensar instrumento de avaliação para além da aquisição de dados que podem ser analisados e interpretados, mas como aquele que verifica a aprendizagem do aluno e norteia a ação pedagógica do professor.

4.1 A tecnologia como artefato para avaliar

No capítulo anterior refletimos sobre a definição de instrumento de avaliação, e neste subcapítulo refletiremos sobre a tecnologia como artefato para avaliação formativa, pensaremos também sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação do professor, bem como as competências digitais que os professores devem atender diante das novas demandas da profissão.

Sobre avaliação Luckesi (2014, p. 51) afirma que, “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuída ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão da ação”.

Ele salienta ainda que a avaliação enquanto processo “direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (Luckesi, 2014, p. 52). Isto porque o ato de avaliar abrange:

A coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado como um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (Luckesi, 2011, p. 52).

Apesar disso, a avaliação “é um processo complexo que necessita de objetivos claros, estratégias para obter evidências de resultados e interpretações que possam apresentar a formulação de juízo de valor visando à tomada de decisão” (Luckesi, 2014, p. 20).

O processo avaliativo “possibilita a realimentação (*feedback*) do planejamento e de suas respectivas ações, a partir de observações, análises, reflexões e julgamentos que possibilitam identificar aspectos que necessitam de reforço, revisão e redirecionamento” (Luck, 2014, p. 25). Desse modo, os dados e informações obtidos durante a ação avaliativa podem colaborar para o acompanhamento e orientação dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Refletir sobre avaliação nos faz pensar sobre a importância dos processos avaliativos. Entretanto, é preciso compreender que o mundo está em constante mudanças e com elas surgem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs que podem servir de artefatos³ para auxiliar no processo de avaliação.

Kenski (2012, p. 222) fala que “na atualidade o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”. Sendo assim, no campo educacional as TDICs têm sido uma ferramenta inovadora que auxilia no ato de ensinar e aprender, se opondo a metodologias e estratégias de ensino arcaicas.

³Para Miller (2012) o termo “artefato” foi criado para se referir aos objetos produzidos desde os primórdios da humanidade e as primeiras produções materiais humanas, no entanto o sentido deste termo no texto vai além dos “objetos” é um elemento que pode ser utilizado na aplicação do instrumento de avaliação que pode dinamizar e facilitar a ação avaliativa.

Em relação aos recursos tecnológicos como artefatos de avaliação eles podem permitir a coleta, organização, análise de dados e informações sobre o aprendizado dos alunos. Esses recursos possuem uma variedade de ferramentas que podem contribuir não só para o ato de avaliar, como também para promover a aprendizagem do aluno, dentre esses recursos podemos destacar no quadro abaixo artefatos que podem ser utilizados para auxiliar os instrumentos de avaliação no processo de avaliar:

Quadro 4- Instrumentos digitais que podem ser usados na avaliação formativa

Instrumento	Descrição/potencialidades
Bate-papo (chat)	- Por meio de texto dialogado (comunicação síncrona), os alunos participam de atividade em grupo. É possível obter-se informações sobre tempo de acesso, número de contribuições e registro do diálogo (Garcia, 2013). - Possibilita a troca de conhecimentos e o esclarecimento de dúvidas (Lisbôa; Bottentuit Jr.; Coutinho, 2009).
Fórum	- É um tipo de comunicação assíncrona, que propicia um diálogo entre os participantes sobre um tema específico. Pode ser utilizado para estudo de caso proposto pelo professor e, neste caso, permite que o aluno participe na resolução de problemas e na construção coletiva do conhecimento (Garcia, 2013). -Permite que os participantes tenham tempo para refletir, estruturar e argumentar de forma mais elaborada antes de publicar sua participação, o que aumenta a possibilidade de uma comunicação de qualidade (Martins e Meirinhos, 2011).
Portfólio (webfólio)	Espaço destinado para o registro de informações pelo aluno, como textos, áudios e vídeos (Soffner, 2010). - Nesta atividade, o aluno possui uma pasta onde adiciona seus trabalhos e atividades de uma disciplina ou um curso. Ao professor, permite obter informações sobre a trajetória de aprendizagem do aluno (Moulin, 2005). - Atividade na qual os alunos registram suas reflexões sobre as pesquisas e avaliações de fontes de informações diversas. O professor pode ajudar na construção deste material, de maneira que essa coleção esteja alinhada com o pensamento corrente na área (Mattar, 2012).
Tarefas	Pode ser empregado para diferentes atividades: carregamento de arquivos de diferentes formatos, textos on-line, envio de arquivo único e atividade off-line (Mattar, 2012).
Webquest	- Atividade baseada em uma pesquisa planejada pelo professor para ser desenvolvida principalmente através de recursos e informações disponíveis na internet (Lêdo, 2012). - Possibilita o trabalho em grupo, o trabalho de autoria e ainda estimula a autonomia dos alunos (Soffner, 2010).
Questionários (quiz)	- Tratam-se de diversas opções de questões: verdadeiro/falso, e/ou múltipla escolha, questões numéricas e matemáticas, dissertação (questões abertas), associação entre colunas, questões dissertativas de respostas embutidas, questões de resposta breve, numéricas e aleatória de associação com resposta breve (Mattar, 2012).
Wiki	- É um texto interativo, construído por vários alunos, que precisam demonstrar habilidades específicas, como capacidade de planejamento, cooperação e diálogo, pertencimento ao grupo (Garcia, 2013). - Interface

	assíncrona que permite aos participantes a construção de uma “enciclopédia de conhecimentos” sobre determinado tema (Lisbôa; Bottentuit Jr.; Coutinho, 2009).
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Fragnello (2016)

Sendo assim, do ponto de vista de Monteiro e Santos (2019, p. 31), “Deve-se entender que a utilização das TDICs na educação pode transcender a visão limitada de um objetivo instrumental, possibilitando assim sua utilização em determinado contexto e situações do processo de ensino e aprendizagem”. Para tanto, a tecnologia colabora para a qualidade da educação à medida em que dinamiza o processo de ensino e aprendizagem.

Mais que conhecimento técnico, fazer uso das tecnologias digitais exige a competência⁴ de realizar, adequadamente, as práticas sociais que carecem da utilização de recursos e ferramentas digitais e tecnológicas (Ribeiro, 2009).

Nesta perspectiva, na área educacional, é necessário entender que as competências vão além dos saberes escolares, didáticos e pedagógicos. É preciso entendê-las como as habilidades, conhecimentos e atitudes servem de suporte para a formação docente. Um dos aspectos mais abordados sobre a formação de professores é a necessidade de desenvolverem aptidão para a utilização das tecnologias digitais, tendo domínio das mesmas e sabendo utilizá-las em contextos de aprendizagem (Meirinhos, 2006, p. 48).

Desta forma, ao reconhecer que os instrumentos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno o professor precisa ter conhecimento sobre o uso das TDICs, porém esta é uma tarefa difícil, porque há uma falta de oferta de uma formação continuada específica em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação capaz de mostrar a aplicabilidade desses recursos na avaliação formativa.

4.2 Reflexões sobre as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação na formação do professor

Com a chegada da internet e a evolução dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos as informações passaram a ser transmitidas com mais

⁴ Zarifian (1999) define competência como a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos, e que de acordo com a complexidade das situações estas competências são fortalecidas.

velocidade, antes uma pesquisa que passávamos horas realizando, hoje fazemos em apenas alguns segundos. Tablets, celulares, notebooks são dispositivos comuns no dia a dia de uma parcela dos alunos, e através desses instrumentos adquirem informações que se usados na perspectiva educacional podem auxiliá-los na aprendizagem. Nesse contexto, Alves e Silva (2020, p. 120) mencionam que,

não há como a escola atual deixar de reconhecer a importância da tecnologia para a sociedade moderna, bem como seus reflexos na área educacional, uma vez que esta faz parte da vivência de todos os envolvidos na comunidade escolar e preparar/capacitar os docentes é uma necessidade, pois podem usar destas tecnologias para potencializar suas metodologias de ensino.

Nessa perspectiva a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece que dentre as competências a serem desenvolvidas nas três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), está o

[...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

Todavia, para que o professor inclua as TDICs na ação pedagógica é necessário que o mesmo saiba utilizá-las de forma significativa ao processo de ensino, mas para isso é preciso que estas tecnologias sejam inseridas e apresentadas desde a formação inicial até a continuada, visto que “investir na educação inicial e continuada do professor, representa o fortalecimento para a educação, permitindo ao professor maior autonomia no uso das tecnologias digitais, implementando, dessa forma, suas práticas pedagógicas.” (Frizon et al, 2015, p. 3).

Vieira (2003, p. 99) faz uma reflexão sobre o tema da formação de professores e o uso das tecnologias ele relata que,

[...] a capacitação dos professores para o uso do computador tem se caracterizado como sendo uma formação aligeirada, onde os professores recebem grande número de informações em curto espaço de tempo, sem levar em consideração que o tema tecnologia na educação na formação inicial desses profissionais nunca foi abordado.

Diante disso, percebemos que a formação do professor deve ir além de um rápido momento, mas deve se dar no próprio campo de atuação, ou seja, na escola,

pois é nesse ambiente que ele pratica sua ação pedagógica e terá a oportunidade de uma “formação contextualizada que se origina na prática do professor [...] A formação de professores caracteriza-se na imersão de formandos e formadores na realidade da instituição (Almeida, 2000, p. 104) além disso a autora menciona que,

As disciplinas que contemplam conteúdos de tecnologia aplicados à educação mais frequentes, ainda são específicas, que enfocam a teoria distanciadas da prática, desarticuladas das demais disciplinas sem a oportunidade de analisar as dificuldades, as potencialidades de seu uso e, de realizar reflexões da prática pedagógica (Almeida, 2000, p. 95).

Sendo assim, nos dias de hoje o ato de ensinar requer do professor novas competências, e uma delas é utilizar a tecnologia como instrumento para potencializar o ensino e aprendizagem, porém isso só acontecerá se o professor souber concatenar o que ele aprendeu na teoria (formação) com prática em sala de aula. Para confirmar este pensamento Massetto (2003) declara que ainda é necessário que o docente se disponha a modificar suas aulas, utilizando para isso novas tecnologias.

A competência em utilizar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem não se reduz a utilizá-la como ferramenta de reprodução de conteúdo como se fazia com artefatos tecnológicos como o quadro-negro, mimeografo, retroprojeto, Datashow, que eram utilizados não para promover um ensino onde os alunos eram agentes ativos, mas os tornava passivos no processo de ensino e aprendizagem. “[...] As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas mãos dos alunos [...] são a extensão da sua memória em que as informações estão disponíveis, mas que precisam ser selecionadas, avaliadas de forma a construir o conhecimento.” (Alves e Silva, 2020, p. 127).

Assim, neste contexto o professor precisa entender que o seu papel é de colaborador, mediador, difusor dos saberes, explorador de tecnologias que possam ajudar o aluno a coletar, selecionar, processar, analisar criticamente e produzir o conhecimento. (Alves e Silva, 2020).

O relatório European Digital Competence Framework descreveu 22 competências digitais específicas, organizadas em 6 áreas que o professor deve atender diante das novas demandas da profissão no tempo em que as tecnologias se tornaram presentes no âmbito escolar, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 5- Competências digitais específicas do educador

Área	Competências
1. Compromisso profissional	1. Utilizar TDIC para melhorar a comunicação organizacional com alunos, pais e terceiros; 2. Usar as TDIC para se envolver em colaboração com os pares, compartilhar e trocar conhecimento e experiência; 3. Refletir individual e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver a própria prática pedagógica digital; 4. Usar fontes digitais e recursos para o desenvolvimento profissional contínuo.
2. Recursos digitais	5. Identificar, avaliar e selecionar recursos digitais para o ensino e aprendizagem; 6. Criar ou co-criar novos recursos educacionais digitais; 7. Organizar conteúdos digitais e disponibilizá-los respeitando corretamente as regras de privacidade e direitos autorais.
3. Ensino e aprendizagem	8. Planejar e implementar dispositivos e recursos digitais no processo de ensino, de modo a aumentar a eficácia das intervenções pedagógicas; 9. Usar as tecnologias e serviços digitais para melhorar a interação com os alunos, individual e coletivamente, dentro e fora da sessão de aprendizado; 10. Experimentar e desenvolver novos formulários e formatos para oferecer orientação e suporte; 11. Utilizar TDIC para promover a aprendizagem colaborativa junto ao aluno; 12. Utilizar TDIC para permitir aos alunos planejar, monitorar e refletir sobre sua própria aprendizagem.
4. Avaliação	13. Usar tecnologias digitais para treinamento e avaliação somativa; 14. Gerar, selecionar, analisar e interpretar criticamente evidências digitais sobre a atividade, desempenho e progresso do aluno; 15. Usar TDIC para fornecer feedback direcionado e oportuno aos alunos;
5. Capacitação dos alunos	16. Garantir acessibilidade aos recursos e atividades de aprendizagem, para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais; 17. Usar as TDIC para atender as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos; 18. Utilizar tecnologias digitais dentro de estratégias pedagógicas que promovam as habilidades transversais dos alunos, reflexão profunda e expressão criativa;
6. Facilitação da competência digital dos alunos	19. Incluir atividades de aprendizagem, atribuições e avaliações que possibilitem que os alunos aprendam a organizar, processar, analisar e interpretar informações; e comparar e avaliar criticamente a credibilidade e a confiabilidade das informações e suas fontes; 20. Incorporar atividades de aprendizagem, que exigem que os alunos se expressem através de meios digitais e possam modificar e criar conteúdo digital em diferentes formatos; 21. Tomar medidas para garantir o bem-estar físico, psicológico e social dos alunos ao usar tecnologias digitais; 22. Incorporar atividades de aprendizagem, em que os alunos deem identificar e resolver problemas técnicos, ou transferir o conhecimento tecnológico criativamente para novas situações.

Fonte: European Digital Competence Framework 2016/2017

Os professores que adquirirem estas competências digitais podem potencializar seus resultados no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, além disso ainda podem auxiliar os alunos a obterem estas competências para a construção do conhecimento. Nesta perspectiva Papert (1997) diz que as tecnologias não devem ser usadas para a reprodução do conhecimento como eram utilizadas antes, mas que através delas é possível realizar um ensino diferente com o aporte tecnológico.

Portanto, é importante uma formação continuada para o professor voltada para o saber integrar as tecnologias na prática pedagógica e que vise o desenvolvimento da competência do letramento digital. Assim, o professor estará preparado para novas perspectivas de utilização das TDIC tanto na prática pedagógica como no ato de avaliar.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E TRATAMENTO DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos uma explicação dos métodos utilizados em nossa pesquisa, assim como a abordagem adotada no tratamento dos dados, levando em consideração a importância de selecionar abordagens consistentes para a investigação. Para isso, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa como guia para nossa investigação, utilizando a técnica de coleta de dados por meio do grupo focal. Além disso, escolhemos a análise de conteúdo como método para o tratamento dos dados coletados. Nesta seção, começaremos fazendo comentários sobre a metodologia utilizada, os participantes da pesquisa, o local onde foi realizada e a técnica empregada para a interpretação dos dados. Em seguida, iremos discutir e analisar os resultados obtidos.

5.1 Metodologia

A pesquisa é um processo de perguntas e investigação, é sistemática e metódica e aumenta o conhecimento humano, ela é parte de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução (Gil 2007, p.42).

O método de pesquisa que abordarmos foi o estudo de caso, optamos por este método por considerá-lo adequado à investigação do objeto de estudo, pois nos ajudou a conhecer e interpretar os fenômenos acerca da avaliação formativa. Do mesmo modo, para Yin (2015), o estudo de caso investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade. Além disso este método caracterizado como qualitativo permite-nos estar inseridos no âmbito da pesquisa “in loco”. Desse modo, no dizer de Lüdke & André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto [...] com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, pelo trabalho de campo.

Quanto à classificação dos objetivos da pesquisa, usamos a pesquisa descritiva, pois ela nos auxiliou a descrever experiências, processos, situações e fenômenos referente a concepção de avaliação formativa pelo professor. Sendo assim, esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987).

5.1.1 Instrumentos utilizados para coleta de dados

Utilizamos o grupo focal como técnica de coleta de dados para obter o progresso da pesquisa, visto que esta técnica oferece a vantagem de permitir fazer surgir vários pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados. (Gatti, 2005)

Grupo Focal (GF) é uma técnica de pesquisa, de acordo com a definição de Morgan (1997), que tem como objetivo coletar dados por meio das interações em grupo, onde os participantes discutem um tópico específico proposto pelo pesquisador. Essa abordagem está posicionada entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, conforme descrito por Veiga & Gondim (2001). Além disso, Flick (2012) sugere que os GFs podem ser considerados como uma espécie de "protótipo da entrevista semiestruturada", e os resultados obtidos por meio desse tipo de abordagem são explorados.

Escolhemos o Grupo focal, pois permite o pesquisador estabelecer um debate aberto com os participantes da pesquisa sobre temáticas definidas, além disso possibilita extrair significados e a construção de conceitos sobre as representações externadas. E nesta perspectiva, o GF está em consonância com a abordagem qualitativa de pesquisa. Isso porque, o pesquisador qualitativo, "independentemente da sua formação científica, deseja obter uma percepção profunda da realidade humana e social, como também deseja extrair um significado que corresponde à perspectiva que os atores sociais têm da realidade" (Rapimán, 2015, p. 218). Portanto, cabe ressaltar que a técnica de grupo focal desempenha um papel relevante na pesquisa qualitativa no campo da educação.

Para iniciar a pesquisa, intitulamos o grupo focal como: "Café avaliativo: concepções e experiências de avaliação formativa na voz dos professores". Para o desenvolvimento desta prática selecionamos textos para nortear as discussões sobre avaliação formativa em sala de aula, buscamos estabelecer uma ponte entre as práticas de avaliações desenvolvidas em sala de aula, a literatura científica e novas possibilidades de avaliação na escola. Esta atividade foi dividida em três encontros a saber:

- No primeiro encontro abordamos a "avaliação enquanto medida", o tema será explorado a partir do artigo "O que é avaliar? Reconstrução

de práticas e concepções de avaliação” dos autores Roldão & Ferro, 2015.

- No segundo encontro a temática foi “avaliação formativa e avaliação de professores”, a discussão será traçada a partir do artigo “Avaliação Formativa e Avaliação de Professores: ainda um desafio”, de Villas Boas (2006).
- Já no último encontro tivemos como tema “Instrumentos avaliativos: a tecnologia como ferramenta de avaliação formativa”, para esta temática utilizaremos o artigo “O aplicativo *pickers* com instrumento de avaliação da aprendizagem no ensino de física”, de Santos, Nicot e Marques (2020).

Durante estes três encontros os participantes compartilharam as experiências vivenciadas em sala de aula, a final o principal objetivo destes encontros foi colher informações sobre o ato de avaliar na perspectiva formativa e o uso das TDICs como instrumento de avaliação, além disso esta atividade ofereceu espaço para o participante da pesquisa expressar suas concepções e experiências no ato de avaliar.

Com o intuito de obtermos informações detalhadas referentes ao objeto de estudo, elaboramos e organizamos um roteiro com algumas perguntas semiestruturadas, que pode ser visualizado no formulário (Apêndice A), para entrevistarmos os participantes da pesquisa no grupo focal. De acordo com Kitzinger (2000), o grupo focal é caracterizado como uma técnica que envolve entrevistas em grupo, com base na comunicação e interação entre os participantes. Seu principal objetivo é obter informações detalhadas sobre um tópico específico, sugerido pelo pesquisador, coordenador ou moderador do grupo.

O moderador busca coletar informações que possam contribuir para a compreensão das percepções sobre um determinado tema, produto ou serviço. É importante ressaltar que, mesmo sendo um protótipo de entrevista, o grupo focal difere da entrevista individual por permitir a interação entre os participantes, proporcionando os dados necessários para a investigação.

Dividimos o GF em dois momentos, no primeiro realizamos perguntas sobre o perfil dos participantes com questões relacionadas à formação, ao gênero, à idade e ao

tempo de serviço. Já no segundo, realizamos às questões específicas da pesquisa, foi composto por perguntas abertas e fechadas, os questionamentos tiveram a intencionalidade de verificar a concepção dos professores acerca da avaliação formativa, práticas avaliativas dos docentes, instrumentos de avaliação mediados por tecnologias digitais, e por fim sobre a formação dos professores em relação à avaliação formativa.

As respostas obtidas dos participantes da pesquisa no GF foram gravadas através de um gravador de voz, após as gravações foi possível transcrever na íntegra as respostas às perguntas realizadas, reconstituindo assim as falas dos participantes da pesquisa.

Desse modo, ressaltamos que antes de considerarmos o grupo focal como técnica de investigação desta pesquisa tínhamos ponderado a aplicação do questionário, porém após a realização de um pré-teste⁵, identificamos que algumas questões elaboradas não foram relevantes, outras estavam desarticuladas com os objetivos da pesquisa, estes dois fatores dificultaram a análise dos dados obtidos na aplicação do questionário, além disso observamos que algumas perguntas nos trariam mais informações se fossem aplicadas no grupo focal. Portanto, o pré-teste foi relevante, visto que nos possibilitou fazermos ajustes e mudanças necessárias.

5.2 Aspectos éticos

A pesquisa passou por uma avaliação do Comitê de Ética com Seres Humanos e recebeu aprovação por meio do protocolo número 5.519.461 (Anexo A).

5.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram professores, graduados em Letras Língua Portuguesa e pedagogia, do sistema municipal de ensino, que atuam nos anos finais do Ensino fundamental. Aceitaram participar desta pesquisa, ao todo 07 (sete) professores. Escolhemos este público, pois trabalharmos com formação de professores na secretaria municipal de Educação de Manacapuru e este fator nos

⁵ O pré-teste consiste em ser aplicado para um grupo menor de pessoas antes de ser aplicado definitivamente com os participantes da pesquisa. Ele também serve para averiguar a consistência e a complexidade das questões, além de verificar se os dados recolhidos são necessários à pesquisa, entre outras funcionalidades (Marconi; Lakatos, 2003).

proporcionou a oportunidade em observar suas experiências, dúvidas e concepções no que diz respeito à avaliação na perspectiva formativa.

Em resumo, todos os participantes são do gênero feminino, com a faixa etária entre 20 a 45 anos. Todos possuem formação em Letras Língua Portuguesa, com tempo de serviço na docência entre 1 a 5 anos. Salientamos que os sete professores participantes da pesquisa foram identificados com as seguintes enumerações P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

No quadro 6, sintetizamos o perfil dos participantes:

Quadro 6- Perfil dos participantes da pesquisa

Professores	Formação	Gênero	Idade	Tempo de serviço
P1 ⁶	Letras Língua Portuguesa	Feminino	20	01 ano
P2	Letras Língua Portuguesa	Feminino	25	01 ano
P3	Letras Língua Portuguesa	Feminino	30	05 anos
P4	Letras Língua Portuguesa	Feminino	20	01 anos
P5	Letras Língua Portuguesa	Feminino	45	05 anos
P6	Letras Língua Portuguesa	Feminino	35	03 anos
P7	Letras Língua Portuguesa	Feminino	40	04 anos

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023)

Na próxima subseção, apresentaremos o contexto institucional de atuação dos professores.

5.4 Local da pesquisa

A instituição em que os participantes da pesquisa atuam localiza-se na Rodovia AM 352 Km 1 da estrada que liga Manacapuru à Novo Airão. A Escola de Municipal de Ensino Fundamental Manoel Urbano contava com um universo de 966 alunos matriculados no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, distribuídos nos turnos matutino e vespertino funcionando com 15 salas no primeiro turno e 16 no segundo.

Em relação ao vínculo empregatício todos os professores são contratos temporários e atuam de 1 a 5 anos no mesmo local de trabalho.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, ela tem a missão de promover ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado, educação de qualidade alicerçada no conhecimento científico respeitando as adversidades sociais e culturais além da preocupação com as questões ambientais e sua qualidade de vida, formando cidadãos conscientes participativos na sociedade na qual está inserido.

⁶ A sigla P1 significa professor 1 é utilizada para identificar os participantes da pesquisa no intuito de preservar sua identidade.

No quadro 7, apresentaremos os recursos humanos que a escola possui, evidenciando o quantitativo de profissionais:

Quadro 7- Recursos Humanos

Profissionais	Quantidade
Gestor	01
Pedagogo	02
Secretário	01
Professores turno matutino	21
Professores turno vespertino	24
Auxiliar PCD (Pessoas com Deficiência)	08
Auxiliar de serviços gerais	08
Merendeira	02
Vigias	02
Assistente ADM	05

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023)

Em relação à infraestrutura a escola possui: sala dos professores, sala reforço escolar, cozinha, refeitório, banheiros, quadra poliesportiva, vestiários, diretoria e secretaria.

Assim, para as interpretar as questões estabelecidas na entrevista aplicamos a técnica de análise de conteúdo descrita a seguir.

5.5 Análise de conteúdo

Frente à obrigação de examinar os dados coletados e diante das diversas abordagens metodológicas disponíveis, buscamos um embasamento teórico que nos fornecesse a sustentação necessária para o tratamento dos dados. Por conseguinte, decidimos adotar a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p.37), devido ao fato de que essa abordagem se mostrou a mais apropriada, por ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Essa metodologia visa examinar as expressões verbais e escritas, com foco nas mensagens transmitidas por meio dessas formas de comunicação. Durante o processo de pesquisa, os resultados podem ser representados por meio de categorias e subcategorias (Badin, 2016).

Dado o propósito e o funcionamento da análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 48) define essa abordagem como:

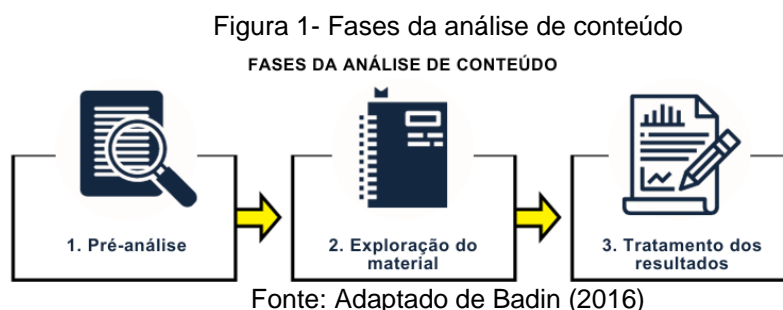
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Optamos pela análise de conteúdo devido à sua adequação para interpretar os dados em estudos qualitativos, permitindo-nos analisar as comunicações dos entrevistados com foco no conteúdo das mensagens apresentadas.

É importante destacar que essa abordagem inclui um conjunto de métodos que servem como base para orientar o desenvolvimento da metodologia desta pesquisa, oferecendo diretrizes para explorar de maneira eficaz os conteúdos das mensagens. Isso nos permite seguir caminhos que nos conduzam à obtenção de dados com significado, os quais podem ser posteriormente analisados e interpretados para aprofundar nossa compreensão do objeto de estudo.

Com base no referencial teórico da análise, ilustramos na Figura 1 as distintas fases da análise de conteúdo delineadas por Bardin (2016).



A etapa inicial da análise de conteúdo é a pré-análise, que constitui a estruturação e organização do material que será objeto de análise. Conforme Bardin (2016) a etapa da pré-análise consiste em cinco etapas: i) leitura flutuante, que envolve a interação com os documentos coletados na busca por um entendimento do material; ii) seleção dos documentos que delimitam o escopo da análise; iii) opcionalmente, a formulação de hipótese; iv) referenciação e criação de índices e indicadores, relacionados ao recorte dos textos nos documentos examinados; v) organização formal dos documentos, constituindo a etapa de preparação do material.

A etapa seguinte, envolve a exploração do material. Conforme indicado pela autora mencionada, essa fase engloba a estipulação das categorias (processo de codificação), a identificação das unidades de registro (unidades de significação) e a identificação das unidades de contexto (unidades de compreensão).

E a última etapa, aborda o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados obtidos. Conforme descrito pela autora, nesta etapa, os dados brutos são tratados de modo a adquirirem significado e validação. Este é o momento em que a intuição, análise crítica e reflexiva do pesquisador entram em cena, buscando uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens por meio da interpretação.

No universo dos conjuntos de técnicas da análise de conteúdo, escolhemos a abordagem da análise por categorias, que opera desmembrando o texto em unidades, ou seja, em categorias. Conforme delineado por Bardin (2016), esse método tem como objetivo proporcionar, por meio de uma síntese, uma representação condensada dos dados brutos. Na análise categorial temática, as categorias são configuradas com base nos temas que emergem do texto, através de um processo de classificação de elementos com características semelhantes, possibilitando seu agrupamento.

Consideramos relevante destacar que, embora tenhamos escolhido utilizar a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), não adotamos de forma estrita todas as diretrizes metodológicas. A autora mencionada ressalta que, embora seja importante respeitar as fases dessa abordagem, a análise de conteúdo não se submete a um modelo pré-determinado, exato e inflexível. Pelo contrário, ela segue uma forma de análise que pode ser aplicada para fazer inferências a partir de dados qualitativos.

Concebemos que “o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada” (Minay; Deslandes; Gomes, 2009, p. 88).

Desse modo, aplicadas as entrevistas, os seguintes estágios foram levados em consideração: a) a transcrição⁷ das entrevistas, assegurando a precisão na reprodução das falas gravadas de cada entrevistado para preservar a fidelidade de cada resposta; b) a revisão e leitura completa de cada entrevista; c) a comparação

⁷As entrevistas foram transcritas através da plataforma online Transkriptor, que realiza a transcrição de áudio e vídeo, disponível em <https://app.transkriptor.com/>. O software converte áudio em texto automaticamente. Destacamos que o mesmo atingiu 99% de precisão ao transcrever os arquivos de áudio da entrevista, porém, mesmo com a porcentagem acima descrita, realizamos a escuta cautelosa de cada entrevista de forma individual, fazendo ajustes necessários para alcançar 100% de acurácia.

das entrevistas com a questão principal da pesquisa; e d) a análise das questões formadas pela entrevista com base nos dados coletados.

Com base nessa compreensão, apresentamos a descrição das fases que foram conduzidas na análise de conteúdo.

5.5.1 Organização das fases realizadas na análise de conteúdo

A etapa da organização dos materiais, refere-se a uma fase essencial e fundamental com o intuito de “operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125).

Com o propósito de estruturar a fase inicial de pré-análise, determinamos a sequência das etapas da seguinte maneira: i) conduzimos uma leitura sistemática do material coletado para compreender as respostas iniciais dos professores; ii) delimitamos as respostas provenientes das entrevistas com os professores; iii) escolhemos os referenciais teóricos para embasar os diálogos; e iv) definimos as categorias.

Salientamos que, visando preservar o anonimato na identificação dos professores, escolhemos designá-los com a letra (P), seguida de um número atribuído em ordem cronológica das entrevistas realizadas, como por exemplo, P1. O Quadro 8 representa uma parte das respostas de dois professores. Cada trecho dos textos transcritos reflete os depoimentos na totalidade, dando destaque à fala dos participantes.

Quadro 8- Trechos obtidos das respostas dadas pelos professores que participaram das entrevistas

PERGUNTA	SUJEITO	FRAGMENTOS
Qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa?	P1	<i>É um processo que eu vou saber como realmente está o desenvolvimento do meu aluno. Se ele está aprendendo, se ele está adquirindo ou não aquilo que eu estou passando pra ele. É o ato de avaliar mesmo.</i>
	P2	<i>É uma forma de medir o conhecimento do aluno lá no final do bimestre, e no final do ano a gente vê se realmente ele aprendeu aquilo que a gente queria que ele aprendesse. E é tanto uma forma de avaliar o aluno e nos avaliar enquanto professores.</i>

Fonte: Adaptado de Silva (2018)

Durante a etapa de exploração do material, foram executadas a codificação dos dados, a reunião das unidades e a categorização. De acordo com Bardin (2016,

p.133), essa fase implica em uma transformação “[...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo”.

Buscamos estruturar o material de maneira a facilitar uma análise criteriosa e sistemática dos temas abordados na entrevista, conceituados por Bardin (2016) como unidade de registro e unidade de contexto.

Conforme a autora mencionada, a Unidade de Registro representa “[...] o segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização”. Enquanto isso, a Unidade de Contexto “[...]serve como unidade de compreensão para codificar a unidade de registro correspondente ao segmento da mensagem, a fim de compreender o significado exato da unidade de registro” (Bardin, 2016, p. 134).

Assim, procuramos estruturar as respostas das perguntas feitas durante as entrevistas em conjuntos, considerando a identificação das unidades de contexto com base nos temas discutidos.

O quadro 9 é um modelo da formatação final da pré-análise. A unidade de contexto identificada como ETI.1.2 foi a segunda unidade, extraída da entrevista com o professor P3 e P4 e refere-se ao momento em que eles abordaram o eixo temático I – A avaliação, conforme apresentado a seguir:

Quadro 9- Unidade de contexto para pré-análise

EIXOS TEMÁTICOS	SUJEITO	FRAGMENTO
ETI. 1.2	P3	<i>Pensem na avaliação formativa como um espelho que reflete o progresso dos alunos. Ao invés de apenas mostrar a imagem final, ela nos permite ajustar o foco para garantir que cada estudante alcance seu potencial máximo.</i>
ETI. 1.2	P4	<i>A avaliação formativa é o elo entre o ensino e a aprendizagem. Ela não está lá apenas para julgar, mas para informar e orientar. É uma ferramenta poderosa para personalizar o ensino e promover o desenvolvimento contínuo.</i>

Fonte: Adaptado de Silva (2018)

Optamos por adotar o “eixo temático” como critério de recorte na análise de conteúdo. A escolha desse critério baseia-se na capacidade de proporcionar condições mais eficazes para identificar as unidades de registros. De acordo com Bardin (2016, p. 135) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que

serve de guia à leitura”. Ainda sobre o que se refere ao tema Bardin (2016, p. 135), afirma que:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte que não é fornecida de uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas.

No que diz respeito à categorização, Bardi (2016, p. 147) aponta que “a divisão dos componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”, entretanto, de maneira geral, o objetivo principal é apresentar de forma sistemática os dados brutos ao agrupar diversos elementos sob um título genérico.

Considerando essa perspectiva, optamos por organizar as categorias de análise em três eixos temáticos, que foram empregados para documentar os resultados obtidos na análise de conteúdo das unidades de registro: I) A avaliação; II) Avaliação na discência e III) Avaliação na docência, apresentados no quadro 10:

Quadro 10- Temas para registro da análise de conteúdo das unidades de registro

CODIGO	EIXOS TEMÁTICOS	CÓDIGO	SUBEIXOS	CÓDIGO	DESCRITORES
I	A avaliação	ETI.1	Concepções e Finalidade	ETI.1.1	Percepção
				ETI.1.2	Função
II	Avaliação na discência	ETII.1	Sujeitos da avaliação	ETII.1.1	Avaliador e Avaliado
		ETII.2	Aprendizagem sobre avaliação na formação inicial	ETII.2.1	Aprender a avaliar
		ETII.3	Sentimentos e emoções na avaliação	ETII.3.1	Desespero, nervosismo
III	Avaliação na docência	ETIII.1	Forma da avaliação	ETIII.1.1	Prática e Instrumentos
		ETIII.2	Formação	ETIII.2.1	Preparo docente
		ETIII.3	Necessidades formativa dos professores	ETIII.3.1	Orientação e capacitação

Fonte: Adaptado de Silva (2018)

É importante destacar que não buscamos analisar as práticas de avaliação adotadas pelos professores, porém nosso objetivo foi exclusivamente identificar a

compreensão deles em relação à avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

Portanto, na categoria inicial denominada "A avaliação", buscamos identificar as concepções que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. O termo concepção⁸, utilizado nesta pesquisa, refere-se a um conjunto de ideias e perspectivas sobre um determinado tema que podem influenciar as decisões do indivíduo e que são adquiridas de maneira intuitiva (Xavier, 2017).

Ao abordar a concepção de avaliação da aprendizagem, a experiência do professor geralmente está imersa nas vivências positivas e negativas que ele teve ao longo de sua própria trajetória educacional (Lima; Carvalho, 2019). No âmbito educacional, os professores acumulam diversas experiências relacionadas à avaliação da aprendizagem, as quais, de maneira direta ou indireta, influenciam a forma como eles interpretam os conceitos. Portanto, a partir dessas vivências, das ideias desenvolvidas ao longo do tempo e dos conceitos socialmente transmitidos, o professor vai elaborando sua própria concepção avaliativa. Importante ressaltar que essa concepção pode evoluir à medida que o professor amplia seu conhecimento sobre o tema (Xavier, 2017).

Já na segunda categoria "Avaliação na discência", buscou-se verificar como os professores foram avaliados na educação básica e na formação inicial e de que forma aprenderam a avaliar. De acordo com Luckesi (2014), é improvável que o professor avalie o progresso de seus alunos com ênfase no desenvolvimento do aprendizado, a menos que haja uma compreensão sólida do processo de avaliação.

E na última categoria "Avaliação na docência", visou-se identificar quais são as principais necessidades formativas dos professores em relação à avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Luckesi (2014), ressalta que, para desempenhar uma abordagem eficaz na avaliação, é fundamental desenvolver novos padrões de comportamento, consciência e aprendizado. Isso implica romper com práticas herdadas, possibilitando a criação de um ambiente propício para uma autêntica experiência de avaliação.

⁸ De acordo com Schwartz (2020, p. 23) é a "operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento, ou conceito. Operação de pensamento sobre algo."

Destacamos que a fase do tratamento dos resultados tem como objetivo realizar inferências e interpretações a partir dos dados brutos coletados. Conforme definido por Bardin (2016, p.44), a inferência é uma "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras". Tanto Bardin (2016) quanto Franco (2005) concordam que a inferência desempenha um papel intermediário, facilitando a transição explícita e controlada da descrição, que é a primeira etapa essencial da análise, envolvendo a enumeração das características do texto, resumidas após um tratamento inicial. Esta fase culmina na interpretação, que está relacionada à atribuição de significado a essas características.

De acordo com as autoras, o processo de análise tem início a partir do conteúdo manifesto e explícito. Diante disso, na próxima seção, abordaremos a discussão das categorias de análise com o objetivo de responder às questões de pesquisa que foram apresentadas, tais como: I) Quais concepções de avaliação os professores construíram a partir de sua formação? II) Quais os principais fundamentos teóricos que embasam a avaliação formativa? III) Quais instrumentos avaliativos e artefatos tecnológicos os professores utilizam para realizar as avaliações formativas com os alunos? IV) Uma proposta de formação continuada sobre o tema, concebida nas bases de uma avaliação formativa, poderá promover um uso maior e mais consciente desse tipo de avaliação pelo docente em suas aulas?

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, a proposta é apresentar a discussão das categorias de análise resultantes da análise dos dados obtida por meio das entrevistas com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. O propósito desta discussão é identificar os elementos que nos levem a compreender o objeto de estudo.

Como já destacado anteriormente, definimos três categorias de análise para as discussões, que são: A avaliação, Avaliação na discência e Avaliação na docência.

Com esse propósito, desenvolvemos um texto dedicado a cada uma das categorias identificadas durante a análise dos dados. Essas categorias são discutidas e interpretadas à luz de um referencial teórico pertinente à problemática da pesquisa. É importante ressaltar que a conexão entre os dados resultantes da análise e a base teórica é crucial para conferir significado à nossa interpretação.

Nesse sentido, Moraes (1999, p. 9) destaca que " a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa". Além disso, a interpretação dos dados representa o esforço em compreender o conteúdo expresso pelos participantes da pesquisa.

Para mais, destacamos alguns recortes das respostas obtidas nas entrevistas, com o objetivo de evidenciar os elementos significativos, ou seja, os pontos relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

A seguir, apresentamos a interpretação dos resultados da primeira categoria identificada durante a coleta de dados.

6.1 A avaliação

Neste subcapítulo buscou-se identificar as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. O dado analisado pertencente ao eixo temático **I- A avaliação** foi: Concepções, finalidade e momentos.

6.1.1 Concepções, finalidade e momentos

Ao procurarmos identificar as concepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre avaliação da aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Eu penso que a avaliação ela se faz necessário, porque de uma certa forma, tem muita gente que fala sobre avaliação, mas critica os métodos de avaliação, porém eu acredito que se o aluno ficar muito solto ele não vai ele não vai se esforçar para aprender alguma coisa. Então, eu creio que avaliação é mais para obter um conceito, uma nota.

P2: Eu aprendi que não há somente uma forma de como avaliar o meu aluno, sendo assim, avaliar é respeitar as várias particularidades de cada aluno, individualmente ou em grupo, além disso a avaliação serve para nos reorientar no ensino através de um processo contínuo.

P3: Eu aprendi as formas de avaliar um aluno na sala de aula, porque a pessoa não avalia apenas quando tá fazendo alguma prova escrita, mas tem várias formas de avaliar, por exemplo tem caderno, comportamento e se ele é uma pessoa que interage com as outras pessoas, tudo depende do olhar do avaliador, na hora de avaliar a gente tem que procurar sempre entender o lado do aluno, porque assim a gente pode verificar se ele aprendeu o conteúdo presente na avaliação.

P4: Aprendi que uma das formas da gente avaliar o aluno não é só quando você entrega um papel e pede para ele fazer a avaliação objetiva ou dissertativa, mas quando você avalia o conhecimento do aluno durante as aulas. Dessa maneira que eu aprendi avaliar o desempenho do aluno na sala de aula, na hora da avaliação a gente precisa aceitar o que ele entendeu daquele assunto que foi passado para que o professor possa dar uma nota para o estudante.

P5: Bom, eu aprendi que na avaliação, existem um leque de formas para a gente avaliar um aluno. Existem professores que ficam na mesmice, que gostam de fazer somente um tipo de avaliação, a gente não avalia somente com notas, mas também o comportamento, o caderno, a frequência, isso é uma avaliação continua que todos os dias devemos avaliar nossos alunos, avaliação é uma forma de medir o desempenho do meu aluno e de como o meu aluno está, após realizar a avaliação eu sei se esse aluno está com um bom desempenho se ele rendeu mais ou menos.

P6: Busco conceituar avaliação como uma forma de compreender a realidade dos alunos. Avaliar não é impor somente um tipo de avaliação para todos os alunos, sabendo que a realidade não é única. Então, penso que avaliar é respeitar a realidade de cada um. Se o aluno não tem tal habilidade desenvolvida, eu vou trabalhar com ele para desenvolver a aprendizagem e verificar se ele assimilou os conteúdos e a avaliação é um processo contínuo.

P7: Avaliar é ver se o aluno se esforça, se aprendeu o conteúdo que eu expliquei, avaliar é saber reconhecer o esforço que ele está fazendo para entregar o trabalho que o professor pede para que o aluno tenha uma nota e no final do ano ele seja considerado aprovado.

Ao examinar as falas dos professores percebe-se parecer que eles possuem uma concepção de que a avaliação é voltada para a verificação⁹ do desempenho do aluno, classificação e atribuição de notas ao final de um período.

Considerando o exposto, Fernandes (2009, p. 29) destaca que “o propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender”. Corroborando com essa informação, Luckesi (2014) alude que avaliação da aprendizagem é diferente de verificação, visto que a primeira se evidencia por meio de uma ação dinâmica e coesa que enriquece e sustenta a reorientação da atividade, permitindo ajustes na trajetória para atingir os resultados desejados. Por outro lado, a avaliação de desempenho converte o desenvolvimento dinâmico da aprendizagem em etapas estáticas, conclusivas, e frequentemente desempenha o papel de classificar o estudante. Ademais, o desfecho desse procedimento se resume no ato de aprovar ou reprovar.

As falas dos professores acima mencionadas sugerem uma concepção de avaliação estática, ou seja, sem movimentos dinâmicos, que conclui sua fase com a aquisição dos dados ou da informação desejada, sem a intenção de explorar novos significados, iniciativas ou mesmo intervenções (Luckesi, 2014).

É possível perceber uma concepção de avaliação que Fernandes (2021) define como reducionista, ou seja, o professor reduz o conceito de avaliação a uma mera verificação da aprendizagem. O autor explica que essa verificação está voltada para a necessidade de o professor dar somente notas, sem a intenção de fazer qualquer tipo de intervenção posterior, e que tal reducionismo resulta na concepção extrema de uma avaliação enquanto testagem e julgamento.

Na contramão da concepção reducionista de avaliação do professor mencionada por Fernandes (2021), Luckesi (2014) define avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que, intrinsecamente, ela deve ser uma ação acolhedora, investigativa e inclusiva. Para esclarecer essa ideia, o autor destaca a distinção entre julgamento e avaliação. Enquanto o julgamento é um

⁹O termo verificação abordado pelos professores refere-se como um ato que somente investiga a verdade de alguma coisa. Além disso, o processo de verificação envolve a obtenção, a observação e a análise dos dados ou das informações que delimitam o assunto em questão, esse procedimento culmina na definição do objeto ou na ação de investigar, sem a intenção de explorar novas implicações (Luckesi, 2014).

ato que diferencia entre o certo e o errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo, a avaliação, por sua vez, tem como base acolher uma situação para, somente então, avaliar sua qualidade, visando proporcionar suporte para mudanças, se necessário.

Ao considerar o conjunto das falas apresentadas, vê-se que apesar da predominância da concepção de que a avaliação se concretiza no ato de medir o desempenho do aluno, parte dos professores mencionaram que concebem a avaliação como aquela que respeita e compreende a individualidade de cada aluno, Hoffmann (2011) destaca que, ao avaliar o estudante, o professor implementa uma série de procedimentos didáticos que se estendem ao longo de um período. Esses procedimentos visam observar, analisar, compreender e desenvolver estratégias de aprendizagem para o aluno.

Por outro lado, a autora menciona que não pode ser considerado como uma avaliação o ato de apenas observar o aluno, nem se pode chamar de avaliação a simples correção de tarefas, provas ou trabalhos, pois isso não envolve a intervenção pedagógica necessária para ajudar o aluno a superar os desafios, caso haja algum. Sendo assim, Hoffmann (2005, p. 14) sinaliza que a intenção do avaliador é,

conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de “promover melhores condições de aprendizagem” resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios.

Dando prosseguimento às análises sobre a concepção de avaliação, procuramos identificar o ponto de vista dos professores sobre a finalidade da avaliação na perspectiva formativa. A seguir, apresentaremos as respostas dos docentes em relação à finalidade da avaliação:

P1: A avaliação formativa é como uma bússola que nos guia durante a jornada educacional, fornecendo feedback contínuo para ajustarmos nosso curso. Ela não apenas mede o aprendizado, mas molda o caminho para o sucesso.

P2: Pensem na avaliação formativa como um espelho que reflete o progresso dos alunos. Ela serve para fazer o diagnóstico do que o aluno

sabe ou aprendeu ao longo do ano. Esse tipo de avaliação nos permite ajustar o foco para garantir que cada estudante alcance uma boa média.

P3: A avaliação formativa é o elo entre o ensino e a aprendizagem. Ela não está lá apenas para julgar, mas para informar e orientar. É uma ferramenta poderosa para personalizar o ensino e promover o desenvolvimento contínuo.

P4: Vejo a avaliação formativa como um diálogo constante entre mim e meus alunos. Ela cria oportunidades para entender seus desafios, celebrar suas conquistas e ajustar minhas estratégias de ensino para atender às suas necessidades individuais.

P5: A avaliação formativa é um processo dinâmico, contínuo que acontece em sala de aula todos os dias. Ela molda a nota final do aluno é nessa etapa que conhecemos o desempenho geral do estudante, e a partir disso podemos dizer se ele foi aprovado ou reprovado, se ele sabe ou não os conteúdos ministrados.

P6: A avaliação formativa não é sobre classificar, mas sim sobre capacitar. É uma ferramenta que capacita os alunos a compreenderem seu próprio progresso, a identificarem áreas de melhoria e a se tornarem parceiros ativos em seu próprio processo educacional.

P7: Eu não sei ao certo qual é a finalidade da avaliação formativa, mas acredito que seja para verificar o que meu aluno sabe.

As falas dos professores demonstram que eles apresentam ter um certo entendimento sobre a finalidade da avaliação na perspectiva formativa, porém observou-se que os professores P2, P5 e P7 confundem a finalidade da avaliação formativa com as funções diagnóstica e somativa.

Sant'Anna (2014) contribui com esta discussão, ao apontar que a avaliação formativa se dá ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, em contraste com a avaliação somativa, que tipicamente ocorre após a conclusão desse processo, visando atribuir um juízo de valor sobre o que os alunos absorveram. Por outro lado, a avaliação diagnóstica geralmente se realiza no início do ano letivo ou antes da abordagem de um novo conteúdo, permitindo ao professor avaliar o conhecimento prévio dos alunos sem o propósito de atribuir notas.

Em apoio a essa argumentação, Fernandes (2019) destaca que as funções da avaliação da aprendizagem têm finalidades e objetivos diversos, sendo geralmente aplicadas em momentos distintos, no entanto, é essencial que estejam interligadas. O autor enfatiza a importância de um processo minucioso de coleta de informações e comunicação com os alunos em cada avaliação, ressaltando que essas avaliações não devem ser confundidas entre si. Cada uma delas possui uma

natureza única, propósitos distintos e ocorre em momentos separados, mas são processos complementares capazes de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Em termos gerais, é observável, a partir da fala desses professores, uma inclinação para a adoção da avaliação contínua. No entanto, eles não demonstram uma compreensão mais aprofundada sobre o significado específico dessa avaliação, limitando-se a mencionar a preferência pelo fato de ser uma prática realizada diariamente em sala de aula.

Quanto à avaliação formativa, as falas dos professores aparentam indicar uma falta de compreensão conceitual desse termo, embora incorporem alguns elementos dessa avaliação, que, por sua vez, é contínua. Segundo Fernandes (2019), a avaliação formativa é caracterizada por uma abordagem próxima, uma vez que se desenrola no cotidiano da sala de aula, emergindo das interações necessárias entre alunos e professores. Por essa razão, ela tende a ser continuamente aplicada.

O fragmento “eu não sei ao certo o que é avaliação formativa, mas acredito que seja para verificar o que meu aluno sabe” parece indicar uma falta de compreensão sobre a concepção de avaliação na perspectiva formativa, bem como da finalidade desta função avaliativa, visto que, embora apresentem algumas informações sobre a função diagnóstica e somativa, aparentam alguma dificuldade ao estabelecer relações entre elas.

A próxima análise busca os apontamentos dos professores acerca da avaliação na discência.

6.2 Avaliação na discência

No subcapítulo anterior, buscamos identificar as concepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

Agora, neste subcapítulo analisaremos os elementos que pertencem ao eixo temático II – A avaliação na discência, no qual discutiremos sobre o sujeito em quanto avaliado, as experiências acadêmicas e os sentimentos e emoções ao serem avaliados.

6.2.1 Sujeitos da Avaliação

Perguntamos aos professores como eles foram avaliados no decorrer da sua formação no Ensino básico. Este questionamento foi feito para procurarmos saber como a avaliação era praticada no dia a dia da sala de aula. No quadro 11, podemos observar as seguintes impressões:

Quadro 11- Prática de avaliação no decorrer da formação

Professor	Como era praticada a avaliação ao longo da sua formação no Ensino Básico?
P1	Bom, os professores praticavam as avaliações que visaram a oralidade e a escrita. Embora a maioria dos professores buscassem apresentar uma forma que enquadrasse o aluno em suas perspectivas de realidade, por exemplo, os alunos que estavam na mesma série que eu, porém não sabiam ler e nem escrever, os docentes eles optavam por fazer uma prova mais oral para saber se eles tinham pelo menos compreendido o assunto e aqueles alunos que eles tinham como mais avançados eles acabavam fazendo realmente na prova escrita, às vezes de múltiplas escolhas ou até mesmo discursiva.
P2	O modo de avaliação assim que eu lembro era baseado no conhecido Ctrl C e Ctrl V onde eles davam o exercício, e a gente tinha que estudar aquele conteúdo do exercício, algumas questões eram sorteadas do exercício para prova. Então, praticamente a gente tinha que decorar o conteúdo para fazer a prova.
P3	Olha, a professora passava os conteúdos e ela fazia aquela avaliação discursiva que a gente respondia, lembro também que eles passavam trabalho de pesquisa e a gente fazia seminário. O trabalho que ficou muito marcado foi o que a professora de ciência passou para gente fazer um trabalho sobre as doenças sexualmente transmissíveis. Eu decorei a fala e a gente tirou dez nesse dia. Na época, a gente era avaliado por três ou quatro tipos de avaliação, o seminário, a prova escrita que a gente fazia um resumo e um questionário que nós decorávamos o assunto para responder as questões, era algo muito mecanizado.
P4	Minha professora avaliava a gente através do nosso caderno, comportamento e participação, ela fazia poucas avaliações escritas e mais qualitativas. As avaliações qualitativas serviam como uma pontuação, por exemplo se alguém precisasse de nota para passar ela utilizava essa nota qualitativa e agregava à média final.
P5	A professora avaliava a gente pelo comportamento, caderno, e ela sempre dava uma estrelinha e colocava num quadro, essa prática fazia a gente ficar mais interessado, quando a gente via a quantidade de estrelinhas a gente tinha, a gente competia na sala. Classificar a gente pela quantidade de estrelas era uma forma de fazer uma avaliação. Com essa ação, todo mundo se interessava para aprender o que ela ensinava.
P6	A avaliação era tradicional a gente tinha que decorar, a nossa resposta deveria ser como estava no livro, se não tivesse igual, a resposta era considerada errada e nós não éramos considerados aprovados na prova, era uma avaliação muito rigorosa.
P7	Para tirar uma boa nota na prova a gente tinha que praticamente decorar o assunto todo, porque quando caía as perguntas tínhamos que responder de acordo como estava no assunto, não podia esquecer uma vírgula sequer, e se a gente esquecesse de alguma palavra, era um décimo que era tirado.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023)

No quadro 11, percebemos que o sujeito que avalia pratica uma avaliação tradicional focada na memorização e atribuição de notas, e o sujeito avaliado,

através desta prática, parece ser aquele sujeito que apenas decora o conteúdo em detrimento da aprendizagem.

Considerando o exposto, Silva (2018) expõe que quando consideramos uma avaliação com propósitos formativos, é essencial ter em mente que essa abordagem se fundamenta na ideia de que todos os indivíduos possuem a capacidade de aprender. Essa perspectiva está alinhada com a proposta de uma escola mais democrática, sendo crucial que seja impregnada pelos princípios da inclusão, do diálogo, da autonomia construída coletivamente, da mediação, da participação e do desenvolvimento da responsabilidade em relação ao grupo como um todo.

Evidencia-se, nas falas dos professores P2, P6 e P7, expostas no quadro 11, que os mesmos foram avaliados numa perspectiva de avaliação tradicional, voltada para a memorização, classificação e atribuição de notas. Diante disso, Carpim (2020) ressalta que a avaliação vai além da simples atribuição de notas, é fundamental determinar os aspectos a serem avaliados, abrangendo os domínios cognitivo, psicomotor e afetivo do aluno. Além disso, incluir o acompanhamento do progresso socioemocional do estudante é uma parte integrante desse processo.

A autora menciona ainda que, necessitamos superar a natureza conservadora e classificatória da avaliação que ainda é adotada em muitas instituições de ensino, e, ao mesmo tempo, provocar uma transformação, visto que, de acordo com Luckesi (2014, p. 32), “com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento.”

Desse modo, a compreensão dos fundamentos da avaliação, considerando as abordagens classificatória, democrática e mediadora, juntamente com a compreensão de como esses princípios são aplicados pelas escolas e professores, e de que maneira podem ser incorporados em uma prática avaliativa inovadora e democrática, requer uma compreensão aprofundada e estudos por parte dos educadores. O objetivo é selecionar os métodos mais apropriados para promover uma avaliação justa e democrática.

Outro aspecto presente referente à avaliação da aprendizagem foi apontado pela professora P4 ao mencionar que o sujeito que avaliava, utilizava a avaliação qualitativa com os alunos:

P4: Minha professora avaliava a gente através do nosso caderno, comportamento e participação, ela fazia poucas avaliações escritas e mais qualitativas. As avaliações qualitativas serviam como uma pontuação, por exemplo se alguém precisasse de nota para passar ela utilizava essa nota qualitativa e agregava à média final.

Verificou-se, no recorte acima, que ainda que essa professora tenha falado que foi avaliada qualitativamente, pudemos identificar que mesmo o avaliador utilizando a avaliação qualitativa, o objetivo ainda foi mensurar uma nota. A fala da professora P4 vai de encontro ao que diz Carpim (2020), “se o professor não avalia com o objetivo de contribuir para o crescimento cognitivo do aluno visando a melhoria dos seus resultados de aprendizagem, a avaliação não tem sentido.” Do mesmo modo Luckesi (2011, p. 419) diz que, “o ato de avaliar, na ótica operacional, só faz sentido se tem esse objetivo. Caso não desejemos melhorar o desempenho do estudante, não vale a pena avalia-lo, do ponto de vista do acompanhamento.”

Sendo assim, na avaliação qualitativa, o ponto central não é a atribuição de notas, mas sim o acompanhamento contínuo e sistemático do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação adquire significado quando a capacidade de determinar se o conhecimento foi assimilado ou não, visando facilitar o desenvolvimento do aluno.

6.2.2 Aprendizagem sobre avaliação na formação inicial

O processo de avaliação requer que os educadores adquiram conhecimento sobre os princípios e conceitos da avaliação, a fim de orientar uma prática educativa que possibilite o acompanhamento abrangente do progresso dos estudantes (Carpim, 2020). Então, indagamos aos professores se houve alguma disciplina, discussão ou estudo na formação inicial que tratasse sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. A esse respeito, apresentamos as seguintes falas:

P1: Não, na graduação não teve nenhuma disciplina específica sobre avaliação, apenas tive uma disciplina chamada didática geral que abrangia um pouco sobre avaliação. Uma vez o professor dessa disciplina chegou comigo e falou “eu estou aqui para cumprir carga horária, eu posso ensinar a vocês as maneiras que eu avalio, mas não é assegurado que essas formas terão êxito”. Ele falou também que a melhor forma de avaliar era através de provas objetivas e seminário. Eu levei essas falas para vida, e quando eu tive o contato com a minha primeira turma é como se todas as palavras dele tivessem se repetindo na realidade, então procurei avaliar meus alunos como ele me avaliava.

A professora P1 aponta que, no decorrer de sua formação inicial não houve nenhuma disciplina específica que tratasse da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, a fala da professora vai ao encontro do que Villas Boas e Soares (2016) reprovam ao mencionarem que, infelizmente, os cursos de formação de professores não oferecem orientações mais detalhadas sobre o tema da avaliação da aprendizagem, uma área crucial no contexto das atividades escolares.

Outra visão apresentada sobre a aprendizagem da avaliação foi evidenciada pela professora P2 ao falar que, aprendeu a avaliar na prática em sala de aula e que na formação inicial há uma lacuna referente ao estudo sobre avaliação.

P2: Na verdade, não, eu aprendi sobre avaliação mesmo na prática, na sala de aula, na faculdade a gente não é ensinado como avaliar nosso aluno, as disciplinas são voltadas para metodologias ou didáticas, mas para avaliar não temos uma disciplina específica.

Embora essa professora tenha mencionado que aprendeu a avaliar na prática, em sala de aula, pudemos observar que não houve um estudo mais aprofundado sobre avaliação no decorrer de sua formação inicial.

A falta de discussão e reflexão sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa na formação inicial também foi um fator presente nas falas dos professores P3, P4, P5, P6 e P7, conforme evidenciado a seguir:

P3: Não foi nos orientado em nenhum momento sobre avaliação na minha graduação.

P4: Durante toda a minha graduação, percebi a ausência de uma disciplina específica que abordasse de maneira aprofundada a temática da avaliação da aprendizagem. Essa lacuna nos deixou um pouco despreparados para lidar com esse aspecto fundamental da prática docente.

P5: Ao longo do curso de formação, lamentei a falta de uma disciplina dedicada à avaliação da aprendizagem. Essa ausência nos deixou, enquanto futuros professores, com uma compreensão limitada sobre como abordar efetivamente esse processo crucial em sala de aula.

P6: A formação acadêmica foi valiosa, mas é decepcionante que não tenha incluído uma disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem. Acredito que isso teria proporcionado uma base mais sólida para lidarmos com os desafios práticos relacionados à avaliação ao longo da carreira docente.

P7: Eu acho que houve uma disciplina logo no primeiro período que falava sobre avaliação, porém a carga horária foi pouca e o assunto avaliação estava inserido na disciplina didática, não foi algo dedicado somente a avaliação.

As declarações dos professores destacam situações que ilustram desafios na implementação de práticas avaliativas. Sem uma base de conhecimento prévia, uma compreensão teórica sólida sobre avaliação, uma investigação mais aprofundada ou uma reflexão substancial sobre essa temática, os professores encontram-se limitados a avaliar seus alunos com base nas percepções adquiridas ao longo de sua própria experiência escolar.

A percepção que se tem é de que esses professores têm um conhecimento limitado sobre avaliação, especialmente sobre a avaliação formativa. A única referência segura que possuem é a prática avaliativa que experimentaram como estudantes. Hoffmann (2011) alerta para os riscos de reproduzir práticas avaliativas baseadas nas experiências dos professores como alunos. A autora ressalta que a prática pode deixar impressões mais duradouras do que qualquer influência teórica na formação do professor.

À luz dos comentários dos professores entrevistados, surge a percepção de uma ausência de diálogo ou de uma investigação mais detalhada sobre o assunto em pauta. Essa constatação destaca uma questão preocupante relacionada à carência de estudo e domínio do conhecimento teórico que sustente a prática avaliativa dos professores em suas salas de aula.

Corroborando com essa discussão, Luckesi (2014) tece uma crítica à formação que não capacita adequadamente os professores para a avaliação de seus alunos, além de não demandar uma formação apropriada para o exercício do magistério. O autor destaca a importância de os professores aprenderem a avaliar e desenvolverem um entendimento sobre a prática avaliativa. Isso se justifica pelo fato de que o ato de avaliar possui um significado, e se o professor não o compreender, será difícil avaliar seus alunos com o objetivo de promover a aprendizagem.

Para reforçar essa ideia, Hoffmann (2011) complementa destacando que a formação didática dos professores frequentemente revela uma carência significativa de aprofundamento teórico em avaliação. Isso evidencia que, na maioria das vezes, o tema da avaliação não é abordado em sua plenitude durante a formação inicial. Além disso, os professores nem sempre estão bem preparados para desempenhar suas funções em sala de aula, mesmo que possuam conhecimento em sua matéria e empreguem estratégias de ensino. A questão relacionada à avaliação e ao

acompanhamento do processo de aprendizado, muitas vezes, permanece fragmentada.

Dessa forma, na ausência de uma compreensão conceitual clara sobre avaliação, sem debates, aprendizado aprofundado ou estudo detalhado sobre o tema, os professores adotam intuitivamente práticas avaliativas que têm o potencial de incentivar ou desencorajar, impulsionar ou frustrar, facilitar ou restringir o progresso na aprendizagem de seus alunos.

6.2.3 Sentimentos e emoções na avaliação

Compreender o processo de avaliação, conforme Luckesi (2014) pode parecer uma tarefa simples para a perspectiva do senso comum. No contexto brasileiro, é comum atribuir uma nota de zero a dez aos estudantes, baseando-se em um ou mais instrumentos avaliativos, encerrando assim a avaliação. Alguns estudiosos apontam para a fragilidade percebida na prática de avaliação no país, frequentemente resultado de uma espécie de negociação em que o professor utiliza sua autoridade (ou até mesmo a falta dela) para intimidar os alunos.

Desse modo, perguntamos aos professores quais sentimentos e emoções eles sentiam quando eram avaliados por seus docentes. Sobre isso, eles disseram que:

P1: Quando o professor chegava na sala de aula com a prova o sentimento era de terror, de não querer ir para a escola, porque o nosso professor dizia que se a gente não tirasse uma boa nota nós iríamos ficar reprovados e que não adiantaria fazermos a recuperação, pois não passaríamos do mesmo jeito, então eu me sentia oprimido quando ele falava isso. Passava até pela minha cabeça colar para acertar a questão, porque o medo de não tirar nota para passar era muito grande.

A fala da professora entrevistada demonstra que muitos alunos desenvolvem receio e aversão ao ambiente escolar, sendo essa atitude possivelmente associada, entre diversos fatores, à forma como os professores empregam a avaliação. A capacidade de atribuir notas é frequentemente utilizada para instigar submissão e monitorar o comportamento dos estudantes na sala de aula, conforme indicam Fernandes e Freitas (2007).

Sobre isso, todos os entrevistados apontaram que os professores empregam métodos punitivos na sala de aula com o objetivo de reforçar sua autoridade. Isso evidencia a natureza opressiva das práticas avaliativas.

As notas, quando atribuídas de forma quantitativa, tornam-se alvo de desejo tanto por parte dos professores, muitos se orgulham quando a maioria dos alunos não obtém pontuações satisfatórias, quanto por parte dos estudantes, estes fazem qualquer coisa para alcançar uma boa pontuação, independentemente de métodos éticos. Luckesi (2014) denomina esse contexto como "pedagogia do exame", que acarreta consequências. No âmbito pedagógico, isso implica no não cumprimento da função de contribuir para a melhoria da aprendizagem. No aspecto psicológico, a pressão das notas resulta em personalidades submissas.

Outro aspecto presente nas falas em análise é que os professores não informavam os alunos sobre o dia da aplicação da avaliação e o que seria avaliado, mencionaram também que os docentes utilizavam expressões de cunho emocional, como "desinteressado", "não é inteligente" entre outros termos pejorativos. É o que podemos observar nas falas dos professores P2, P3, P4, P5, P6 e P7:

P2: Eu sentia vontade de sair correndo, de sumir quando era avaliação surpresa, a professora de matemática não avisava quando ia fazer prova. Nós não tínhamos tempo para estudar, claro que nós sabíamos que nosso dever era estudar, porém poderíamos ser pelo menos avisados. A professora Chegava mandava guarda o material, enfileirava as cadeiras e ficava circulando pela sala de aula, e se ela pegasse alguém colando tomava a prova e dava zero na hora.

P3: Era um sentimento de opressão. Havia um professor lá no fundamental que ele me trocava de lugar, ele me colocava bem na frente dele, porque pensava que eu ia colar de algum colega, além disso ele nunca falava em que nós iríamos ser avaliados. Então eu estudava para aquele momento, da prova, estudava para passar no bimestre. Eu decorava todos os exercícios para tirar uma boa nota.

P4: Eu me sentia nervoso quando era avaliação de matemática, porque o professor quando nós não tirávamos uma boa nota ele chamava a gente de "desinteressado", de "burro", e quando a nota era abaixo de cinco ele rasgava nossa prova e jogava no lixo. Essas atitudes me marcaram muito. E ninguém gostava dele, até hoje continua com as mesmas praticas, esse professor fez história aqui na Vila, mas de forma negativa.

P5: A palavra que eu uso agora de sentimento que eu tinha era encurralada, sem saída, nervosa, raiva mesmo, porque não gostava principalmente quando eles não avisavam que teria avaliação, eu me sentia forçada a fazer aquelas provas que tínhamos que decorar o conteúdo.

P6: Lembro-me claramente de me sentir julgado e excluído pelos professores toda vez que não tirava boas notas. Parecia que, ao não atingir um desempenho excelente, eu me tornava invisível para eles. Em vez de incentivo, recebia olhares de desaprovação e, às vezes, até comentários desencorajadores. Essa experiência me marcou profundamente, afetando minha autoconfiança e interesse pelo aprendizado.

P7: Quando não conseguia notas altas nas avaliações, sentia como se os professores automaticamente me categorizassem como um aluno 'menos capaz'. Era evidente que havia uma expectativa de excelência, e qualquer desvio disso resultava em uma sensação de exclusão. Essa pressão constante de ser julgado pelas notas me fez duvidar das minhas habilidades e me afastou do prazer genuíno de aprender.

Nota-se, nesses recortes, que os professores parecem indicar falta de responsabilidade ética e emocional por parte dos avaliadores para com os avaliados, visto que os docentes proferem palavras ofensivas e praticam ações que podem afetar emocionalmente e cognitivamente os alunos. Nesse sentido, Russel e Airasian (2014) destacam alguns aspectos que devem ser levados em consideração pelos professores ao realizarem uma avaliação: i) Antes de iniciar o processo de ensino e avaliação, é fundamental que o professor compartilhe suas expectativas e critérios de avaliação com os alunos; ii) Deve-se esclarecer aos alunos, previamente à avaliação somativa, os aspectos pelos quais serão avaliados; iii) É crucial evitar julgamentos infundados e abster-se de rotular alunos com expressões emocionais, como "desinteressado" ou "lento"; iv) Evitar a utilização de rótulos e estereótipos, como generalizações sobre alunos de determinado bairro ou comparações com familiares; v) Abster-se de proferir ofensas com base em gênero, raça, religião, cultura ou qualquer outra forma de constrangimento.

Colaborando com essa discussão, Luckesi (2014) concebe a avaliação como um ato amoroso. Ele entende a avaliação como um ato amoroso como um gesto que acolhe a situação em sua autenticidade, demonstrando, assim, um cuidado amoroso consigo mesmo e com os outros. O ato amoroso, para esse autor, envolve acolher atos, ações, alegrias e dores como são, permitindo que cada elemento seja o que é, no presente momento. Uma ideia semelhante à de Luckesi (2014) é defendida por Weiss e Coelho (2015) ao afirmar que:

Avaliar como um ato amoroso é compreender a avaliação para além de classificar aqueles que atingiram ou não os objetivos propostos. É pensar naquele que não os atingiu e, principalmente, porque isso ocorreu; momento de repensar as metodologias e as formas de mediação utilizada

até o momento; o comprometimento docente para com a avaliação é fator primordial, pois este deve zelar pela superação dos alunos.

Constata-se, de modo geral, que quando empregamos a avaliação com o único propósito de classificar os alunos, negligenciamos as razões para a falta de aprendizado, não refletimos sobre o processo e, em algumas situações, de forma injusta atribuímos a responsabilidade exclusiva ao aluno pelo seu fracasso escolar (Weiss e Coelho, 2015).

Portanto, o processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa deve ser mais centrado no estudante passando o sentimento de harmonia, tranquilidade e confiança. Nessa perspectiva, Villas Boas (2006) salienta que é fundamental lembrar que os alunos se expõem muito ao professor, manifestando suas habilidades, vulnerabilidades e emoções. A avaliação deve contribuir para o desenvolvimento e progresso do aluno, evitando situações constrangedoras ou vexatórias. Seu propósito é encorajar, não desencorajar o estudante. Portanto, rótulos e apelidos que menosprezem ou humilhem o aluno não são aceitáveis. Gestos e expressões encorajadoras por parte do professor são positivos. Dada a constante e natural interação entre professor e aluno, até mesmo um sinal amigável, como um olhar ou um gesto, indicando que o aluno está no caminho certo, pode ser revitalizante.

A próxima análise busca os apontamentos dos professores acerca da avaliação na docência.

6.3 Avaliação na docência

No subcapítulo anterior, analisamos os apontamentos feitos pelos professores em relação aos sujeitos da avaliação, as experiências acadêmicas vivenciadas na educação básica, as aprendizagens sobre avaliação na formação inicial, bem como os sentimentos e emoções na avaliação.

Neste subcapítulo, apresentamos e analisamos os elementos que pertencem ao eixo temático III – A avaliação na docência, no qual discutiremos sobre 1) Forma de avaliação; 2) A formação docente; e 3) Necessidades formativas dos professores.

6.3.1 Forma de avaliação

Ao procurarmos saber de que forma os professores do Ensino Fundamental anos finais realizam a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, obtivemos as seguintes respostas:

P1: A forma que eu avalio os meus alunos é de forma tradicional, através de provas escritas e testes, para que no final do bimestre eu atribua uma nota ao aluno, porque isso é o que o sistema de ensino exige.

P2: Realizo uma forma mais objetiva ao avaliar, eu uso provas objetivas, pois costumo dar o feedback sobre o que os alunos acertaram e o que erram na avaliação, para que eles possam melhorar suas notas.

P3: Eu gosto de fazer avaliações práticas, porque eu posso fornecer o feedback aos alunos. Eu não vou avaliar o aluno de uma forma que eu sei que ele não vai me retribuir com uma boa nota. Então, eu adequo a prova da melhor forma possível, aplicação da minha prova é como se fosse uma construção é tijolinho por tijolinho, porque se não for assim sei que o desempenho dele vai ser bem abaixo

As falas desses professores demonstram uma prática de avaliação voltada para a verificação do desempenho e para a atribuição de notas. Diante disso, a professora P1 menciona que avalia os alunos de “forma tradicional”, com o intuito de atribuir uma nota ao final do bimestre, visto que é uma exigência do sistema de ensino.

A esse respeito, Libâneo (1994, p. 200) ensina que “a avaliação escolar é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não uma etapa isolada [...]. Ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir [...]”. Vale dizer também que, para Vasconcelos *et al* (2023), apesar da disposição do educador em avaliar adequadamente seus alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, as demandas burocráticas da escola e do sistema de ensino podem prejudicar esse processo, desviando-se de seus objetivos originais de orientar o ensino e restringindo-se a uma simples atribuição de notas.

Ainda sobre essa discussão Carpim (2020) orienta que o processo de avaliação deve incentivar o professor a abandonar a prática de aplicar testes que têm como único propósito avaliar o desempenho dos alunos. Isso se deve ao fato de que, ao nos limitarmos apenas à comparação de notas, perdemos a oportunidade de identificar os avanços e dificuldades que os alunos estão enfrentando.

Dando continuidade à análise, a fala das professoras P2 e P3 destacam que suas abordagens de avaliação são por meio de provas objetivas. Segundo elas, esses instrumentos avaliativos possibilitam "fornecer feedback sobre o que os alunos acertaram ou erraram durante a avaliação, para que eles possam melhorar suas notas". Percebeu-se, nesse recorte, que embora haja vestígios das características da avaliação formativa, que inclui fornecer feedback, na prática avaliativa das professoras, o objetivo parece ser principalmente medir o desempenho do aluno.

Corroborando com esse assunto, Villas Boas (2006) enfatiza que o feedback serve tanto ao professor quanto ao aluno, o professor o utiliza para tomar decisões relacionadas à prontidão, diagnóstico e recuperação, já o aluno o emprega para monitorar suas habilidades e deficiências de desempenho, permitindo que aspectos associados ao sucesso e à alta qualidade sejam identificados e fortalecidos, ao passo que aspectos insatisfatórios possam ser ajustados ou aprimorados.

Os demais professores entrevistados apontaram que o objetivo principal de suas avaliações é atribuir uma nota e medir o desempenho dos alunos, conforme pode ser observado a seguir:

P4: Minha abordagem de avaliação tem como objetivo principal atribuir uma nota que sirva como medida direta do desempenho dos alunos nas avaliações regulares.

P5: Na minha prática avaliativa, a intenção é clara: atribuir uma nota que represente a medida do desempenho dos alunos, permitindo uma avaliação quantitativa do seu progresso.

P6: Ao avaliar meus alunos, meu foco está em atribuir notas que funcionem como indicadores precisos do desempenho individual, proporcionando uma avaliação clara e mensurável.

P7: A forma como abordo a avaliação visa, principalmente, atribuir notas que sirvam como ferramenta para medir o desempenho dos alunos, permitindo uma avaliação objetiva de seu progresso ao longo do tempo.

De acordo com os relatos apresentados, observou-se que os professores adotam uma abordagem avaliativa que considera a atribuição de notas e o desempenho como o principal objetivo da avaliação.

Levando em consideração esses apontamentos, é preciso romper com formas de avaliar que apenas medem o desempenho e atribuem notas aos alunos. Sobre esse aspecto Luckesi (2014) adverte que precisamos "aprender" a avaliar a

aprendizagem, um ato que ainda não se tornou uma habilidade para todos nós. Atualmente, nossa compreensão está mais vinculada aos exames escolares do que ao verdadeiro processo de avaliação.

Para reforçar esse pensamento, Fernandes (2019) considera que, a ideia de que a avaliação é uma parte essencial dos processos de ensino e aprendizagem, e desempenha um papel crucial na melhoria desses processos ainda não foi completamente absorvida por muitos atores fundamentais na educação e formação de crianças e jovens, como pais, professores e gestores escolares. Portanto, é crucial trabalhar para que compreendam que o propósito primordial da avaliação não é simplesmente atribuir classificações, mas sim apoiar os alunos em seu aprendizado, fornecendo informações sobre sua situação e progresso em relação aos conteúdos, habilidades, competências e desempenhos que precisam desenvolver.

6.3.2 A formação docente

Ao procurarmos entender como os professores do Ensino Fundamental anos finais aprenderam a avaliar, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Aprendi a avaliar durante minha experiência em sala de aula, até porque, a gente vem para sala de aula na cara e na coragem com o diploma somente, sem nenhum curso sobre avaliação, e o que vai ensinar você avaliar seu aluno é a experiência, a vivência, o tempo dentro de sala de aula.

P2: Minha abordagem de avaliação foi moldada principalmente pela minha experiência como aluna, observando como meus professores conduziam as avaliações e aprendendo com essa vivência.

P3: Ao longo de minha carreira, aprendi a avaliar principalmente seguindo os passos dos meus professores tanto da Educação básica, quando do Ensino Superior.

P4: Minha compreensão sobre avaliação foi aprimorada através de trocas de experiências com colegas de profissão.

P5: Aprendi a avaliar perguntando aos meus colegas professores como eles costumavam avaliar os alunos, quando não temos uma certa experiência seguimos os passos de outras pessoas até encontrar nossa forma de avaliar.

P6: Olha, eu aprendi a avaliar na faculdade, porque eu lembro que havia uma disciplina de didática que nos orientava como avaliar nossos alunos, porém era muito básico.

P7: A aprendizagem contínua sobre avaliação ocorreu também por meio da observação e troca de experiências com outros profissionais, tanto dentro como fora da sala de aula.

Na fala dos professores, há um ponto em comum que é a habilidade de avaliar adquirida por meio da observação e da troca de experiências com os colegas de profissão, transferindo assim para os demais professores a responsabilidade, mesmo que eles próprios possam não ter recebido uma formação mais específica sobre avaliação.

Diante do que foi mencionado, a questão reside no fato de que a formação dos outros professores que estão sendo observados pode conter a mesma lacuna daqueles que os estão observando, o que contribui para a perpetuação do mesmo problema. Considerando o exposto, Gatti (2014) ressalta a importância do conhecimento obtido através da experiência prática, observação e interações entre os professores, embora destaque a necessidade de avançar na prática de ensino. Do mesmo modo, Luckesi (2014) enfatiza que o professor não deve ser ingênuo em relação ao entendimento da avaliação, pois, do contrário, sua atividade profissional se limitará a ser meramente reprodutora.

Constata-se, de um modo geral, que parece ser comum avaliar os alunos baseando-se apenas no conhecimento e nas experiências que esses professores adquiriram ao longo de sua vida escolar e acadêmica. No entanto, a declaração específica da professora P1 chama nossa atenção quando ela menciona que: “a gente vem para sala de aula na cara e na coragem com o diploma somente, sem nenhum curso sobre avaliação”, Isso nos leva a deduzir que há uma necessidade por diálogo, ensino, reflexão e debate sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, corroborando com o que Gatti (2014) destaca ao afirmar que os cursos de formação inicial de professores carecem de inovação e progresso, o que impede que o docente inicie sua carreira com uma base sólida de conhecimento.

Para reforçar essa discussão, Imbernón (2011) destaca a importância de a formação inicial equipar os professores com habilidades e conhecimentos que os capacitem a refletir sobre sua própria prática docente. Além disso, ressalta que essa formação deve fornecer instrumentos úteis para compreender as situações complexas em que estão inseridos, ao mesmo tempo em que os envolve em tarefas

de formação próximas à sua realidade, permitindo assim a integração do conhecimento teórico e prático.

Contribuindo para essa discussão, Villas Boas e Soares (2016) defendem a ideia de que os professores não recebem formação nem preparo adequados para a prática da avaliação. Os autores apontam que essa temática não tem um espaço claramente estabelecido nos currículos dos cursos, resultando, infelizmente, em uma abordagem não sistemática e desarticulada do assunto.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a declaração da professora P2 quando ela mencionou que “Minha abordagem de avaliação foi moldada principalmente pela minha experiência como aluna, observando como meus professores conduziam as avaliações e aprendendo com essa vivência”. Isso demonstra que muitas das práticas avaliativas dos professores são influenciadas por seus antigos professores.

Corroborando com esta afirmativa Villas Boas (2006) considera que a formação dos professores para a avaliação inclui suas vivências como alunos em ambos os níveis, juntamente com os estudos que realizam sobre o tema, quando ocorrem. De maneira semelhante, as práticas avaliativas dos professores do ensino superior, tanto aqueles com formação pedagógica quanto os sem essa formação, frequentemente são influenciadas pelas práticas de seus antigos mestres.

Em resumo, as respostas às indagações sobre a aprendizagem da avaliação durante a formação inicial dos sete professores entrevistados revelam que todos foram categóricos ao afirmar que esse tema não foi abordado durante esse período de formação. Isso sugere que a experiência desses educadores em sala de aula foi a principal responsável por proporcionar a eles as condições necessárias para adquirir certo conhecimento sobre o assunto.

A observação de que esses professores adquiriram habilidades de avaliação por métodos menos formalizados é notável e, ao mesmo tempo, suscita preocupação. Isso ocorre porque, ao iniciar suas atividades em sala de aula, eles aparentam não ter clareza sobre como proceder diante do ato de avaliar.

6.3.3 Necessidades formativa dos professores

O olhar, nesse momento, se direciona as necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental anos finais, então, procuramos saber se eles participaram de alguma formação continuada de professores sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. Sobre esse aspecto obtivemos as seguintes respostas:

P1: Já participei de uma formação sobre avaliação, mas para nós professores, foi bem básica, não houve ainda uma formação mais aprofundada do tema. Além disso, na teoria é tudo muito bonito, mas na prática, na realidade da sala de aula é bem diferente, enfrentamos muitas barreiras, tudo termina no final do bimestre quando entregamos as notas, porque é isso que o sistema quer.

P2: Eu também já participei, porém acredito que essas formações sobre avaliação formativa precisam ser um pouco mais discutidas, a gente procura andar com as nossas próprias pernas sem alguma orientação. Então quando você não tem uma orientação ou uma formação nós professores ficamos desorientados. E tem mais, o formador nos apresenta uma forma de avaliar, mas quando a gente se depara com a sala de aula e sistema retrógrado toda aquela teoria cai por terra, até queremos implementar, porém o sistema não deixa.

As declarações das professoras P1 e P2, sugerem que passaram por formação continuada que tratou do tema da avaliação da aprendizagem, porém elas destacam a insatisfação com o que foi ensinado em comparação com o que é efetivamente colocado em prática em sala de aula. Parece haver uma falta de alinhamento entre o conteúdo ensinado e a implementação prática avaliativa no contexto da formação continuada.

De modo geral, as colocações das professoras parecem indicar que os cursos de formação continuada não conseguem traduzir efetivamente o conhecimento teórico sobre avaliação em prática. Nesse contexto, Gatti (2008) destaca uma questão problemática na formação continuada de professores, apontando que nem sempre ela está disponível para abordar certos temas ou adequada à realidade dos educadores.

Contribuindo para essa discussão, Imbernón (2011) ressalta que há diversas facetas que operam no âmbito da formação continuada, embora ele expresse uma preocupação em relação a esse contexto, especialmente no que diz respeito às discussões teóricas, práticas e estruturais acerca da formação de professores capazes de articular o conhecimento teórico com o prático.

Os professores P3, P4 e P5 mencionaram não ter participado de nenhuma formação continuada mais específica que abordasse a temática da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, como pode ser observado a seguir:

P3: Até agora não participei de nenhuma formação continuada voltada especificamente para avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

P4: Na verdade, eu não lembro o nome de ter participado de alguma formação em relação a esse assunto, até porque as formações na realidade são muito precárias a gente não vê a secretaria promover formações voltadas a avaliação formativa. Nós avaliamos conforme nossas experiências.

P5: Esse ano praticamente nós não tivemos uma formação diretamente sobre a avaliação, nessa parte concordo com o que meus colegas falaram, nós somos bem carentes de formação. Porque as vezes é muito fácil a secretaria chegar aqui e cobrar que você tem que aplicar a avaliação formativa se não recebemos a formação adequada sobre esse tema. Então como eu falei nós aprendemos assim, os troncos e barrancos sem saber o que era no conceito, mas a nós já fazíamos na prática, porque a prática veio antes da teoria.

Com base nos relatos apresentados, é evidente que os professores destacam a carência de formação continuada em avaliação da aprendizagem. Eles ressaltam que esse tema é pouco abordado nos espaços de formação.

Diante dessas observações, torna-se essencial que os professores busquem atualização constante. Sobre o assunto Demo (2004) destaca a importância de os profissionais estarem atualizados diante das inovações na sociedade e na educação. Além da formação inicial, os docentes devem buscar constantemente aprimorar seus conhecimentos.

O autor salienta a necessidade de oferecer cursos que capacitem os professores e estimulem a reflexão e a geração de novas ideias. Por outro lado, os professores não apenas devem buscar atualização constante, mas também implementar na prática o que aprendem.

Contribuindo para essa discussão, Fernandes (2009) destaca que os professores, como profissionais qualificados para o exercício em sala de aula, precisam contar com uma formação inicial e continuada que os habilite a lidar com as complexidades e demandas do processo de ensino.

O referido autor destaca que um dos papéis mais significativos que os professores podem desempenhar é o de buscar constantemente o desenvolvimento intelectual, por meio de pesquisa, estudo, reflexão e expansão de conhecimentos.

Esse aprimoramento é crucial para orientar e fundamentar as práticas avaliativas dos professores, constituindo um elemento essencial ao longo de sua trajetória profissional, desde a formação inicial até a continuada.

Para viabilizar esse processo, os programas de ensino nos cursos de formação devem incluir a contextualização da avaliação da aprendizagem em diferentes perspectivas. Isso visa capacitar os professores a utilizar estratégias que integrem o ensino à avaliação. Nesse sentido, é fundamental abordar temas que estejam o mais próximo possível das atividades realizadas na escola e formar equipes de profissionais especializados, considerando a necessidade de discutir a temática (Fernandes, 2004).

É possível constatar, nas falas dos professores P6 e P7 que há uma necessidade de formações voltadas para a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. É o que podemos observar nos seguintes recortes:

P6: Acredito que necessitamos de uma formação sobre avaliação da aprendizagem, porque esse assunto é pouco discutido, precisamos de fato compreender os aspectos da avaliação formativa se quisermos fazer dela uma prática na sala de aula.

P7: Não temos ainda uma formação, um estudo, uma discussão sobre a avaliação formativa na sala de aula que seja próxima da realidade que vivenciamos na escola, isso é uma necessidade que nós enquanto professores temos em relação à formação continuada. Vejo a necessidade de a SEMEC investir num departamento voltado à formação continuada dos professores, talvez isso facilitasse uma periodicidade nas formações sobretudo em relação à avaliação.

A professora P6 deixa claro a necessidade de uma formação que fosse abordado o tema avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, ela ressalta que a temática é pouco discutida em uma formação continuada, além disso menciona que é preciso compreender os aspectos da avaliação formativa para poder implementar na sala de aula. Do mesmo modo, a professora P7, além de confirmar a necessidade, deixa evidente a importância de uma formação que seja a mais próxima da realidade vivenciada em sala de aula.

Em linhas gerais, nas declarações dos professores, há uma ênfase na importância de programas de formação continuada em avaliação da aprendizagem que abordem questões práticas e concretas enfrentadas por eles em sala de aula, evitando temas distantes de suas realidades. Contribuindo para esse debate, Imbernón (2011, p. 47) destaca que:

[...] a formação continuada pode apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

O autor ressalta a necessidade de formações que abordem situações problemáticas vivenciadas pelos professores, promovendo a troca de informações para buscar soluções, ele destaca que a formação continuada deve centrar-se na criação de espaços de reflexão e participação ativa dos professores, abordando estudos relacionados às situações reais experimentadas em sala de aula, o objetivo é auxiliá-los por meio de uma abordagem dinâmica e colaborativa.

O estudo de Gatti (2014) destaca que a formação continuada dos professores se torna essencial devido às limitações e lacunas presentes na formação inicial. Assim, a formação continuada não apenas busca o aprimoramento do docente, mas também visa proporcionar a ele a capacidade de refletir sobre a prática educativa ao longo de sua carreira, reconhecendo que esse processo contínuo contribuirá para o desenvolvimento de seu conhecimento.

Ainda sobre essa discussão, Fernandes (2005) enfatiza que o processo de formação não deve se restringir à simples recepção do conhecimento dos formadores, mas sim promover a participação ativa dos professores na formação inicial ou continuada. Ele destaca a importância de conectar as perspectivas teóricas e conceituais com a aplicação prática em sala de aula.

O autor ressalta que os desafios enfrentados pelos professores na área da avaliação estão relacionados à formação inicial e continuada. A impossibilidade de discutir e aprender a integrar a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem indica que, na formação docente, um dos pilares fundamentais do processo educacional, que abrange ensino, aprendizagem e avaliação, é abordado de maneira desarticulada e fragmentada.

A partir da análise dos dados e considerando as três categorias estabelecidas, percebemos a necessidade de abordar a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa no contexto da formação continuada. Diante disso, com base nas conclusões da análise e nas observações dos participantes entrevistados, desenvolvemos uma proposta de produto educacional intitulado "Café com

formação: reflexões sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa". Convidamos um grupo de professores para validar essa proposta, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo.

7. A AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, propomos evidenciar os resultados das avaliações acerca da proposta do produto educacional, que trata de um café formativo sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

7.1 Caracterização do produto educacional

A proposta surgiu a partir das necessidades em discutir e utilizar a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa pelos professores, participantes da pesquisa, e tem como objetivo favorecer um momento de aprendizagem, discussão e reflexão sobre avaliação formativa.

Desse modo, a proposta “Café com Formação: reflexões sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa”, faz parte do produto educacional que integra o projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico no qual aborda os temas, concepções de avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, formação continuada de professores e necessidades formativas sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

Finalidade e característica da proposta

Esta proposta foi pensada no formato de café formativo por este se configurar como um espaço para a reflexão e diálogo sobre a temática abordada. Além disso, através das ações formativas, entre teoria e prática, o participante poderá (trans)formar sua concepção e prática avaliativa.

Essa formação continuada caracteriza-se por ser um ambiente de construção coletiva do conhecimento, ou seja, ela estrutura-se por ser um espaço de reflexão, diálogo, aprendizagem e troca de experiências.

Objetivo geral

- Proporcionar aos professores formação continuada em avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, através de reflexão e discussão sobre a ação avaliativa, como também concepções, finalidades e técnicas de avaliação formativa.

Objetivos específicos

- Apresentar concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem;

- Promover discussões sobre avaliação, funções e finalidades da avaliação formativa;
- Apresentar tipos de instrumentos e tecnologias a serviço da avaliação formativa;
- Possibilitar o compartilhamento de experiências sobre a implementação da avaliação formativa na prática avaliativa dos professores.

A forma de oferta

Esta formação poderá ser realizada de forma presencial e online, de forma síncrona e assíncrona, através dos recursos digitais *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*.

Os encontros

A formação está dividida em 5 (cinco) encontros com três horas de duração a cada dia, totalizando uma carga horária de 15 horas de formação, conforme apresenta o quadro 12:

Quadro 12- Visão geral do planejamento

VISÃO GERAL DO PLANEJAMENTO			
Tema: Café com formação: reflexão sobre a avaliação na perspectiva formativa			
C.H.: 15 horas			
ENCONTROS	HORAS	TEMA	CONTEÚDOS DO CAFÉ
1º	3H	O que é avaliação formativa?	Concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem.
2º	3H	Funções e finalidades da avaliação formativa	Características da avaliação formativa.
3º	3H	Técnicas de avaliação formativa	Tipos de instrumentos de avaliação. A tecnologia a serviço da avaliação formativa.
4º	3H	Atividade mão na massa	Elaboração de instrumentos avaliativos, na perspectiva da avaliação formativa
5º	3H	Socialização	Apresentação das atividades elaboradas e avaliação do café formativo.
AVALIAÇÃO			
<ul style="list-style-type: none"> • No decorrer da realização do café formativo, a avaliação dos participantes dar-se-á de forma contínua, através da participação nas discussões propostas, na execução e na socialização das atividades realizadas pelos participantes. • Ao término os participantes realizarão a avaliação do Café com formação. 			

Fonte: Elaboração própria (2023)

O público-alvo

O público-alvo serão os professores e pedagogos da Educação Básica dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Manoel Urbano, localizada na zona rural do município de Manacapuru.

Os participantes

1 (um) formador para dez professores.

A metodologia

O café formativo apresenta, de forma inicial, questões relacionadas ao conceito de avaliação formativa, funções, finalidades e técnicas de avaliação na perspectiva formativa.

Esta formação continuada contém:

- i. Palestras sobre as temáticas que serão abordadas;
- ii. Roteiros de aprendizagem;
- iii. Discussão em grupo;
- iv. Sessão de perguntas e respostas;
- v. Network e café (tempo para conversas informais, network e desfrutar de um delicioso café);
- vi. Compartilhamento de experiências dos professores a partir do que será discutido durante o café formativo e com base no conhecimento adquirido.

Recursos didáticos

Os roteiros estão divididos da seguinte maneira, 5 (cinco) roteiros de atividade para o formador e 5 (cinco) roteiros de aprendizagem para os participantes.

Os roteiros de atividade foram criados especificamente para orientar o formador na aplicação da formação, dos conteúdos e das atividades propostas aos participantes. No quadro 13, demonstraremos as temáticas, objetivos, conteúdos, recursos e avaliação que cada roteiro possui:

Quadro 13- Descrição dos itens dos roteiros de atividade

Roteiro	Temática	Objetivo	Conteúdo	Recursos
1	O que é avaliação formativa?	Refletir sobre as concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem.	Concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem.	Slide; Texto; Roteiro de aprendizagem 01- Concepções de avaliação formativa e sua

				relação com a aprendizagem.
2	Funções e finalidades da avaliação formativa.	Compreender as principais características da avaliação formativa	Características da avaliação formativa.	Slide; Artigos; Roteiro de aprendizagem 02- Funções e finalidades da avaliação formativa.
3	Técnicas de avaliação formativa.	Conhecer os diferentes tipos de instrumentos de avaliação, seus usos e aplicações	Tipos de instrumentos de avaliação. A tecnologia a serviço da avaliação formativa.	Slide; Vídeo; Artigo; Roteiro de aprendizagem 03- Técnicas de avaliação formativa.
4	Atividade mão na massa.	Elaborar instrumentos avaliativos referentes à avaliação formativa.	Elaboração de instrumentos avaliativos, na perspectiva da avaliação formativa.	Roteiro de atividades 04- Atividade mão na massa: Elaboração de instrumentos avaliativos na perspectiva formativa.
5	Socialização	Oportunizar a apresentação das atividades desenvolvidas, bem como a avaliação do Café com formação em sua totalidade	Apresentação das atividades elaboradas e avaliação do café formativo.	Roteiro de aprendizagem 05- Socialização e avaliação do Café com formação: reflexão sobre avaliação na perspectiva formativa.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Já os roteiros de aprendizagem foram criados para a execução das atividades propostas aos participantes da formação, onde cada um contém os resultados pretendidos da aprendizagem, as tarefas e a avaliação. Ressaltamos que em cada tarefa há um recurso para orientar os participantes na execução das atividades. No quadro 14, apresentaremos a descrição dos itens dos roteiros de aprendizagem.

Quadro 14- Descrição dos itens dos roteiros de aprendizagem

Roteiro	Tema	Resultados pretendidos da aprendizagem	Tarefa	Recurso	Avaliação
1	O que é avaliação formativa?	Refletir sobre as concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem.	Assistir ao vídeo “avaliação da aprendizagem” de Luckesi; Refletir sobre as concepções de avaliação formativa	Vídeo; Artigos.	Produzir um mapa mental dos principais pontos abordados sobre concepções

			presentes no vídeo.		de avaliação presentes no vídeo “Avaliação da aprendizagem”
2	Funções e finalidades da avaliação formativa.	Compreender as principais funções e finalidades da avaliação formativa	Ler os textos “Funções da avaliação formativa” e “O conceito de regulação no contexto da avaliação escolar. Elaborar lista das principais funções e características da avaliação formativa.	Artigos.	Produzir um slide sobre as funções e finalidades da avaliação formativa e compartilhar as informações com os demais participantes.
3	Técnicas de avaliação formativa.	Conhecer os diferentes tipos de instrumentos de avaliação Identificar os pontos fortes e fracos dos instrumentos de avaliações elaborados	Verificar o conhecimento prévio sobre instrumentos de avaliação através da efetivação do Quis; Ler os textos “Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades no uso no processo de ensino e aprendizagem” e “Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa em Educação à Distância”; Refletir como os instrumentos de avaliação podem promover a aprendizagem significativa dos alunos, em vez de apenas medir o desempenho?	Quiz; Artigos.	Analisar as avaliações que aplicam na sala de aula e identificar os pontos fracos e fortes dos instrumentos utilizados na sala de aula.
4	Atividade mão na massa.	Aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da formação referentes à avaliação formativa. Elaborar instrumentos avaliativos na	Resolver um estudo de caso.	-	Elaborar um instrumento de avaliação na perspectiva da avaliação formativa

		perspectiva da avaliação formativa.			
5	Socialização	Apresentar os instrumentos avaliativos produzidos no roteiro de aprendizagem 04. Realizar a avaliação do Café com formação.	Socializar os instrumentos avaliativos produzido por cada grupo.	Questionário da avaliação do Café com formação.	Responder o questionário da avaliação do Café com formação.

Fonte: Elaboração própria (2023)

A seguir, realizaremos a descrição da prática profissional que se realizou no período de 23 a 27 de outubro de 2023.

7.2 A descrição da prática profissional

Esse produto é resultado da dissertação “AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU”, trabalho esse, orientado pela Prof^a. Dra. Josiani Mendes Silva.

O produto surgiu a partir dos resultados da pesquisa da dissertação supracitada, onde percebeu-se a necessidade de uma formação voltada para avaliação na perspectiva formativa, visto que os participantes da pesquisa apontaram que a avaliação somativa é predominante no ato de avaliar dos professores.

No princípio pensou-se em realizar a prática profissional de modo presencial, com os professores da Educação do Campo, na instituição de ensino localizada na Zona rural, das regiões ribeirinhas, porém devido à grande estiagem que até o presente momento atinge essas regiões optamos em realizar a prática profissional de forma online através dos recursos digitais *WhatsApp* e *Google Meet*. Sendo assim, no dia 19/10/2023 entramos em contato com os professores para o aceite da participação na aplicação da prática. Após o aceite dos professores, foi criado um grupo no WhatsApp para que pudéssemos nos comunicar durante o processo de formação.

Para a aplicação da prática profissional contamos com 04 (quatro) professores de Língua Portuguesa, 02 (dois) de Ciências, 02 (dois) de matemática e 02 (dois) história dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal

Manoel Urbano, localizada na Zona Rural do município de Manacapuru/AM. O período da aplicação foi de 23/10/2023 à 27/10/2023, no turno noturno, através do aplicativo *Google Meet*, com uma carga horária de três horas a cada encontro, totalizando uma carga de 15 horas de prática profissional.

Salientamos que foi necessária uma adequação no horário da aplicação, visto que a maioria dos docentes trabalham em regime de 40 horas semanais, sendo assim resolvemos, entrar em acordo com os docentes para realizar a aplicação no horário de 18:00h às 21:00h. Depois, que cada professor concordou com o horário, marcamos a data e enviamos os convites para cada um deles, no privado.

A aplicação deu-se em cinco encontros a saber:

- 1º Encontro: O que é avaliação formativa?
- 2º Encontro: Funções e finalidades da avaliação formativa;
- 3º Encontro: Técnicas de avaliação formativa;
- 4º Encontro: Atividade mão na massa;
- 5º Encontro: Socialização.

A seguir, descreveremos como foi desenvolvido cada encontro da prática profissional.

1º Encontro: O que é avaliação Formativa?

No dia 23 de outubro de 2023 foi realizado o primeiro encontro da prática profissional, cuja temática abordada foi “O que é avaliação formativa?”, onde foi trabalhado o seguinte conteúdo: concepções¹⁰ de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem, cujo objetivo foi refletir sobre as concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem. No primeiro momento, foi realizada a acolhida e apresentada aos participantes as propostas do Café com formação: reflexões sobre avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, bem como as atividades que seriam desenvolvidas em cada encontro.

¹⁰ De acordo com Schwartz (2020, p. 23) é a “operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento, ou conceito. Operação de pensamento sobre algo.”

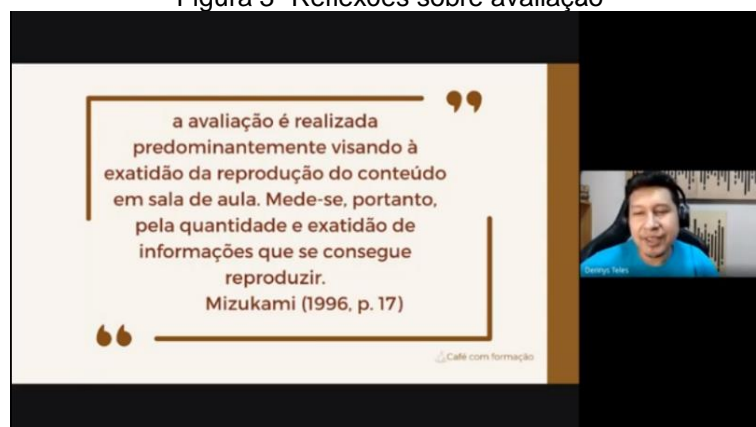
Figura 2- Apresentação da proposta formativa



Fonte: O autor (2023)

No segundo momento, foi realizada a discussão sobre as concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem. E para iniciarmos a discussão foi citado as palavras de Misukami (1996, p.17) que aponta que a avaliação “é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir”. A partir da citação os docentes foram levados a refletirem sobre o modo de como a avaliação vem sendo praticada. Depois de realizar esta reflexão, apresentou-se as concepções sobre avaliação formativa à luz dos autores Hadji (2001), Russell e Airasian (2014), Souza (2005) e Silva (2018), os quais se opõem à concepção de que a avaliação serve apenas para classificar ou mensura notas. Eles conceituam a avaliação formativa como aquela que permite detectar as dificuldades e que está a serviço da aprendizagem do aluno.

Figura 3- Reflexões sobre avaliação



Fonte: O autor (2023)

Já no terceiro, após a explanação, foi aplicado o roteiro de aprendizagem 01- Concepções de avaliação formativa e sua relação com a aprendizagem, no qual o objetivo foi compreender as concepções de avaliação formativa. A primeira tarefa que os docentes realizaram foi assistir ao vídeo “Avaliação da aprendizagem” de Luckesi, depois disso foram levados a refletirem os seguintes questionamentos:

- i. De que forma a avaliação vem sendo praticada ao longo do tempo?
- ii. Qual a importância da avaliação na aprendizagem? Como ela pode impactar no processo educacional?
- iii. Para Luckesi, qual é a função da avaliação?
- iv. Quais são as concepções de avaliação que Luckesi menciona?
- v. O que é o ato de avaliar segundo Luckesi?
- vi. Como a avaliação pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem?
- vii. Como as ideias de Luckesi podem ser aplicadas à sua prática de avaliação?

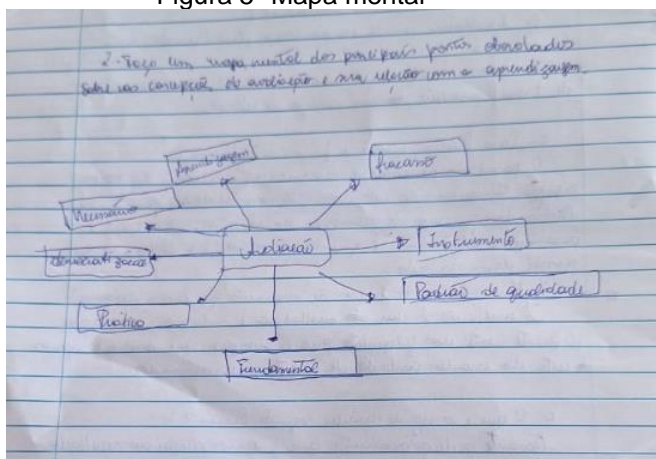
Figura 4- Roteiro de aprendizagem 01



Fonte: O autor (2023)

Após a reflexão, foi realizado o quarto momento, em que os professores fizeram uma avaliação sobre a temática abordada. A proposta da avaliação foi que os docentes criassem um mapa mental dos principais pontos abordados sobre as concepções de avaliação.

Figura 5- Mapa mental



Fonte: O autor (2023)

Em seguida, foi o momento de compartilhar experiências, onde cada professor apresentou seu mapa mental e demonstrou sua concepção de avaliação, conforme ilustra o quadro 15.

Quadro 15- Concepções de avaliação dos professores

Professor	Concepção de avaliação
P1	"Pra mim avaliar é observar se o aluno fez uma boa prova, tirou uma boa nota, porque é bom ver que ele acertou todas as questões."
P2	"Avaliação é ver se o aluno aprendeu o conteúdo através da prova"
P3	"Olha, avaliação é verificar o desempenho do meu aluno."
P4	"Avaliação é verificar se o aluno obteve aprendizagem, ela também ajuda o professor a se organizar pedagogicamente."
P5	"A avaliação é atribuição de notas, especialmente a avaliação somativa, é necessária para avaliar o conhecimento adquirido e a preparação dos alunos para futuros desafios acadêmicos ou profissionais. Elas ajudam a avaliar o resultado final do processo de aprendizado."
P6	"A avaliação não é um julgamento, mas é uma maneira de entender o que os alunos aprenderam e onde podem melhorar. O objetivo é promover o crescimento e a aprendizagem contínua."
P7	"A avaliação não deve ser temida, mas vista como uma oportunidade para mostrar o que você aprendeu e como pode melhorar. Ela é uma parte essencial do nosso processo educacional."
P8	"A avaliação é uma ferramenta poderosa que nos permite acompanhar o aprendizado dos alunos em tempo real. Ela fornece feedback constante e ajuda os alunos a melhorar ao longo do tempo, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz"
P9	"A avaliação é fundamental para entender o progresso de cada aluno. Ela nos ajuda a identificar as áreas em que os alunos estão lutando e a adaptar nossa abordagem para atender às suas necessidades individuais. O foco não está apenas nas notas, mas no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades."
P10	"A avaliação é aquela que incentiva os alunos a se autoavaliarem, definirem metas de aprendizado. É uma abordagem que os prepara para a aprendizagem ao longo da vida."

Fonte: Elaboração própria (2023)

No decorrer das discussões ficou evidenciado que durante o processo de formação do primeiro encontro os docentes construíram uma concepção de que a avaliação é aquela que permite o acompanhamento da aprendizagem do aluno, ao invés de apenas registrar uma nota. É o que podemos observar na fala do professor P6 “A avaliação não é um julgamento, mas é uma maneira de entender o que os alunos aprenderam e onde podem melhorar. O objetivo é promover o crescimento e a aprendizagem contínua”.

2º Encontro: Funções e finalidades da avaliação formativa

No dia 24 de outubro de 2023 foi realizado o segundo encontro da prática profissional, cuja temática abordada foi “Funções e finalidades da avaliação formativa”, onde foi abordado o conteúdo: características da avaliação formativa, cujo objetivo foi compreender as principais características da avaliação formativa. No primeiro momento, foi apresentado um vídeo sobre as características da avaliação formativa, em seguida realizou-se a explanação aos participantes sobre as características da avaliação formativa.

Figura 6- Explanação sobre as características da avaliação formativa



Fonte: O autor (2023)

Depois da explanação, os docentes foram convidados a dialogarem sobre a temática com a seguinte indagação “Como aplicar as características da avaliação formativa em sua própria prática educacional e profissional?”, nesse diálogo apenas três professores se sentiram à vontade em compartilhar seu pensamento. No quadro 16, apresentamos as características da avaliação formativa na voz dos professores:

Quadro 16- Características da avaliação formativa na voz dos professores

Professor	Como aplicar as características da avaliação formativa em sua própria prática educacional e profissional?
P1	“A forma de avaliar é sempre um desafio, o professor vai aliar seu conteúdo à vida cotidiana do aluno, levando em conta sempre as necessidades do aluno.”

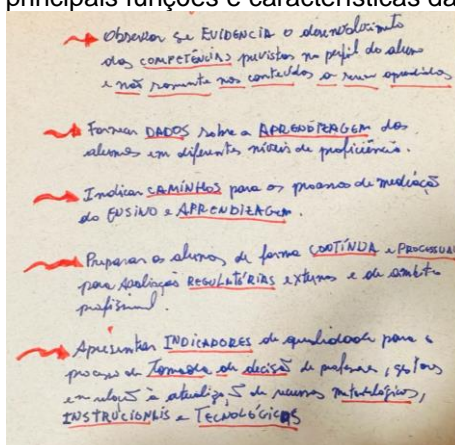
P2	“A principal característica de avaliação formativa é compreender sobre a jornada do aluno e não apenas sobre o conhecimento adquirido, mas sim além da capacidade técnica é preciso avaliar outros elementos.”
P3	“A avaliação é um método contínuo que ajuda os professores a monitorarem o processo dos alunos, e identificarem qualquer desafio que ele estiver enfrentando, na medida que vão aprender nos métodos que estão ensinando, tanto nos avalia, como avalia o aluno também.”

Fonte: Elaboração própria (2023)

Sendo assim, através da opinião dos professores demonstrada no quadro 16, foi constatado que a avaliação tem como características, compreender o processo de aprendizagem do aluno e detectar as dificuldades de aprendizagem que o aluno enfrenta. Silva (2018) corrobora com a assertiva apontando que o foco da avaliação formativa é detectar as dificuldades que aparecem no decorrer da aprendizagem para que sejam sanadas.

No segundo momento da formação, foi aplicado o roteiro de aprendizagem 02- funções e finalidades da avaliação formativa, no qual o resultado pretendido da aprendizagem foi compreender as principais funções e finalidades da avaliação formativa. Na primeira tarefa do roteiro os docentes leram dois artigos, em que o primeiro tinha como título “Funções da avaliação formativa” de Lucymara Carpin, e o segundo “O conceito de regulação no contexto da avaliação escolar” de Trevisan, Mendes e Buriasco, após a leitura dos artigos foi proposto que discutissem e elaborassem uma lista das principais funções e características da avaliação formativa.

Figura 7- Lista das principais funções e características da avaliação formativa



Fonte: O autor (2023)

No terceiro momento foi realizada uma avaliação para verificar a aprendizagem dos docentes em relação à temática abordada. Os docentes foram orientados a produzir um slide com as funções, finalidades e características da

avaliação formativa, e também que destacassem a importância de incorporar a avaliação formativa em práticas de ensino e aprendizagem. Este foi um momento de compartilhar com os demais participantes sobre a prática avaliativa na perspectiva formativa.

Figura 8- Slide produzido pelo docente sobre finalidades da avaliação



Fonte: O autor (2023)

No decorrer das apresentações notou-se mudanças nas falas dos professores no modo de pensar avaliação quando eles disseram que a avaliação não se reduz a notas, mas que auxilia os alunos no processo de aprendizagem, e contribui para verificar a prática pedagógica do professor. A esse respeito Silva (2018) concorda com a afirmativa quando diz que a avaliação é aquela que orienta para a melhoria da aprendizagem ao invés de apenas classificar, mais integrada ao ensino e aprendizagem, mais contextualizada, onde professores e alunos têm papéis fundamentais ao desempenhá-la. A seguir, no quadro 17, apresentaremos recortes da fala dos professores sobre a finalidade da avaliação na perspectiva formativa que ocorreu durante a apresentação dos slides.

Quadro 17- Finalidades da avaliação formativa na voz dos professores

Professor	Finalidade da avaliação formativa
P1	“A avaliação formativa é uma ferramenta fundamental para acompanharmos o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Ela nos permite identificar as necessidades individuais de cada estudante e adaptar nosso ensino para atender a essas necessidades.”
P2	“A avaliação formativa não se limita a notas, mas ajuda os alunos a compreenderem o que aprenderam e o que ainda precisam melhorar. Ela é uma maneira de promover a autorreflexão e o autodesenvolvimento dos estudantes.”
P3	“Além de auxiliar os alunos, a avaliação formativa nos fornece insights valiosos para ajustar nossas estratégias de ensino. Ela nos ajuda a tomar decisões informadas sobre como melhorar a qualidade da educação que oferecemos.”
P4	“A avaliação formativa também contribui para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Ela nos permite identificar

	desafios e barreiras à aprendizagem, ajudando a garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais.”
P5	“A avaliação formativa é contínua e não se concentra apenas em avaliações pontuais. Isso permite que os alunos cresçam e evoluam ao longo do tempo, em vez de apenas focar em resultados finais.”
P6	“Ela auxilia na construção do conhecimento, promovendo a interação constante entre professor e aluno. Através do feedback contínuo, os estudantes podem ajustar seu aprendizado de acordo com as orientações recebidas.”
P7	“A avaliação formativa não é punitiva; seu objetivo é apoiar o aluno em seu desenvolvimento. Ela ajuda a reduzir o estresse associado a avaliações tradicionais e promove um ambiente de aprendizagem mais positivo.”
P8	“Além de melhorar o desempenho dos alunos, a avaliação formativa é uma ferramenta valiosa para aprimorar a prática docente. Ela nos incentiva a ser mais flexíveis e criativos em nossa abordagem de ensino.”
P9	“A avaliação formativa permite que os alunos assumam um papel mais ativo em seu próprio aprendizado, tornando-os parceiros ativos na avaliação do progresso e na definição de metas de aprendizado.”
P10	“Em resumo, a finalidade da avaliação formativa é proporcionar uma educação mais eficaz e significativa, na qual o foco está no desenvolvimento contínuo dos alunos e no aprimoramento constante da prática educacional.”

Fonte: Elaboração própria (2023)

Segundo as falas dos professores acima mencionadas, constatou-se que a principal finalidade da avaliação formativa é promover a aprendizagem dos alunos, como podemos observar na fala do participante P2 no qual diz que “a avaliação formativa não se limita a notas, mas ajuda os alunos a compreenderem o que aprenderam e o que ainda precisam melhorar [...]”. Silva (2018) contribui com o dizer do professor P2 afirmando que a principal finalidade da avaliação é melhorar a aprendizagem dos alunos. Deste modo, através do discurso dos professores percebeu-se que o segundo encontro da formação contribuiu para o amadurecimento deles sobre as funções e finalidades da avaliação formativa.

3º Encontro: Técnicas de avaliação formativa

No dia 25 de outubro de 2023 foi realizado o terceiro encontro da prática profissional, cuja temática abordada foi “Técnicas da avaliação formativa”, onde foram tratados os conteúdos: Tipos de instrumento de avaliação e Instrumentos de avaliação digitais, cujo objetivo foi conhecer os diferentes tipos de instrumentos de avaliação seus usos e aplicações. No primeiro momento, foi explanado sobre as orientações de elaboração de um instrumento de avaliação formativa, na explanação

foi orientado que antes da elaboração de um instrumento de avaliação devemos levar em consideração os seguintes questionamentos:

Quais as finalidades da avaliação?

O que será avaliado?

Quais os critérios de avaliação?

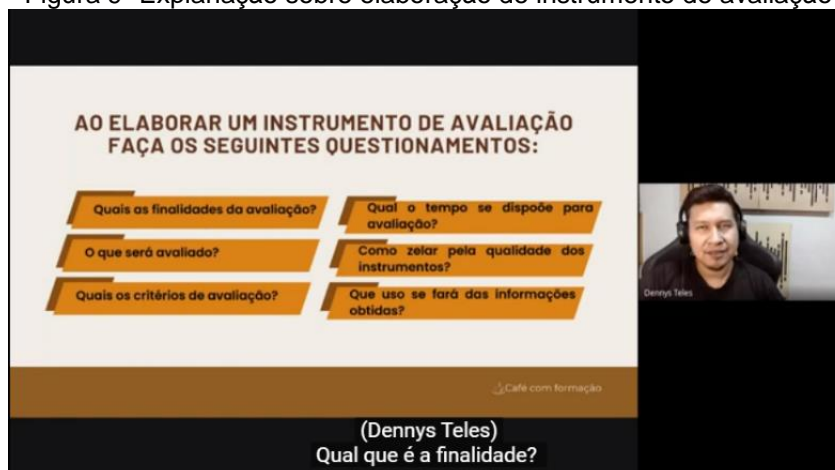
Qual o tempo que se dispõe para a avaliação?

Como zelar pela qualidade dos instrumentos?

Que uso se fará das informações obtidas?

Em seguida, cada questão foi respondida, à luz dos autores Desprebiteris e Tavares (2017), para que os docentes compreendessem que é necessário ter intencionalidade pedagógica ao elaborar um instrumento de avaliação, para que o mesmo tenha validade e fidedignidade.

Figura 9- Explicação sobre elaboração de instrumento de avaliação



Fonte: O autor (2023)

Depois da explanação sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação, mostrou-se as tipologias de instrumentos que permitem a avaliação individual, de mais de um aluno, que subsidiam o diagnóstico global, e por fim os instrumentos de avaliação em ambiente digital.

Figura 10- Explicação sobre tipos de instrumentos de avaliação



Fonte: O autor (2023)

No segundo momento do encontro, foi a realização do Roteiro de aprendizagem 03- Técnicas de avaliação formativa, que teve como resultados da aprendizagem pretendida, conhecer os diferentes tipos de avaliação, bem como identificar os pontos fracos e fortes dos instrumentos de avaliação elaborados. A primeira tarefa a ser realizada pelos docentes foi, a realização da leitura de dois artigos, o primeiro texto com o título “Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades no uso no processo de ensino e aprendizagem” e o segundo “Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa em Educação a Distância.”

Já segunda tarefa foi, a realização do diálogo sobre a utilização dos instrumentos de avaliação para a eficácia da aprendizagem, onde os professores foram levados a refletirem sobre o seguinte questionamento: “Como os instrumentos de avaliação podem ser usados de forma mais eficaz para promover a aprendizagem significativa dos alunos, em vez de apenas medir o desempenho?”. Sendo assim, para evidenciarmos este momento de diálogo fizemos um recorte da fala de 5 (cinco) professores em relação ao uso dos instrumentos de avaliação, sobre o assunto em questão os docentes apontaram que:

Os instrumentos de avaliação formativa têm o potencial de se tornarem uma ferramenta valiosa para nossos alunos quando os utilizamos como um meio para direcionar o aprendizado. Em vez de apenas medir o desempenho, devemos usá-los para fornecer feedback construtivo que ajude os alunos a entender seus pontos fortes e áreas que precisam de melhoria. Isso cria um ambiente de aprendizado mais focado e orientado para o crescimento. **(P1)**

A chave para promover a aprendizagem significativa está na retroalimentação contínua. Quando usamos instrumentos de avaliação formativa de maneira consistente, estamos dando aos alunos a

oportunidade de refletir sobre seu próprio progresso e ajustar sua abordagem de aprendizado. Essa prática os capacita a se tornarem aprendizes autônomos e motivados. **(P2)**

Não podemos esquecer que os instrumentos de avaliação formativa também devem ser relevantes e alinhados com os objetivos de aprendizado. Quando os alunos veem a conexão entre o que estão aprendendo e como estão sendo avaliados, a motivação aumenta, e a aprendizagem se torna mais significativa. **(P3)**

A avaliação formativa não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo. Usando esses instrumentos ao longo do tempo, podemos acompanhar o progresso dos alunos e ajustar nossa instrução de acordo. Isso ajuda a criar uma jornada de aprendizado mais eficaz e significativa. **(P4)**

A aprendizagem significativa é construída sobre a capacidade dos alunos de aplicar o que aprenderam. Então, ao usar instrumentos de avaliação, devemos incluir oportunidades para os alunos demonstrarem sua compreensão. Isso não apenas mede o desempenho, mas também promove a aplicação do conhecimento em contextos do mundo real. **(P5)**

Os recortes acima mencionados nos deram a entender que os professores conseguiram trans(formar) seus pensamentos sobre os instrumentos de avaliação, uma vez que nas palavras deles evidenciou-se que os instrumentos avaliativos devem ser relevantes e alinhados aos objetivos de aprendizagem, e também dar oportunidades para o discente demonstrar o que aprendeu no processo educativo, é o aponta o professor P3: “não podemos esquecer que os instrumentos de avaliação formativa também devem ser relevantes e alinhados com os objetivos de aprendizado[...]”. Deste modo, “o instrumento que avalia o desempenho dos alunos, em uma área do conhecimento, deve basear-se no que foi ensinado” (Despresbiteris, 2017, p. 59).

Após as tarefas, foi o momento para verificar a aprendizagem dos professores com a realização da avaliação da aprendizagem dos docentes, onde os mesmos foram orientados a selecionarem um instrumento de avaliação que utilizaram na sala de aula para identificar os pontos fracos e os fortes do instrumento selecionado. Este foi um momento propício para a autoavaliação dos instrumentos utilizados no ato de avaliar dos docentes.

Figura 11- Pontos fracos e fortes do instrumento selecionado

D15 - Leia o texto:

A música na escola

Pesquisadores e professores discutem, no Rio, uma proposta que pode mudar os currículos escolares: eles querem que a música volte a ser uma disciplina obrigatória. [...] "A melhor coisa que a escola me deu foi a música", diz uma aluna. Mas é algo que nem toda escola tem. "Na minha outra escola não tinha música, agora eu chego aqui, tem música, eu fico admirada", diz outra estudante.

O uso da palavra **MAS**, no 2º parágrafo, estabelece uma relação de

(A) confirmação do que foi expresso por uma aluna no 1º parágrafo.
(B) oposição à opinião expressa no 1º parágrafo.
(C) comparação às assertivas do 1º parágrafo.
(D) suposição ao exposto na fala da estudante.

Fonte: O autor (2023)

Observou-se que os professores utilizavam variados instrumentos de avaliação em sala de aula, por exemplo, teste escrito, projetos em grupo, questionário online, portfólio, testes orais, debates, apresentação em vídeo etc. Sobre esses instrumentos avaliativos citados, os professores apontaram os pontos fracos e fortes, conforme podemos observar nas seguintes afirmações:

Pontos fortes do nosso teste escrito incluem a capacidade de avaliar o conhecimento dos alunos em detalhes, mas um ponto fraco é que não conseguimos capturar plenamente suas habilidades de aplicação prática. **(P1)**

Nossos projetos em grupo são excelentes para promover habilidades de colaboração, mas o desafio é avaliar individualmente o desempenho de cada aluno, já que alguns podem 'se esconder' no grupo. **(P2)**

Usamos questionários online, o que é conveniente e oferece feedback imediato, mas os alunos às vezes podem recorrer a meios não éticos para obter respostas. **(P3)**

Os portfólios são ótimos para mostrar o progresso ao longo do tempo, mas a organização e avaliação de um grande volume de trabalhos pode ser demorada. **(P4)**

Nossos testes orais são eficazes para avaliar a comunicação verbal, mas alguns alunos ficam ansiosos ao falar em público, o que pode afetar negativamente seu desempenho. **(P5)**

Os ensaios escritos são excelentes para promover a escrita crítica, mas podem ser demorados para avaliar e fornecer feedback detalhado. **(P6)**

A avaliação por pares é uma ótima maneira de envolver os alunos na avaliação, mas às vezes eles podem não ser objetivos ou justos na avaliação dos colegas. **(P7)**

Nossos testes de múltipla escolha são eficazes para avaliar o conhecimento factual, mas podem não capturar a compreensão profunda dos conceitos. **(P8)**

Os debates em sala de aula são envolventes e promovem o pensamento crítico, mas é desafiador avaliar o desempenho individual quando todos falam ao mesmo tempo. **(P9)**

Nossas apresentações em vídeo permitem que os alunos demonstrem criatividade, mas a qualidade técnica dos vídeos pode variar, o que pode afetar a avaliação. **(P10)**

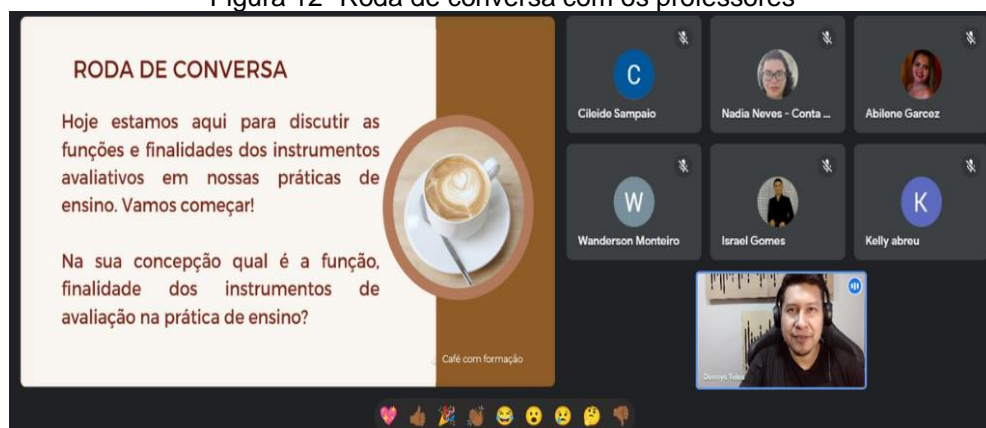
Através destas afirmações, verificou-se que o objetivo deste encontro foi alcançado, visto que os professores foram capazes de identificar pontos forte e fracos dos instrumentos de avaliação que eles elaboram e aplicam na sala de aula, ao mesmo tempo eles puderam fazer uma reavaliação da sua prática avaliativa no que diz respeito à elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação. Para colaborar com essa afirmativa a fala do professor P1 identifica os pontos fortes e fracos da aplicação e elaboração de um teste “os pontos fortes do nosso teste escrito incluem a capacidade de avaliar o conhecimento dos alunos em detalhes, mas um ponto fraco é que não conseguimos capturar plenamente suas habilidades de aplicação prática.”

4º Encontro: Atividade mão na massa: Elaboração de instrumentos de avaliação na perspectiva formativa.

No dia 26 de outubro de 2023 foi realizado o quarto encontro da prática profissional, cuja temática abordada foi “Elaboração de instrumentos avaliativos na perspectiva formativa”, onde foi tratado o conteúdo: instrumentos avaliativos na perspectiva formativa, cujo objetivo foi elaborar instrumentos avaliativos referentes à avaliação formativa. No primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa com os professores, onde foram convidados a compartilharem suas ideias sobre funções, finalidades e instrumentos de avaliação formativa na prática de ensino.

A indagação que norteou a conversar foi “Na sua concepção qual é a função, finalidade dos instrumentos de avaliação na prática de ensino?”, a partir desse questionamento os professores compartilharam suas ideias acerca do tema em questão.

Figura 12- Roda de conversa com os professores



Fonte: O autor (2023)

No decorrer da roda de conversa os professores compartilharam seus pensamentos sobre a função e finalidade dos instrumentos de avaliação na prática avaliativa. Sendo assim, sobre o tema abordado os professores fizeram as seguintes afirmações:

a avaliação também desempenha um papel importante na orientação do nosso ensino. Ela nos ajuda a adaptar nossos métodos e materiais de acordo com as necessidades específicas dos alunos. **(P1)**

Os instrumentos avaliativos devem fornecer feedback construtivo aos alunos para que saibam onde precisam melhorar. Isso é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. **(P2)**

A diversidade é fundamental. Precisamos de uma gama variada de instrumentos, como provas escritas, projetos, apresentações, para avaliar diferentes tipos de habilidades e competências. Isso garante uma avaliação mais abrangente. **(P3)**

A avaliação não deve ser apenas um meio de medir, mas também de promover a aprendizagem significativa. Devemos criar avaliações que estimulem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento, em vez de apenas testar a memorização. **(P4)**

As finalidades da avaliação incluem a certificação, a seleção e a melhoria. Ela pode ser usada para certificar que os alunos atingiram um nível mínimo de competência, selecionar candidatos para programas específicos e melhorar o ensino com base no desempenho dos alunos. **(P5)**

A avaliação também desempenha um papel crucial na avaliação do currículo. Ela nos ajuda a determinar se nossos currículos estão eficazes e se estão atingindo os objetivos educacionais estabelecidos. **(P6)**

A autorreflexão é uma parte essencial da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos devem permitir que os alunos reflitam sobre seu próprio desempenho e identifiquem áreas para crescimento. Isso os capacita a se tornarem aprendizes autônomos. **(P7)**

É importante encontrar um equilíbrio entre avaliações somativas, que medem o conhecimento adquirido em um ponto específico, e avaliações formativas, que orientam a aprendizagem em curso. Ambos têm um papel a desempenhar na avaliação educacional. **(P8)**

Acredito que a função principal dos instrumentos avaliativos é medir o progresso dos alunos e avaliar o alcance dos objetivos de aprendizado. Eles nos fornecem uma maneira de quantificar o desempenho dos alunos em relação aos padrões estabelecidos. **(P9)**

os instrumentos avaliativos desempenham um papel importante na promoção da aprendizagem significativa. Eles devem ser projetados de maneira a envolver os alunos, estimular o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento, em vez de apenas medir a memorização. **(P10)**

Diante dessas afirmações, percebeu-se que os professores adquiriram o conhecimento esperado acerca da função e finalidade dos instrumentos de avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, uma vez que nas falas eles mencionam que os instrumentos avaliativos devem não só medir o progresso dos alunos, mas também avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados pelos discentes. Para ilustrar essa afirmativa apresentamos a fala do professor P9 que diz, “Acredito que a função principal dos instrumentos avaliativos é medir o progresso dos alunos e avaliar o alcance dos objetivos de aprendizado [...]. À luz dessa ideia Despresbiteris (2017, p.39) sustenta que “os instrumentos têm a finalidade exclusiva de coletar informações sobre a aprendizagem; eles realizam uma medida; uma verificação; avaliar exige muito mais. Exige julgar, estimar e facilitar a tomada de decisões e intervenções para a melhoria daquilo que está se avaliando.”

No segundo momento do encontro, apresentou-se o roteiro de atividade 04-Atividade mão na massa: elaboração de instrumentos avaliativos na perspectiva formativa, cujos resultados pretendidos da aprendizagem foram aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação referentes à avaliação formativa, e elaborar instrumentos avaliativos na perspectiva da avaliação formativa.

Neste roteiro, houve somente uma tarefa proposta para que os alunos executassem, que foi a resolução de um estudo de caso, onde o desafio foi elaborar um instrumento de avaliação na perspectiva formativa que avaliasse a habilidade dos alunos de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros textuais, demonstrando a intencionalidade do autor ao criar os textos. Para resolver o desafio o estudo de caso foi dividido em seis passos:

1º Passo: Seleção de textos de diferentes gêneros

Neste passo os docentes foram orientados a escolher três textos de diferentes gêneros, como um artigo de jornal, um poema e um anúncio publicitário, que fossem apropriados para o nível de ensino dos alunos.

2º Passo: Definição dos objetivos de aprendizagem

Aqui, os professores foram norteados a identificar os objetivos de aprendizagem específicos relacionados ao descritor D6 da matriz curricular de Língua Portuguesa do Sistema de avaliação da Educação Básica - SAEB que os alunos devem alcançar com o instrumento de avaliação.

3º Passo: Defina

No terceiro passo, os docentes definiram o tipo de instrumento, Função e finalidade, público alvo, objetivos a serem alcançados, tempo necessário para aplicação e a como seriam organizados e aplicados os instrumentos.

4º Passo: Desenvolvimento das questões

Neste passo, os professores foram orientados a criar um conjunto de questões que avaliassem os objetivos de aprendizagem identificados no Passo 2. As questões deveriam pedir aos alunos que identificassem a finalidade de cada texto apresentado.

5º Passo: Estabelecimento dos critérios de avaliação

No quinto passo orientou-se que os docentes desenvolvessem critérios claros de avaliação que seriam usados para avaliar as respostas dos alunos. Foram orientados também para certificarem-se de que os critérios fossem objetivos e mensuráveis, considerando a precisão da identificação da finalidade do texto.

6º Passo: Aplicação e coleta de dados

Neste passo, os docentes teriam que administrar o instrumento de avaliação aos colegas de curso, para coletar os dados das avaliações.

7º Passo: Análise de dados e feedback

O sétimo passo, foi destinado à análise os dados das avaliações para avaliar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem, ao fornecimento de feedback individualizado, aos alunos e ao destaque dos pontos fortes e áreas de melhoria.

Cabe aqui ressaltar que neste roteiro de aprendizagem não houve a realização da avaliação, pois a socialização do instrumento elaborado neste roteiro foi realizada no quinto encontro da formação.

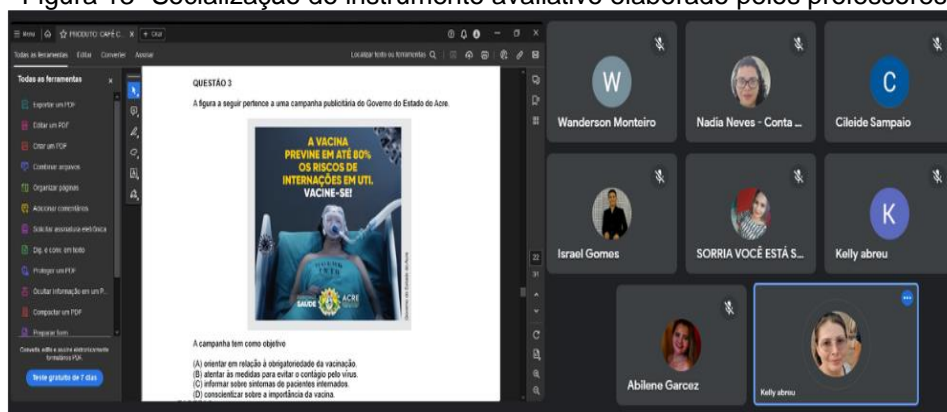
5º Encontro: Socialização

No dia 27 de outubro de 2023 foi realizado o quinto encontro da prática profissional, que foi destinado à socialização e à avaliação do “Café com formação: Reflexão sobre avaliação na perspectiva formativa”. O objetivo deste encontro foi oportunizar a apresentação das atividades desenvolvidas e a avaliação do café com formação em sua totalidade.

O momento da socialização foi destinado à apresentação dos instrumentos avaliativos elaborados no roteiro 04. Dois grupos com cinco componentes socializaram os instrumentos avaliativos elaborados, para apresentação cada grupo seguiu os seguintes passos estabelecidos no roteiro de aprendizagem 05- socialização e avaliação do café com formação:

- i. Abertura: cada grupo a apresentou sua equipe;
- ii. Apresentação do contexto: o grupo descreveu brevemente o contexto e a motivação que levaram à realização do trabalho;
- iii. Objetivos: os grupos apresentaram o objetivo geral e específico do seu trabalho;
- iv. Explicação sobre o instrumento avaliativo produzido: cada grupo mencionou o tipo de instrumento, função e finalidade, público alvo, objetivos alcançados, tempo necessário para aplicação, como seriam organizados e aplicados.
- v. Principais resultados: A equipe destacou os resultados mais significativos e as descobertas importantes do seu trabalho;
- vi. Conclusão: Os grupos compartilharam os principais aprendizados obtidos durante o desenvolvimento do trabalho.

Figura 13- Socialização do instrumento avaliativo elaborado pelos professores



Fonte: O autor (2023)

No decorrer de cada apresentação, os docentes compartilharam os principais aprendizados obtidos no desenvolvimento do trabalho, conforme podemos evidenciar nas afirmativas abaixo:

A avaliação formativa nos ensina a fornecer feedback imediato aos alunos, permitindo-lhes corrigir erros e melhorar o desempenho enquanto a aprendizagem está em andamento. **(P1)**

Desenvolver instrumentos de avaliação formativa destacou a importância de reconhecer a individualidade dos alunos e adaptar as avaliações para atender às suas necessidades específicas. **(P2)**

Um dos principais aprendizados foi a necessidade de alinhar rigorosamente nossos instrumentos de avaliação com os objetivos de aprendizagem para garantir que sejam relevantes. **(P3)**

Aprendi a coletar e analisar dados provenientes de instrumentos de avaliação formativa para orientar nossas decisões de ensino, identificando áreas de melhoria. **(P4)**

Descobri a importância de incluir elementos de avaliação autêntica em nossos instrumentos, tornando-os mais relevantes para a vida dos alunos. **(P5)**

Percebi como a avaliação formativa em tempo real pode ajudar a identificar rapidamente quais alunos estão com dificuldades, permitindo-nos intervir imediatamente. **(P6)**

Desenvolver instrumentos de avaliação formativa me mostrou como tornar as avaliações mais envolventes e motivadoras para os alunos, estimulando a participação ativa. **(P7)**

A avaliação formativa nos lembra de focar não apenas nos resultados finais, mas também no processo de aprendizagem, valorizando o esforço e o progresso dos alunos. **(P8)**

Aprendi a integrar avaliações por pares nos instrumentos formativos, o que permite que os alunos aprendam com seus colegas e desenvolvam habilidades de análise crítica. **(P9)**

Um dos principais aprendizados foi a necessidade de diversificar as metodologias de avaliação formativa, para garantir que todos os estilos de aprendizado sejam atendidos. **(P10)**

As afirmativas acima mensuradas mostraram-nos que o processo de desenvolvimento de instrumentos de avaliação formativa foi uma jornada repleta de aprendizados fundamentais que enriqueceram as práticas de avaliação dos professores, conforme evidenciou-se na fala do docente P3 “um dos principais aprendizados foi a necessidade de alinhar rigorosamente nossos instrumentos de avaliação com os objetivos de aprendizagem para garantir que sejam relevantes”. As afirmações compartilhadas pelos professores ao longo dessa experiência nos proporcionaram a constatação da trans(formação) do pensamento dos professores em relação ao ato de avaliar.

7.3 A avaliação do café com formação

Este momento foi destinado à avaliação do “Café com formação: reflexão sobre avaliação na perspectiva formativa”. Cujo objetivo foi de aprimorar esta formação através das respostas dos professores, ao responder os docentes levaram em consideração as experiências vivenciadas durante os encontros formativos que compuseram o programa de formação continuada “Café com formação: reflexão sobre avaliação na perspectiva formativa”.

A avaliação deu-se através do questionário do *Google Forms* (Apêndice B), destinado aos 10 (dez) professores participantes da formação. O formulário de avaliação foi dividido em três seções a saber: dados pessoais, avaliação do café com formação e opinião dos participantes. Cabe aqui ressaltar que para avaliar os aspectos relacionados à formação utilizou-se a seguinte escala:

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Indiferente (ou neutro)
- 4- Concordo
- 5- Concordo totalmente

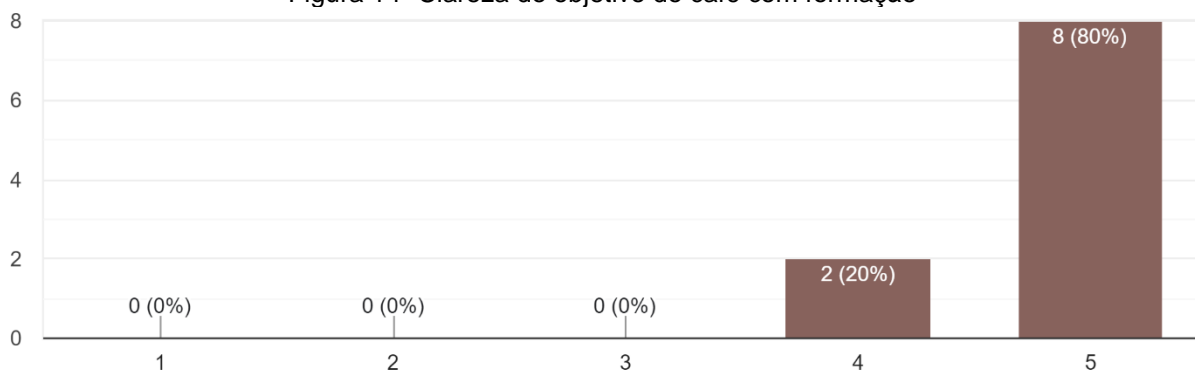
Os professores avaliaram o Café com formação nos seguintes aspectos: objetivos do café formativo, carga horária, planejamento geral e o material didático da oficina, roteiros de atividade e de aprendizagem, relevância das temáticas

abordadas e os pontos fracos e fortes da formação do café formativo na formação dos professores. A seguir, apresento a avaliação feita pelos professores:

Clareza do objetivo do Café formativo

Quanto à clareza do objetivo da proposta, evidenciamos que 80% dos professores concordaram totalmente, enquanto 20% apenas concordaram, conforme apresenta a figura 14:

Figura 14- Clareza do objetivo do café com formação

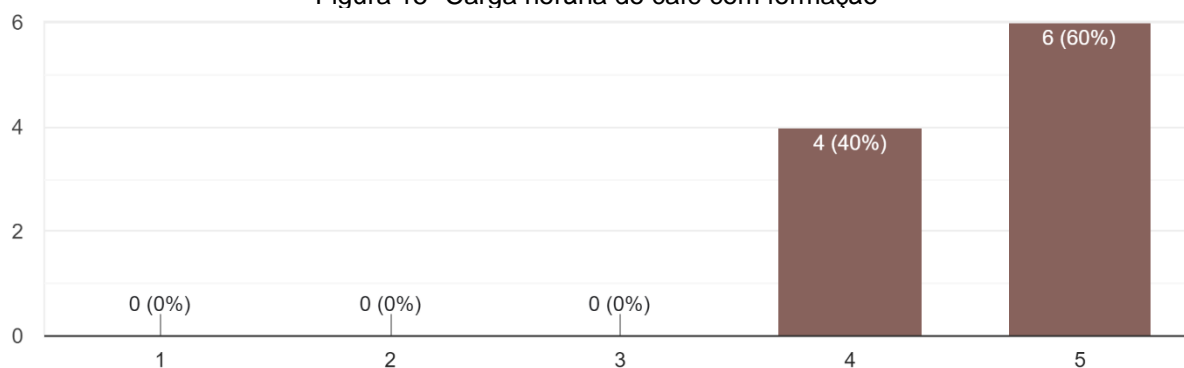


Fonte: O autor (2023)

Carga horária

Em relação à carga horária da formação 60% dos docentes concordaram totalmente com a estrutura do café formativo que foi aplicado ao longo de 5 (cinco) encontros com carga de 3 horas em cada encontro, totalizando 15 horas de formação, enquanto que 40% concordaram, como evidencia a figura 15:

Figura 15- Carga horária do café com formação



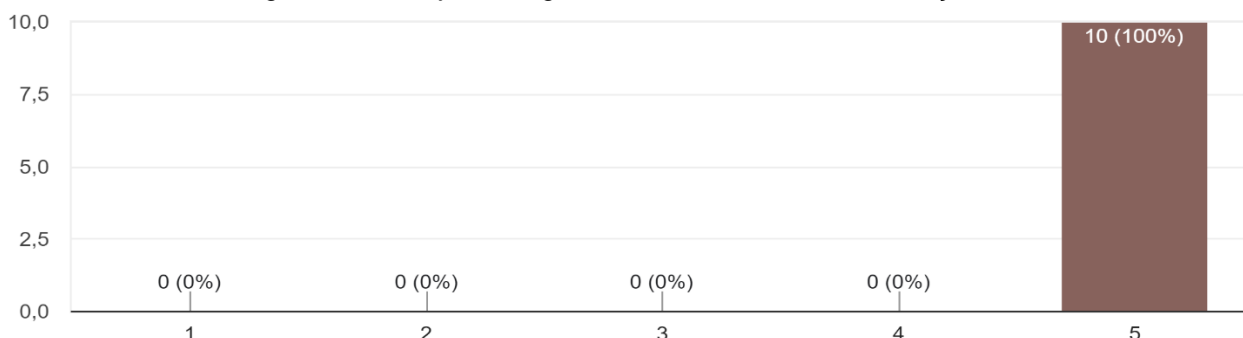
Fonte: O autor (2023)

Planejamento geral e material didático

Sobre o planejamento geral e o material didático da formação, 100% dos educadores avaliaram que o planejamento geral e o material didático foram

considerados totalmente apropriados à formação continuada, conforme mostra a figura 16:

Figura 16- Planejamento geral e material didático da formação

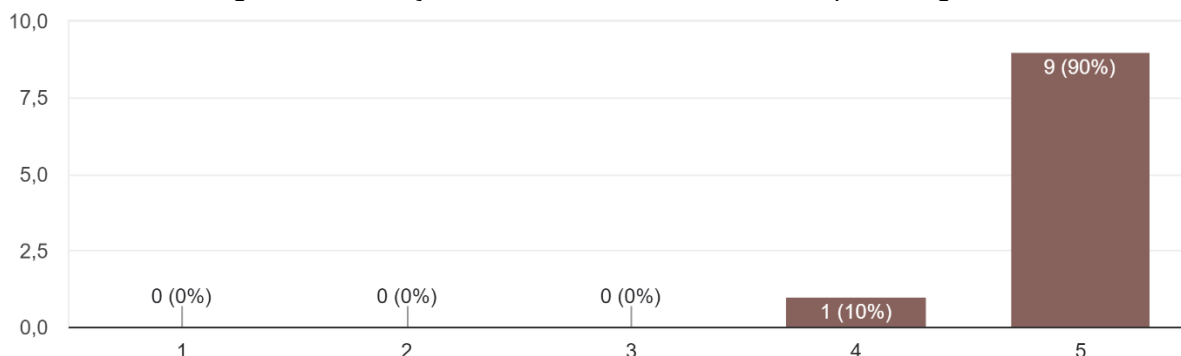


Fonte: O autor (2023)

Roteiros de aprendizagem e de atividades

Neste item da avaliação foi feita o seguinte questionamento “Você considera adequado os Roteiros de Atividades e de aprendizagem dos encontros: suas temáticas, os objetivos, os conteúdos, as atividades, os recursos e a avaliação?”. Os dados revelados foram: 90% dos docentes concordam totalmente que as temáticas, os objetivos, os conteúdos, as atividades, os recursos e a avaliação presentes nos roteiros de atividades e de aprendizagem dos encontros foram adequados à aplicação da formação, e apenas 10% concordaram. Conforme mostra a figura 17:

Figura 17- Avaliação dos roteiros de atividade e de aprendizagem



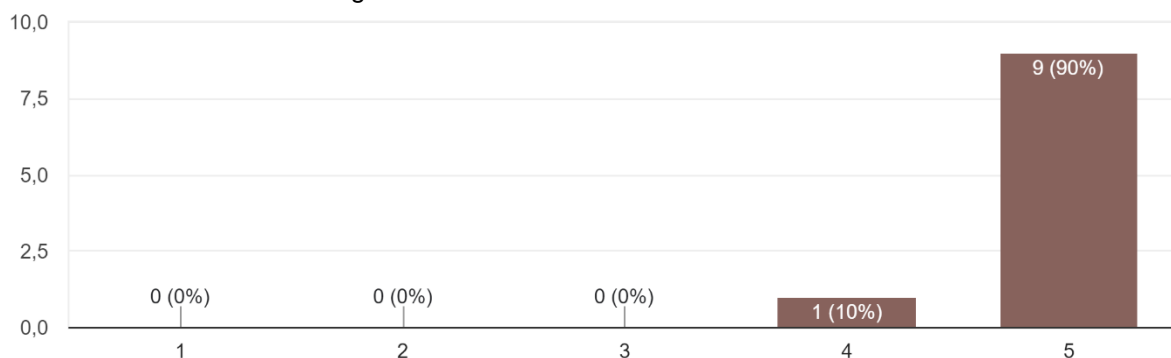
Fonte: O autor (2023)

Relevância da temática abordada

No que concerne sobre a relevância da temática abordada na formação, os professores foram indagados com a seguinte pergunta “Você considera relevante a temática abordada para a formação continuada de professores?”. Os docentes avaliaram e alcançamos os seguintes dados: 90% dos professores concordaram

totalmente com a relevância da temática avaliação formativa no âmbito da formação docente e 10% somente concordaram. É que que demonstra a figura 18:

Figura 18- Relevância da temática abordada



Fonte: O autor (2023)

Pontos fortes e fracos da formação

Em relação aos pontos fortes e fracos da formação, no quadro 18 apresentaremos as impressões dos professores em relação ao café com formação.

Quadro 18- Pontos fracos e fortes da formação

Professor	Pontos fortes	Pontos fracos
P1	“Me fez uma autoavaliação de mim mesma, procurando melhorar cada vez mais.”	“Não houve nenhum ponto fraco.”
P2	“O ensino de como elaborar os instrumentos de avaliação.”	“Nenhum ponto fraco foi perceptível.”
P3	“Acredito que seja a forma como foi feita a formação, uma forma descontraída e bem clara.”	“A carga horária poderia ser maior.”
P4	“A apresentação formidável em conhecimentos destinados a reflexão de como avaliar um aluno de maneiras inovadoras.”	“O número de participantes poderia ser maior.”
P5	“Foram muito proveitosos. Falando de avaliação eu tirei muito proveito. Até por porque eu aprendi que não existe apenas a prova para avaliar nossos alunos, mas também tem outros métodos.”	“Não houve pontos fracos.”
P6	“O aprendizado sobre as diversas formas de Avaliação.”	“Não encontrei nenhum ponto fraco.”
P7	“Enriqueceu ainda mais sobre a temática avaliação, serviu para minha formação docente.”	“Não houve.”
P8	“As formas de avaliar o aluno. Esse tema é muito importante.”	“Não percebi nenhum ponto fraco.”
P9	“Incentivo ao protagonismo dos alunos.”	“Acredito que não houve.”
P10	“contribuiu para nossa formação enquanto professor, e através da formação pudemos aprender que a avaliação é para além das notas.”	“Não teve nenhum ponto fraco que comprometesse a formação.”

Fonte: Elaboração própria (2023)

De acordo com as afirmações dos professores sobre os pontos fortes e fracos da formação, demonstrou-se que uma das principais impressões sobre os pontos fortes, foi a aquisição do conhecimento sobre a avaliação na perspectiva formativa, além disso, os docentes evidenciaram que durante o processo de formação, os mesmos tiveram a oportunidade de adquirir novas habilidades, competências e informações que serviram para sua formação docente no que se refere à prática avaliativa. A partir disso, as afirmativas descritas podem ser evidenciadas através da fala do docente P7 “enriqueceu ainda mais sobre a temática avaliação, serviu para minha formação docente.”

Por outro lado, é importante reconhecer que, embora poucos, mas também existiram pontos fracos na formação. Um deles foi o número de participantes, que na opinião do professor P4 “O número de participantes poderia ser maior”. Além disso, a carga horária da formação poderia ser mais extensa, conforme menciona o docente P3 “a carga horária poderia ser maior.”

Portanto, mesmo considerando os pontos fracos que podem ser adequados na versão final do produto, a proposta “Café com formação: reflexão sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa”, na concepção dos professores e conforme demonstra os dados da avaliação da proposta, considera-se que a formação foi aplicada e avaliada de forma satisfatória. Desse modo, considerou-se que o objetivo da proposta foi alcançado, visto que proporcionou aos professores formação continuada em avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, através da reflexão e discussão sobre a ação avaliativa, como também das concepções, finalidades e técnicas de avaliação. Além disso, proporcionou-nos constatar que no decorrer da aplicação do produto houve uma trans(formação) na concepção dos professores no que diz respeito a ação avaliativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo refletir no âmbito da formação de professores em exercício, sobre a adoção da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa na prática docente, a partir da experiência com o uso das TDICs. Nesta seção, resumimos as principais conclusões e os resultados obtidos na pesquisa em relação às leituras efetuadas, aos dados que foram coletados e analisados.

Nesta dissertação, abordamos os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir fundamentos sobre avaliação formativa; 2) Evidenciar as concepções dos professores em relação à avaliação formativa; 3) Identificar quais instrumentos de avaliação os professores utilizam para realizar as avaliações formativas com os alunos; 4) Construir uma proposta de Formação Continuada em que os professores reflitam sobre a adoção avaliação na perspectiva formativa.

Para alcançarmos tais objetivos, aplicamos o grupo focal como técnica de coleta de dados, elaboramos e organizamos um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas para realizar com os participantes da pesquisa e utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) para analisar os dados coletados. Exploramos minuciosamente as respostas recebidas, cientes de que não há ideias e argumentos definitivos, e não tivemos a intenção de esgotar completamente os estudos relacionados à avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa. No entanto, procuramos, na medida do possível, conduzir uma análise criteriosa, incorporando à discussão questões relevantes sobre o tema, e conectando-as a autores clássicos e contemporâneos que exploram essa temática.

No primeiro objetivo específico, discutir fundamentos sobre avaliação formativa, evidenciado no subcapítulo 6.1, intitulado “A avaliação”. Com base na construção de um referencial teórico, no primeiro capítulo, que trouxe subsídios relacionados ao contexto histórico da avaliação, as concepções, características e elementos da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa embasada nos autores Hadji (2001), Silva (2018), Fernandes (2018) e Heritage (2007), que são pesquisadores e autores de referência que abordam sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, tivemos sustentação para discorrer sobre este objetivo.

Ao elaborarmos esse conjunto de informações para o início do primeiro capítulo e ao analisarmos as respostas dos participantes da pesquisa, tornou-se evidente que o entendimento de avaliação atribuído pelos professores entrevistados parece limitar-se principalmente a verificar, sondar e examinar os alunos. Isso sugere que suas abordagens avaliativas podem estar concentradas na transmissão do conteúdo, na avaliação e na atribuição de notas, sem a intenção de realizar intervenções subsequentes no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao segundo objetivo específico, evidenciar as concepções dos professores em relação à avaliação formativa, este foi evidenciado no subcapítulo 6.2, que discorre sobre a “Avaliação na discência”. Buscamos com este objetivo averiguar como os professores foram avaliados na educação básica e na formação inicial. Os resultados indicam que esses indivíduos aprenderam a realizar avaliações de maneira informal, sem respaldo teórico, reflexivo e discursivo durante seu processo de formação, construindo, desse modo, suas habilidades docentes por meio das experiências avaliativas vivenciadas como alunos. É importante destacar que não estamos desconsiderando o conhecimento adquirido por meio dessas experiências práticas, mas, nesta pesquisa, estamos destacando as observações relacionadas à ausência de embasamento teórico que poderia fundamentar a prática avaliativa dos professores.

É importante salientar que os resultados mencionados não devem ser utilizados para responsabilizar os professores pela falta de formação nessa área. Pelo contrário, é necessário questionar o sistema como um todo que permeia esse cenário e identificar as lacunas que resultaram na ausência de abordagem sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa nos cursos de formação inicial. Estes cursos, por sua vez, deveriam ser responsáveis por promover tal conhecimento, dado que a avaliação constitui uma parte integrante das atividades realizadas pelos professores em sala de aula.

Quanto ao terceiro objetivo específico, identificar quais instrumentos de avaliação os professores utilizam para realizar as avaliações formativas com os alunos, este foi evidenciado no subcapítulo 6.3 “Avaliação na docência”. Os dados apontam que os professores atuantes em sala de aula ainda não tiveram uma formação continuada mais específica que abordasse a temática da avaliação da

aprendizagem na perspectiva formativa. Observamos também que eles manifestam interesse em se envolver em cursos ou oficinas de capacitação relacionados ao tema.

Neste contexto, notamos que eles expressam o desejo de adquirir conhecimento e utilizar diferentes métodos de avaliação além de provas e trabalhos, buscando compreender as etapas abrangidas no processo avaliativo. Apesar de aparentemente possuírem habilidades de avaliação, os resultados indicam que esses professores ainda se sentem perdidos quanto à maneira adequada de conduzir uma avaliação personalizada para cada aluno.

O que se evidenciou para nós é que eles reconhecem a necessidade de se qualificarem, adquirirem conhecimento e se prepararem para, na medida do possível, utilizar esse conhecimento para transformar suas abordagens avaliativas. Sem uma compreensão clara do assunto, percebem a dificuldade de progredir. Reconhecem a importância de ter referências e, para isso, consideram essencial a discussão do tema. Portanto, acreditamos ser crucial investir em formações que estejam mais alinhadas com suas realidades, desafios, limitações e problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Quanto ao quarto objetivo específico se tratou de construir uma proposta de Formação Continuada em que os professores reflitam sobre a adoção da avaliação na perspectiva formativa, sendo evidenciado no capítulo 7, referente à “avaliação da proposta de Produto Educacional”.

Diante dos resultados identificados ao longo da investigação elaboramos uma proposta formação continuada intitulada “Café com formação: reflexões sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa”, cujo objetivo foi proporcionar aos professores formação continuada em avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, através de reflexão e discussão sobre a ação avaliativa, como também concepções, finalidades e técnicas de avaliação formativa.

. Para validação desta proposta, aplicamos o produto com um grupo de professores do Ensino Fundamental anos finais de uma escola municipal do município de Manacapuru/AM, localizada na zona rural. Os professores avaliaram a proposta do café com formação a partir de seus elementos constitutivos, para a qual deu parecer favorável, bem como deixaram suas contribuições e sugestões para

melhoria da proposta da referida formação. Ao fim desta pesquisa, consideramos que o problema proposto “Como levar os professores a refletirem no âmbito da formação em exercício, sobre a adoção da avaliação formativa na prática docente, a partir da experiência com o uso das TDICs” foi alcançado, em resumo, observamos que existe uma falta de preparação que possa dar base para os professores avaliarem seus alunos em sala de aula (LUCKESI, 2014).

Durante a pesquisa, detectamos diferentes perspectivas associadas ao tema discutido, que poderiam ser exploradas em futuras investigações, como por exemplo: os desafios que os professores enfrentam ao conciliar o processo de avaliação com o sistema de notas do sistema educacional, e as dificuldades na formação de professores para desempenhar um papel eficaz na mediação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Estes elementos podem representar obstáculos para o avanço profissional dos educadores, limitando a implementação de iniciativas que poderiam contribuir para aprimorar suas práticas avaliativas.

No que se refere ao nosso próprio crescimento profissional como pesquisadores, a experiência ao longo da jornada investigativa durante o mestrado revelou-se desafiadora em diversos momentos. Inicialmente, a falta de familiaridade com a pesquisa acadêmica representou um desafio, especialmente no que diz respeito à necessidade de manter uma perspectiva objetiva e disciplinada na definição do objeto e da metodologia de pesquisa a ser adotada. Posteriormente, a etapa de planejamento da pesquisa foi marcada por dúvidas, receios e incertezas, em grande parte devido ao contexto de pandemia causado pela Covid-19, cujos impactos foram perceptíveis na rotina de estudo e na condução da pesquisa relacionada à elaboração da dissertação.

Cabe aqui mencionar que a grande estiagem que atingiu os municípios do interior do estado do Amazonas no ano de 2023 foi um fator que dificultou a aplicação presencial do Produto Educacional com os professores. No entanto, assim como na pandemia, utilizamos recursos tecnológicos para realizar a aplicação e a validação do produto educacional.

Ressaltamos também que, em diversos momentos, questionamos se seria possível concluir a pesquisa, se haveria tempo para elaborar novas estratégias e se poderíamos implementar este trabalho diante do contexto em que nos

encontrávamos. Diante dessas incertezas, foi necessário realizar um replanejamento e uma reorganização, avançando passo a passo para continuar o processo de investigação. Embora o percurso tenha sido desafiador, proporcionou-nos, na medida do possível, uma compreensão abrangente do problema em estudo. Por fim, seguimos adiante com a convicção de que o trabalho desenvolvido pode servir de inspiração para outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B **Proinfo: Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-ago. 2010.

ALVES31, Elaine Jesus; DA SILVA, Bento Duarte. **CAPÍTULO 8 ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS**. 2020.

BACICH, L.; MORAN. J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. ver. atualiz. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Ranyelle Lopes. **Avaliação da aprendizagem: instrumentos e critérios avaliativos na formação inicial de professores**. 137 f. 2021. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

BARRIGA, Angel Diaz, Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa(org.). **Avaliação: uma proposta em busca de novos sentidos**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000,p .51- 82.

BORGES, Marcos et al. Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital das Clínicas da FMRP**, Ribeirão Preto, p. 324-331, 2014.

BOSTON, C. **The concept of formative assessment**. Ed. Eric Digest. 2002

BRASIL **Base Nacional Comum Curricular**. Homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. 2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacionalde-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 10/01/2023.

BRASIL. **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, [2005]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CARPIM, Lucymara. **Avaliação da aprendizagem.** 1. Ed. – Curitiba [PR]: IESDE, 2020.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. **AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONCEPÇÃO, PRÁTICAS E DIFICULDADES. Nuances: Estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v15i16.181. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181>. Acesso em: 1 ago. 2022.

CHAVES, Sandramara Matias. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades.** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2003. 155 p. (Tese)

COHEN, D.; SASSON, I. **Online quizzes in a virtual learning environment as a tool for a formative assesstment.** Journal of Technology and Science Education, 6 (3), p. 188-208, 2016

COLLINS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRUZ, E.; LOPEZ, B. COSTA, N. **Avaliação formativa das aprendizagens e feedback na Formação Pós-Graduada de Professores em Portugal – articulando a investigação e práticas de formação.** Indagai-o Didactica, 7(1), p. 176-195, 2015.

DANN, R. **Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice.** Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v 21, n 2, p. 149-166, 2014.

DATRINO, D.C.; DATRINO, I.F. MEIRELES, P.H. **Avaliação como processo de ensino aprendizagem.** Revista de Educação, v 13, n 15, p, 27-44, 2010.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** São Paulo: Senac, 2017.

FAGANELLO, Josiane. **Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa em Educação à Distância**. Simpósio Internacional de Educação à Distância: Formação, Tecnologias e Cultura Digital. UFSC, 2016.

FERNANDES, C. O.; Freitas, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Critérios de Avaliação**. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização, 2021. Disponível em: http://cftemplarios.com/images/MAIA/Texto_de_Apoio_Critrios_de_Avaliao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022

FERNANDES, D. **Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica**. Texto de Apoio projeto MAIA-Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação, 2019.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, D. **Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do Projeto AVENA**. Cad. Cedes, Campinas, 36 (99), p 223-238, 2016.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens**, Estudos em avaliação educacional, 19 (41), 2008.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%cc%a7a%cc%83o%20das%20aprendizagensUma%20agenda%2c%20muitos%20desafios.pdf>. Acesso em 15 jan. 2024.

FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard. Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. **European Educational Research Journal**, v. 15, n. 1, p. 117-131, 2016.

FIALHO, Isabel. CHALETA, Elisa & BORRALHO. António. **Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspectivas internacionais**. 1ª ed. Évora, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Jesuína et al. *Feedback* na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, p.171-199, 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRIZON, Vanessa; et al. **A Formação de Professores e as Tecnologias Digitais**. XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. PUC, PR. 2015.

GADOTTI, Moacir. Por que progressão continuada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 84, n. 206-07-08, 2003.

GATTI, Bernadete. A. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700.pdf>. Acesso em 15 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de educação, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybKH/> Acesso em: 15 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. Ed. 12. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Luciana; PEIXOTO, Ana Cláudia Jacinto. O PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA. **Simpósio Temático 5–Ensino Fundamental e Médio: currículos e práticas escolares** Sumário1 **Gênero e sexualidade na escola a partir da percepção de alunos do ensino médio de uma escola em Uberlândia–MG**, p. 2303, 2016.

GURGEL, Carmesina Ribeiro. **Avaliação do desempenho docente: o caso do centro de ciências da educação**. UFPI. Dissertação de mestrado, Fortaleza, 1998.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERITAGE, M. Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89, 140-145, 2007.

HOFFMAN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação, mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N.(Org.). **Qualitative research in health care**. London, BMJ Books, 2000.
KRIEGER, R.; CASEY, M. Overview of Focus Groups. In: KRIEGER, R.; CASEY, M. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 3 rd ed. Oaks: Sagon Publications, 1999. cap 1, p 3-37.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LALOR, J. LORENZI, F. & RAMI, J. **Developing professional competence through assessment: constructivist and reflective practice in teacher-training**. Eurasian Journal of Educational Research, 58, p. 45-66, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

DE LIMA, Silvia Diamantino Ferreira; DE CARVALHO, Edione Teixeira. Ensino Médio Técnico: As Concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do Campus São Vicente. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 9, p. 8, 2019.

LINHARES, R. et al. **Evaluation by teachers from Brazil and Portugal: A Comparative Analysis**. American Journal of Educational Research, 5(5), p. 546-551, 2017.

LUCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M.T. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. In. MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Coleção Papyrus Educação. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MAZZOTTI, Alda J. A.; GEWANDSZNADER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. cap. 7 e 8, p. 147-188.

MCLOUHLIN, C.; LEE, M.J.W. **Personalised and self-regulated learning in in the Web 2.0 era**: international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), p. 28-43, 2010.

MEIRINHOS, M. (2006). **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância**: estudo de caso no âmbito da formação contínua (tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação / Olenir Maria Mendes; orientação Marli Elisa Dalmazo Afonso de André - São Paulo, SP : s.n., 2006.

MÉNDEZ, Juan. **Avaliar pra conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: AtrMed, 2002.

MESQUITA, D. G. S. B. **Concepções e práticas dos docentes da UFC sobre avaliação do ensino-aprendizagem**. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Renata Lucia de Souza Gaúna; SANTOS, Dayane Silva. **A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra**. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação* (online). Rio de Janeiro: v.4, n.2, 2019, p. 28-38.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. v. 22, n. 37. **Revista Educação**, Porto Alegre, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORGAN, C. **KNAC**: For Learning. Designing to meet the challenges of the emerging 'learning how to learn' education paradigm. (Tese de Doutoramento). Queensland University of Technology, 2016.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

OLIVEIRA, Jucivaldo Costa; CUNHA, Joana de Jesus Wanzeler. **Educação e Tecnologias: experiências, desafios e perspectivas**, v. 3 – Ponta Grossa, SP: Atena Editora, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira . **Feedback em Ambiente Virtual**. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm> Acesso em: 03/08/2023.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed,1993.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Avaliação e *feedback* no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, p. 40-54, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. In: TAVARES, Manuel;

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, Belém, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021.

ROSSIT, R. A.S.; STORANI, K. **Avaliação nos processos educacionais**. São Paulo. Editora: Unifesp, 2010.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

RUSSEL M.K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Revisão técnica de Nilma dos Santos Fontanive e Suely da Silva Rodrigues. 7. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHWARTZ, Suzana. **Glossário Pedagógico**. 2020.

SCRIVEN, M. S. **The methodology of evaluation**. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M.S. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.

SELINGARDI, G.; DE MENEZES, M. V. M. **PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA**. Ensino, Saude e Ambiente, v. 10, n. 3, 22 jan. 2018.

SHUTE, V. J. **Focus on Formative Feedback**. ETS, Princeton, NJ, 2007.

SILVA, J. M. **Avaliação da aprendizagem nas representações de professores indígenas**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Maria Helena Santos; LOPES, José Pinto. Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e *feedback* . **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**. Portugal: 2016. P. 12-31 , Volume 7 , Disponível em: <http://edupsi.utad.pt/> Acesso em: 22/07/23.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem**. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). Avaliação do rendimento Escolar. 14 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007, 27- 49.

SOUZA, N. A. de. **Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem**. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 57-80, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Clara Dos Santos et al. **A avaliação sob a perspectiva dos alunos do ensino médio**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97120>>. Acesso em: 13/01/2024 20:13

VEIGA, L. & GONDIM, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. *Opinião Pública*. 2, 2001. P. 1-15.

VENDRAMINI, C.M.M; SILVA, L.S; CHENTA, V.C. **A elaboração de testes de sala de aula**. Psicologia escolar e Educacional, Campinas, v. 8, n. 2, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v8n2/v8n2a14.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

VIEIRA, P. M. T. **O PROINFO no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo Bakitiniano**. In: Reunião da ANPED, 26. Poços de Caldas: UFJF, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio**. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19810431200600010006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 ago. 2023.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/30090>. Acesso em: 04 ago. 2023.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1975.

XAVIER, Laura Rodrigues. **Concepções e práticas sobre avaliação na perspectiva de professoras de matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9326/DissLRX.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2023.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Lusa Santos e NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1998(Coleção Aprender e Ensinar).

WEISS, Cláudia Suéli; COELHO, Aline Leandra. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO: uma reflexão dos conceitos e funções**, Paraná, v.5, n. 5, p. 19593-19604, out. 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DOCENTE

Prezado (a) docente, pedimos sua colaboração em responder a este questionário que visa elaborar uma proposta para formação continuada, a partir das concepções dos professores sobre avaliação formativa e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como instrumento de avaliação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Urbano, do município de Manacapuru - Amazonas.

PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Qual o seu nome?

2. Como se identifica quanto a gênero?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro (s)

3. Qual sua faixa etária

- 20 a 25 anos
- 26 a 34 anos
- 35 a 45 anos
- 46 a 56 anos
- 57 a 67 anos
- Mais de 67 anos

4. Qual sua formação acadêmica?

5. Qual seu maior nível de escolaridade?

- Graduação
- Pós-graduação (*latu sensu*) em andamento
- Pós-graduação (*latu sensu*)
- Mestrado (em andamento)
- Mestrado
- Doutorado (em andamento)
- Doutorado

6. Há quanto tempo trabalha como professor (a)?

- Menos de 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

7. Há quanto tempo trabalha como professor na instituição pesquisada?

- Menos de 1 ano
- De 2 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

PESQUISA ESPECÍFICA

1. Conforme os seus conhecimentos sobre avaliação, escolha uma opção que mais se aproxima com suas percepções sobre o tema.

- A avaliação serve para conhecer e compreender as razões das dificuldades encontradas, para promover as ações efetivas, de curto a longo prazo, em benefício aos estudantes, às escolas, às universidades e etc.
- A avaliação da aprendizagem assume a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem sucedida dos estudantes, sendo responsabilidade exclusiva do professor o processo avaliativo.
- Está relacionada a um juízo de qualidade, que possui suas intencionalidades direcionadas para auxiliar os professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de melhoria e mudanças.
- Na avaliação da aprendizagem não existe certo ou errado, mas múltiplas possibilidades de contribuir para que o aluno encontre suas respostas.
- Um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo, que propicia reflexão no planejamento e na tomada de decisões.

2. Para você, qual a finalidade de avaliar no contexto da sala de aula?

- Para exigências de notas.
- Analisar o que é preciso retornar.
- Motivar os estudantes.
- Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.
- Verificar se os objetivos foram alcançados.

3. Você enquanto docente, em que momento da prática educativa a avaliação deve ser utilizada?

- () No decorrer do período letivo para classificar os conhecimentos dos alunos, mas reconheço que pode haver avaliação sem classificação por meio de notas.
- () Somente nas últimas avaliações das disciplinas para avaliar a evolução da aprendizagem dos alunos.
- () Nas avaliações feitas durante o período letivo, e, se for preciso, faço as alterações.
- () No início do período letivo para verificar os conhecimentos dos alunos.
- () Sistemáticamente, para verificar se estão aprendendo.

4. Em relação à avaliação em sala de aula, você a utiliza para:

- () Mensurar notas ao final do bimestre.
- () Refletir o que é preciso retomar.
- () Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.
- () Obter dados/informações para corrigir o percurso de ensino.
- () Verificar os avanços e as dificuldades que os alunos estão enfrentando.

5. Você sabe o que é avaliação formativa?

- () Sim
- () Não

6. Qual sua percepção sobre avaliação formativa?

- () Este tipo de avaliação procura somente mensurar uma nota.
- () Através das informações fornecidas, é aquela que busca detectar dificuldades que surgem durante a aprendizagem, com a finalidade de corrigi-las e contribuir para o progresso do aluno;
- () A avaliação formativa está ligada somente ao sentido quantitativo, pois possibilita averiguar os acertos e erros dos estudantes e a nota classificatória.

7. Na sua ação avaliativa qual destas funções de avaliação você mais pratica?

- () Diagnóstica
- () Formativa
- () Somativa

8. Em relação à avaliação em sala de aula, você a utiliza para:

- () Mensurar notas ao final do bimestre.
- () Refletir o que é preciso retomar.
- () Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.
- () Obter dados/informações para corrigir o percurso de ensino.
- () Verificar os avanços e as dificuldades que os alunos estão enfrentando.

9. Ao fazer uma retrospectiva da sua formação desde o ensino básico ao seu nível mais atual como era praticada a avaliação ao longo da sua formação?

10. Que importância você atribui a questão da avaliação formativa na formação de professores?

11. Qual sua percepção sobre instrumentos avaliativos?

- Objeto que serve para auxiliar o professor a medir a aprendizagem dos alunos, servindo de indicador para saber se estes aprenderam ou não.
- Indicadores que servem para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados de um objeto ou fenômeno, das informações que se desejam alcançar.
- Todos os meios que facilitam a ação educativa e pedagógica, sendo uma técnica para um fim específico.
- Necessitam de serem elaborados, aplicados e corrigidos, de acordo com as decisões prévias da ação, determinando se os objetivos propostos foram atingidos, principalmente com qualidade, se transformando no resultado da ação em suas instâncias educacionais.

12. Na sua ação avaliativa qual instrumento você utiliza para avaliar?

- Prova objetiva
- Prova dissertativa
- Seminário
- Trabalho em grupo
- Debates
- Relatórios
- Autoavaliação
- Observação
- Avaliação cooperativa

13. Quais desses instrumentos de avaliação você identifica que são mais utilizados no ato de avaliar do professor?

- Prova objetiva
- Prova dissertativa
- Seminário
- Trabalho em grupo

- Debates
- Relatórios
- Autoavaliação
- Observação
- Avaliação cooperativa

14. Enquanto professor qual instrumento você não usaria na sua prática avaliativa?

- Prova objetiva
- Prova dissertativa
- Seminário
- Trabalho em grupo
- Debates
- Relatórios
- Autoavaliação
- Observação
- Avaliação cooperativa

15. Ao lembrar do seu processo de formação quais instrumentos avaliativos você mais gostava que fosse utilizado?

16. Na sua percepção qual a importância das TDIC'S na formação do professor?

- Servem para potencializar as metodologias de ensino do professor.
- Ferramenta inovadora que auxilia no ato de ensinar e aprender.
- Permitem a coleta, organização, análise de dados e informações sobre o aprendizado dos alunos.
- Colabora para a qualidade da educação à medida em que dinamiza o processo de ensino e aprendizagem.

17. Quais Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação você utiliza como instrumento avaliativo?

- Kahoot
- Plickrs
- Google Formulário
- Plataforma MEC
- Playposit
- Google docs

18. Qual a importância das TDIC'S no ato de avaliar?

Obrigado pela colaboração!
Dennys Teles Lopes
Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico
Instituto Federal do Amazonas - IFAM.
dteles.tl@gmail.com

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

1- DADOS PESSOAIS

Aqui, são questões gerais relacionadas a você participante. Cabe ressaltar que esses dados não serão disponibilizados ao público.

Nome:

Faixa etária:

- Até 20 anos
- Entre 21 a 25 anos
- Entre 26 a 30 anos
- Entre 31 a 35 anos
- Entre 36 a 40 anos
- Entre 41 a 45 anos
- Entre 46 a 50 anos
- Mais de 51 anos

Como você se identifica quanto ao gênero:

- Masculino
- Femenino

Qual a sua titulação?

- Graduação
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado

Qual sua área de atuação na Educação?

- Ensino Fundamental anos iniciais
- Ensino Fundamental anos Finais

Há quanto tempo você trabalha como professor (a)?:

- Menos de 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 30 anos

2- AVALIAÇÃO DO CAFÉ FORMATIVO

Nesta seção você avaliará os materiais e os diversos aspectos do "Café com formação: reflexão sobre avaliação na perspectiva formativa". "

Atribua nas questões abaixo a nota que reflete sua avaliação sobre os aspectos relacionados à formação, utilizando a escla abaixo:

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Indiferente (ou neutro)
- 4- Concordo
- 5- Concordo totalmente

Você considera adequado o objetivo do café formativo?

Discordo totalmente 1 () () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequada a carga horária do Café com formação?

Discordo totalmente 1 () () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequado o planejamento geral e o material didático da oficina?

Discordo totalmente 1 () () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequado o Roteiro de Atividades e de aprendizagem do 1º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

Discordo totalmente 1 () () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequado o Roteiro de Atividades e de aprendizagem do 2º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

Discordo totalmente 1 () () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequado o Roteiro de Atividades e de aprendizagem do 3º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

Discordo totalmente 1 () () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequado o Roteiro de Atividades e de aprendizagem do 3º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

Discordo totalmente 1 () () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequado o Roteiro de Atividades e de aprendizagem do 4º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

Discordo totalmente 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera adequado o Roteiro de Atividades e de aprendizagem do 5º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

Discordo totalmente 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

Você considera relevante a temática abordada para a formação continuada de professores?

Discordo totalmente 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Concordo totalmente

3- OPINIÃO DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, você poderá deixar sugestões ou melhorias a serem feitas na formação.

Quais foram os pontos fortes desta formação?

Quais foram os pontos fracos desta formação?

Contribua com suas sugestões ou melhorias para esta formação:

De que forma o "Café com formação: reflexão sobre avaliação na perspectiva formativa" contribuiu para sua formação docente?

Qual era sua concepção de avaliação antes da formação e quais mudanças ocorreram sobre suas concepções de avaliação ao participar do "Café com formação: reflexão sobre avaliação na perspectiva formativa" ?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de me apresentar, sou Dennys Teles Lopes, professor do sistema municipal de ensino do município de Manacapuru, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro.

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: **Avaliação formativa: uma experiência de formação de professores mediada por tecnologia digital de informação e comunicação no município de Manacapuru**, sob minha responsabilidade, orientada pela **Prof^a. Dr^a. JOSIANI MENDES SILVA**, que tem como objetivo geral: Elaborar uma proposta de formação continuada, a partir das concepções dos professores sobre avaliação formativa, e o uso das TDIC'S como instrumento de avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental do município de Manacapuru. A participação, voluntária, dos docentes se dará em responder a um questionário sobre suas concepções sobre avaliação formativa e o uso das TDIC'S como instrumento avaliativo.

Para produção de dados serão utilizadas as técnicas: questionário com perguntas abertas e fechadas. Quanto aos instrumentos, será utilizado diário de campo, serão feitos registros fotográficos e gravação em áudio e vídeo. Garantindo-se no uso dos instrumentos a confidencialidade e a privacidade dos participantes.

Ressalta-se que através da aplicação do questionário e da entrevista pretende-se compreender quais concepções sobre avaliação formativa os docentes possuem. Os instrumentos decorrentes deste constituirão o produto educacional da pesquisa.

BENEFÍCIOS AOS PARTICIPANTES: investimento em seu desenvolvimento pessoal e profissional através da vivência formativa na pesquisa; oportunidade de ter suas necessidades formativas contempladas no que diz respeito a avaliação formativa; oportunidade de contribuir para ressignificação do ato de avaliar; oportunidade de conhecer como as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação podem servir de instrumento no ato avaliativo.

RISCOS AOS PARTICIPANTES: Os riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser um possível cansaço ao responder ao questionário, sendo assim, reiteramos que o questionário terá questões abertas e fechadas com quantidade máxima de 12 perguntas, os participantes poderão optar pelo uso do questionário impresso ou digital e será concedido o tempo necessário a responder ao questionário; sensação de invasão de privacidade que pode decorrer das relações grupais ocorridas no desenvolvimento das atividades, os participantes poderão solicitar não participação em determinada atividade que sentir sua privacidade sendo invadida e a qualquer momento pode se retirar da pesquisa sem nenhum prejuízo de nenhuma ordem.

Há também o risco da ocorrência de embaraço ao interagir com os pares, medo de repercussões eventuais a partir das discussões em grupo e divulgação dos resultados da pesquisa. Com o intuito de minimizar situações desta natureza, as mediações das discussões serão todas realizadas pelo pesquisador garantindo a cordialidade e a harmonia do grupo durante todo o processo da pesquisa, garantida a confidencialidade dos dados obtidos, utilização de nomes fictícios para proteger a identidade dos participantes. Evidencia-se também o tempo disponibilizado para a participação na pesquisa podendo implicar em comprometimento de alguma outra atividade escolar dos participantes.

Caso concorde em participar você poderá contribuir para o desenvolvimento profissional do pesquisador, seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento de seu local de trabalho. Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Esclarecemos que todos os dados da pesquisa comporão um *corpus* a ser armazenado em nuvem que será utilizado durante a pesquisa, e poderá ser utilizado depois, com prazo indeterminado. Garantindo o cumprimento dos princípios éticos na utilização deles. Reiteramos que você tem o direito e a plena liberdade de se retirar da pesquisa em qualquer fase, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para a participação na pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo garantido absoluto sigilo. Será garantido também o ressarcimento e eventuais despesas

tidas pelos participantes em decorrência, assim como, há a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Sendo ambos (ressarcimento e/ou indenizações) de responsabilidade única da pesquisadora, através de financiamento próprio.

Reiteramos também que a realização da pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/IFAM. Este Comitê objetiva a defesa dos interesses e direitos dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. De forma que a pesquisa seja realizada dentro de padrões éticos, obedecendo as legislações nacionais que regem a realização de pesquisa com seres humanos. Podendo esta, ser acionado pelos participantes da pesquisa a qualquer momento de sua realização em que estes sintam-se prejudicados em sua integridade e/ou dignidade.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador, Dennys Teles Lopes, pelo telefone: (92) 99401-1226, e-mail: dteles.tl@gmail.com e com a orientadora Prof^a Dr^a Josiani Mendes Silva, e-mail: josiani.silva@ifam.edu.br. ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. Ferreira Pena, 1109, Centro. Manaus – AM, CEP. 69025-010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º andar. Telefone (92) 3306-0062, e-mail: cepshppgi@ifam.edu.br.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____

_____, após ter pleno conhecimento da pesquisa: **Avaliação formativa: uma experiência de formação de professores mediada por tecnologia digital de informação e comunicação no município de Manacapuru** que tem como objetivo, elaborar uma proposta de formação continuada, a partir das concepções dos professores sobre avaliação formativa, e o uso das TDIC'S como instrumento de avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental do município de Manacapuru. Afirmando que tenho ciência sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi que minha participação não me acarretará nenhum ônus financeiro e não vou receber nenhuma remuneração por ela e que posso sair quando quiser sem nenhum prejuízo e que tenho direitos assegurados em caso de eventuais despesas em decorrência da pesquisa e indenização diante de eventuais danos decorrentes dela, ambas sob responsabilidade única do pesquisador.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um (a) de nós.

Manaus, AM, 23/10/2023.

Assinatura da Pesquisador

Assinatura do (a) Participante

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA COM SERES HUMANOS

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU

Pesquisador: DENNYS TELES LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59276022.1.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.519.461

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, com área de concentração em Processos e recursos para o Ensino Tecnológico e na linha de Pesquisa 1: Processos Formativos de professores no Ensino Tecnológico. No projeto será utilizada a metodologia do estudo de caso em três fases: revisão bibliográfica, pesquisa de campo e análise de dados. e tem como temática: "AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADA POR TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU". Como resultado o pesquisador pretende elaborar uma proposta de formação continuada, a partir das concepções dos professores sobre avaliação formativa, e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como instrumento de avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Elaborar uma proposta para a formação continuada, a partir das concepções dos professores do Ensino Fundamental anos finais sobre avaliação formativa mediada pelas Tecnologias digitais da Informação e comunicação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Urbano no

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3308-0060 **E-mail:** cep@ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 5.519.461

município de Manacapuru.

Objetivos específicos:

Discutir fundamentos sobre avaliação formativa;

Evidenciar as concepções dos professores em relação à avaliação formativa dos alunos;

Identificar como os professores realizam as avaliações formativas com os alunos;

Construir uma proposta de produto educacional para a formação continuada sobre avaliação formativa mediada pelas TDIC'S a partir das concepções dos professores.

avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser um possível cansaço ao responder ao questionário, neste sentido, reiteramos que o questionário terá questões abertas e fechadas com quantidade máxima de 36 perguntas, os participantes poderão optar pelo uso do questionário impresso ou digital e será concedido o tempo necessário a responder ao questionário. Os benefícios que a pesquisa apresenta é o desenvolvimento profissional através da vivência formativa sobre avaliação; oportunidade da participação em uma formação continuada sobre o tema concebido nas bases de uma avaliação formativa; desconstrução da concepção de que avaliação é apenas um ato de mensuração de notas. Uso maior e mais consciente da avaliação formativa em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo será realizado no município de Manacapuru, na Escola Municipal Manoel Urbano, por meio do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, e se justifica pela importância da avaliação como processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa mediada pelas TDIC'S, uma vez que no cenário atual da educação as ferramentas digitais podem ser utilizadas como instrumento na prática de avaliar.

Os objetivos da pesquisa estão claros, bem redigidos e adequados ao tipo de pesquisa proposta, sendo perfeitamente possíveis de se alcançar em virtude da metodologia sugerida.

A pesquisa poderá apresentar importantes contribuições para o campo de investigação em que se insere ao Ampliar a discussão sobre formação continuada a partir do paradigma da avaliação formativa na comunidade acadêmica brasileira e realizar a produção de produto educacional que poderá ser utilizado por outros profissionais e escolas que queiram pensar avaliação formativa.

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3308-0060 E-mail: cepah.pogi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
e IFAM



Continuação do Parecer: 5.519.461

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS nº. 510/16:

- a) Folha de rosto
- b) Projeto Básico
- c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (Introdução, objetivos, hipóteses, metodologia, descrição de riscos e benefícios, etc.);
- d) Carta de anuência;
- e) Declaração de uso de Infraestrutura;
- f) Termo de Consentimento (TCLE) e assentimento (TALE), se for o caso;
- g) Instrumentos de Pesquisa;
- h) Cronograma;
- i) Orçamento

Recomendações:

Recomendamos pela aprovação do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O comitê, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS nº. 510/16, decide pelo parecer de aprovação do projeto de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1881458.pdf	13/06/2022 11:37:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADETALHADOCEP.pdf	13/06/2022 11:29:42	DENNYS TELES LOPES	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1100 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus / AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (021)3308-0060 E-mail: cepsh.pqgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM**



Continuação do Parecer: 5.519-461

Outros	Carta_resposta_ao_parecer.docx	13/06/2022 11:05:20	DENNYS TELES LOPES	Acelto
Outros	INSTRUMENTODECOLETADEDEDADOS.pdf	13/06/2022 10:58:19	DENNYS TELES LOPES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_PESQUISA.pdf	13/06/2022 10:49:22	DENNYS TELES LOPES	Acelto
Folha de Rosto	FolhaderostoPB.pdf	06/05/2022 09:24:28	DENNYS TELES LOPES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoassentimentofam.pdf	05/05/2022 10:27:21	DENNYS TELES LOPES	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoNFRAescola.pdf	02/05/2022 09:56:30	DENNYS TELES LOPES	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOfescola.pdf	02/05/2022 09:56:04	DENNYS TELES LOPES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 11 de Julho de 2022

Assinado por:
LUIZ HENRIQUE CLARO JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1100 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3308-0060 E-mail: cepah.pgj@ifam.edu.br