



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

REILA GARCIA SANTIAGO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

MANAUS-AM
2022

REILA GARCIA SANTIAGO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

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

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S235a Santiago, Reila Garcia.

Avaliação da aprendizagem na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental I / Reila Garcia Santiago. – Manaus, 2022.

108 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Josiani Mendes Silva.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Formação de professores. 3. Necessidades formativas. 5. Ensino tecnológico. I. Silva, Josiani Mendes. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

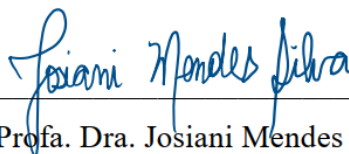
REILA GARCIA SANTIAGO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

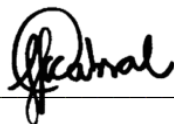
Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Professora Dra. Josiani Mendes Silva.

Aprovada em 12 de janeiro de 2023.

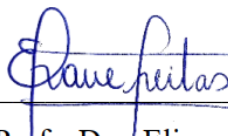
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Josiani Mendes Silva
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Eliane Batista
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua graça e misericórdia sobre a minha vida, por ter me dado forças para estudar e perseverar nesta caminhada. A Ele toda honra, glória e louvor. A Ele, minha gratidão!

Ao meu marido, Charles Linlinker, obrigada por acreditar em mim. As palavras não parecem fortes o bastante para expressar meu amor e apreço por seu incentivo e paciência durante todo o período de pesquisa do mestrado. Obrigada meu amor, por todo apoio dado neste tempo. A jornada não foi fácil, mas conseguimos! Ao meu marido, toda a minha gratidão!

A minha mãe, Rejane Garcia D'ávila, por toda ajuda e investimento em todas as áreas da minha vida e em específico a acadêmica. Seu esforço para criar eu e o meu irmão geraram bons frutos. Obrigada mãe, por tudo o que a senhora fez e faz por mim. Sou imensamente grata!

Ao meu pai, Nilo Santiago e ao meu irmão Danilo Garcia Santiago, por torcerem e acreditarem em mim. Sou grata por terem vocês ao meu lado.

Aos meus familiares em geral, por terem celebrado esta conquista comigo.

A minha orientadora, Dra. Josiani Mendes, por toda ajuda e contribuição nesta jornada. Por sua compreensão em meio aos desafios que passei e seu apoio me impulsionando a trilhar o caminho do conhecimento e da pesquisa.

Aos meus amigos Natália Venga e Webb Venga, vocês são família, me impulsionaram a buscar por essa conquista, acreditam, oraram e sonharam comigo. Sou imensamente grata pela amizade que foi construída com vocês.

Aos meus amigos Patrick Félix e Bárbara Félix, obrigada por toda parceria nesta jornada de mestranda. Sou grata a Deus por essa amizade e por toda a força que vocês me deram.

As minhas amigas Júlia Neves e Marcela Benedito, obrigada por torcerem desde o início da peregrinação para entrar no mestrado. A minha imensa gratidão! E a todos os outros amigos que se alegraram por essa conquista, meu muito obrigada!

Aos grandes mestres do PPGET, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, pelas oportunidades concedidas para a realização do Mestrado.

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

E às professoras Dra. Eliane Batista e Dra. Cinara Calvi Anic Cabral, pelas contribuições apresentadas na banca de qualificação e por terem aceitado estar presentes neste momento tão singular para minha formação acadêmica, no qual compartilharam suas sugestões acerca deste trabalho.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu singelo agradecimento.

RESUMO

A dissertação “A avaliação da Aprendizagem na Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I”, desenvolvida na Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), busca discutir um tema central para a educação referente a avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada de professores. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, com o objetivo de analisar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão sendo preparados para assumir o essencial papel de docentes avaliadores. Para tanto, consideramos necessário discutir e refletir sobre o processo avaliativo no espaço de formação continuada de professores, tomando por base autores como Luckesi (2014), Hoffmann (2011), Demo (2004), Gatti (2014), Villas Boas e Soares (2016), entre outros. Esta pesquisa buscou responder ao seguinte problema: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão sendo preparados para assumir o essencial papel de docentes avaliadores em sala de aula? Para a aplicação da pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que atuam em uma escola municipal de Manaus. 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. O resultado da análise indica que os professores, após concluírem a formação inicial e diante do cumprimento de suas atividades docentes, não estão preparados para assumir o papel de avaliadores, por não possuírem elementos teóricos que sustentem suas práticas avaliativas, apenas contam com anos de experiências na posição de alunos. Os dados também indicam a necessidade de formação continuada em avaliação da aprendizagem a partir dos apontamentos apresentados pelos professores entrevistados. Com esses indicadores, planejamos uma proposta de produto educacional por meio de uma oficina, com o objetivo de colaborar com a formação continuada em avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir com a aprendizagem dos professores por meio da discussão e reflexão sobre as funções e finalidades da avaliação. O produto, fruto da investigação deste trabalho, foi submetido a um Comitê Ad Hoc, formado tanto pelos participantes da pesquisa, quanto por professores mestres e doutores que atuam na educação básica e superior. Estes apresentaram suas contribuições, dentre elas: quanto ao título, o formato da apresentação das atividades, o cronograma e o esclarecimento das dinâmicas a serem ajustadas e por fim expediram parecer favorável ao produto educacional.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem; Formação Continuada; Necessidades formativas em aprendizagem da avaliação.

ABSTRACT

The dissertation "Assessment for Learning in the Continuing Education of Elementary School Teachers", developed in the line of research "Formative Processes of Teachers on the Technological Education" seeks to discuss an important point for education: Learning Assessment on the Continuing Teacher Education. This qualitative research aims to analyze how Elementary School Teachers are being prepared to take on the important role of evaluators. For that, we need to discuss and reflect on the Evaluation process on the Continuing Education of teachers, using authors such as Luckesi (2014), Hoffmann (2011), Demo (2004), Gatti (2014), Villas Boas and Soares (2016), among others, as a knowledge base on the subject. This research sought to answer the following question: How are teachers in the early years of Elementary School I being prepared to assume the essential role of evaluative teachers in the classroom? For the application of the research, we used a structured interview as a data collection tool. The research subjects were Elementary School Teachers that work in a public school in Manaus. The collected data was structured and interpreted according to the Bardin's Content Analysis technique (2016), which has 3 phases: 1) Pre-Analysis; 2) Exploration of the material; and 3) treatment of the results. The analysis result indicates that teachers, after graduating from college and as they work as professors, are not fully ready to take on the role of evaluators, because they lack theoretical elements to support their evaluative practices, and can only rely on their experiences as students. The data also show the need of Continuing Education on Assessment of Learning through notes made by the interviewed teachers. With these results in mind, we proposed an Educational Product in the form of a Workshop. This workshop aims to help the Continuing Education in Assessment of Learning through discussion and reflection on the functions and objectives of assessment, and with that we hope to help the training of teachers on the subject. The product born from the research of the dissertation was subjected to an Ad-hoc commission, formed by the participants of the research, master teachers and doctors that work in the Basic Schools and Colleges.

They made their contributions and approved the Educational Product.

Keywords: Assessment for Learning; Continuing Education; Formative Needs on Assessment for learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Função da avaliação formativa	31
Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo	50
Figura 3 - Faixa etária dos avaliadores	75
Figura 4 - Gênero dos avaliadores	76
Figura 5 - Natureza da formação dos avaliadores	76
Figura 6 - Titulação dos avaliadores.....	77
Figura 7 - Área de atuação dos avaliadores	77
Figura 8 - Local de trabalho dos avaliadores.....	78
Figura 9 - Tempo de atuação na educação dos avaliadores.....	78
Figura 10 - Avaliação quanto ao objetivo, com escala Likert, coletado via Google Forms.....	79
Figura 11 - Avaliação quanto a carga horária, com escala Likert, coletado via Google Forms.	80
Figura 12 - Avaliação do planejamento geral e material didático, com escala Likert, coletado via Google Forms.	80
Figura 13 - Avaliação do Roteiro de atividades do 1º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.....	81
Figura 14 - Avaliação do Roteiro de atividades do 2º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.....	81
Figura 15 - Avaliação do Roteiro de atividades do 3º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.....	82
Figura 16 - Avaliação do Roteiro de atividades do 4º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.....	82
Figura 17 - Avaliação quanto ao material de apoio, com escala Likert, coletado via Google Forms.....	83
Figura 18 - Avaliação quanto à relevância da temática a ser aplicada no espaço de formação continuada de professores, com escala Likert, coletada via Google Forms.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre as três funções das avaliações em sala de aula.....	30
Quadro 2 - Dados da pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	40
Quadro 3 - Informações dos trabalhos selecionados na pesquisa.....	41
Quadro 4 - Perfil dos participantes da Pesquisa	48
Quadro 5 - Fragmentos obtidos por meio das respostas dadas pelos professores entrevistados	52
Quadro 6 - Unidade de contexto para pré-análise	53
Quadro 7 - Temas para registro da análise de conteúdo das unidades de registo.....	54
Quadro 8 - Opinião geral dos avaliadores acerca da oficina, coletado via Google Forms.....	84
Quadro 9 - Versão Atual do produto educacional	86
Quadro 10 - 1º Encontro da Oficina.....	88
Quadro 11 - 2º Encontro da Oficina.....	89
Quadro 12 - 3º Encontro da Oficina.....	90
Quadro 13 - 4º Encontro da Oficina.....	91

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	AVALIAÇÃO ENQUANTO ESPAÇO DA APRENDIZAGEM.....	18
2.1	Contexto histórico da avaliação	18
2.2	Avaliação da aprendizagem e seus significados	24
2.3	Avaliação da aprendizagem e suas funções.....	28
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
3.1	Lacunas formativas no campo da avaliação	33
3.2	Um breve olhar para a formação continuada de professores.....	35
3.3	O lugar da avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada de professores.....	39
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	44
4.1	Metodologia.....	44
4.1.1	Instrumento utilizado para coleta de dados	45
4.2	Aspectos éticos	47
4.3	Participantes da pesquisa.....	47
4.4	Local da Pesquisa	49
4.5	Análise de Conteúdo.....	49
4.5.1	Organização das Etapas Desenvolvidas na Análise de Conteúdo.....	52
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	56
5.1	Sobre a avaliação	57
5.1.1	Concepções e finalidades avaliativas	57
5.2	Aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial.....	61
5.2.1	O que os professores aprenderam sobre avaliação?	61
5.2.2	Onde os professores aprenderam a avaliar?	63

5.2.3	Como os professores aprenderam a avaliar?	65
5.3	Necessidades formativas.....	66
5.3.1	Falta de formação continuada em avaliação da aprendizagem.....	67
5.3.2	Necessidade de formação continuada em avaliação.....	69
5.3.3	Necessidades apontadas pelos professores	71
6	AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
6.1	A composição do Comitê Ad hoc:	74
6.2	A proposta do Produto Educacional e suas melhorias.....	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A - FORMULÁRIO DA ENTREVISTA.....	103
	APÊNDICE B – CARTA CONVITE PARA OS AVALIADORES DO COMITÊ AD HOC	104
	APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	105
	ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA COM SERES HUMANOS	109

1. INTRODUÇÃO

O interesse por este trabalho surgiu de uma série de questionamentos e conflitos vivenciados desde o início da minha atuação profissional em sala de aula, em 2014. As experiências vividas nesse período fizeram com que eu repensasse as minhas práticas avaliativas, especificamente sobre como estava avaliando meus alunos enquanto professora.

Fatores como a ausência de conhecimento fizeram com que a minha própria prática avaliativa fosse limitada. O que tinha como entendimento sobre a avaliação era o modo como os professores haviam me avaliado no Ensino Fundamental, Médio e na Graduação, e agora estava repetindo o mesmo padrão, que era realizar provas objetivas e discursivas a cada bimestre e atribuir notas aos alunos de acordo com o que eles tinham alcançado. Este era o conhecimento que tinha sobre o assunto.

A maneira com que eu avaliava meus alunos não diferenciava muito da forma como os demais professores da escola em que estava trabalhando avaliavam. Era comum os professores ameaçarem os alunos com notas, tirar ponto por mau comportamento, passar um trabalho ou aplicar provas extremamente difíceis. Entretanto, as práticas avaliativas se resumiam sempre a tais aspectos, os instrumentos avaliativos postos nos planejamentos bimestrais eram sempre os mesmos, nada mudava, não existia espaço para reflexão, discussão, nem formações que abordassem a temática da avaliação da aprendizagem.

Paralelo a esse contexto, comecei a trabalhar em outra escola por um curto período de tempo, onde presenciei reuniões que tinham por finalidade decidir quais alunos a direção não queria mais na escola por diversos motivos, entre eles o comportamento. Para tal, eles aprovavam tais alunos, mesmo que tivessem baixo desempenho.

Diante desse cenário, não sabia nem como proceder, sentia-me limitada. Sem diálogo ou qualquer tipo de conhecimento que pudesse nortear o processo avaliativo de acordo com o seu real significado. Sem nenhuma compreensão, os professores julgavam, classificavam e selecionavam os alunos.

Nesse período, surgiu a oportunidade de cursar uma pós-graduação, foi aí que tive a chance de, pela primeira vez, estudar sobre a avaliação da aprendizagem. A partir desse momento, aos poucos, fui refletindo e entendendo o significado do ato de avaliar.

Diante da necessidade de repensar as práticas avaliativas dos professores e de continuar buscando conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, participei do processo de seleção para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM, com esperança de que teria condições de compreender melhor essa prática.

Após aprovação e ingresso no mestrado, houve a oportunidade de ampliar a leitura, a discussão e a reflexão, especificamente, acerca da avaliação da aprendizagem, obtendo assim condições para estruturar esta pesquisa. Desse modo, buscamos¹ ter um olhar diferenciado e investigativo sobre a temática em si para fins de constatação e encaminhamento de ações, visando possíveis contribuições.

Tendo como ponto de vista esse olhar investigativo, destacamos que, nesta pesquisa, abordaremos sobre a avaliação da aprendizagem na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, por isso, percorreremos alguns pontos conceituais para fundamentá-la. O interesse pelos participantes da pesquisa surgiu após a realização de trabalhos no programa de reforço escolar, idealizado pela Secretaria Municipal de Educação, no qual percebemos os desafios que os professores dessa fase educacional passam em relação a aplicação da avaliação da aprendizagem.

Para expandir nossa compreensão, escolhemos este tema, avaliação da aprendizagem, como objeto desta pesquisa. Nossa proposta buscou analisar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão preparados para avaliar seus alunos. Este estudo não se limita somente na busca por conceitos, mas, com base nos resultados obtidos, objetivamos colaborar com a prática avaliativa dos professores em sala de aula.

Assim sendo, esta pesquisa se justifica pelo seguinte motivo: acreditamos que aprimorar o conhecimento nessa área seja necessário, visto que a avaliação deve fazer parte do processo que envolve tanto o ensino, quanto a aprendizagem, podendo ser utilizado de diversas formas, a depender do conhecimento que o professor o tenha.

Partindo do pressuposto de que os professores precisam refletir, discutir, conhecer e aprender a avaliar, pode existir, por parte deles, um desconhecimento sobre o processo avaliativo, que os limita às práticas convencionais de somente examinar, classificar, aprovar ou reprovar, ou seja, isso pode implicar diretamente nas atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Diante do exposto, propusemo-nos a investigar o seguinte problema: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão sendo preparados para assumir o essencial papel de docentes avaliadores em sala de aula?

Ressaltamos que estamos nos referindo ao termo “preparado” com o sentido de está apto, que possui habilidade para determina tarefa, ou seja, que saiba avaliar em sala de aula, que utilize os diversos instrumentos avaliativos, que faça o diagnóstico da aprendizagem dos

¹ Até aqui, considerando que os fatos relatos estão voltados para minha vivência antes do ingresso no mestrado, optei por utilizar a primeira pessoa do singular. Deste ponto em diante, utilizarei a primeira pessoa do plural.

alunos e os ajustes necessários após o resultado, bem como que esteja pronto para avaliar o seu próprio trabalho (LUCKESI, 2014).

Em busca de respostas ao problema de pesquisa a ser investigado, delineamos quatro questões norteadoras:

- 1) Que concepções acerca da avaliação da aprendizagem são evidenciadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I?
- 2) O que os professores aprenderam sobre avaliação na sua formação inicial?
- 3) Quais são as principais necessidades formativas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem?
- 4) Em que uma proposta de produto educacional para formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I pode contribuir em relação à discussão acerca das funções e finalidades da avaliação da aprendizagem?

Mediante o problema e as questões norteadoras apresentadas, elaboramos o objetivo geral: analisar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão sendo preparados para assumir o essencial papel de docentes avaliadores em sala de aula.

Seguido dos objetivos específicos:

- 1) Identificar que concepções acerca da avaliação da aprendizagem são evidenciadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I;
- 2) Verificar o que os professores aprenderam sobre avaliação na sua formação inicial;
- 3) Identificar quais são as principais necessidades formativas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem; e
- 4) Elaborar uma proposta de produto educacional para formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, sobre as funções e finalidades da avaliação da aprendizagem.

Esta pesquisa está organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo é destinado a esta introdução. No segundo capítulo, intitulado “Avaliação enquanto espaço da aprendizagem”, abordamos o contexto histórico da avaliação e discutimos os seus significados e as suas funções.

No terceiro capítulo, “A avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada de professores”, discutimos a respeito de algumas lacunas formativas no campo da avaliação, explanamos algumas considerações sobre a formação continuada e, em seguida, discorreremos sobre o lugar da avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada.

No quarto capítulo, “Percurso Metodológico da Pesquisa e tratamento dos dados”, apresentamos o delineamento da pesquisa e analisamos os resultados obtidos por meio da

entrevista aplicada com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que, em razão da pandemia causada pela covid-19, foi aplicada de forma remota.

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.

No quinto capítulo, apresentamos a discussão e os resultados da pesquisa, dividido pelas seguintes categorias de análise: sobre a avaliação; aprendizagem da avaliação na formação inicial, e necessidades formativas, constituídas a partir da técnica de análise de conteúdo.

No sexto capítulo, tratamos da avaliação do comitê *Ad Hoc* sobre a proposta do produto educacional que versa acerca de uma oficina de formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem, submetida à apreciação tanto dos professores entrevistados, quanto por professores mestres e doutores, os quais apontaram adaptações e melhorias para o aprimoramento desta.

O sétimo e último capítulo é destinado às considerações finais deste trabalho.

Em vista do exposto, esperamos que esta pesquisa possa auxiliar a todos que tiverem interesse de refletir e discutir sobre a temática da avaliação da aprendizagem, visando não somente o aperfeiçoamento profissional, mas o conhecimento e a aprendizagem sobre o assunto.

2. AVALIAÇÃO ENQUANTO ESPAÇO DA APRENDIZAGEM

Esta seção tem por finalidade apresentar as discussões referentes à temática central desta pesquisa, levando em consideração as contribuições de alguns autores. A mesma está dividida em três subseções: a primeira trata sobre o contexto histórico da avaliação, em seguida abordamos a respeito dos significados da avaliação da aprendizagem e por último destacamos as funções avaliativas.

2.1 Contexto histórico da avaliação

Pensar a respeito do que venha a ser avaliação nos leva a considerar que existem diversos conceitos que atenderam a uma finalidade dentro de um contexto histórico-cultural. Todavia, o que nos chama atenção e nos preocupa é o fato de que a sociedade está em constante mudança. Contudo ainda existem algumas práticas avaliativas que têm permanecido há décadas, enraizadas em antigos conceitos, sem levar em conta o seu real significado, o que faz com que a avaliação se mantenha como examinadora punitiva e seletiva em vez de ser uma orientadora da aprendizagem.

Antes de falarmos a respeito do real significado da avaliação, faremos uma breve abordagem sobre o contexto histórico que a envolve. Para tanto, o cenário da história da avaliação é recente, entretanto, a história dos exames escolares é mais antiga. Segundo Luckesi (2014), os exames escolares que são praticados ainda hoje em nossas escolas, que muitas vezes são taxados de avaliação da aprendizagem, foram regulados na China, há três mil anos antes da era cristã, quando o imperador usava o exame como um meio de controle social para selecionar os soldados para o serviço militar e para assumir determinados trabalhos.

De acordo com o estudioso supracitado, examinar significa colocar à prova o conhecimento que o aluno já possui sobre determinado assunto. O seu foco está na seleção, classificação, aprovação e reprovação. O ato não está voltado para que o aluno aprenda com qualidade, importante somente é demonstrar e classificar quem aprendeu e quem não aprendeu, sem nenhum interesse de intervir.

A instrumentalização dos exames foi ganhando espaço, chegando até o Ocidente, onde foram sistematizados entre os séculos XVI e XVII pelos jesuítas, que realizavam, em sua pedagogia, o ritual dos exames e provas para selecionar e medir os níveis de conhecimento dos alunos nos estudos escolásticos (LUCKESI, 2013).

Durante esse período, a avaliação era aplicada por meio de exercícios orais pelas universidades medievais. Posteriormente, passou a ser usada pelos jesuítas, que, por sua vez,

“[...] trouxeram os exames para a Europa, introduzindo-os em suas escolas” (FERNANDES, 2009, p.113). Com a instrumentalização dos exames, todo o ensino que os jesuítas aplicavam passava pela banca examinadora. Nesse tempo, o exame era o principal instrumento utilizado para legitimar os trabalhos realizados.

Aranha (2006, p. 205) menciona que:

[...] os jesuítas mostravam-se bastante exigentes, recomendando a repetição dos exercícios para facilitar a memorização. Nessa atividade eram auxiliados pelos melhores alunos, chamados *decuriões*, responsáveis por nove colegas, de quem tomavam as lições de cor, recolhiam os exercícios e marcavam em um caderno os erros e as faltas diversas. Aos sábados as classes inferiores repetiam as lições da semana toda: vem daí a expressão *sabatina*, usada durante muito tempo para indicar a avaliação e, para as classes mais adiantadas, organizavam torneios de erudição.

Ainda segundo a autora, as ações pedagógicas jesuíticas eram desenvolvidas através de aulas expositivas, com muita repetição, lançando mão de meios pelos quais os alunos eram ensinados e também eram submetidos a gravar exatamente o que o professor havia instruído. Assim, a aprendizagem se caracterizava nesse padrão dogmático, medido e baseado no quanto o aluno conseguiria arquivar em sua memória determinado assunto.

No período do século XVIII, os exames começaram a ser utilizados em larga escala² na Europa, com o intuito de selecionar os funcionários públicos. Com o mesmo objetivo, os exames foram ganhando espaço em outros países, chegando ao Reino Unido por volta do século XIX, quando as universidades europeias passaram a utilizar os exames como um meio para avaliar e classificar os alunos (FERNANDES, 2004).

Os exames também começaram a ganhar espaço nos Estados Unidos da América por volta de 1883, mantendo a seleção como foco principal. Nesse tempo, grandes expectativas eram lançadas sobre os exames, tidos como avaliações, pois, por meio delas, os alunos poderiam conseguir uma certificação da aprendizagem (PASSOS, 2014).

A inserção dos exames em diversas localidades e em momentos históricos diferentes coincidiu com as mudanças sociais, econômicas e políticas, segundo as quais eles eram tidos como as primeiras práticas avaliativas. Desse modo, a avaliação serviu como um instrumento de validação em vários âmbitos, mostrando, portanto, que a história dela, ou o seu uso, tem uma relação com a história do exame, que vai desde a prática de medir o conhecimento até a classificação de sujeitos, oportunizando uns e excluindo outros. Isso só demonstra a

² Lima (2020) aponta que a avaliação em larga escala é aplicada para uma grande quantidade de sujeitos a fim de verificar o nível de desempenho e aprendizagem.

dificuldade existente no que diz respeito à transição do ato de examinar para o ato efetivo de avaliar a aprendizagem do aluno.

Diante das transformações que foram ocorrendo na sociedade, houve também mudanças na visão da avaliação. Segundo Fernandes (2004), a discussão conceitual do termo avaliação foi evoluindo com o tempo e ganhando novas direções. Ainda de acordo com o referido autor, por volta de 1930, Ralph Tyler, um educador norte-americano, teve bastante influência no campo da avaliação, seu enfoque consistia em produzir modificações no comportamento dos estudantes.

De acordo com Passos (2014), Tyler ficou conhecido como o pai da avaliação educacional e sua influência perpassou muitas das avaliações que se desenvolveram nos sistemas educacionais e permanece até os dias atuais.

Dado o contexto, o objetivo era que se pensasse e utilizasse uma prática pedagógica diferente do exame, que pudesse servir para o aprendizado dos estudantes. Este modelo de se pensar na avaliação provocou as primeiras mudanças na prática avaliativa, o que quer dizer que era buscada uma ação que estabelecesse com clareza o que o aluno deveria aprender e, com efeito, o que o professor necessitava fazer para que o aluno realmente aprendesse.

Nessa perspectiva, surgem outros estudos que vão ampliar a discussão no campo da avaliação. No Brasil, no entanto, a discussão sobre a avaliação só teve início no século XX, com a aprovação da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LUCKESI, 2013). No Artigo 39, nos parágrafos I e II, por exemplo, houve os primeiros registros regulamentando a avaliação como aproveitamento do aluno, porém prevalecendo os aspectos quantitativos sobre o qualitativo, fazendo uso dos termos exames, julgamentos, resultados e autoridade.

Até os anos 70, o critério de avaliação que dominava no Brasil era o de atribuição de notas, ou seja, aplicação de valores numéricos que eram dados indiscriminadamente aos alunos. Nesse contexto, os professores mediam a aprendizagem, o comportamento e o desempenho de cada estudante.

Tais leis que foram fixadas não trouxeram um direcionamento muito aprofundado para o campo da avaliação da aprendizagem, mas tentavam nortear alguns aspectos (PASSOS, 2014). No entanto, com a promulgação da LDB, Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996, houve certo direcionamento sobre o processo avaliativo. O capítulo II, no Artigo 24, dispõe a respeito da Educação Básica no nível Fundamental e Médio. E acerca das avaliações, instrui o seguinte:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Em síntese, Luckesi (2011, p. 29), indica que

[...] a LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei n. 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou a usar a expressão “aferição do aproveitamento escolar”, mas ainda não se serviu dos termos “avaliação da aprendizagem”. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo [...].

A lei perdura até hoje, mantendo esses pontos de uma avaliação que tenha como alvo o desenvolvimento integral do aluno durante seu processo de aprendizagem, permanecendo também os mesmos critérios para a verificação do rendimento escolar e o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, significando que a preocupação maior não deve ser com as notas, mas com a aprendizagem. Embora a legislação brasileira tenha buscado novas proposições voltadas para o campo da avaliação, a mesma ainda apresenta uma prática examinadora, seletiva e punitiva (PASSOS, 2014).

É importante também trazer para esta discussão a matriz escolar comum para todos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que apresenta uma proposta de avaliação que direciona as formas de monitoramento do desempenho escolar dos alunos (BRASIL, 2017). Em essência, o documento preconiza o desenvolvimento global e integral dos estudantes, levando em conta os contextos e as condições de aprendizagem, de modo a promover o protagonismo dos alunos.

De maneira geral, a BNCC considera a avaliação formativa como uma possibilidade para os professores avaliarem seus alunos, distanciando, assim, dos modelos tradicionais, classificatórios e punitivos. No que tange à discussão da avaliação, em específico, o documento tem por objetivo;

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 17).

A BNCC é um documento de caráter normativo e obrigatório, devendo ser contemplado por todas as escolas brasileiras. O documento configura-se como um material que padroniza a organização dos componentes curriculares, estabelecendo habilidades e competências “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Seu caráter define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A esse respeito, Pacheco e Silva (2019, p. 19) mencionam que,

Apesar da BNCC trazer em seu texto o conceito de formação integral e diversidades, a mesma, na sua essência, trata de uma política de regulação constituída a partir de um viés privatista e mercadológico que traz na sua intencionalidade a aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades e competências que estão de acordo principalmente com os interesses do mundo do trabalho, em consequência a serviço do sistema capitalista vigente. Tal intencionalidade acaba por direcionar as escolas a desenvolverem práticas que se preocupam com a avaliação do desempenho do aluno a partir de uma concepção curricular articulada à avaliação padronizada e classificatória.

As autoras complementam argumentando que a BNCC não apresenta, em seus escritos, um texto específico que aborde a avaliação da aprendizagem, mas, por apresentar mecanismos de padronização, seleção de currículos, definição dos conteúdos e dos objetivos a serem alcançados, acaba por direcionar a escola para a melhoria dos resultados das avaliações em larga escala, embora ela faça um contraponto, padronizando a avaliação formativa que está mais centrada no processo de ensino e aprendizagem (PACHECO; SILVA, 2019).

Paralelo ao documento, a proposta da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/MANAUS, mais especificamente alinhada a outros documentos, entre eles, a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), apresenta algumas considerações sobre avaliação da aprendizagem presentes no Currículo Escolar Municipal³.

O documento assegura uma concepção de avaliação que promova a reflexão e a tomada de novas decisões, propiciando o estímulo aos alunos no processo de aprendizagem. O currículo também ressalta a importância que o professor deve ter quanto à clareza do

³ O Currículo Escolar Municipal é um documento que foi compilado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que norteia os currículos da Educação Básica tanto do centro de Manaus, quanto da zona ribeirinha.

significado da avaliação na formação de cada aluno que adentra a instituição escolar. Medir, examinar e julgar deve ceder espaço à aprendizagem dos alunos (MANAUS, 2021).

Neste seguimento, o Referencial Curricular Amazonense - RCA⁴ (AMAZONAS, 2020) apresenta uma concepção de avaliação com foco em verificar a aprendizagem dos estudantes. Esse documento destaca que a avaliação não deve ser classificatória e nem excludente, mas uma prática pedagógica que possibilite o professor analisar e refletir o processo de ensino e aprendizagem, assim como desenvolver novas estratégias para esse processo. Esse material preza por uma avaliação que forneça resultados para a gestão de educação que subsidie a melhoria dos projetos pedagógicos da escola e proporcione informações para a melhoria da própria avaliação.

Face ao exposto, a legislação educacional brasileira busca assimilar e apresentar novas proposições a respeito da avaliação da aprendizagem, contudo, ainda estamos distantes da realidade apresentada por lei (PACHECO; SILVA, 2019),

O indicativo dos exames pode ser visto por meio do Decreto n° 5622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, em seu Artigo 4, afirma que a avaliação do desempenho dos estudantes, para fins de promoção, se dará por meio de exames presenciais e pela realização de atividades programadas (BRASIL, 2005).

Para muitos professores, o ato de examinar e medir pode ser rotineiro, mas não dá conta de que muitas vezes as notas atribuídas são arbitrárias, confusas e com critérios vagos, o que possibilita uma aproximação mais evidente das práticas do exame e um distanciamento de uma avaliação centrada no aprendizado.

No tocante ao que foi mencionado, Luckesi (2011, p. 30) esclarece que os professores precisam aprender a avaliar e a conhecer os conceitos teóricos sobre a avaliação, não se limitando somente à teoria, mas aprendendo a praticar a avaliação no cotidiano da sala de aula. O referido autor ainda complementa afirmando que “aprender o conceito é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática”.

Em síntese, devido à complexidade da tarefa avaliativa, Hoffmann (2011, p. 44) refere-se “[...] às práticas rotineiras de avaliação, à superficialidade teórica no tratamento dessas questões e às críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo”, que acabam, muitas vezes, prendendo os professores ao uso das notas nos sistemas de classificação dos estudantes.

⁴ O Referencial Curricular Amazonense – RCA é um documento orientador para elaboração ou adequação dos Projetos Político-Pedagógicos, sendo uso obrigatório para elaboração de todos os documentos que norteiam a ação educativa nas Instituições escolares da rede de ensino do Amazonas.

Passos (2014) ressalta que o foco da avaliação está cada vez mais direcionado à aplicação de instrumentos e aos critérios de análise. Todavia, tal direcionamento tem sido realizado para exaltar o ato de examinar, reduzindo o processo avaliativo de aprendizagem a uma mera aplicação de testes quantitativos.

Por fim, diante do que foi apresentado, observamos que os exames escolares têm perdurado durante décadas no meio educacional, apresentando nenhuma contribuição evidente para a qualidade do aprendizado, pelo contrário, são apenas instrumentos de classificação, julgamento e seleção (LUCKESI, 2011). A avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser confundida com o ato de examinar, uma vez que tem o seu sentido e significado.

Assim, após a explanação sobre o contexto histórico da avaliação, consideramos pertinente apresentar, na próxima seção, o conceito da avaliação enquanto espaço de aprendizagem.

2.2 Avaliação da aprendizagem e seus significados

Diante das várias discussões que permeiam o campo da avaliação, trataremos nesta seção a respeito da avaliação enquanto espaço de aprendizagem, sendo ela uma grande aliada tanto do aluno, quanto do professor e da escola. Pretendemos apontar alguns significados do tema, contrapondo as distorções que foram construídas ao longo do tempo. É fundamental desconstruirmos o sentido de uma avaliação que está posta somente para quantificar os resultados, classificar e examinar.

Para tanto, vejamos algumas definições sobre o que venha ser avaliação da aprendizagem. Libâneo (1994, p.195) define que a avaliação é:

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

A esse respeito, compreendemos que a avaliação é uma tarefa fundamental que envolve o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem. Ela é um recurso necessário que auxilia o professor a identificar como a sua turma está e o que ele pode fazer para melhorar. A mesma deve ser elaborada, utilizada e destinada à aprendizagem, tornando-

se o início de novos processos, não se limitando somente aos dados quantitativos expressos em resultados finais.

Com relação às notas e aos dados quantitativos, eles deverão se sujeitar a uma apreciação qualitativa da avaliação enquanto espaço de aprendizagem, onde os dados poderão ser interpretados, analisados e expostos em um padrão de desempenho do aluno que seja bom, satisfatório a outros níveis, que evidencie o aproveitamento do estudante de modo que o professor possa tomar novas decisões relacionadas às próximas atividades avaliativas (FREITAS, 2019).

Não queremos aqui excluir os aspectos quantitativos, pois têm as suas funcionalidades diante do sistema educacional, mas queremos ressaltar os qualitativos como parte do que temos buscado integrar nesta pesquisa. Assim, relembramos que a Lei de Diretrizes e Base Nacional (BRASIL, 1996) reconhece que avaliação envolve um processo qualitativo acima do quantitativo e que importa avaliar a aprendizagem e todo o processo de desenvolvimento do aluno.

Tendo em vista que existem diferentes concepções avaliativas, Luckesi (2014) conceitua a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, dinâmico e construtivo. O referido autor nos lembra que a avaliação por si só não pode resolver todos os problemas da educação, mas ela tem o poder de revelar a qualidade da realidade do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, ficando a cargo do professor a responsabilidade de decidir o que fazer com esse resultado, atentando-se para possíveis mediações e melhorias, caso existam necessidades.

Outra definição que pode nos ajudar a compreender o significado da avaliação para além de exames, notas e classificações é definida por Hoffmann (2001) quando considera que a avaliação deve estar diretamente relacionada ao ato de conhecer, refletir e de compreender as razões das dificuldades que foram encontradas pelo aluno, para que assim sejam promovidas ações em benefício de quem está sendo avaliado.

É importante perceber que a avaliação da aprendizagem não se restringe somente a um aspecto, mas, ao mesmo tempo, envolve outros, ampliando a abrangência de se pensar em uma avaliação que dialogue com o planejamento do professor, que possa conduzir a momentos de estudo, que esteja relacionada ao ensino, que olhe para a aprendizagem do aluno, entre outros pontos que são essenciais para o processo avaliativo.

Caso isso não aconteça, será realizada apenas uma avaliação extremamente burocrática, ameaçadora e examinadora, atribuindo somente um valor qualquer, causando

marcas e deixando impacto inoportuno nos estudantes, quando poderia ser uma excelente ferramenta para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Sant'Anna (2014, p. 31) contribui ainda definindo que avaliar é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Diante disso, entendemos que a avaliação não envolve somente um sujeito, pelo contrário, consiste em avaliar todos os envolvidos no processo educativo. Assim, o professor e a gestão escolar devem continuamente verificar se o processo de ensino e aprendizagem está sendo efetivado de modo que possam analisar as suas metodologias utilizadas e verificar se suas estratégias estão sendo alcançadas.

Em síntese, visando uma maior compreensão da avaliação enquanto espaço para a aprendizagem, Guerra (2007, p. 17) aborda doze princípios gerais que resumem o que foi mencionado: o primeiro princípio apresentado estabelece que “a avaliação é um fenômeno moral, não meramente técnico”, isso quer dizer que, para se pensar em uma avaliação que tenha por finalidade o aprendizado é necessário levar em conta a quais valores e causas ela serve.

O professor, ao avaliar, precisa saber o que vai avaliar e entender qual o propósito estabelecido para realizar tal avaliação, uma vez que ela não é neutra, pelo contrário, dependendo da forma que for utilizada, pode trazer benefícios a uns e prejuízos a outros.

A avaliação também pode ser utilizada para mediar o ensino e a aprendizagem, assim como pode ser usada como ameaça, exclusão, seleção, entre outros, por isso existe a necessidade de que quem avalia deve ter consciência do que avaliar, como e para qual finalidade realizará a ação, pois as consequências atingirão os alunos, as escolas e a sociedade.

O segundo princípio é referente à avaliação como um processo, e não um ato isolado. Isso implica que a avaliação deve ser contínua, contextualizada, para que possa acompanhar cada fase da aprendizagem do aluno.

O terceiro princípio indica uma avaliação que seja um processo participativo, isso quer dizer que, quanto maior a participação dos alunos, dos professores e da escola em todas as etapas educativas, mais chances de evolução para todos.

Quanto ao quarto princípio, Guerra (2007, p. 19) menciona que “a avaliação tem um componente corroborativo e um princípio atributivo”. Isso significa que a avaliação pode

comprovar se de fato foi efetuada ou não uma aprendizagem, porém o resultado não deve ser atribuído somente ao aluno, mas a todos os envolvidos desde as instituições, a direção e as autoridades que geram as normas. É por isso que a avaliação tem de desempenhar um papel holístico, levando em conta a participação de todos, e não somente de uma parcela.

O quinto princípio sobre a avaliação enquanto espaço da aprendizagem se coaduna à linguagem que lhe é atribuída, que pode trazer entendimento ou confusão. Por muitas vezes, a avaliação da aprendizagem foi confundida com exames, seleção e classificação. Tais ideias opostas e distorcidas acabam comprometendo o real sentido e a finalidade da avaliação da aprendizagem.

O sexto princípio diz respeito à diversificação dos instrumentos avaliativos. A avaliação é um ato complexo e por isso a utilização de diversos instrumentos pode aumentar o rigor e a confiabilidade, gerando mais informação que validarão a tomada de novas decisões que um instrumento só não faria.

O sétimo princípio está relacionado a uma avaliação catalisadora, que estimula mudanças e impulsiona todo o processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo da avaliação também deve ser completo e globalizado. No oitavo princípio, é necessário que o professor tenha em mente o que é preciso avaliar para não correr o risco de aceitar somente alguns aspectos da aprendizagem em oposição a outros.

Para avaliar, também é fundamental que se tenha um conhecimento especializado do processo de ensino e aprendizagem. Este é o nono princípio estabelecido, que explicita a importância de o professor possuir uma formação que capacite e corrobore com sua prática avaliativa. Além disso, a avaliação não serve exclusivamente para medir o conhecimento do aluno: este é o décimo princípio. Pelo contrário, ela tem de ser usada para viabilizar a aprendizagem, possibilitando possíveis mudanças e enfoques à medida que vai se comprovando a efetivação da aprendizagem.

O professor, ao avaliar o aluno, deve também se auto avaliar, e este é o décimo primeiro princípio, que enfatiza a necessidade de o docente submeter a sua própria prática avaliativa a uma análise, sondando seus procedimentos e as suas decisões sempre em busca de melhorias. Caso contrário, pode ocorrer de o professor passar anos cometendo os mesmos erros e repetindo as mesmas práticas avaliativas sem permitir o aprimoramento. Por último, sendo este o décimo segundo princípio, a avaliação não deve ser um ato individual, mas associado.

A avaliação não é responsabilidade isolada de quem avalia, mas um recurso que abrange toda a instituição e, por isso, se houver interação em busca de aperfeiçoamento e de ajustes na prática avaliativa, todos poderão ser beneficiados, ou seja,

A avaliação pode (deve) se converter numa plataforma de debate que ajude a instituição a melhorar a formação de seus profissionais e as práticas que empreende. Isso supõe uma atitude questionadora que discute a prática e uma atitude de diálogo que conduz ao debate sobre o seu sentido e o seu aprimoramento. Discutir a prática, refletir sobre ela e compreendê-la é o caminho para o aprimoramento. Uma vez que essa prática inclui elementos que dependem do contexto organizacional e da gestão, será preciso exigir dos responsáveis as condições necessárias para que esse aprimoramento seja possível. A avaliação, por conseguinte, diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduza ao individualismo e a competitividade (GUERRA, 2007, p. 24).

Diante do que foi apresentado, vimos que existem diferentes concepções avaliativas que abrangem vários caminhos, portanto, cabe ao professor a necessidade de conhecer o real significado da avaliação, de modo que ele busque uma abordagem que possa contribuir com a sua prática. O que não pode acontecer é uma prática autoritária, ameaçadora e opressora, pautada em exames, conduzindo os alunos ao medo, à ansiedade e à estagnação.

Sobre a avaliação da aprendizagem e suas funções, abordaremos na seção a seguir.

2.3 Avaliação da aprendizagem e suas funções

Ao compreendermos o significado da avaliação da aprendizagem, direcionamos nosso olhar para as funções da avaliação, explorando um pouco mais a respeito da avaliação formativa, sendo esta uma possibilidade para o professor explorar em sala de aula. Assim, a avaliação da aprendizagem é dividida em três funções: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica, segundo Sant'Anna (2014), é caracterizada por uma sondagem inicial referente ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. Ela normalmente é tida como o primeiro passo a ser dado pelo professor antes de começar a ensinar determinado conteúdo. Isso serve para que ele possa identificar o ponto de partida de suas ações pedagógicas e posteriormente intervir ou avançar.

Silva (2019) esclarece que o professor, ao fazer uso da avaliação diagnóstica, terá a possibilidade de compreender o nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram para que posteriormente seja executado um planejamento que abranja as dificuldades que foram identificadas.

Por meio dessa avaliação o professor poderá estabelecer novos objetivos, retomar os que não foram alcançados, elaborar estratégias diversificadas e verificar o tempo necessário que os alunos precisarão para aprender os conteúdos. Normalmente os professores realizam

essa avaliação no início do ano letivo, ou antes de introduzir um novo assunto, para verificar se os alunos possuem ou não o domínio de certos conteúdos que foram abordados previamente.

Quanto à avaliação somativa, ela tem o foco na classificação dos resultados, expressos através de notas, geralmente atribuídos no final do processo de aprendizagem de um período de estudo. Segundo Russell e Airasian (2014), a avaliação somativa é utilizada para avaliar os resultados da aprendizagem normalmente através de provas, exames e trabalhos. Para os autores, essa avaliação pode ajudar os professores a tomarem decisões sobre o nível de aproveitamento do aluno.

Já a avaliação formativa, segundo Fernandes (2021), deve acontecer durante um contínuo processo de ensino e aprendizagem, tendo como a principal função o acompanhamento. Ela visa retroalimentar todo o processo de formação, cooperando para a organização do que será desenvolvido. Uma de suas funções principais envolve a orientação, a observação, o planejamento e o replanejamento, sempre objetivando ajudar o aluno a se desenvolver no aprendizado.

Perrenoud (1999, p. 50) reitera, afirmando que “[...] é formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver”. A esse respeito, a avaliação formativa deve ser integrada ao ensino com a finalidade de contribuir com a aprendizagem em andamento, informando ao professor as reais condições de aprendizagem de seus alunos.

Para contribuir com a conceituação, Russell e Airasian (2014) apresentam um quadro de comparações entre a avaliação diagnóstica, somativa e formativa para sintetizar o que foi explanado, a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 - Comparação entre as três funções das avaliações em sala de aula

	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SOMATIVA
PROPÓSITO	Dar ao professor uma rápida ideia e um conhecimento prático das características dos seus alunos.	Monitorar e orientar o processo enquanto ainda está ocorrendo.	Julgar o sucesso de um processo que está terminado e realizar aspectos burocráticos do ensino, como dar notas.
PERÍODO DA AVALIAÇÃO	Durante a primeira ou a segunda semana de aula.	Diariamente, ao longo do ano letivo.	Ao final do processo.
MÉTODO DE COLETA DE EVIDÊNCIAS	Principalmente observação formal.	Observação formal e trabalhos para planejamento, e observação informal para monitoramento.	Provas, trabalhos, relatórios, <i>quizzes</i> e projetos formais.
TIPO DE EVIDÊNCIAS COLETADAS	Cognitivas, afetivas e motoras.	Principalmente cognitivas e afetivas.	Principalmente cognitivas.
FORMA DE ARQUIVAR AS INFORMAÇÕES	Informações armazenadas na cabeça do professor, e poucos relatórios escritos.	Planos de aulas escritos; monitoramento não escrito de informações.	Relatórios formais no livro do professor ou nos arquivos da escola.

Fonte: Adaptado de Russell e Airasian (2014, p. 18).

Mantendo nosso foco na avaliação formativa, Villas Boas (2014) acrescenta que essa avaliação tem por objetivo orientar o aluno para a realização de suas atividades, auxiliando-o a identificar as dificuldades e a avançar em sua aprendizagem. Ela também promove o desenvolvimento do professor e da escola, considerando que esta realiza trabalhos pedagógicos, e não somente um processo de ensino e aprendizagem em que só o professor ensina e o aluno só aprende. Pelo contrário, a autora enfatiza a necessidade de todo o corpo educacional estar envolvido no desenvolvimento da avaliação formativa.

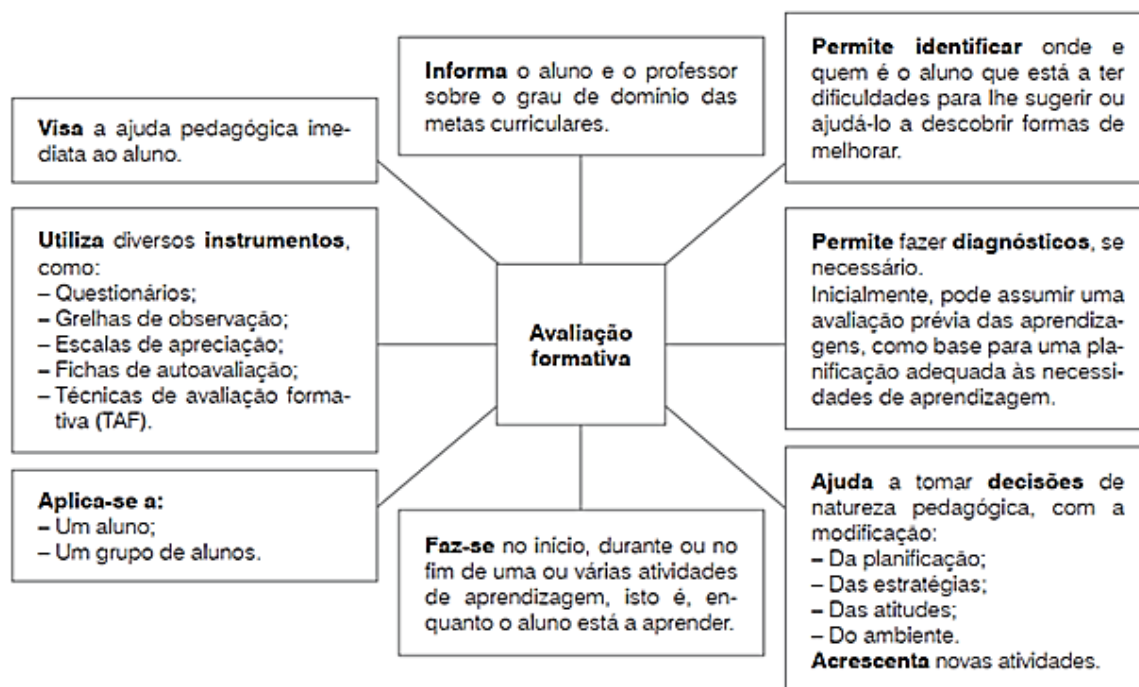
De acordo com essa perspectiva, a avaliação punitiva, excludente e classificatória deve ser abandonada, uma vez que o que se pretende é o alcance de uma avaliação que promova melhorias e avanços. Em consonância com esse ponto, Fernandes (2021) complementa ao falar que a avaliação formativa contribui com o professor no sentido de ajudar a organizar o

processo de ensino, a definir e a deixar claro os objetivos de aprendizagem, a diversificar suas estratégias, a fazer uso de *feedback* apoiando o aluno, ajudando a regulamentar o ensino conforme as necessidades apresentadas e a criar um ambiente de comunicação em sala de aula.

Desse modo, o papel do professor, do aluno e da escola deve estar articulado para desenvolver um trabalho alinhado. Nesse entendimento, a avaliação formativa adquire um modelo diferente, não excluindo os demais, mas mantendo o seu olhar sempre voltado especificamente para o processo e para o caminho da aprendizagem que está sendo construído, possibilitando, assim, que o professor faça as intervenções necessárias para aperfeiçoar o ensino e aprendizagem.

Lopes e Silva (2020) mencionam que existem várias definições sobre a avaliação formativa, mas que, em termos genéricos, ela é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem, tirando o foco dos aspectos quantitativos. Para isso, os autores sintetizam a função da avaliação formativa, conforme explanado na figura 1:

Figura 1 - Função da avaliação formativa



Fonte: Lopes e Silva (2020, p. 14)

Observamos que a avaliação formativa não é imóvel ou inerte, mas percorre um processo entre análise e ação, investigação e prática. De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação, propiciando o levantamento de informações

essenciais para a estruturação do ensino e de aprendizagem, colaborando para a concretização das atividades. Esta avaliação também se caracteriza por ser informativa, à medida que informa aos sujeitos do processo educativo.

Diante do exposto, nos perguntamos: Será que somente o uso da avaliação formativa torna o processo avaliativo efetivo durante o período escolar? Ribeiro (2020, p. 34) responde que não, e completa:

Para uma ação avaliativa mais efetiva, a busca pelo equilíbrio entre o avaliar e o aprender torna-se uma ação constante para o professor em sala de aula. A avaliação somativa, mesmo que não se faça tão efetiva quanto a avaliação formativa durante o período escolar, possui um aspecto que não pode ser deixado de lado nesse contexto, a eficiência na coleta de dados. Através dos dados fornecidos por uma avaliação somativa os professores podem utilizá-los de forma conjunta com a avaliação formativa para auxiliar sua tomada de decisões. Ou seja, os dois processos avaliativos trabalham de forma conjunta e complementar na ação de avaliar.

Ainda que tenhamos aprofundado um pouco mais a discussão sobre a avaliação formativa, não podemos excluir a possibilidade de articulação com as demais avaliações, embora saibamos que cada uma tem propósitos e finalidades diferentes. Quanto a esta articulação, a avaliação somativa e a diagnóstica só poderão acontecer no contexto formativo quando não houver um foco exclusivamente na atribuição de notas ou somente uma sondagem.

Portanto, a avaliação formativa visa retroalimentar todo o processo de formação, cooperando para a organização do que será desenvolvido. Reiteramos que os professores devem ser um dos principais usuários desse tipo de avaliação para que possam repensar suas práticas pedagógicas.

Diante do contexto histórico apresentado sobre a avaliação da aprendizagem, seu significado e funções, na seção a seguir discutiremos sobre a avaliação da aprendizagem no espaço de formação de professores.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, relacionamos os conceitos de avaliação da aprendizagem e formação de professores. Para tanto, organizamos em três partes, a saber: na primeira, tratamos a respeito de algumas lacunas formativas no campo da avaliação, na segunda, explanamos algumas considerações sobre a formação continuada e, por último, discorremos sobre o lugar da avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada.

3.1 Lacunas formativas no campo da avaliação

A importância de tratarmos sobre este assunto dirige-se à carência de discussão, debates e reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no espaço de formação de professores (VILLAS BOAS, 2014). Autores como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Pedro Demo e Domingos Fernandes, por exemplo, vêm discutindo sobre a temática da avaliação da aprendizagem e tecem suas considerações a respeito da formação do professor nesta área de atuação.

Apesar de compreendermos que a avaliação é parte importante da atuação docente, este aspecto parece não ser tratado explicitamente nos cursos de formação de professores (FREITAS, 2019). O professor é o profissional responsável para executar a prática avaliativa em sala de aula. É ele que avalia, aprova ou reprova o aluno conforme o entendimento ou não que venha ter. Diante disso, os cursos de formação de professores, exigência legal para o exercício dessa profissão, devem alargar a discussão sobre esse assunto.

De acordo com Luckesi (2002), antes de o docente ter a titulação de professor, ele foi aluno por longos anos e, com isso, passou por várias etapas no processo de aprendizagem. Cada etapa vivida se torna momentos que os marcaram e que por vezes, são reproduzidos em outros contextos de sala de aula.

O referido autor ainda destaca que vários são os aspectos através dos quais os professores repetem modelos e padrões de agir na prática da avaliação da aprendizagem. Um dos padrões mais recorrentes que os professores têm usado em sala de aula é o equívoco de denominar sua prática de avaliação da aprendizagem quando o que se faz é classificar e examinar os alunos.

O que acontece é que, muitas vezes, pelo fato de o professor não conhecer o que venha ser uma avaliação mediadora dos processos de ensino e de aprendizagem, erros acabam sendo cometidos. Para Luckesi (2002), muitos professores, por não terem uma formação que os preparassem para avaliar, acabam exercendo uma prática avaliativa autoritária, desassociada do seu real sentido pelo motivo de eles terem sido avaliados dessa forma, por não terem discutido em seus cursos de formação, ou por simplesmente reproduzirem padrões inconscientes que estão enraizados há décadas.

Hoffmann (2011) ressalta que, para que o professor possa compreender o que venha ser uma avaliação da aprendizagem, ele precisa primeiro refletir e discutir sobre o significado desse termo no seu todo, na amplitude que é, pois, ao avaliar o aluno é efetivado um conjunto de métodos e procedimentos pedagógicos que passam por vários ambientes educacionais. A referida autora considera que o professor precisa compreender que a avaliação da

aprendizagem tem um papel crucial dentro do processo educativo, a começar pela forma em que ela é concebida, entendida e discutida.

De maneira geral, a avaliação pode influenciar de forma positiva ou negativa as ações do professor, a depender do conhecimento que ele tem e da forma que ele vai avaliar o seu aluno. Por causa disso a avaliação não deve ser nomeada de prova, boletins ou testes, pois estes instrumentos e registros avaliativos têm o seu valor, mas não são a avaliação da aprendizagem em si.

A avaliação deve fazer parte da ação do professor no seu sentido de constante inquietação e possibilidades de mudanças. É necessário que o professor, ao avaliar, compreenda o que vai avaliar, como vai utilizar o recurso, que impacto isso vai trazer tanto para o seu ensino, quanto para a própria aprendizagem do aluno, e como vai proceder com os resultados, entre outros pontos que são fundamentais e possíveis de serem discutidos, para que assim possa ter um norte do que vai ser realizado.

Segundo Demo (2012), muitos professores são contrários à avaliação e obstinados às provas. Esta resistência, de acordo com o referido autor, é fruto de uma má formação. Discutir a temática da avaliação da aprendizagem na formação do professor é um processo essencial que deve trazer as bases, os fundamentos, os alicerces e os conceitos do que poderão ser colocados em prática em sala de aula, assim como o professor pode também buscar aprender e se desenvolver em sua própria prática avaliativa.

O supracitado autor ressalta a importância de o professor compreender o processo avaliativo para poder avaliar seu aluno, que possua elementos teóricos para embasar sua prática e que não fique refém de experiências do passado. E relembra que “frequentemente, a fuga da avaliação coincide com atitudes pouco compromissadas, porquanto a uma aula qualquer corresponde uma avaliação qualquer”. Isso quer dizer que uma avaliação que esteja comprometida com o aprendizado do aluno exigirá uma dedicação maior por parte do professor (DEMO, 2004, p. 55).

Certamente um dos mais importantes papéis que os professores podem realizar é o de se desenvolver intelectualmente, pesquisando, estudando, refletindo, ampliando seus conhecimentos a fim de que suas práticas avaliativas sejam orientadas e fundamentadas. Este é um dos pontos essenciais do desenvolvimento profissional dos professores, que se introduz na formação inicial e percorre a continuada (FERNANDES, 2009).

Não podemos esquecer que o professor é um cidadão que está em constante aprendizado e, ao adquirir uma preparação necessária para exercer sua profissão, ele poderá dar um maior direcionamento aos seus alunos. De igual modo, o docente não deve ver a

avaliação somente como um mero conceito, mas precisa conhecê-la de modo a refletir a sua prática, apropriando-se do que lhe for necessário.

Demo (2004) afirma que alguns professores têm aversão à avaliação por terem sido contaminados com credices de que avaliar não importa, ou por não possuírem certo nível de conhecimento, leitura e entendimento que os levem a contestar o que está sendo posto.

Em síntese, tais apontamentos nos levam a perceber que, para avaliar o aluno, não basta efetuar o ritual da docência, controlando a turma, ameaçando com provas e tirando pontos por comportamento. O professor precisa, frequentemente, saber desconstruir-se, pois a validade do conhecimento se reconsidera, e os conteúdos curriculares podem se desconstruir e reconstruir novamente não para ser repetido como uma norma única, mas para possibilitar outras alternativas, porque mais importante que dominar o assunto é saber refazê-los sempre (DEMO, 2012).

Villas Boas e Soares (2016) ressaltam que muitas vezes os professores tratam a avaliação de forma desarticulada do processo de ensino e aprendizagem em virtude da falta de conhecimento e de formação. Ainda segundo as autoras, a temática avaliação da aprendizagem não está articulada aos currículos dos cursos de formação inicial, o que torna o assunto mais difícil de ser explorado, uma vez que está diluído nas disciplinas pedagógicas e passam longe do que deveria ser um estudo aprofundado.

Posto isso, acreditamos que os professores devem ter um momento para discutir a temática da avaliação da aprendizagem, o que pode ser consolidado por meio de formações continuadas, já que a avaliação faz parte do trabalho que é desenvolvido pelo professor em sala de aula. Por esse motivo, é fundamental que o mesmo busque aprimorar este assunto constantemente.

Diante do que foi discutido, consideramos relevante discorrermos, ainda que brevemente, sobre a formação continuada como uma possibilidade para refletir a temática da avaliação.

3.2 Um breve olhar para a formação continuada de professores

Diante de tudo que já foi exposto neste trabalho, procuramos nos debruçar em discutir alguns pontos a respeito da formação continuada, porque consideramos que esta seja uma forma de os docentes aprimorarem o conhecimento.

É importante lembrarmos que, após a formação inicial, o professor precisa continuar a estudar, aprofundando seus conhecimentos e ajustando suas práticas por meio de cursos de capacitação ou de formação continuada. Tal necessidade acontece devido às constantes

mudanças que ocorrem na sociedade e no meio educacional, tornando crucial a adequação de novos conhecimentos. É válido mencionar 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 modo geral, a formação continuada de professores no Brasil começou a ganhar espaço no cenário de políticas públicas educacionais na última década do século XX e, de acordo com Gatti (2008), seu surgimento aconteceu em decorrência dos desafios postos aos currículos, ao ensino, aos sistemas, às dificuldades enfrentadas pelos professores e gestores, aos avanços da tecnologia, às pressões do mundo do trabalho e à busca por novos conhecimentos.

O surgimento da formação continuada também foi em virtude do precário desempenho escolar de uma boa parte da população, uma vez que a formação inicial estava deixando lacunas (GATTI, 2008). Em vista disso, erguem-se os movimentos de políticas públicas no caminho de reformas curriculares nos cursos de formação, inclusive com mudanças na formação dos professores das novas gerações, havendo também apoio para o ensino continuado.

Contudo, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi que a formação continuada passou a ser um direito garantido dos professores, podendo ser buscada de acordo com as necessidades de ensino e conforme as demandas em suas práticas. A lei representou um marco para a educação, viabilizando e ampliando as ofertas de cursos.

Diante de todo esse movimento que estava acontecendo, a LDB estabelece, em seu Artigo 67, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais de educação, incluindo o aperfeiçoamento profissional continuado do professor. No Artigo 63, nos parágrafos I, II e III, foi regulamentado que os cursos de formação da Educação Básica, os programas de formação pedagógica e os programas de educação continuada deverão focar na plena formação do professor.

Em um documento mais atual do Ministério da Educação, a Resolução n° 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes⁵ Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, em seu capítulo II, trata sobre a política da formação continuada de professores. No Art. 4º, define 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 definição apresentada faz parte da política de formação continuada de professores, tendo como fundamento pedagógico o desenvolvimento permanente do professor quanto às suas competências, habilidades, capacidade, reconhecimento, atualização, fortalecimento, e o crescimento pessoal e profissional, sendo este um agente constitutivo do conhecimento e mentor de seus alunos no percurso do aprendizado.

A partir desta nova organização curricular Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) argumentam 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.

Segundo Gatti (2008), este cenário de ações políticas estabelecidas em documentos, leis e resoluções vem redefinindo os rumos da formação continuada, intensificando as ofertas para este programa, conforme as demandas da universalização do ensino e o aumento do quadro de professores.

No entanto, não basta fazer qualquer formação para constar nos dados, é preciso enxergar as dificuldades que os professores passam no dia a dia, a fim de compreender as complexidades, as necessidades e as expectativas pessoais e profissionais no ambiente de

⁵ Segundo Fichter, Oliveira e Coelho (2021) a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica representa um retrocesso, uma vez que não dialoga com as demandas do campo profissional, apresenta uma concepção simplificada e tecnicista da docência, construída em uma formação aligeirada, diz respeito à remoção da ideia articulada de valorização profissional, além da redução da relevância dada à formação continuada, bem como traz uma centralização na formação por competências.

trabalho e a cultura da instituição em que os professores atuam, para que assim se pense em possibilidades de formações (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).

Pensar em formar professores é retratar a sua realidade cotidiana, por isso é válido identificar os dilemas existentes em sala de aula, sondar o que os professores estão desenvolvendo ou o que eles estão enfrentando e verificar suas culturas, convivências, semelhanças com os demais professores e com todo o corpo docente, para que assim seja possível auxiliá-los em suas necessidades.

Imbernón (2011) destaca um modelo de formação que seja realizada a partir das necessidades apresentadas pelos professores em sua prática educativa. Para o autor, faz-se necessário identificar as situações problemáticas, as incertezas e as limitações concretas do trabalho do professor, para então ser pensada em uma possibilidade 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).

Entendemos que as atividades formativas devem ser planejadas diante das dificuldades percebidas pelos professores no dia a dia da sala de aula, que se tornam temas de reflexão, discussão e busca por possíveis soluções. Sabemos que a formação continuada não está preocupada somente com o aprimoramento do professor após a formação inicial, mas também com o fato deste ter condições de pensar, repensar e analisar a própria prática docente durante o desenvolvimento de sua profissão.

Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista somente como um curso a mais que o professor é obrigado a fazer, pelo contrário, deve ser visto como uma oportunidade para aprender algo novo, trocar ideias, apontar os desafios, pensar em alternativas, entre outras possibilidades que podem ser enriquecedoras para o processo formativo.

Em síntese, a formação continuada pode ser um meio essencial para auxiliar os professores, embora Alvorado-Prada et al., (2010) pontuem que ela não trará a solução de todos os problemas educacionais, em virtude de todas as mazelas existentes que giram em torno da formação de professores. Dessa forma, pensar e planejar a formação continuada de professores é procurar alternativas, entre várias, de propiciar reflexões sobre a realidade educacional em prol de possíveis ajustes, caso necessário.

Relacionando essa formação baseada no tema central desta pesquisa, acreditamos ser uma possibilidade para o professor refletir o seu papel de avaliador em sala de aula enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, Luckesi (2011, p. 42) enfatiza que o professor que desejar dar 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 novos aprendizados através de cursos, oficinas, leituras, estudos, diálogos e por meios que o possibilitem adquirir conhecimento sobre a avaliação.

Pensar uma formação continuada fundamentada no ensino da avaliação da aprendizagem não é apenas proporcionar aos professores aplicarem mais uma avaliação em sala de aula, mas, sobretudo, possibilitar que repensem suas práticas avaliativas e, conseqüentemente, possam discutir sobre ela.

Diante do que foi apresentado até aqui, interessa-nos identificar que discussões estão sendo abordadas no espaço de formação continuada de professores acerca da avaliação da aprendizagem, para então tratarmos melhor esse assunto. Para tanto, os resultados desta pesquisa são apresentados na seção a seguir.

3.3 O lugar da avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada de professores

Tomando por base nosso interesse de identificar que discussões estão sendo abordadas no espaço de formação continuada de professores acerca da avaliação da aprendizagem, buscamos fazer uma breve pesquisa na biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD)⁶, entre o período de 2017 – 2020, a fim de encontrar trabalhos acadêmicos que abordassem essa temática. Para tanto, utilizamos conjuntos de palavras que nos direcionaram aos seguintes resultados, conforme Quadro 2:

⁶ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Quadro 2 - Dados da pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

IDIOMA	TEMÁTICA	RESULTADO OBTIDO
Português	“Formação continuada de professores e a temática da avaliação da aprendizagem”	31 resultados
Português	“Avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada de professores”.	40 resultados
Português	“Avaliação da aprendizagem e a preparação do professor para avaliar”	13 resultados

Fonte: Elaboração própria (2021).

Diante dos resultados da pesquisa, decidimos inicialmente realizar um filtro verificando e escolhendo as dissertações e teses que tinham aproximação com o objetivo da pesquisa. Logo após as leituras realizadas, optamos em destacar cinco trabalhos que puderam contribuir para a proposta. A seguir, no Quadro 3, apresentamos as informações acerca dos trabalhos selecionados.

Quadro 3 - Informações dos trabalhos selecionados na pesquisa.

TÍTULO	AUTOR/ ANO	OBJETIVO	RESULTADOS
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DECORRÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DUAS PROFESSORAS.	MARLIZETE CRISTINA BONAFINI STEINLE (2018)	A tese objetivou analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada.	A avaliação da aprendizagem é pouco discutida na formação continuada de professores, colaborando para um equívoco teórico metodológico, sendo necessária uma mudança nessa configuração.
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES NA CRECHE	FABIANA GOVEIA GAVA (2019)	A dissertação objetivou identificar os sentidos atribuídos pelos professores que atuam na creche acerca da avaliação na Educação Infantil.	A pesquisa apresentou a necessidade de discutir sobre a avaliação no espaço de formação continuada de professores para conduzir as práticas avaliativas buscando a (re) construção e o fortalecimento da avaliação institucional.
A FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS DE UM INSTITUTO FEDERAL	ARTHUR PIRES DA SILVA (2019)	A dissertação buscou analisar como estão sendo formados os licenciados em relação à avaliação da aprendizagem.	Nos planos de cursos de formação de professores, existem poucas disciplinas que abordam a temática de avaliação da aprendizagem, e os professores apontam que há pouca relação entre teoria e prática quando se trata de como, quando e por que avaliar.
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: RELAÇÃO DO DISCURSO E A PRÁTICA	TAMARA MENEZES SORIANO DE SOUZA DE SANTANA (2019)	A dissertação objetivou analisar as concepções dos professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem e quais influências existem sobre seu pensar e praticar no processo de avaliação.	Existem questões que estão relacionadas às influências da vida escolar dos professores, que fazem com que estes avaliem conforme foram avaliados ao longo de sua vida. Sendo assim, é necessário que exista na escola uma formação continuada sobre avaliação da aprendizagem para que os professores possam ressignificar seu conceito de avaliação e possam colocar em prática.
DELINEANDO RELAÇÕES CONCEPTUAIS ENTRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA	SERGINA MARIA XAVIER FALCÃO FERREIRA (2019)	A dissertação objetivou analisar os aspectos considerados pelos professores dos anos iniciais durante o processo avaliativo em matemática e suas relações com a formação docente.	Os professores apresentam uma concepção de ensino dissociada da avaliação da aprendizagem e que existe um indicativo de que a formação docente é um fator importante para rever as concepções, porém, elas não são consideradas no processo de formação dos professores.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Entre os trabalhos selecionados, destacamos a tese de Steinle (2018), intitulada “Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras”, que teve como premissa a possibilidade de se pensar em avaliação da aprendizagem desde a Educação Infantil. O trabalho correspondeu a uma pesquisa de intervenção realizada com duas professoras da Pré-Escola de uma escola pública de Educação Infantil, com o objetivo de analisar o entendimento teórico-prático das professoras sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada. Como resultado, foi identificado que os professores não utilizam e nem adicionam as contribuições da avaliação em seu planejamento, que os docentes não avaliam os alunos de modo que eles possam evoluir em seu processo de aprendizado e que os resultados da avaliação demandam a retomada do ensino. A autora conclui afirmando que a avaliação da aprendizagem, especificamente na Educação Infantil, é uma atividade em construção pouco discutida nos cursos de formação inicial, contribuindo para possíveis equívocos teórico-metodológicos, ressaltando a necessidade de formação continuada que instrumentalize os professores para a consolidação da avaliação mediadora.

É importante destacar que Sousa (2018) afirma que a avaliação abordada na educação infantil está centrada no desenvolvimento motor, psicológico e social, além do aspecto cognitivo. A tese dá a entender a busca por uma avaliação da aprendizagem à exemplo do que é feito no ensino fundamental e médio, isto vai contra aos direitos da infância, considerando que a avaliação na educação infantil e creche tem outras abordagens.

A dissertação de Gava (2019), intitulada “Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche”, visou identificar os sentidos atribuídos pelos professores que atuam na creche acerca da avaliação na Educação Infantil. A pesquisa contou com a participação de quatro professores de uma creche pública, tendo com resultado uma série de fatores que dificultam a efetivação da avaliação na escola, entre eles: condição de trabalho, uma quantidade elevada de crianças a serem avaliadas, professores com grau de formações diferentes, insegurança no que avaliar, a descontinuidade de ofertas de formação continuada e ausência de políticas de formação que atendam às necessidades dos professores.

A autora aponta que os elementos de sentido construídos pelos professores sobre avaliação se remetem às práticas avaliativas realizadas a partir de suas compreensões e experiências vividas. Por isso, ela afirma a necessidade de que a formação continuada seja garantida e construída coletivamente junto aos professores que atuam com as crianças, buscando a (re)construção de suas práticas avaliativas.

Na dissertação de Silva (2019), intitulada “A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciandos de um instituto federal”, o objetivo foi analisar como estão sendo formados

os licenciados do curso de licenciatura em relação à avaliação da aprendizagem. A pesquisa contou com a participação dos professores e licenciandos do curso de química e ciências biológicas, além da análise do plano de curso da disciplina didática-pedagógica. O resultado dessa análise apontou que, no curso de formação de professores, existem poucas disciplinas que abordam a temática avaliação da aprendizagem, assim como no plano de ensino não são retratados assuntos a respeito.

A dissertação de Santana (2019), com o tema “Concepções de professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem: relação do discurso e a prática”, realizou uma análise sobre as concepções dos professores de biologia a respeito da avaliação da aprendizagem, procurando identificar quais influências existem no pensar e praticar avaliação. Essa pesquisa foi realizada com professores de biologia de uma escola pública. Como resultado, foi identificado que os professores utilizam a mensuração, a classificação e o julgamento como meios para avaliar seus alunos, e que isso acontece devido à influência da vida escolar que esses docentes tiveram, fazendo com que avaliem de acordo como foram avaliados, o que acaba sendo um meio para perpetuação de práticas, sem exigência de esforços para mudanças.

Os dois professores entrevistados tinham perfis diferentes, e a autora destaca o fato de que ambos precisam refletir mais sobre o conceito da avaliação e o ato de avaliar. Também reforça a necessidade da existência de formação continuada nas escolas que abordam a avaliação da aprendizagem como tema principal de forma que os docentes possam ter a oportunidade de ressignificar conceitos e práticas avaliativas.

A dissertação de Ferreira (2019), intitulada “Delineando relações conceptuais entre formação dos professores dos anos iniciais e avaliação em matemática”, buscou analisar os aspectos considerados pelos professores dos anos iniciais durante o processo avaliativo em matemática e suas relações com a formação docente. A pesquisa contou com a participação de três professoras dos anos iniciais. Como resultado, a autora destaca que as docentes apresentam uma concepção de ensino dissociada da aprendizagem e que as avaliações realizadas por elas são feitas para classificar, aprovar e reprovar.

Pelo exposto até aqui, pudemos identificar que os trabalhos selecionados apresentam apenas a necessidade de discussão acerca da avaliação da aprendizagem nos espaços de formação inicial e continuada de professores, mas não evidenciam, mais especificamente, o que está sendo abordado no espaço de formação continuada de professores acerca da avaliação da aprendizagem, deixando claro até uma necessidade de discussão sobre o tema em questão.

Para tanto, dentro do que nos propusemos a discutir nesta seção, entendemos que é fundamental a construção de pesquisas voltadas para atender às necessidades dos professores atuantes em sala de aula no que tange à temática deste estudo.

Na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa e o tratamento dos dados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a descrição dos procedimentos adotados em nossa pesquisa, bem como o tratamento dos dados, atentando para a necessidade de elegermos caminhos constitutivos para a investigação. Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa para guiar a investigação, como a técnica para coleta de dados e entrevista, e, para o tratamento dos dados coletados, a análise de conteúdo.

Neste segmento, inicialmente teceremos comentários sobre a metodologia, os participantes da pesquisa, o local da pesquisa e a técnica para interpretação de dados, em seguida faremos a discussão e análise dos resultados.

4.1 Metodologia

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, adotamos a pesquisa qualitativa para nortear nossa investigação. Optamos por este tipo de pesquisa pelo fato de contemplar uma metodologia de investigação que tem como premissa interpretar aspectos mais aprofundados no ambiente natural dos participantes, descrevendo as complexidades do comportamento humano e fornecendo uma análise mais detalhada a respeito do que está sendo pesquisado (LAKATOS; MARCONI, 2008).

Outra razão para a escolha da pesquisa qualitativa diz respeito ao encaminhamento que damos para determinados elementos da pesquisa que nos propomos investigar, especialmente no que se refere à postura do pesquisador, evidenciada por Creswell (2014), que apresenta algumas características essenciais que devem fazer parte do pesquisador qualitativo, que correspondem aos procedimentos que adotamos, tendo em vista a nossa condição de pesquisadores.

Dentre as características específicas do pesquisador qualitativo, o autor destaca: 1) o pesquisador qualitativo é o instrumento essencial na pesquisa qualitativa, devendo o mesmo coletar os dados no ambiente em que os participantes vivenciam o problema ou a questão a ser investigada; 2) o pesquisador qualitativo coleta os dados por meio de exames de documentos, observação ou entrevistas com os participantes. Em seguida, ele deve examinar

todos os dados, procurando entender o seu significado, organizando-os em categorias ou temas em base de dados, e 3) na pesquisa qualitativa, a análise dos dados é feita de maneira indutiva, ou seja, o pesquisador procura alcançar uma compreensão geral do fenômeno investigado.

Justificamos também a escolha pela pesquisa qualitativa por ser fundamentalmente interpretativa, o que significa que o pesquisador é quem faz a interpretação dos dados com base naquilo que ele enxerga, compreende e ouve, filtrando os dados por meio de uma lente pessoal, sendo ele mesmo quem examina os dados, procurando compreender o seu sentido (CRESWELL, 2014).

Ademais, buscamos obter um entendimento mais aprofundado do conteúdo das mensagens dos participantes da pesquisa através da interpretação dos dados. Tendo em vista tal propósito, consideramos a entrevista como técnica para a coleta de dados.

4.1.1 Instrumento utilizado para coleta de dados

Aplicamos a entrevista como procedimento de coleta de dados para constituir o andamento da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), em pesquisa qualitativa, as entrevistas possibilitam “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. A entrevista, portanto, é uma das técnicas de coleta de dados utilizada para obter informações que reflitam a intencionalidade do sujeito investigado.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2009), as entrevistas podem ser classificadas em sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva. Nas entrevistas de sondagem de opinião, os participantes são condicionados a darem respostas às perguntas organizadas pelo pesquisador, seguindo um questionário totalmente estruturado; enquanto na entrevista semiestruturada, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre as questões centrais sem se prender às indagações formuladas. Já na entrevista aberta ou em profundidade, o informante pode falar livremente; quanto à entrevista focalizada, ela é destinada a esclarecer apenas um determinado problema em questão, e, por fim, a entrevista projetiva, que faz uso de dispositivos visuais, conduzindo o entrevistado a ver ou ler um determinado conteúdo e posteriormente discorrer sobre ele.

Aplicamos a entrevista semiestruturada, partindo de questionamentos básicos, flexíveis e apoiados no problema da pesquisa, sem, contudo, perder de vista o foco de estudo. Segundo Ludke e André (1986, p. 34), este tipo de entrevista se “[...] desenrola a partir de um

esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para iniciar a entrevista, elaboramos e organizamos um roteiro com algumas perguntas, que pode ser visualizado no formulário da entrevista (APÊNDICE A). Segundo Flick (2012), tradicionalmente as entrevistas são realizadas de forma presencial, com encontros marcados e com uma interação face a face com o sujeito da pesquisa, mas podem existir algumas limitações, como os participantes morarem longe do local da entrevista, ou não estarem prontos para se reunir com o pesquisador. Tais limitações, conforme o autor, podem ser superadas caso o pesquisador decida realizar a entrevista de forma on-line.

Destacamos que, em virtude da pandemia causada pela Covid-19, não foi possível a aplicação da entrevista presencialmente, dessa forma, realizamos remotamente, por meio do aplicativo *Google Meet*⁷, no período de agosto de 2021.

Para a realização das entrevistas, alguns cuidados foram tomados, como a atenção com o horário marcado, a escolha do meio de comunicação, a garantia e a informação sobre o sigilo e o anonimato em relação aos entrevistados, além do esclarecimento do objetivo da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, conduzida a partir de um roteiro prévio. Antes da aplicação, realizamos o primeiro contato com a diretora da escola através do aplicativo *WhatsApp*⁸ com o propósito de expor os objetivos da pesquisa e de efetuar o convite inicial para os professores.

Após a aprovação da diretora, entramos em contato com nove professores que atuam na escola, em seguida, apresentamos o objetivo da pesquisa e realizamos o convite. Sete professores retornaram a mensagem e concordaram em participar espontaneamente como colaboradores, e após isso marcamos o dia e o horário conforme a disponibilidade de cada um.

Dividimos a entrevista em duas partes: a primeira, tratamos sobre as perguntas referentes ao perfil dos participantes, com perguntas correspondentes à formação, ao gênero, à idade e ao tempo de serviço, e a segunda, sobre os assuntos mais específicos da pesquisa.

⁷ Google Meet é um serviço de comunicação realizada por meio de vídeo. O mesmo pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://meet.google.com/>

⁸ *WhatsApp* é um aplicativo de mensagem instantânea localizado no seguinte endereço: <https://web.whatsapp.com/>.

Todas as entrevistas foram gravadas com um gravador de voz instalado no celular. Após a realização das mesmas, foi possível transcrever na íntegra as respostas às perguntas realizadas, reconstituindo, assim, as falas dos entrevistados.

Sendo assim, salientamos que, antes de termos considerado a entrevista como técnica de investigação desta pesquisa, tínhamos ponderado a aplicação do questionário, mas após a realização de um pré-teste⁹, identificamos que as perguntas efetuadas nos trariam mais informações se fossem feitas no formato de entrevista, por isso a sua escolha e aplicação. Consideramos a relevância do pré-teste pertinente, pois nos possibilitou fazermos as mudanças necessárias.

4.2 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética com Seres Humanos e foi aprovado através do protocolo número 4.640. 473 (ANEXO A).

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores graduados em Licenciatura em Pedagogia que trabalham com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Ao todo sete professores aceitaram participar da pesquisa. A escolha do público-alvo deu-se pela oportunidade de trabalhos realizados em parceria com esse grupo de professores, mas especificamente no programa de reforço escolar, onde tivemos a oportunidade de observar suas queixas, dúvidas e incertezas a respeito da avaliação da aprendizagem.

Em síntese, a grande maioria dos participantes é do sexo feminino, com idade entre 51 e 64 anos. Todos possuem formação em pedagogia, com um tempo de serviço entre 10 e 36 anos atuando como professores em sala de aula. Ressaltamos que os sete professores que participaram da pesquisa foram identificados com as seguintes enumerações: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

No Quadro 4, sintetizamos o perfil dos participantes:

⁹ 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).

Quadro 4 - Perfil dos participantes da Pesquisa

Professores	Formação	Gênero	Idade	Tempo de serviço
P1¹⁰	Pedagogia	F	62	30
P2	Pedagogia	F	61	36
P3	Pedagogia	F	54	10
P4	Pedagogia	M	35	11
P5	Pedagogia	F	58	19
P6	Pedagogia	F	64	25
P7	Pedagogia	F	51	15

Fonte: Elaboração própria (2021)

A seguir, apresentamos o contexto institucional em que os professores atuam.

¹⁰ A sigla P1 significa Professor 1 e é utilizada para identificação dos participantes da pesquisa a fim de preservar sua identidade.

4.4 Local da Pesquisa

O contexto institucional em que os participantes da pesquisa atuam fica localizado na zona centro-oeste da cidade de Manaus, no bairro Redenção. A Escola Municipal São João contava com 283 alunos matriculados no Ensino Fundamental I em 2021, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, funcionando com quatro salas de aulas no primeiro turno e cinco salas de aulas no segundo turno.

Mais de 90% dos professores que trabalham na instituição são concursados e atuam de 10 a 30 anos no mesmo local de trabalho.

De acordo com o projeto político pedagógico da escola, ela tem por missão oferecer qualidade nos serviços educacionais prestados, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola a fim de formar cidadãos críticos e capazes de atuar como sujeitos de direito e conscientes de seus deveres na sociedade.

A escola possui como recursos humanos os seguintes profissionais: (1) gestor, (1) pedagogo, (1) secretário, (4) professores no turno matutino, (5) professores no turno vespertino, (1) auxiliar de biblioteca, (1) coordenador do telecentro, (2) auxiliares de serviços gerais, (1) agente de saúde, (1) porteiro, e (2) merendeiras.

Em relação à estrutura física, na escola há a sala da diretora, sala de professores, secretaria, telecentro, banheiros, cozinha, refeitório e cinco salas de aulas. A sua visão gira em torno de ser uma escola de referência em excelência na prestação de serviços de educação no bairro Redenção.

Isto posto, para as interpretações das questões estabelecidas na entrevista, aplicamos a técnica de análise de conteúdo, descrita a seguir.

4.5 Análise de Conteúdo

Diante da necessidade de analisarmos os dados coletados e frente às diferentes abordagens metodológicas, procuramos por um referencial teórico que nos oferecesse um suporte necessário para o tratamento dos dados. Assim, optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p.37), pelo fato de ela ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Tal abordagem tem por finalidade analisar as comunicações, sejam elas orais ou escritas, dando ênfase às mensagens que tais formas de comunicação trazem, podendo, no decorrer da pesquisa, os resultados serem retratados por categorias e/ou subcategorias (BARDIN, 2016).

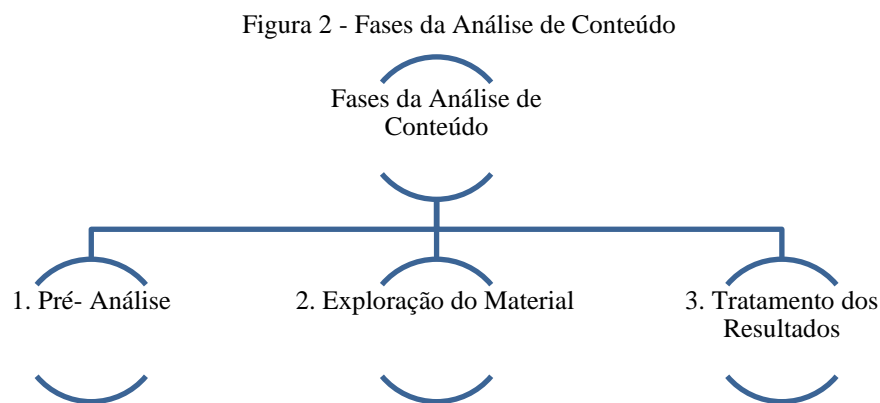
Levando em consideração o objetivo e o funcionamento da análise de conteúdo, Bardin conceitua a abordagem como:

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 (BARDIN, 2016, p. 48).

Também elegemos a análise de conteúdo pelo fato deste tipo de técnica ser propício para a interpretação dos dados de pesquisas qualitativas e por possibilitar uma análise das comunicações dos entrevistados dando ênfase ao conteúdo da mensagem apresentada.

Ressaltamos que a abordagem apresenta um conjunto de procedimentos que servem de referência para respaldar o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, dando-nos possibilidades de traçar possíveis caminhos em busca de obter dados significativos dos conteúdos das mensagens, de modo que possam ser analisados e interpretados na busca por um maior entendimento do objeto estudado.

Considerando o referencial teórico de análise, apresentamos, na Figura 2, as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

A primeira fase da análise de conteúdo é a pré-análise, que compõe a estruturação e organização do material a ser analisado. De acordo com Bardin (2016), a fase da pré-análise envolve cinco etapas: 1) leitura flutuante, que consiste no contato com os documentos coletados na busca por um entendimento do material; 2) escolha dos documentos que demarcam o que será analisado; 3) a formulação das hipóteses, que não é obrigatória; 4) a referenciação e a elaboração dos índices e indicadores, referentes ao recorte dos textos nos

documentos analisados, e 5) a preparação do material, que consiste na organização formal dos documentos.

A segunda fase é a exploração do material. Segundo a referida autora, esta etapa corresponde à definição das categorias (operação de codificação); à identificação das unidades de registro (unidade de significação), e à identificação das unidades de contexto (unidade de compreensão).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação dos dados coletados. Ainda de acordo com a autora, nesta etapa, os dados brutos são tratados de maneira a serem significados e validados. Este é o momento da intuição, da análise crítica e reflexiva do pesquisador em busca de atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens por meio da interpretação.

Dentre os conjuntos de técnicas da análise de conteúdo, optamos pela análise por categorias, que funciona por meio de uma ação de desmembramento do texto em unidades, ou seja, em categorias. Para Bardin (2016), este tipo de análise tem por objetivo fornecer, por condensação, uma representação sintetizada dos dados brutos. Na análise categorial temática, as categorias são configuradas de acordo com os temas que emergem do texto em um processo de classificação dos elementos com características semelhantes, permitindo seu agrupamento.

Entendemos ser pertinente ressaltar que, embora tenhamos optado pelo desenvolvimento metodológico da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), não seguimos rigidamente todas as trajetórias metodológicas. A referida autora destaca que, por mais que se devam respeitar as fases dessa abordagem, a análise de conteúdo não segue um modelo pronto, exato e rígido, pelo contrário, ela segue um tipo de análise que pode ser aplicada para inferirmos sobre dados qualitativos.

Compreendemos 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” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 88).

Sendo assim, aplicadas as entrevistas, foram considerados os seguintes momentos: a) a transcrição¹¹ das entrevistas, respeitando as falas gravadas de cada entrevistado, mantendo a fidedignidade de cada resposta; b) a revisão e a releitura por completo de cada entrevista; c) o

¹¹As entrevistas foram transcritas por meio de uma plataforma on-line para transcrição de áudio chamada Reshape, disponível em: <https://www.reshape.com.br/>. O *software* faz o reconhecimento de voz e a transformação em texto automaticamente. Ressaltamos que o mesmo apurou em torno de 75% a 90% das transcrições, no entanto, tivemos que cautelosamente ouvir cada entrevista individualmente, fazendo os ajustes necessários para alcançar 100% de acurácia.

confronto das entrevistas com a questão norteadora da pesquisa, e d) a análise das questões que foram constituídas pela entrevista a partir dos dados coletados.

A partir deste entendimento, apresentamos, a seguir, a descrição das etapas que foram desenvolvidas na análise de conteúdo.

4.5.1 Organização das Etapas Desenvolvidas na Análise de Conteúdo

A fase de organização dos materiais caracteriza uma etapa necessária e fundamental que tem por objetivo “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).

Para fins de organização da fase da pré-análise, definimos a ordem dos passos da seguinte forma: 1) realizamos uma leitura sistemática do material coletado de modo a conhecer inicialmente as respostas obtidas pelos professores; 2) fizemos um recorte das respostas obtidas por meio das entrevistas com os professores; 3) selecionamos os referenciais teóricos para dar sustentação nos diálogos, e 4) estabelecemos as categorias.

Relembramos que, com o intuito de manter o anonimato na identificação dos professores, optamos em identificá-los com a letra (P), seguido de um numeral estabelecido em ordem cronológica em que foram aplicadas as entrevistas, por exemplo, P1. O Quadro 5 corresponde ao fragmento das respostas de dois professores. Cada fragmento dos textos transcritos corresponde aos depoimentos na íntegra (privilegiando a fala dos participantes).

Quadro 5 - Fragmentos obtidos por meio das respostas dadas pelos professores entrevistados

PERGUNTA	SUJEITOS	FRAGMENTOS
No seu entendimento, o que é avaliação da aprendizagem?	P1	A avaliação da aprendizagem é verificar como está se dando a aprendizagem dos alunos.
	P2	Eu acho que é buscar meios para verificar se realmente o aluno absorveu o que foi passado. Não é só fazer provas, muitas pessoas acham que avaliar o aluno é só fazer provas, e não é, porque tem alunos que têm dificuldade de fazer uma prova, porque ele fica nervoso e trava.

Fonte: Adaptado de Silva (2017)

Na fase da exploração do material, foram realizadas a codificação dos dados, o agrupamento das unidades e a categorização. Para Bardin (2016, p.133), esta etapa corresponde a uma transformação “[...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo”.

Procuramos organizar o material de modo a permitir uma análise criteriosa e sistematizada dos conteúdos abordados na entrevista, tratada por Bardin (2016) como unidade de registro e unidade de contexto.

Segundo a referida autora, a Unidade de Registro corresponde “[...] ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização”. Já a Unidade de Contexto “[...] serve de 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).

Dessa forma, buscamos organizar os resultados das perguntas aplicadas durante as entrevistas em agrupamentos, levando em conta a identificação das unidades de contexto a partir dos temas abordados.

O Quadro 6 é um exemplo da formatação final para pré-análise. A unidade de contexto identificada como II ET1 foi a primeira unidade extraída da entrevista com o professor P3 e P5 e refere-se ao momento em que eles abordaram o eixo temático I- Sobre a avaliação, conforme apresentado a seguir:

Quadro 6 - Unidade de contexto para pré-análise

EIXOS TEMÁTICOS	SUBTEMAS	SUJEITOS	FRAGMENTO
II ET1	II ET1.1	P1	Na faculdade, não, ninguém estuda isso. Naquele tempo, era bem diferente. Eu nem sei como está a grade curricular de hoje, a gente entra na sala de aula e as coisas são tudo como eu aprendi naquela época, e olha que eu já vou me aposentar.
	II ET1.1	P3	Não, na Graduação, não. Na Graduação, eles discutiam sobre alfabetização, mas não sobre avaliação da aprendizagem.

Fonte Adaptado de Silva (2017)

Como critério de recorte na análise de conteúdo, optamos por utilizar o “tema”. Escolhemos este critério por nos fornecer melhores condições para distinguir as unidades de registro, uma vez que, “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” (BARDIN, 2016, p. 135).

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 (BARDIN,2016, p. 135).

Quanto à categorização, Bardin (2016, p. 147) menciona que “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”, mas que, de modo geral, elas visam fornecer uma representação sistemática dos dados brutos reunindo um grupo de elementos sob um título genérico.

Tendo em vista esse entendimento, dividimos as categorias de análise em três eixos temáticos que utilizamos para registrar os resultados da análise de conteúdo das unidades de registo: 1) Sobre a avaliação; 2) Aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial, e 3) Necessidades formativas, apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Temas para registo da análise de conteúdo das unidades de registo

CÓDIGO	EIXOS TEMÁTICOS	CÓDIGO	SUBTEMAS	CÓDIGO	PERGUNTAS
I	Sobre a avaliação	I ET1	Concepções e Finalidades avaliativas	I ET1.1	Conceito da Avaliação
				I ET1.2	Funções avaliativas
II	Aprendizagem da Avaliação no espaço de formação inicial	II ET1	O que os professores aprenderam sobre avaliação?	II ET1.1	Aprendizagem da avaliação
		II ET2	Onde os professores aprenderam a avaliar?	II ET2.1	Espaço de aprendizagem
		II ET3	Como os professores aprenderam a avaliar?	II ET3.1	Aprendizagem na Prática
III	Necessidades formativas	III ET1	Falta de preparação dos professores	III ET1.1	Formação
		III ET2	Falta de formação continuada	III ET 2.1	Falta de formação continua em avaliação
		III ET3	Necessidades apontadas pelos professores	III ET3.1	Considerações sobre as necessidades apontadas

Fonte: Adaptado de Silva (2017)

Cabe salientar que não procuramos analisar as práticas avaliativas adotadas pelos professores, consideramos apenas identificar como eles compreendem a avaliação da aprendizagem.

Assim, na primeira categoria – **SOBRE A AVALIAÇÃO** –, procuramos identificar que concepções acerca da avaliação da aprendizagem são evidenciadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O termo concepção¹², referido nesta pesquisa, é caracterizado por um conjunto de ideias e pontos de vista sobre determinado assunto que podem influenciar na tomada de decisão do sujeito e que são adquiridas intuitivamente (XAVIER, 2017).

Quando tratamos de concepção de avaliação da aprendizagem, a experiência do professor está, na maior parte do tempo, submersa nas vivências positivas e negativas que teve no percurso de sua própria escolarização (LIMA; CARVALHO, 2019). No campo educacional, os professores possuem vários tipos de experiências relacionadas à avaliação da aprendizagem, que, de forma direta ou indireta, dão sentido ao modo como eles interpretam os conceitos. Assim, a partir das vivências, das ideias constituídas com o tempo e dos conceitos socialmente reproduzidos, o professor vai formulando sua própria concepção avaliativa. Para tanto, cabe destacar que a concepção sobre avaliação pode se modificar conforme o professor vai ampliando seu conhecimento sobre o assunto (XAVIER, 2017).

Diante do que foi exposto, a concepção que será tratada nesta pesquisa possui o sentido de compreender os conjuntos de ideias e os diferentes olhares que os professores possuem e que usam como fonte de instrução para efetuar a avaliação, bem como apresentar os conceitos que moldam a forma deles pensarem sobre o assunto (XAVIER, 2017).

Na segunda categoria – **APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL** –, buscamos verificar o que, onde e como os professores aprenderam a avaliar. Luckesi (2014) expressa que dificilmente o professor avaliará seu aluno focando no processo de aprendizagem, se o mesmo não tiver uma aprendizagem do processo avaliativo.

E na terceira categoria – **NECESSIDADE FORMATIVA** –, procuramos identificar quais são as principais necessidades formativas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem. Luckesi (2014) destaca que, para se trabalhar efetivamente com a avaliação,

¹² Segundo o *Dicionário Básico de Filosofia*, de Japiassú e Marcondes (1996), o conceito de concepção é apresentado como uma operação intelectual através da qual o entendimento forma uma ideia, um conceito ou pensamento a partir de uma experiência social, física ou moral.

faz-se necessário que sejam criados ou construídos novos padrões de conduta, consciência e aprendizado, rompendo com o que foi herdado, abrindo espaço para uma verdadeira experiência de avaliação.

Destacamos que a etapa do tratamento dos resultados tem por objetivo estabelecer as inferências e as interpretações dos dados brutos obtidos por meio da coleta de dados.

De acordo com 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”. Para Bardin (2016) e Franco (2005), a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada da descrição, referente à primeira etapa necessária na análise, que é a enumeração das características do texto, resumidas após um tratamento inicial, e a última fase que é a interpretação, referente à significação concedida a essas características.

Segundo as autoras, é, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito, que se inicia o processo de análise. Diante do exposto, apresentamos, na seção a seguir, a discussão das categorias de análise para tentarmos responder ao que colocamos como questão de pesquisa, tais como: 1) Que concepções acerca da avaliação da aprendizagem são evidenciadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I? 2) O que os professores aprenderam sobre avaliação na sua formação inicial? 3) Quais são as principais necessidades formativas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem? 4) Em que uma proposta de produto educacional para formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I pode contribuir em relação a discussão acerca das funções e finalidades da avaliação da aprendizagem?

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção, apresentamos a discussão das categorias de análise provenientes da análise dos dados obtida por meio de entrevistas com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Esta discussão tem como objetivo elencar os aspectos que nos conduzam à compreensão do objeto investigado.

Como mencionado anteriormente, estabelecemos três categorias de análise para as discussões, são elas: Sobre a avaliação, Aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial, e Necessidades formativas.

Para tanto, elaboramos um texto para cada uma das categorias encontradas na análise dos dados, que são discutidas e interpretadas à luz de um aporte teórico relevante à

problemática da pesquisa. Destacamos também que a relação entre os dados obtidos da análise e da fundamentação teórica é o que dará sentido a nossa interpretação.

Nessa perspectiva, Moraes (1999, p. 9) menciona que “a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa”. Além disso, a interpretação dos dados constitui o movimento de procura de compreensão do conteúdo manifestado pelos participantes da pesquisa.

Ademais, evidenciamos alguns trechos das respostas dos participantes das entrevistas, objetivando focar nos aspectos significantes, ou seja, nos pontos relevantes à compreensão do objeto investigado.

A seguir, apresentamos a interpretação dos resultados da primeira categoria levantada com base na coleta de dados.

5.1 Sobre a avaliação

Nesta seção, procuramos identificar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem. O elemento analisado pertencente ao eixo temático **I – Sobre a avaliação** foi: Concepções e Finalidades Avaliativas.

5.1.1 Concepções e finalidades avaliativas

Ao procurarmos identificar as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I acerca da avaliação da aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Avaliação da aprendizagem significa verificar como está se dando a aprendizagem dos alunos.

P2: Eu acho que é buscar meios para verificar o nível de aprendizagem do aluno.

P3: O que eu entendo por avaliação da aprendizagem é verificar as habilidades dos alunos, e não é só colocar no papel o que eles sabem.

P4: Levando em consideração essa metodologia que a gente tem hoje, essa questão mais burocrática, eu acho que não avalia tanto. Essa avaliação escrita que somos cobrados em fazer, eu acho que não avalia o real, porque, assim, inúmeras situações podem interferir na avaliação do aluno naquele dia. É por isso que eu não gosto muito dessa avaliação escrita, eu gosto mais daquela avaliação que a gente observa o aluno e que seja uma avaliação diária, que, de certa forma, vai dá um real sentido, um resultado mais concreto do conhecimento do aluno.

P5: Olha, hoje eu estava falando sobre isso, que a avaliação é bem importante para você verificar como o aluno está, né? Mas não necessariamente que seja feita em um dia só, ela tem que ser desenvolvida no dia a dia na sala de aula.

P6: Em um primeiro momento, eu acredito que seja assim, você pega um aluno e verifica o que ele sabe, o que ele domina, a partir daí a gente trabalha com esse

menino, fazendo um planejamento, um currículo voltado para ele. Mas, assim, na realidade, não temos tempo para fazer todas essas etapas, é muito corrido, temos muito conteúdo para passar, então, você tem que avançar.

P7: Uma maneira de saber como é que está a aprendizagem do aluno.

Esse grupo de professores parece conceber uma ideia de avaliação voltada para a “verificação” do nível de conhecimento, das habilidades ou até da aprendizagem dos alunos. É importante destacarmos aqui que a avaliação da aprendizagem e a verificação não correspondem ao mesmo significado.

O termo verificação que estes professores amplamente utilizaram é referido por Luckesi (2014) como ato que emerge das determinações da conduta de somente investigar a verdade de alguma coisa. Ainda segundo o autor, o processo de verificação compreende a obtenção, a observação e a análise dos dados ou das informações que delimitam o objeto com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto ou ato de investigar sem o intuito de buscar por novas implicações.

A principal diferença entre a avaliação da aprendizagem e a verificação, de acordo com Luckesi (2014), é que a primeira se manifesta por meio de um ato dinâmico e consistente que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando modificações na direção da construção dos resultados que se almejam alcançar. Enquanto a verificação tem a função de transformar o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos, definitivos, e geralmente tem a função de estabelecer uma classificação ao aluno. Além disso, o seu processo finaliza no ato de uma aprovação ou reprovação.

As falas dos professores acima podem sugerir um conceito de avaliação estática, ou seja, sem idas e vindas, que se encerra com a obtenção dos dados ou com a informação que buscam alcançar sem a intenção de procurar por novos significados, novas ações, ou até intervenções (LUCKESI, 2013).

De modo geral, observamos uma concepção de avaliação que Fernandes (2021) define como reducionista, isto é, o professor reduz o conceito de avaliação a uma mera verificação da aprendizagem. O autor explica que a verificação recai sobre 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.

Embora alguns desses professores tenham testado a observação, o diagnóstico e a avaliação diária como parte daquilo que eles gostam de utilizar, Hoffmann (2001) ressalta que o professor, ao avaliar o aluno, efetiva um conjunto de procedimentos didáticos que se

estendem por um longo tempo. Tais procedimentos têm por intenção observar o aluno, analisar, compreender e promover estratégias de aprendizagem.

Em contrapartida, a referida autora destaca que não se pode dizer que foi efetivado uma avaliação porque só observou o aluno, ou denominar por avaliação a correção de tarefas, provas ou trabalhos, pois, nesse caso, não houve a mediação, isto é, uma intervenção pedagógica que favoreça a superação dos desafios, caso existam.

Essa é a intenção do avaliador: 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 (HOFFMANN, 2005, p. 14).

Dando continuidade às análises a respeito das concepções da avaliação, procuramos identificar o ponto de vista dos professores acerca da avaliação formativa, somativa e diagnóstica. As respostas são apresentadas a seguir:

P1: A avaliação, ela é contínua, é a mesma que a formativa. A avaliação diagnóstica é aquela que você verifica se o aluno aprendeu ou não determinado assunto. A somativa são (*sic*) as notas. Sobre essas avaliações, eu acho que tem que trabalhar as três, mas até hoje tem colegas que se confundem por não saberem diferenciar. O professor que começar a lecionar agora vai precisar ter novos conhecimentos.

P2: A avaliação diagnóstica, nós aplicamos em sala de aula sempre no começo do ano, e a somativa, são as notas que você soma de cada bimestre, é assim que utilizamos essas avaliações aqui na escola.

P3: A avaliação somativa é essa que damos as notas no final do ano, né! A diagnóstica, fazemos todo início do ano para saber como os alunos estão. Essa formativa, eu não trabalho, prefiro trabalhar com a contínua, as outras avaliações são válidas também, mas eu gosto de trabalhar com a avaliação diária, contínua mesmo.

P4: No início do ano, a gente trabalha com a avaliação diagnóstica para saber como os alunos estão, de certa forma, a gente quase não trabalha com a formativa, mas com a contínua e a somativa. Aqui, a gente vai somando nota por nota.

P5: A avaliação somativa, ela é mais sistemática, porque temos que dar notas; a diagnóstica, eu trabalho no começo do ano; a formativa, eu trabalho no final do bimestre, mas eu prefiro trabalhar com a diagnóstica e contínua mesmo.

P6: A diagnóstica, você faz no início do período letivo; a somativa, no final com as notas, mas olhando assim, eu gosto de trabalhar com a avaliação contínua, ela é feita todos os dias, quando você passa uma atividade, quando você faz aquela aula, eu chamo de pouco a pouco, você chama o aluno, faz perguntas, manda ele ler, vê se ele interpreta, se ele consegue captar as ideias.

P7: Eu não sei dizer direito, porque não lembro. Eu sei que a diagnóstica deve ser aplicada no início do ano; a somativa, no final de cada bimestre, e a formativa, essa não lembro.

Conforme sinalizam as falas dos professores, podemos destacar que eles apresentam ter certo entendimento sobre o conceito de avaliação somativa e diagnóstica, entretanto, quanto à avaliação formativa, observamos que somente a professora P1 falou a respeito, os demais professores parecem não ter conhecimento desse termo “formativa”.

Contribuindo com a discussão, Sant’Anna (2014) enfatiza que a avaliação formativa ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, diferentemente da avaliação somativa, que ocorre normalmente após a realização desse processo, cujo objetivo é formular um juízo de valor acerca do que os alunos aprenderam. Já a avaliação diagnóstica geralmente acontece no início do ano letivo ou antes da aplicação de um conteúdo, onde o professor tem a possibilidade de verificar o conhecimento prévio dos alunos sem a finalidade de atribuir notas.

Fernandes (2019) nos lembra que as funções da avaliação da aprendizagem possuem objetivos e propósitos diferentes, pois geralmente são aplicadas em momentos distintos, contudo, devem estar articuladas entre si. O autor complementa ao dizer que cada avaliação deve implicar em um processo rigoroso de recolha de informação e de comunicação com os alunos, e estes não podem ser confundidos um com o outro, visto que cada um possui natureza diferente, finalidade distinta e ocorrem em momentos separados, mas são processos complementares que podem contribuir com a aprendizagem dos alunos.

De modo geral, é possível perceber, por meio das falas desses professores, certa preferência pela aplicação da avaliação contínua, entretanto, eles não apresentam um entendimento mais detalhado acerca do que seja essa avaliação, apenas relatam a escolha pelo fato de ela ser uma avaliação que é realizada todos os dias em sala de aula.

No que se refere à avaliação formativa, os depoimentos parecem demonstrar um distanciamento conceitual desse termo, apesar de utilizarem alguns aspectos dessa avaliação, que, por sua vez, é contínua. Para Fernandes (2019), a avaliação formativa é uma avaliação de proximidade, pois ocorre durante o dia a dia da sala de aula, de igual modo, ela resulta das interações que devem ser estabelecidas entre os alunos e os professores, por esse motivo, ela é tendencialmente contínua.

Quanto aos termos mencionados, tais como: “a formativa, essa não lembro” e/ou “a formativa, eu trabalho no final do bimestre” indicam uma falta de entendimento acerca da função e da finalidade desta avaliação, pois, apesar de apresentarem algumas informações

acerca da avaliação diagnóstica e somativa, parecem apresentar certa dificuldade em relacioná-las entre si.

A seguir, apresentaremos e analisaremos os apontamentos dos professores sobre a aprendizagem da avaliação.

5.2 Aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial

Na seção anterior, procuramos identificar as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I acerca da avaliação da aprendizagem e verificar o que os professores aprenderam sobre avaliação no espaço de formação inicial.

Os elementos analisados nesta seção são pertencentes ao eixo temático **II – Aprendizagem da Avaliação no Espaço de Formação Inicial**, que tem por discussão: 1) O que os professores aprenderam sobre avaliação? 2) Onde os professores aprenderam a avaliar? e 3) Como os professores aprenderam a avaliar?

5.2.1 O que os professores aprenderam sobre avaliação?

Aprender a avaliar é aprender os conceitos teóricos sobre avaliação e, ao mesmo tempo, aprender a praticar a avaliação, refletindo em atos do cotidiano do dia a dia da sala de aula (LUCKESI, 2011). Posto isso, perguntamos aos professores se eles tiveram algum momento de discussão ou um estudo mais específico de uma disciplina no espaço de formação inicial que abordasse a temática da avaliação da aprendizagem. A seguir, podemos observar as seguintes impressões:

P1: Na faculdade, não, ninguém estuda isso. Naquele tempo, era bem diferente. Eu nem sei como está a grade curricular de hoje, a gente entra na sala de aula e as coisas são tudo como eu aprendi naquela época, e olha que eu já vou me aposentar.

A professora P1 destaca que, durante o período de sua formação inicial, não houve nenhum estudo mais específico que abordasse a temática da avaliação da aprendizagem. Situação que vai ao encontro do que Villas Boas e Soares (2016) reprovam ao dizer que, lamentavelmente, os cursos de formação de professores não dão nenhuma orientação mais detalhada sobre a temática da avaliação da aprendizagem, tema tão importante no desenvolvimento das atividades escolares.

Outra visão apresentada referente à aprendizagem da avaliação foi apontada pela professora P2 ao mencionar que, pelo fato de ter vivido a experiência da sala de aula antes da sua formação inicial, a sua prática possibilitou adquirir certo conhecimento:

P2: Na verdade, quando eu fui fazer faculdade, eu já estava com vinte anos de sala de aula, então, assim, eu já sabia avaliar e, quando entrei na faculdade, eu já tinha certo conhecimento da prática, mas, especificamente, eles não ensinam sobre esse assunto.

Ainda que essa professora tenha falado do conhecimento adquirido pelos anos de experiência em sala de aula, podemos identificar que não houve um estudo mais específico sobre a temática da avaliação no espaço de formação inicial.

A ausência de reflexão e diálogos sobre a aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial também estava presente nas falas dos professores P3, P4, P5, P6 e P7, como demonstrado a seguir:

P3: Não, na Graduação, não. Na Graduação, eles discutiam sobre alfabetização, mas não sobre avaliação da aprendizagem.

P4: Até uma dúvida que gera em muitos professores novatos, eles não sabem avaliar. Nem a gente sabe, mas aí, no todo, se você for ver, os professores que chegam para lecionar, eles, de certa forma, não têm esse domínio, esse estudo de como avaliar o aluno, a gente não tem essa formação inicial, aí é até um choque para o professor quando a pedagoga diz que tem que avaliar o aluno, ninguém sabe como avaliar e nem de que maneira.

P5: Você sabe que, na faculdade, eles não dão esse assunto é muito difícil.

P6: Na Graduação, eles não falam sobre avaliação, eles abordam outros assuntos, mas sobre isso deixam a desejar.

P7: Não lembro, mas, se tive, foi bem fragmentado, não ajudou muito.

As falas desses professores apresentam situações que representam desafios para a prática avaliativa. Sem um conhecimento prévio, um embasamento teórico sobre avaliação, um estudo mais aprofundado ou uma reflexão sobre esse assunto, resta aos professores avaliarem seus alunos com base no entendimento que adquiriram durante sua vida escolar.

A visão que se tem é que esses professores não possuem muito conhecimento a respeito da avaliação, mas especificamente da avaliação formativa, e o único exemplo seguro que lhes restam é a prática avaliativa que vivenciaram como estudantes. Hoffmann (2011) adverte sobre os perigos da reprodução das práticas avaliativas realizadas pelos professores impressas em suas experiências como aluno. A referida autora destaca que a prática pode deixar marcas mais profundas que qualquer influência teórica poderia gerar na formação do professor.

Diante dos apontamentos dos professores entrevistados, parece haver uma falta de discussão ou um estudo mais específico sobre o tema em questão. Eis aí uma problemática

identificada sobre a precariedade de estudo e domínio de conhecimento teórico que alimente a prática avaliativa dos professores em sala de aula.

Contribuindo com a discussão, Luckesi (2014) critica essa formação que não prepara o professor para avaliar seus alunos e que não se exige dele uma formação adequada para o exercício da docência. O autor enfatiza a necessidade que o professor tem de aprender avaliar, assim como ter certo entendimento acerca da prática avaliativa, uma vez que o ato de avaliar tem um significado e, se o mesmo não o compreender, dificilmente irá avaliar seu aluno visando uma aprendizagem.

Hoffmann (2011) complementa ressaltando que a natureza da formação didática dos professores se revela, na maioria das vezes, em um quadro de ausência absoluta de aprofundamento teórico em avaliação. Isso demonstra que a avaliação é um tema que não está sendo discutido em sua profundidade na formação inicial, assim como eles nem sempre são bem preparados para exercer suas atividades e disciplinas em sala de aula, ainda que conheçam a sua matéria e desenvolvam estratégias, a questão que envolve avaliar e acompanhar o processo de aprendizado, muitas vezes, ainda é fragmentada.

Portanto, sem a clareza conceitual sobre avaliação, uma discussão, uma aprendizagem ou um estudo mais detalhado sobre o assunto, os professores vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem estimular ou desestimular, promover ou frustrar, gerar avanços ou limitar a aprendizagem de seus alunos.

5.2.2 Onde os professores aprenderam a avaliar?

Ao procurarmos saber onde os professores do Ensino Fundamental I aprenderam a avaliar, obtivemos as seguintes respostas:

P1: A realidade é que só aprendemos avaliar na sala de aula. Temos que fazer adequações para atender um pouquinho à realidade dos alunos. Muitas vezes o que é ensinado na faculdade é uma coisa e, na prática, é outra, por isso é muito difícil avaliar e fazer uma avaliação.

P2: Na sala de aula, com certeza, a prática, ela é muito maior do que a teoria, tanto é que, quando eu fiz a faculdade, naquele tempo em que foi exigido ter faculdade de pedagogia, os professores ficavam até admirados com o meu trabalho, mas por causa da minha prática. A gente já tinha a prática para dar e vender, só faltava a teoria.

P3: No dia a dia, na sala de aula. Quando você chega na sala de aula, é que você vai ver a realidade mesmo, é ali que você vai aprender avaliar.

As falas desses professores demonstram que o espaço da sala de aula foi o local onde eles aprenderam a avaliar. Diante disso, a professora P1 resalta a dificuldade que ela teve

para avaliar seus alunos em sala de aula, em virtude da falta de discussão sobre esse tema no espaço de formação inicial, por isso, nas palavras dela: “avaliar ou fazer uma avaliação” é cada vez mais difícil.

As professoras P2 e P3 mencionam que a prática avaliativa desenvolvida na sala de aula proporcionou adquirir um maior conhecimento em comparação ao ensino dado no espaço de formação inicial. A esse respeito, Fernandes (2021) diz que a construção teórica é uma questão fundamental para a formação do professor para apoiar e orientar as práticas escolares, em específico, as que ocorrem em sala de aula.

Em contrapartida, a fala do professor P4 nos chama atenção pelo fato de ele deixar evidente que só a prática avaliativa não é suficiente para aprender avaliar os alunos, logo, tem-se a necessidade de estudar a teoria, discutir, refletir e relacionar com o que tem vivenciado no dia a dia da escola:

P4: Essa questão de onde eu aprendi avaliar é complexa, porque, assim, de certa forma, a gente não é orientado na faculdade, nem pela SEMED, nem pelos assessores ou pelos pedagogos de como a gente tem que avaliar o aluno, daí só nos resta aprender avaliar no dia a dia da sala de aula mesmo, com a experiência que você tiver, o que garanto que não é suficiente.

A este respeito, Luckesi (2011) ressalta que a aprendizagem da avaliação não se resolve na abstração ou em uma reflexão isolada da realidade, mas no estudo dos fatos e condições reais. O referido autor ainda explica que aprender avaliar é uma condição essencial para realizar uma boa avaliação e para adquirir argumentos necessários ao diálogo com os resultados obtidos por meio dessa ação.

As falas dos professores P5, P6 e P7 também apontam a sala de aula como o lugar de aprendizagem da avaliação, como pode ser visto a seguir:

P5: Eu aprendi a avaliar na escola, quando fui realmente para sala de aula. Diariamente a gente avalia. Cada atividade que é desenvolvida na sala de aula, eu estou avaliando meus alunos.

P6: Eu fui aprender mesmo foi na escola, embora, na escola, eles não tenham esse bate-papo com a gente sobre como devemos avaliar.

P7: Quando se dá aula, tem que ter o processo de avaliação a cada bimestre, né! Daí em diante, fui aprendendo a avaliar.

De modo geral, os resultados sugerem que os professores aprenderam a avaliar por meio da prática efetivada em sala de aula. Eles são enfáticos ao afirmarem que a escola foi local onde eles tiveram o primeiro contato com a avaliação. Luckesi (2014) reforça a ideia de que o professor deve se apropriar do conhecimento teórico sobre a avaliação e transformá-lo

em prática, uma vez que não basta somente praticar avaliação, é preciso compreender, estudar, ter o conhecimento necessário e colocar em ação com base em conceito adequado.

5.2.3 Como os professores aprenderam a avaliar?

Ao procurarmos saber como os professores do Ensino Fundamental I aprenderam a avaliar, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Observando os outros professores em sala de aula, o modo de avaliar é o mesmo de quando eu era avaliada na escola, então, assim, só de observar, você já sabe avaliar.

P2: Olha, essa questão de como aprendi avaliar é complicada, foi olhando mesmo, vendo como os colegas estavam fazendo e seguindo as orientações lá de cima.

P3: Eu já dava aula de reforço antes de me formar, daí, com essa experiência, eu comecei avaliar meus alunos quando fui para sala de aula.

P4: De certa forma, é do conhecimento que a gente tem, da vivência e das experiências que vou pegando um pouquinho de cada situação dessas e vou formando um todo de conhecimento.

P5: A gente vai avaliando por meio do que já sabemos, ninguém aprende como avaliar, você chega na sala de aula e tem que se virar.

P6: Eu fiz um curso na Pós-Graduação que me ajudou a ter um pouco mais de entendimento, mas, no dia a dia, você vai perguntando de um professor ou outro como eles estão fazendo.

P7: Eu sempre peço orientação da coordenação pedagógica.

Para esses professores, a expertise de avaliar foi adquirida observando os colegas de profissão a utilizarem esse recurso, o que coloca na mão dos demais professores a tarefa para qual eles mesmos podem também não ter tido uma formação mais específica sobre a avaliação.

O problema diante do exposto é que a formação desses outros professores que são observados pode ter a mesma falha de quem o observa, perpetuando, assim, o mesmo problema. Gatti (2014) destaca que, embora reconheçamos a necessidade do conhecimento adquirido por meio da experiência prática, da observação e das interações entre os professores, não podemos nos esquecer da importância de progredir na atividade de ensino. Luckesi (2014) complementa enfatizando que o professor não pode ser ingênuo no que se refere ao conhecimento da avaliação, caso contrário, sua atividade profissional nada mais será que reprodutora.

De modo geral, parece ser normal avaliar os alunos só com o conhecimento e as experiências que esses professores tiveram durante a vida escolar e acadêmica. Entretanto, a

fala da professora P5, em específico, nos chama atenção ao que ela diz que: “ninguém aprende como avaliar”, o que nos leva a inferir que existe uma necessidade de diálogo, ensino, reflexão e discussão acerca da avaliação da aprendizagem, o que reforça o que Gatti (2014) menciona ao dizer que os cursos de formação inicial de professores não têm mostrado inovação e avanços que permitam que o docente enfrente o início da carreira com uma base consistente de conhecimento.

Complementando essa discussão, Imbernón (2011) chama atenção ao fato de que a formação inicial deveria dotar os professores de habilidades e conhecimentos para desenvolver profissionais capazes de refletir a própria prática docente, além disso, deveria dotar os professores de instrumentos que fossem úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situam, da mesma forma que deveria envolvê-los em tarefas de formação que fossem as mais próximas de sua realidade para terem uma dimensão do conhecimento teórico e prático.

Colaborando com essa discussão, Villas Boas e Soares (2016) argumentam que os professores não estão sendo formados e nem preparados para avaliar, e mencionam que esse tema não possui um lugar definido no currículo dos cursos, por isso, lamentavelmente, não são tratados de forma sistemática e orgânica.

Em suma, as respostas às perguntas sobre a aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial dos setes professores entrevistados mostram que todos foram taxativos ao dizer que não discutiram esse assunto nesse espaço de formação, o que sugere que a experiência desses docentes em sala de aula tenha sido a responsável por dar a eles condições de adquirir certo conhecimento.

A constatação de que esses professores aprenderam a avaliar por meios menos formalizados nos chama atenção, da mesma forma que nos preocupa devido ao fato de que, ao iniciarem seus trabalhos em sala de aula, parecem não saber como proceder diante do ato de avaliar.

5.3 Necessidades formativas

Na seção anterior, analisamos os apontamentos dos professores em relação à aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial. Nesta seção, vamos apresentar as necessidades apontadas pelos professores a respeito da formação continuada em avaliação da aprendizagem.

Os elementos analisados pertencentes ao eixo temático **III – Necessidades Formativas** foram: 1) Falta de formação continuada em avaliação da aprendizagem; 2) Necessidade de formação continuada, e 3) Necessidades apontadas pelos professores.

5.3.1 Falta de formação continuada em avaliação da aprendizagem

Ao procurarmos saber se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I participaram de alguma atividade de formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Alguns anos atrás, a gente tinha muita formação, mas, assim, discutiam muito sobre não medir o aluno, mas é complicado, porque, na realidade, a gente acaba medindo, temos que medir, porque tem que dar a média final, né? Outra coisa, nesses cursos, é tudo bonitinho, qualitativo, tudo certinho, mas, na realidade da sala de aula, é diferente, temos que medir e o professor, coitado, fica desesperado com os alunos que não sabem ler e, no final, tem que dar a nota deles, porque o sistema vai pedir que eu aprove, né!

P2: Já participei sim, mas foi complicado, distante daquilo que nós ensinamos. Então, assim, estamos vivendo uma situação muito crítica, muito complicada e nós, professores, muitas vezes não estamos sendo preparados para avaliar, ainda vem essa pandemia, aí ficou tudo mais difícil.

As falas das duas professoras apontam já terem participado de formação continuada que abordasse a temática da avaliação da aprendizagem. Elas destacam a insatisfação com o que foi ensinado em relação ao que é praticado em sala de aula. O que parece haver é uma desconexão do ensino e da prática avaliativa no espaço de formação continuada.

De maneira geral, elas parecem demonstrar que os cursos de formação continuada não estão conseguindo converter o conhecimento teórico sobre avaliação em saber prático. A este respeito, Gatti (2008) ressalta uma problemática existente no espaço de formação continuada de professores que nem sempre se acha disponível para abordar determinados temas ou é adequada à realidade dos professores.

Colaborando com essa discussão, Imbernón (2011) destaca que existem muitas coisas que funcionam no exercício da formação continuada, embora ele não negue a preocupação quanto a esse espaço, no que tange às discussões teóricas, práticas e estruturais sobre a formação do professor que saiba dialogar e relacionar o conhecimento teórico com o prático.

Já os demais professores entrevistados apontam não ter participado de nenhuma formação continuada mais específica que abordasse a temática da avaliação da aprendizagem, como pode ser visto a seguir:

P3: Continuada, não. Na pós-graduação, eu tive um pouco de estudo sobre avaliação, mas foi superficial essa discussão.

P4: Não, a gente tem curso de formação continuada em Libras, Braille, essa parte de inclusão social, mas, de avaliação, a gente não tem.

P5: Sobre avaliação da aprendizagem, não, tem essas nossas que nem valem muito a pena ir. Normalmente esses cursos são dados por pessoas que não têm um conhecimento mais aprofundado da nossa realidade. Agora, com a implementação da nova BNCC, tivemos recentemente uma formação sobre leitura, essa formação foi rápida e bem mais válida, às vezes não precisa ser muito extensa, o que importa é quem esteja passando.

P6: Não, é muito difícil eles abordarem sobre avaliação da aprendizagem. A parte teórica da SEMED é muito fechada sobre essa questão da avaliação, ela é muito voltada para o conteúdo e notas, entendeu? Porque, se ela fosse realmente preocupada com a questão da avaliação, ela daria atenção àqueles alunos que passam do primeiro para o segundo, para o terceiro e quarto ano e que não aprenderam nada. Para que avaliar esses alunos? Que tipo de avaliação fazer? A SEMED só quer, no final, o resultado, a nota.

P7: Não. Agora ultimamente estão falando sobre a BNCC de modo geral, eles estão começando a trabalhar alguns assuntos, espero que falem sobre a avaliação, porque está difícil entender como os alunos devem ser avaliados nesse novo formato.

Conforme os relatos apresentados, percebemos que os professores foram enfáticos ao falarem a respeito da falta de formação continuada em avaliação da aprendizagem. Observamos que eles deixam bem evidente que esse assunto é pouco discutido no espaço de formação.

Levando em consideração estes apontamentos, é necessário que o professor se atualize constantemente. Demo (2004) indica que é fundamental que o profissional esteja atualizado diante das inovações que ocorrem na sociedade e na educação. Além do preparo por meio da formação inicial, o docente deve constantemente buscar melhorias na sua formação.

O autor ressalta que é necessário que sejam ofertados cursos que possam capacitar os professores e que estimulem a pensar e a terem novas ideias. Em contrapartida, o professor precisa não só atualizar-se constantemente, mas colocar em prática aquilo que tem aprendido.

Contribuindo com a discussão, Fernandes (2009) ressalta que os professores são profissionais habilitados para exercer suas atividades em sala de aula e, por esse motivo, têm que ter uma formação inicial e continuada que os capacitem em suas atividades para que possam responder às complexidades e às exigências do processo de ensino.

O referido autor destaca que certamente um dos mais importantes papéis que os professores podem realizar é o de se desenvolverem intelectualmente, pesquisando, estudando, refletindo e ampliando seus conhecimentos a fim de que suas práticas avaliativas

sejam orientadas e fundamentadas. Este é um dos pontos essenciais do desenvolvimento profissional dos professores que se introduz na formação inicial e percorre a continuada.

E, para que isso aconteça, os cursos de formação deverão, em seus programas de ensino, contextualizar a avaliação da aprendizagem em diferentes aspectos de forma que os professores saibam utilizar estratégias que integrem o ensino à avaliação. Para tanto é fundamental que na formação sejam abordados assuntos que sejam o mais próximo possível das atividades desenvolvidas na escola e que sejam formadas equipes de profissionais especializados que levem em conta a necessidade de discutir a temática (FERNANDES, 2004).

Dando continuidade às análises, procuramos saber se os professores ainda acham necessário discutir a temática da avaliação da aprendizagem em um espaço de formação continuada.

5.3.2 Necessidade de formação continuada em avaliação

Perguntamos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I se eles ainda acham necessário falar sobre a avaliação da aprendizagem em um espaço de formação continuada, obtivemos as seguintes respostas:

P1: Tem, é mais do que necessário, porque nós, professores, não tivemos nenhuma formação sobre avaliação ainda. Nós avaliamos os alunos todos os dias, então, precisamos também de formação nessa área.

P2: Com certeza, precisamos dessa formação, mas, como estou te falando, que seja mesclada tanto o modelo tradicional, com os novos, porque não adianta só o novo, porque não funciona, isso já está na cara.

P3: Acho necessário sim, vai nos ajudar bastante, mas, assim, que seja a nossa realidade, e não algo que depois não vamos conseguir aplicar.

P4: Com certeza, era para ter oficinas de formação em avaliação da aprendizagem. Eu acho que até seria uma sugestão futura, ter uma disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem, ter professores formadores, especialistas em avaliação e que as grades dos cursos fossem expandidas e tivesse espaço para isso. Isso eu acho que seria o grande pulo do gato nesse sentido. Porque, como já falei, o professor chega na sala de aula, ele até tem conhecimento de como ministrar uma aula e tal, mas, aí, quando chega na avaliação, tem professor que não sabe o que é avaliar e nem como avaliar.

P5: Seria bem oportuno e relevante.

P6: Sim, porque a pressão dos professores é justamente sobre avaliação. Um aluno que não ler comigo, eu tenho que dar nota cinco. Você já pensou como fica a parte humana e ética do professor, em saber que, em algum ponto, esse aluno vai engatar e não vai conseguir avançar, e você não vai poder fazer nada por ele? Esse negócio de você ter que dar nota para o aluno que não aprendeu é complicado. A secretaria, eles lá já matam a avaliação aí, e você não pode reprovar o aluno. Eu não sei onde está essa lei que não pode reprovar o aluno, mas você não pode reprovar, aí, sabe o que

vai acontecer? Ele vai passar de ano, aí você também não pode reter, então, a avaliação perdeu o seu sentido nesse sistema.

P7: Sim, porque, na sala de aula, é exigido que o professor avalie o aluno. Eles têm que dar para a gente uma formação para que a gente entenda melhor esse assunto.

As falas demonstram duas vezes que os professores precisam urgente desta formação: um pelos próprios professores dizendo que sim, desejam participar de uma formação continuada em avaliação da aprendizagem, outra pelo que eles falam em relação à avaliação.

A professora P1 deixa claro o quanto ela gostaria que fosse abordado o tema em um espaço de formação continuada e ressalta que, pelo fato de ter que avaliar os alunos todos os dias em sala de aula, é mais do que necessário também ter formação nessa área. De igual modo, as professoras P2 e P3, além de confirmarem a necessidade, deixam evidente a importância de uma formação que seja a mais próxima da realidade vivenciada em sala de aula.

O professor P4 ressalta a necessidade de discutir o tema com especialistas da área, que os ajudem a refletir, a discutir e a pensar sobre a avaliação. Pelas manifestações apresentadas, identificamos, em específico nas falas das professoras P6 e P7, certa pressão e exigência por parte do sistema educacional quanto à aplicação da avaliação, parece que eles são cobrados para avaliar, mas não são preparados a exercer o papel de avaliadores.

De modo geral, observamos, nas falas dos professores, um destaque quanto à necessidade de formação continuada em avaliação da aprendizagem pautada nos problemas práticos e reais enfrentados por eles em sala de aula, e não em temas distantes de suas realidades. Colaborando com essa discussão, Imbernón (2011, p. 47) ressalta 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 ainda enfatiza a importância para que haja formações relacionadas a situações problemáticas, vivenciadas pelos professores, de modo que sejam compartilhadas informações capazes de produzir buscas de soluções, uma vez que a centralidade da formação continuada é criar espaço de reflexão e participação ativa dos professores sobre estudos ligados às situações reais vivenciadas em sala de aula, com propostas de auxiliá-los por meio de um trabalho dinâmico e colaborativo.

Gatti (2014) ressalta que a formação continuada de professores se faz necessária em razão da formação inicial apresentar limitações e lacunas em sua estrutura de ensino. Desse modo, compreendemos que a formação continuada de professores não está preocupada somente com o aprimoramento do docente, mas também com o fato deste ter condições de pensar e refletir a prática educativa durante o desenvolvimento de sua profissão, certo de que isso também proporcionará melhorias para o seu processo formativo, uma vez que este sujeito está em um contínuo processo de construção de conhecimento.

Fernandes (2005) considera que o processo de formação não deve se limitar apenas a ouvir o que os formadores têm a passar, mas que a formação inicial ou continuada se desenvolva com a participação dos professores, e não para os professores, em um processo que exista um sentido das perspectivas teóricas e conceituais com a contextualização das práticas em sala de aula.

Por fim, o autor ressalta que as dificuldades encontradas pelos professores no campo da avaliação são quanto à formação inicial e continuada, já que não há a possibilidade de discutirem e aprenderem a situar a avaliação nos processos de ensino e aprendizado. Isso só indica que, na formação docente, um dos pilares mais importantes do processo educativo e formativo, que envolve o ensino, aprendizagem e a avaliação, é abordado de forma desarticulada e fragmentada.

Dando continuidade às análises, na subseção a seguir, procuramos identificar o que os professores gostariam que fosse explorado em uma oficina de formação continuada.

5.3.3 Necessidades apontadas pelos professores

Perguntamos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I o que eles gostariam que fosse explorado em uma oficina de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem, obtivemos diversas respostas:

P1: Uma formação sobre como deverá acontecer a avaliação com a nova BNCC, é urgente isso, porque isso era já para ter sido feito em 2018 e 2019. Em 2020, não tivemos nenhuma formação nesse sentido por conta da pandemia, aí perdemos muito com isso. Houve formação só para mostrar como ficou o currículo municipal dentro da nova BNCC, só que a parte da avaliação, que eu saiba, ainda não houve e é urgente, eu faço essa recomendação.

A professora P1 destaca que gostaria que fosse abordado como avaliar os alunos segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observamos, em sua fala, certa necessidade de entender como a avaliação deve ser desenvolvida e aplicada de acordo com este documento.

Já as professoras P2 e P3 mencionam que gostariam de aprender outras formas de avaliar seus alunos, como pode ser visto a seguir:

P2: Outras formas de avaliar o aluno. Olha, eu acho assim: o professor tem que trabalhar muito com material concreto, porque falar e mostrar no quadro é uma coisa, mas você pegar e fazer é outra. Eu acho assim, uma oficina tem que ser prática, tem que ter a teoria, porém, mais prática, a prática é melhor. Às vezes, nessas oficinas, mandam os professores fazerem coisas que nem eles sabem fazer. Tem que ensinar fazendo com o professor, para ele poder fazer com o aluno. É importante que seja explorado a prática.

P3: Seria bom uma oficina que não fosse só teoria, porque, na teoria, é bonitinho, às vezes, as pessoas vão dar um curso, mas é só teoria, e é como se a professora tivesse só um aluno, eles ensinam como se todos os alunos aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo, eles não pensam naqueles que são mais lentos. Então, quando você for fazer uma oficina, seria bom você pensar em uma classe diferente, usando não só uma forma de avaliar, mas várias.

Pelas manifestações dessas professoras a respeito do que gostariam que fosse explorado em uma oficina de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem, elas apontam que seja uma formação bem próxima à realidade vivenciada em sala de aula, que diversifique os instrumentos avaliativos, que seja uma oficina de formação prática, dinâmica e que não esteja limitada somente à teoria ou a algum tipo de ensino distante de suas atividades realizadas na escola, mas que seja um momento para aprender outras formas de avaliar os alunos.

Os demais professores também apresentam suas necessidades, como pode ser visto a seguir:

P4: Inicialmente, em como avaliar o aluno. Assim, às vezes, a gente até peca, no sentido de dizer que o aluno não tem conhecimento para ser aprovado. Será que ele não tem mesmo ou será que o professor não soube avaliar ele? Aí, é nesse sentido de saber como avaliar o aluno e a si mesmo, porque tem aquela questão também de o professor dizer que não vai avaliar de outras formas, porque é trabalhoso, mas será que você está definindo trabalhoso porque você não sabe avaliar de outras formas? Por isso seria nesse sentido, porque todo mundo só faz prova pela facilidade. Talvez o aluno até saiba o assunto, mas aquele instrumento que você utilizou não é o mais adequado.

P5: Seria como avaliar mesmo. Eles querem que a gente avalie o aluno como um todo. Eu avalio como um todo e pego tudo, misturo tudo, né! Então, assim, é bem complexo falar de avaliação. Com a pandemia, está bem mais complicado. A gente tem que ter um olhar melhor sobre essa questão da avaliação e os governantes também, porque não basta só eu querer, todo mundo tem que querer junto.

P6: É no sentido de ter mais instrumentos de avaliação, no sentido mais amplo, não só no sentido teórico. Seria bom uma oficina que nos ajudasse a avaliar os alunos de forma diferente e real, porque esses cursos que a gente participa só tem teoria e, quando chega na prática, no dia a dia da sala de aula, é outra coisa, isso até desanima.

P7: Abordar como avaliar o aluno, entender para que serve a avaliação, qual a finalidade, como devo proceder diante da avaliação, alguma coisa assim.

O grupo de professores aponta que gostaria que fosse explorado como avaliar os alunos de diferentes formas, que fosse abordada a inclusão de outros instrumentos avaliativos e que fosse discutido sobre a finalidade da avaliação.

Observamos, na fala do professor P4, certa necessidade de aprender não só avaliar o aluno, mas também avaliar o seu próprio trabalho, seria uma autoavaliação. A professora P5 destaca a necessidade de entender como se deve avaliar os alunos. A professora P6 ressalta a importância de uma oficina de formação continuada que seja a mais prática possível e próxima de sua realidade, e a professora P7 ressalta a necessidade de compreender o processo avaliativo não limitado somente em utilizar e aplicar um instrumento, mas em saber como proceder com cada etapa da avaliação.

Em síntese, observamos as considerações de cada sujeito entrevistado, suas necessidades e desafios frente à temática da avaliação da aprendizagem. Acreditamos que os professores devem considerar, refletir e discutir esse tema, evitando, assim, a utilização desse recurso de forma desorientada.

A partir da interpretação dos dados e com base nas três categorias estabelecidas já analisadas, entendemos ser necessário discutir a temática da avaliação da aprendizagem no espaço de formação continuada. Assim, com base no que foi analisado e levando em consideração os apontamentos dos participantes entrevistados, elaboramos uma proposta de produto educacional intitulada “Oficina de formação continuada em avaliação da aprendizagem: funções e finalidades”, e convidamos um grupo de professores para realizar a avaliação desta proposta, que será apresentada na seção a seguir.

6 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, objetivamos evidenciar os resultados das avaliações acerca da proposta do produto educacional, que trata de uma oficina sobre as funções e finalidades da avaliação da aprendizagem.

Com o intuito de contribuir com a formação continuada de professores, a proposta da oficina foi organizada e estruturada para ser aplicada ao longo de quatro encontros, com carga horária de quatro horas de duração cada, contemplando momentos de diálogos, reflexões, aulas expositivas, leituras, dinâmicas e práticas supervisionadas.

Destacamos que, em razão da pandemia causada pela Covid- 19, não foi possível realizar a aplicação do produto educacional com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Assim sendo, tornou-se necessário a formação de um Comitê *Ad Hoc*, que foi composto por professores, mestres e doutores da educação básica e superior, que se disponibilizaram em contribuir e avaliar a proposta do produto educacional.

Para a avaliação do produto educacional, enviamos via e-mail, primeiramente, uma carta convite (APÊNDICE B) para um grupo de professores em atuação na educação básica e superior, e após o aceite deste, foi enviado via e-mail o produto educacional no formato digital, juntamente com o formulário para avaliação do produto (APÊNDICE C). Os critérios de avaliação foram estabelecidos com base no desenvolvimento do produto, que envolveu: a construção dos objetivos, a adequação da carga horária, o planejamento geral da oficina, os roteiros de cada encontro, as atividades a serem desenvolvida, bem como as sugestões de leitura e vídeos.

Na ocasião foi feito um convite aberto aos professores que estivessem dispostos a participar da avaliação. Foram convidados cerca de trinta professores, atuantes na educação básica e superior, contudo, somente quatorze aceitaram o convite.

Após o envio do material por *e-mail*, foi estabelecido o prazo de trinta dias corridos para que os mesmos pudessem analisar a proposta e realizassem a avaliação. Ao final do prazo, foi iniciado o processo de análise inicial e a discussão dos dados gerados pelo formulário de avaliação que estão sendo apresentados a seguir.

6.1 A composição do Comitê *Ad hoc*:

Esta foi uma etapa significativa para validação do produto, pois foi traçado um perfil de avaliador, semelhante ao público ao qual a oficina se destina, para a realização da avaliação. A escolha dos avaliadores se deu pelos seguintes critérios:

- Estar atuando na docência;
- Estar atuando em sala de aula, seja ela no Ensino Básico ou Superior;

Consideramos necessário traçar um perfil de avaliadores com as características mencionada acima, de modo que nos ajudasse a organizar o produto educacional com suas avaliações e considerações.

Para o processo de avaliação do produto educacional, bem como organização das perguntas e respostas, utilizamos um questionário estruturado pela Escala *Likert*. Segundo Dalmoro e Vieira (2013) essa escala é um dos formatos mais populares e indicados para estruturação de questionários para realização de pesquisas de opinião e satisfação.

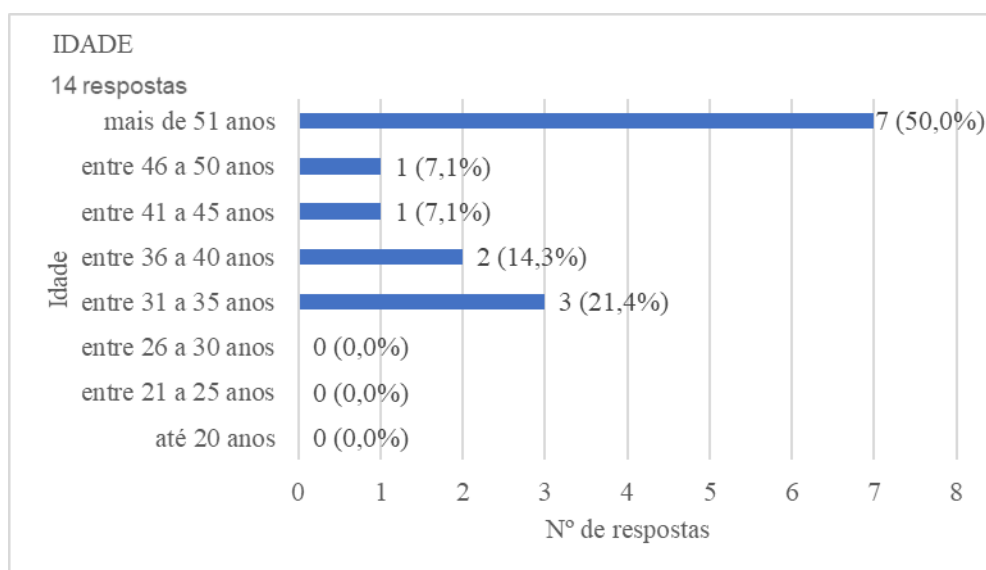
A opção pela escolha desta ferramenta se deu pelo modo em que ela permite determinar o nível de concordância ou discordância dos respondentes sobre o que está sendo avaliado. Assim, de acordo com Cunha (2007), é possível descobrir por meio desta os diferentes níveis de intensidade de opinião sobre um mesmo tema ou assunto.

Para tanto, o questionário foi dividido em três seções: a primeira trata da coleta de dados pessoais (faixa etária, gênero, idade, atuação, formação etc.); a segunda trata da avaliação da oficina do produto educacional e a terceira e última solicita uma avaliação subjetiva da proposta do produto educacional.

Na primeira seção, podemos notar claramente o perfil dos avaliadores do produto, onde é possível vislumbrar faixa etária, gênero, natureza de sua formação, titulação, área de atuação e local de trabalho.

Começando pela faixa etária dos avaliadores, que estão em sua maioria entre a faixa de idade de 51 anos ou mais, como mostra a Figura 3:

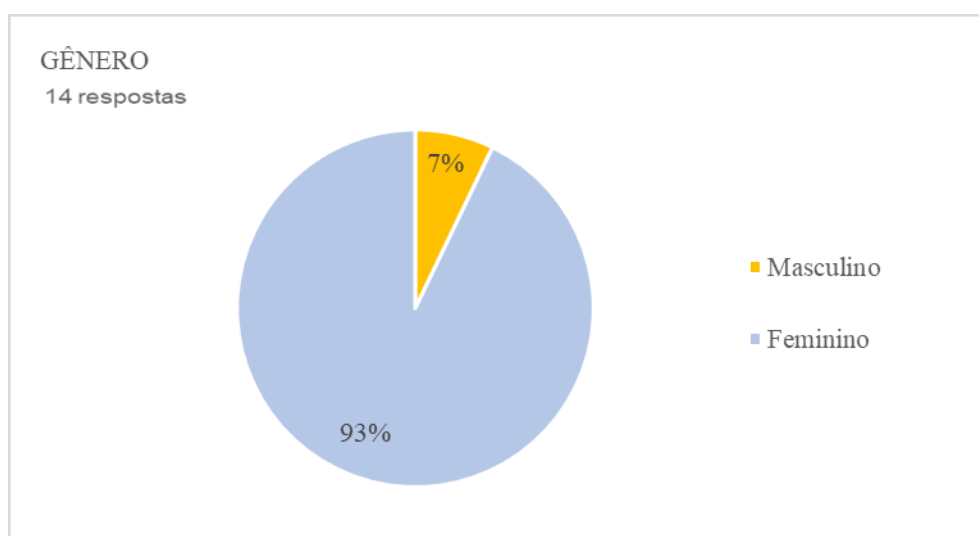
Figura 3 - Faixa etária dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto ao gênero, a maioria dos avaliadores é do sexo feminino, como pode ser visto na Figura 4:

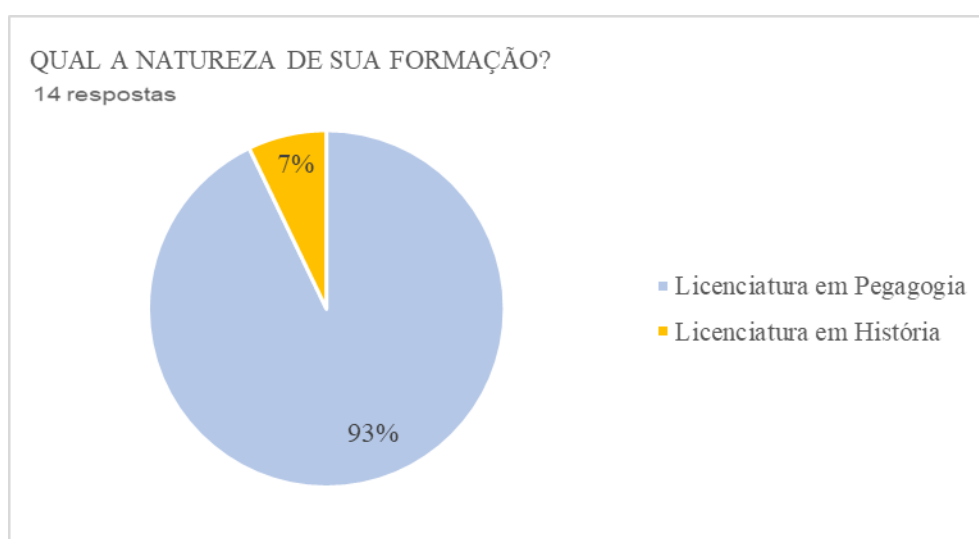
Figura 4 - Gênero dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Com relação à natureza da formação dos avaliadores, **93%** são formados em licenciatura em Pedagogia e **7%** em Licenciatura em História, como mostra a Figura 5:

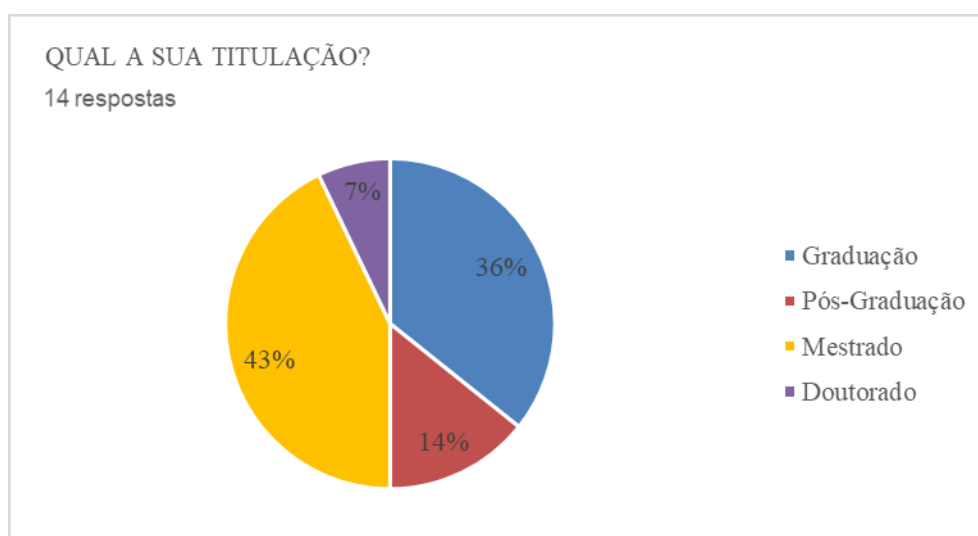
Figura 5 - Natureza da formação dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto à titulação dos avaliadores, 36% possuem graduação, 14% possuem pós-graduação, 43% são mestres e 7% são doutores, como apresentado na Figura 6:

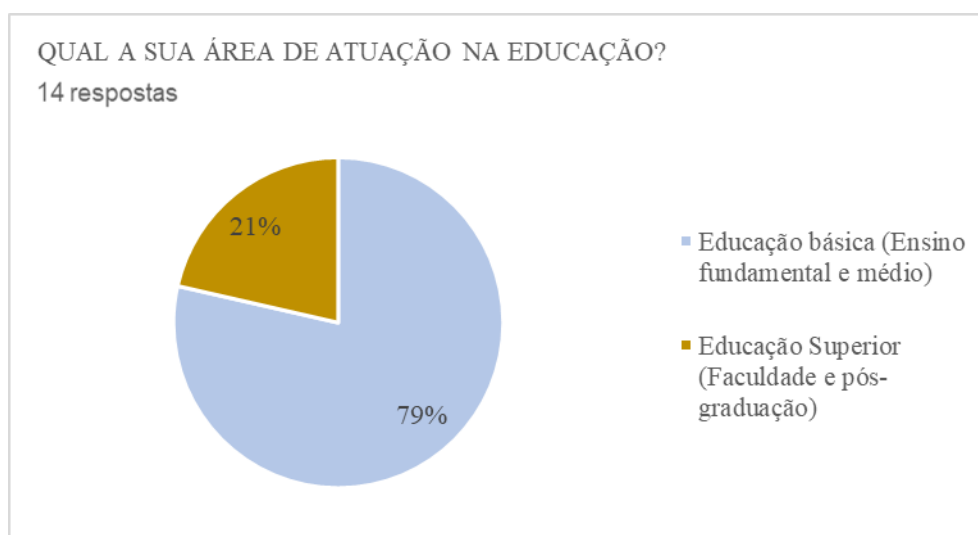
Figura 6 - Titulação dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto à área de atuação na educação, nota-se que **79%** dos quatorze avaliadores atuam como docentes na educação básica e **21%** na educação superior, como pode ser visto na Figura 7, a seguir:

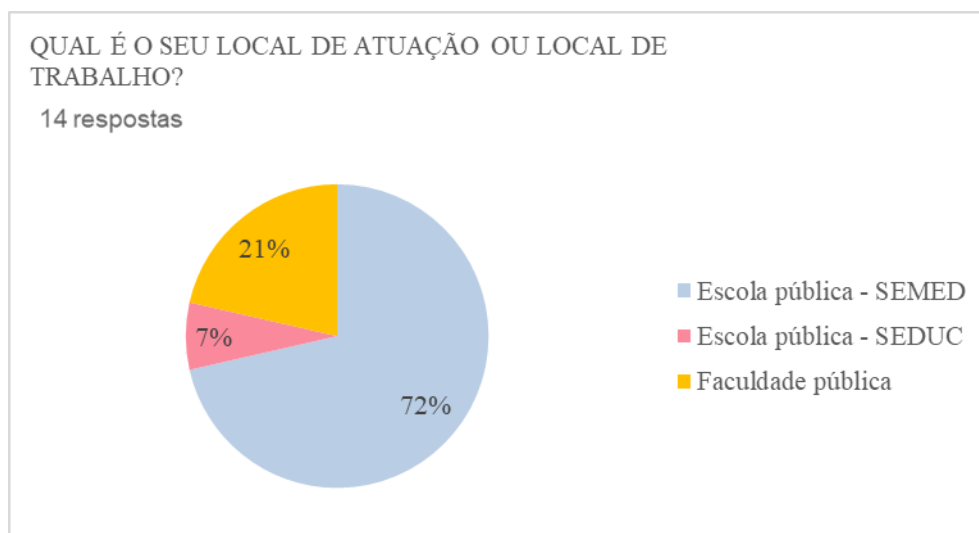
Figura 7 - Área de atuação dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

No quesito local de atuação, **72%** dos quatorze avaliadores trabalham como professores em escolas municipais, **7%** em escolas estaduais e **21%** atuam em faculdades públicas, como apresentado na Figura 8:

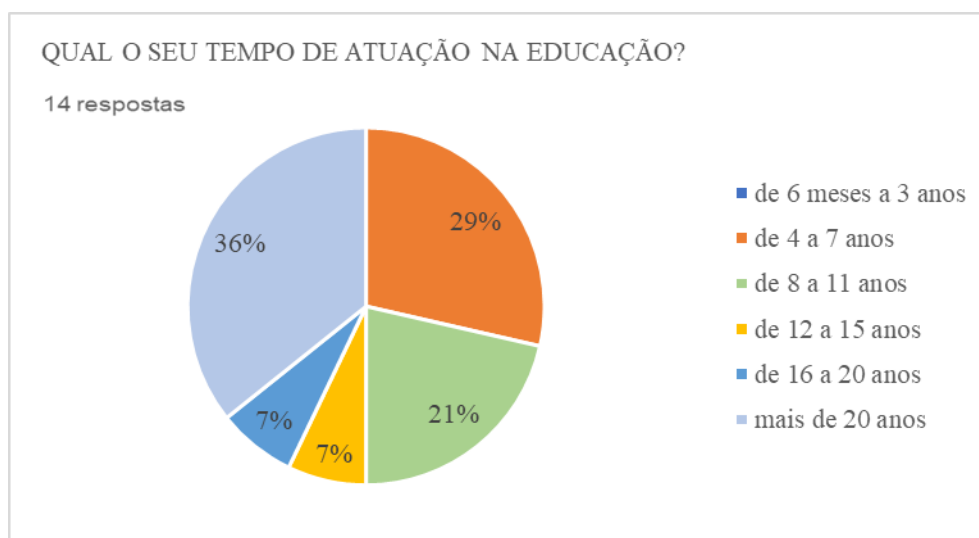
Figura 8 - Local de trabalho dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Com relação ao tempo de atuação na educação, 29% dos avaliadores atuam acerca de 4 a 7 anos como professores; os outros 21% estão com 8 a 11 anos de tempo de atuação; 7% estão com 12 a 15 anos de atuação; os outros 7% estão com 16 a 20 anos de tempo de atuação e 36% com mais de 20 anos na educação, como pode ser visto na Figura 9.

Figura 9 - Tempo de atuação na educação dos avaliadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

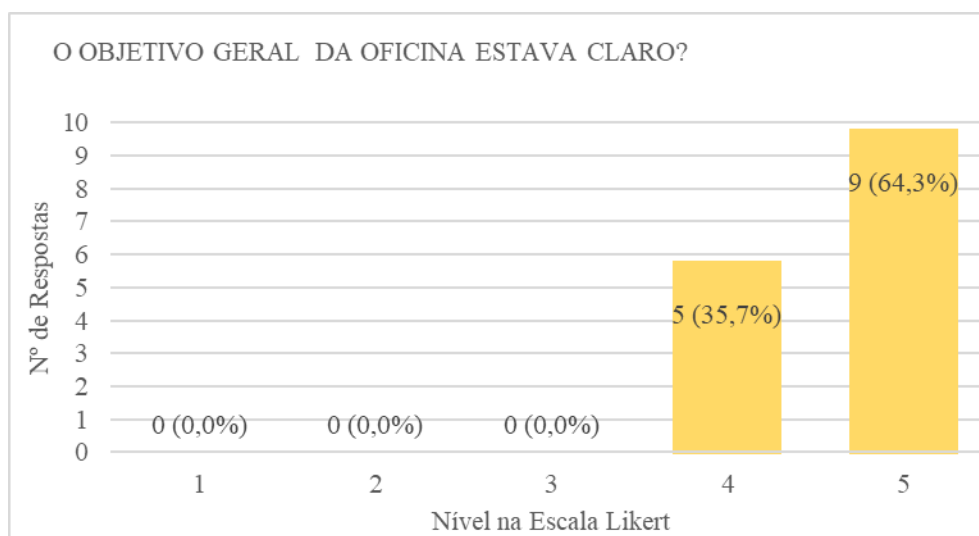
Na segunda seção, direcionada para a validação do produto educacional, o formulário de avaliação se embasou nos critérios a seguir: Clareza quanto ao objetivo da oficina, a carga horária, a matriz curricular e o material didático; Alinhamento quanto aos roteiros de atividades dos encontros da oficina; Clareza quanto ao material de apoio;

Relevância da temática a ser apresentada no espaço de formação continuada de professores e, por último, a avaliação da oficina de forma geral.

No quesito para avaliação do material do produto educacional, é adotada a Escala Likert, e foram utilizados cinco pontos para essa escala, onde: 1) Discordo Totalmente; 2) Discordo; 3) Indiferente (ou neutro); 4) Concordo; 5) Concordo totalmente.

Assim, quanto à avaliação da clareza do objetivo da proposta: 64,3% concordaram totalmente, enquanto 35,7% apenas concordam, como apresentado na Figura 10:

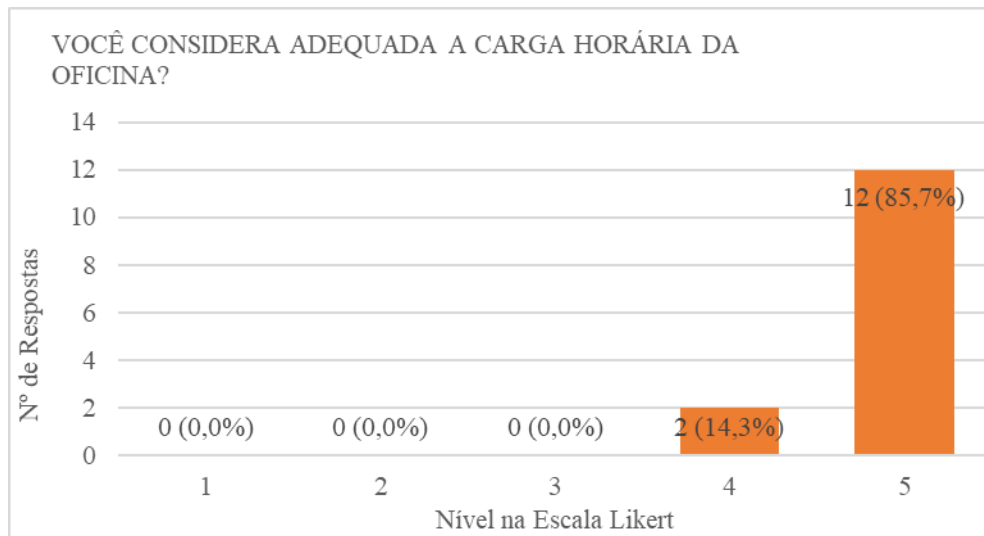
Figura 10 - Avaliação quanto ao objetivo, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto à carga horária da oficina: 85,7% dos avaliadores concordaram totalmente com a estruturação da oficina para ser aplicada ao longo de quatro encontros, com carga de quatro horas de duração para cada encontro, totalizando 16 horas de oficina, enquanto 14,3% apenas concordam, como mostra a Figura 11:

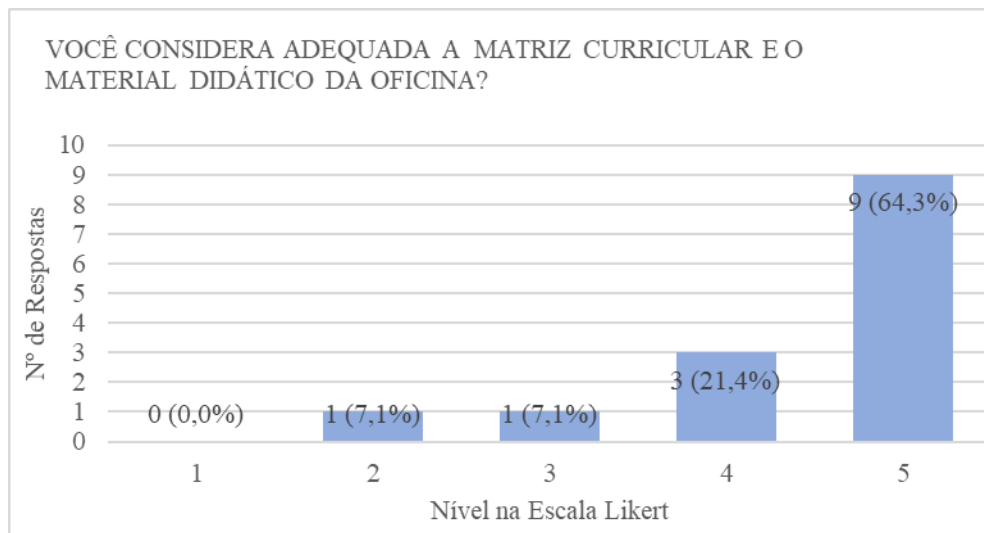
Figura 11 - Avaliação quanto a carga horária, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto ao planejamento geral e o material didático da oficina: 64,3% dos avaliadores concordaram totalmente, 21,4% concordaram, 7,1% ficaram indiferentes e os outros 7,1% discordaram, como mostra a Figura 12:

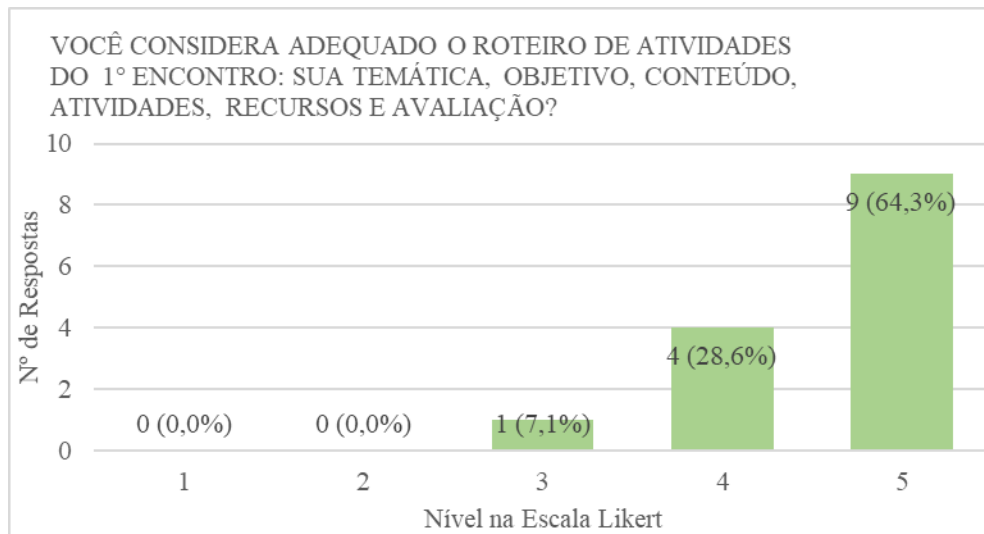
Figura 12 - Avaliação do planejamento geral e material didático, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto aos roteiros de atividades do 1º, 2º, 3º, e 4º encontro da oficina, que inclui a temática, objetivo, conteúdo, atividades de ensino e aprendizagem e os recursos a serem utilizados, obtivemos os seguintes resultados: Quanto ao 1º encontro, 64,3% assinalaram concordam totalmente, 28,6% concordam e 7,1% ficaram indiferentes, sobre a adequação do roteiro, conforme a Figura 13:

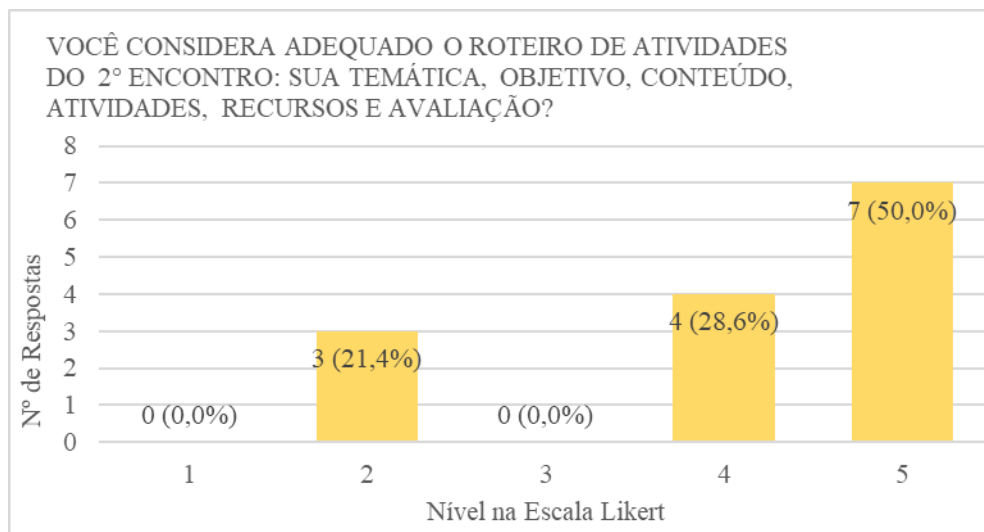
Figura 13 - Avaliação do Roteiro de atividades do 1º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto ao roteiro do 2º encontro da oficina, 50% concordam totalmente com a temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades de ensino e aprendizagem e os recursos a serem utilizados, 28,6% concordaram e 21,4% discordaram, como apresentado na Figura 14:

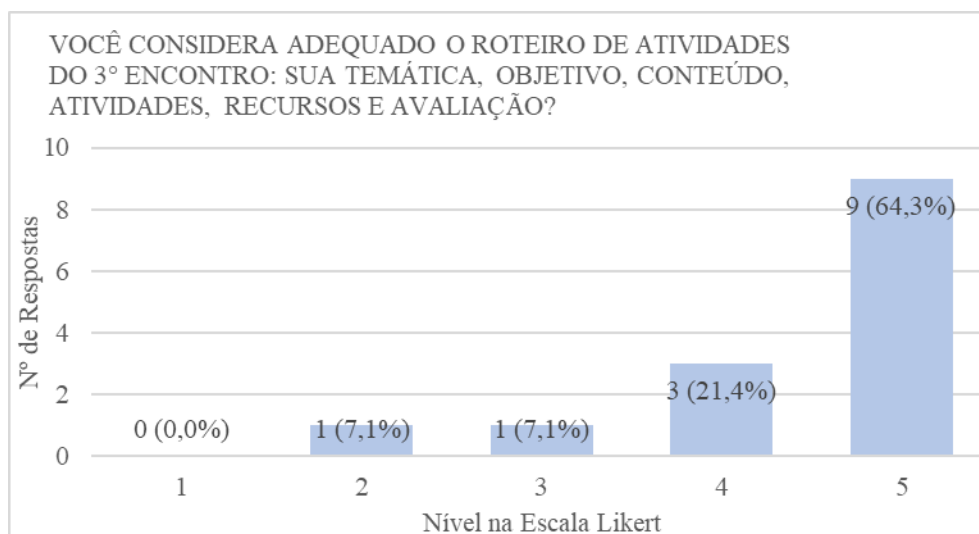
Figura 14 - Avaliação do Roteiro de atividades do 2º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Com relação ao roteiro do 3º encontro da oficina: 64,3% concordaram totalmente com a temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades de ensino e aprendizagem e os recursos a serem utilizados, 21,4% concordaram, 7,1% ficaram indiferentes e 7,1% discordaram, como apresentado na Figura 15:

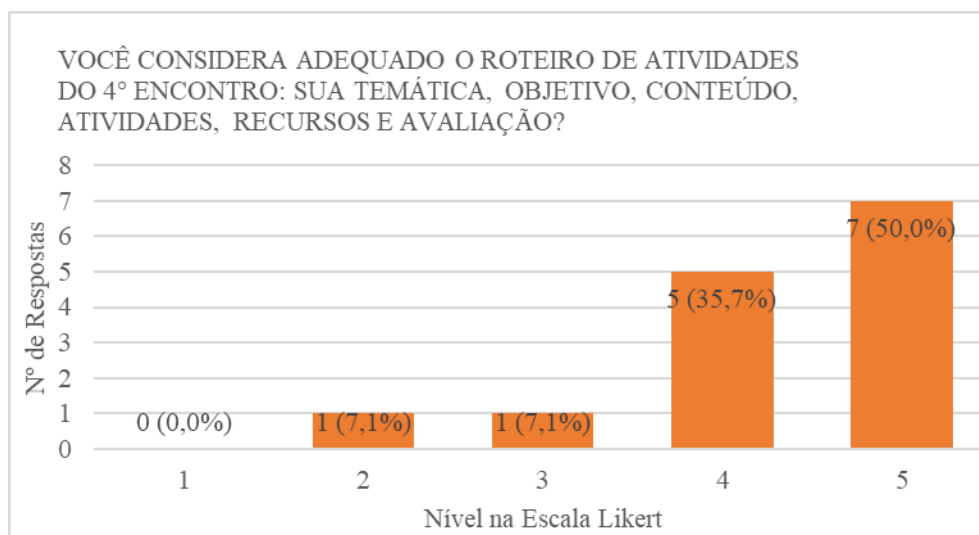
Figura 15 - Avaliação do Roteiro de atividades do 3º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto ao 4º encontro, 50% concordaram totalmente com o roteiro de atividades deste encontro, 35,7% concordaram, 7,1% ficaram indiferentes e 7,1% discordaram, como apresentado na Figura 16:

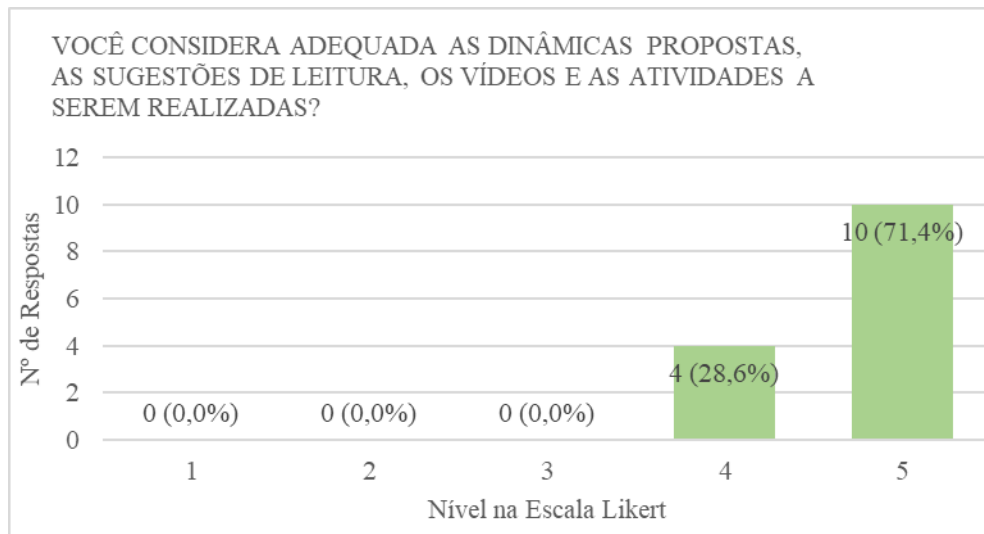
Figura 16 - Avaliação do Roteiro de atividades do 4º Encontro da oficina, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto à clareza do material de apoio: 71,4% concordaram totalmente com as dinâmicas propostas, com as sugestões de leitura, com as indicações dos vídeos e com os roteiros de atividades a serem realizadas, enquanto 28,6% concordaram, conforme a Figura 17:

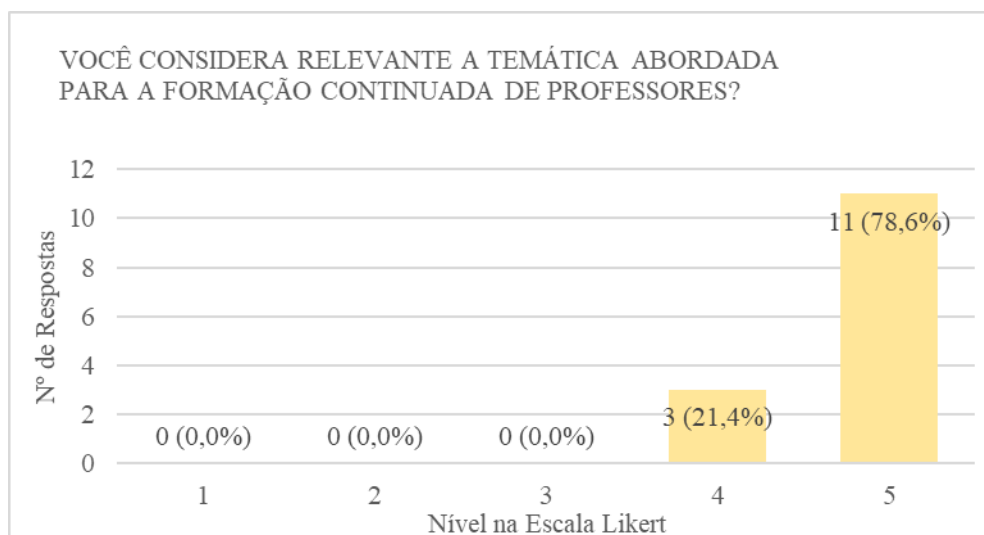
Figura 17 - Avaliação quanto ao material de apoio, com escala Likert, coletado via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto à relevância da temática: 78,6% concordaram totalmente que a temática é relevante para ser discutida e apresentada no espaço de formação continuada de professores, enquanto 21,4% concordaram, como pode ser visto na Figura 18:

Figura 18 - Avaliação quanto à relevância da temática a ser aplicada no espaço de formação continuada de professores, com escala Likert, coletada via Google Forms.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Na última seção do formulário, foi solicitado que os avaliadores expressassem suas opiniões acerca da oficina, com sugestões e críticas pertinentes à melhoria do produto final. Ao todo foram quatorze respostas, como é possível verificar no Quadro 8:

Quadro 8 - Opinião geral dos avaliadores acerca da oficina, coletado via Google Forms.

AVALIADORES	COMENTÁRIOS
AV1	A oficina está bem estruturada, organizada e atende aos objetivos propostos
AV2	Conforme indicado nas respostas deste formulário, repito como adequado o Produto ora apresentado.
AV3	Parabéns! Acredito que a oficina é muito necessária para o processo de formação continuada de professores. Aqui destaco alguns pontos relevantes da proposta: a leitura foi bem direcionada; o material é de fácil replicação; a linguagem é adequada; e a sequência didática dos encontros é interativa. Muito boa a disponibilidade do material didático de apoio, mais uma vez parabéns pelo material produzido. Obrigada pelo convite, adorei!
AV4	Parabéns pelo excelente produto. Minhas sugestões estão destacadas no produto, mas deixo uma síntese: a) A atividade do encontro 2 poderia ser enriquecida com exemplos do tipo de avaliação para os professores identificarem em sala de aula; acho que seria um exercício que traria mais dinâmica usando exemplos reais; b) Fiquei na dúvida sobre o que os professores deverão expor no Museu criativo, seriam as atividades elaboradas? Se sim, elas não serão socializadas no encontro 4? Enfim, penso que pode ficar melhor esclarecida essa dinâmica. No mais, meus parabéns a você e sua orientadora pela excelente temática.
AV5	Ótimo material. Que vocês possam está disponibilizando essa formação aos professores da educação básica.
AV6	O título poderia ser mais sucinto para ser mais atraente à primeira vista, por exemplo “Avaliação da Aprendizagem: funções e finalidades”, evitando a redundância inclusive, do termo avaliação e seu derivado, avaliativas; o que daria mais espaço para crescer a imagem, reforçando visualmente o objeto de que trata o Produto Educacional.
AV7	A proposta de produto é bem interessante!
AV8	Pensando na distribuição, que é digital: o formato de duas colunas para o texto, dificulta a leitura, pois implica a rolagem do texto na tela, o que ocupa mais tempo de leitura. Sugiro que você ajuste a apresentação dos encontros, neste formato está um pouco confuso, minha sugestão seria apresentar uma tabela padrão para cada encontro. Sobre os encontros, veja os alinhamentos do texto, há coluna justificada e coluna alinhada à esquerda (este último, facilita a leitura, no entanto, recorro a questão do texto em colunas, que já falei acima, melhor fazer essa alteração). Observe que nesse padrão de colunas, alguns itens estão repetidos; sugiro utilizar um deles para esmiuçar o que quer dizer.
AV9	A oficina é de grande relevância para o aprendizado dos professores.
AV10	A oficina se calça em referenciais teóricos pertinentes e os disponibiliza, conferindo critério e confiabilidade a seu trabalho, indicando que é fruto de trabalho científico, assim como a carga horária proposta, a partir da estrutura apresentada, considero pertinente, bem como o quantitativo de participantes sugerido.
AV11	Sugiro você deixar o produto em uma só cor sem destacar os encontros.
AV12	Primeiramente, o layout está muito bom! Deve inserir seu nome como a responsável pelo Projeto Gráfico. Está bem organizado e as cores combinando, excelente! Agora, quanto à análise do planejamento da oficina tenho mais considerações. Sobre a quem o produto é destinado: - No item 2.2 você se dirige aos “Formadores de Professores”, mas no início (Descrição técnica do produto - pág. 4) você fala que pode ser direcionado aos Professores da Educação Básica, Coordenadores Pedagógicos, Formadores de Professores e Pedagogos. Penso que você deve escolher os professores formadores e utilizar apenas esta nomenclatura. Na página 4 (Ficha) você usa Formadores de Professores.
AV13	Sugiro procurar alguns verbos de aprendizagem para adicionar nos encontros 1 e 4 da oficina.
AV14	Minha sugestão é retirar o item da pág. 11, porque o assunto já foi explicado anteriormente.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Ao analisar os dados advindos do formulário de avaliação é possível afirmar que o produto teve boa aceitação pelos seus avaliadores, indo além das expectativas iniciais da pesquisadora.

No quesito “Avaliação da oficina de forma geral”, a maioria dos avaliadores descrevem suas experiências de forma positiva com relação à oficina, como na citação a seguir:

Parabéns! Acredito que a oficina é muito necessária para o processo de formação continuada de professores. Aqui destaco alguns pontos relevantes da proposta: a leitura foi bem direcionada; o material é de fácil replicação; a linguagem é adequada e a sequência didática dos encontros é interativa. Muito boa a disponibilidade do material didático de apoio, mais uma vez parabéns pelo material produzido. Obrigada pelo convite!

Desse modo, a respeito do grau de satisfação com a oficina, os avaliadores se consideram satisfeitos com a proposta do produto educacional. No entanto, algumas melhorias foram indicadas, consideradas e incorporadas.

Destacamos que as contribuições e pareceres dados pelos avaliadores nos auxiliaram no aprimoramento da proposta. Assim, destacamos alguns pontos que foram indicados pelos avaliadores, são eles: as sugestões positivas sobre a relevância do tema abordado, os ajustes de alguns objetivos dos encontros, sugestões para apresentar indicadores ao material de apoio, bem como contribuíram para melhorarmos as atividades de aprendizagem.

Isso posto, concluímos que a oficina de formação continuada em avaliação da aprendizagem foi considerada aprovada por todos os avaliadores do *comitê ad hoc*. Cada sugestão, dicas e orientações contribuíram para a melhor apresentação do produto educacional junto ao público-alvo.

6.2 A proposta do Produto Educacional e suas melhorias

Como já descrito, o Produto Educacional é resultado do processo de construção da pesquisa científica e representa um caminho de amadurecimento. Da versão encaminhada para os avaliadores à versão final apresentaremos algumas melhorias que foram indicadas. A começar pelo o título da oficina, que foi ajustado com base em uma das sugestões descritas na citação a seguir:

O título poderia ser mais sucinto para ser mais atraente à primeira vista, por exemplo “Avaliação da Aprendizagem: funções e finalidades”, evitando a redundância inclusive, do termo avaliação e seu derivado, avaliativas; o que daria mais espaço para crescer a imagem, reforçando visualmente o objeto de que trata o Produto Educacional.

Assim, na versão enviada para os avaliadores estava descrito da seguinte forma: Oficina de formação continuada em avaliação da aprendizagem: funções e finalidades avaliativas.

Na versão atual, para deixar o título mais sucinto e evitar ambiguidade, foi ajustado para: Oficina de formação continuada em avaliação da aprendizagem: funções e finalidades, como pode ser visto no Quadro 09, a seguir:

Quadro 9 - Versão Atual do produto educacional

Versão Comitê Ad hoc	Versão Atual
	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Foram realizadas também algumas melhorias quanto aos roteiros dos encontros da oficina, com base em uma das sugestões descritas na citação a seguir:

Pensando na distribuição que é digital: o formato de duas colunas para o texto, dificulta a leitura, pois implica a rolagem do texto na tela, o que ocupa mais tempo de leitura. Sugiro que você ajuste a apresentação dos encontros, neste formato está um pouco confuso, minha sugestão seria apresentar uma tabela padrão para cada encontro. Sobre os encontros, veja os alinhamentos do texto, há coluna justificada e coluna alinhada à esquerda (este último, facilita a leitura, no entanto, recorro a questão do texto em colunas, que já falei acima, melhor fazer essa alteração). Observe que nesse padrão de colunas, alguns itens estão repetidos; sugiro utilizar um deles para esmiuçar o que quer dizer.


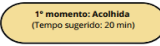
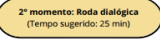
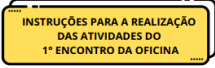


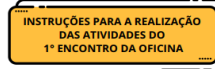


Pensando na melhoria do Produto e diante dessa e de outras sugestões, fizemos alguns ajustes.

Assim, na versão enviada para os avaliadores, o 1º, 2º, 3º e 4º encontro da oficina estavam organizados no formato de coluna, contendo alguns itens sem conexões e alguns elementos do design estavam conflitando na apresentação do roteiro, assim como as instruções para a realização das atividades precisavam ser melhor apresentadas.

Na versão atual, para deixar a apresentação mais clara e objetiva, reorganizamos o roteiro dos encontros, apresentando no formato de quadro, especificando o tema, o objetivo, a atividades a ser desenvolvida, o conteúdo, os recursos e a avaliação a ser realizada e reorganizamos o manual de instruções, conforme apresentado nas imagens a seguir:

a) **1º Encontro da Oficina:** Este encontro foi destinado para proporcionar um momento de reflexão e discussão sobre o ato de avaliar versus ato de examinar. A seguir, no Quadro 10, apresentamos um recorte da versão que foi enviada para o Comitê Ad hoc e a versão atual;

Quadro 10 - 1º Encontro da Oficina

<p>Versão Comitê Ad hoc</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Descrição geral: O primeiro encontro é destinado a apresentação da proposta da oficina para os participantes e uma breve discussão introdutória a respeito da avaliação da aprendizagem.</p> <p>Carga horária: • 4h.</p> <p>Temática: • Avaliação da aprendizagem.</p> <p>Conteúdo a ser discutido: 1. Histórico da avaliação; 2. Conceito de avaliação; 3. Ato de avaliar x ato de examinar o aluno.</p> <p>Objetivo Geral: Proporcionar uma breve conversa sobre a avaliação da aprendizagem.</p> <p>Objetivos Específicos: • Conhecer o contexto histórico da avaliação; • Conhecer os conceitos da avaliação da aprendizagem a partir de alguns autores reconhecidos pelo estudo do tema; • Discutir sobre o ato de avaliar x ato de examinar.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>SUGESTÃO DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO</p> <p>Atividade proposta ao formador (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar a "brincadeira do barbante"; • Apresentar a proposta da oficina. <p>Recursos a serem utilizados: • Barbantes</p> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar com os professores a respeito do ato de avaliar x ato de examinar, a partir da questão norteadora: O que você compreende por ato de avaliar x ato de examinar? 	<div style="text-align: center;">  </div> <p>BRINCADEIRA DO BARBANTE</p> <p>Exposição dialogada</p> <p>Objetivo: Promover o entrosamento do grupo, a comunicação e o relaxamento.</p> <p>Objetivo: Acesso ao material completo da exposição dialogada em: https://classroom.google.com/u/0/c/N7M2CNDADOTE</p> <p>Materiais: Um rolo de barbante.</p> <p>Procedimentos: Os participantes devem estar sentados em um formato de círculo. O Formador (a) deve adquirir antecipadamente um rolo de barbante bem grande e dar início a brincadeira com base nos seguintes passos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Segura na ponta do barbante, diz seu nome e o que gosta de fazer nos momentos livre. 2. Após seguir o primeiro passo, jogue o rolo de barbante para qualquer pessoa presente na oficina e diga uma palavra de encorajamento para ela. 3. Cada pessoa que pegar o barbante deverá seguir os mesmos passos até chegar o último. <p>Dicas: O formador (a) pode colocar uma música de fundo para relaxar e descontrair dos participantes.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Ou utilize o QR Code abaixo para acessar.</p> <p>Aproxime a câmera do seu celular ao código "QR"</p> </div>																																																																														
<p>Versão Atual</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Descrição geral: O primeiro encontro é o momento em que será apresentada aos participantes a proposta da oficina, assim como as atividades que serão desenvolvidas em cada dia. Serão explanados tópicos sobre o conceito da avaliação, da aprendizagem e a diferenciação entre o ato de avaliar e ato de examinar.</p> <table border="1" data-bbox="475 1283 818 1608"> <thead> <tr> <th colspan="6">Roteiro de Atividades do 1º Encontro</th> </tr> <tr> <th colspan="6">Temática: Avaliação da aprendizagem</th> </tr> <tr> <th colspan="6">Objetivo: Refletir sobre o conceito da avaliação da aprendizagem e a respeito do ato de avaliar o ato de examinar.</th> </tr> <tr> <th colspan="6">Conteúdo a ser discutido:</th> </tr> <tr> <th colspan="6">• Conceito de avaliação da aprendizagem;</th> </tr> <tr> <th colspan="6">• Ato de avaliar versus ato de examinar o aluno.</th> </tr> <tr> <th>Tempo sugerido:</th> <th>Atividade</th> <th>Atividade proposta ao formador (a)</th> <th>Recursos</th> <th colspan="2">Avaliação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10 min</td> <td>Bem-vindas e apresentação da proposta da oficina.</td> <td>Das boas-vindas aos participantes e apresentar os conceitos do encontro da oficina.</td> <td>Estimular as explicações dadas pelo formador.</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>40 min</td> <td>Dinâmica de integração.</td> <td>Aplicar a dinâmica da "brincadeira do barbante".</td> <td>Participar da dinâmica.</td> <td>Barbante</td> <td>Será realizada por meio da participação, discussão e interação nas atividades desenvolvidas.</td> </tr> <tr> <td>1h 20min</td> <td>Leitura em grupo e discussão sobre o conceito da avaliação da aprendizagem, ato de avaliar e ato de examinar.</td> <td>Explicar aos participantes sobre o conceito da avaliação da aprendizagem, ato de avaliar e ato de examinar.</td> <td>Refletir sobre o conceito da avaliação da aprendizagem a partir das leituras propostas.</td> <td>Cópia dos textos, notadores, copias e papéis aplicados.</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>1h</td> <td>Panela Integrado sobre o ato de avaliar versus o ato de examinar.</td> <td>Apresentar aos participantes as estratégias para a construção da atividade do Panela Integrado.</td> <td>Participar ativamente da atividade.</td> <td>Papel, caneta, lápis de cor, cola, revista, espátula e os textos.</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>30 min</td> <td>Apresentação do Panela Integrado.</td> <td>Propor um espaço de troca de experiências sobre a elaboração do Panela Integrado.</td> <td>Discutir sobre os pontos abordados no Panela Integrado.</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>10 min</td> <td>Encerramento das atividades do dia.</td> <td>Revisar as atividades realizadas e finalizar o encontro.</td> <td>Encerrar juntamente com o formador as atividades propostas e despedir-se.</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Destinar 10 minutos para o intervalo.</i></p>	Roteiro de Atividades do 1º Encontro						Temática: Avaliação da aprendizagem						Objetivo: Refletir sobre o conceito da avaliação da aprendizagem e a respeito do ato de avaliar o ato de examinar.						Conteúdo a ser discutido:						• Conceito de avaliação da aprendizagem;						• Ato de avaliar versus ato de examinar o aluno.						Tempo sugerido:	Atividade	Atividade proposta ao formador (a)	Recursos	Avaliação		10 min	Bem-vindas e apresentação da proposta da oficina.	Das boas-vindas aos participantes e apresentar os conceitos do encontro da oficina.	Estimular as explicações dadas pelo formador.	-	-	40 min	Dinâmica de integração.	Aplicar a dinâmica da "brincadeira do barbante".	Participar da dinâmica.	Barbante	Será realizada por meio da participação, discussão e interação nas atividades desenvolvidas.	1h 20min	Leitura em grupo e discussão sobre o conceito da avaliação da aprendizagem, ato de avaliar e ato de examinar.	Explicar aos participantes sobre o conceito da avaliação da aprendizagem, ato de avaliar e ato de examinar.	Refletir sobre o conceito da avaliação da aprendizagem a partir das leituras propostas.	Cópia dos textos, notadores, copias e papéis aplicados.	-	1h	Panela Integrado sobre o ato de avaliar versus o ato de examinar.	Apresentar aos participantes as estratégias para a construção da atividade do Panela Integrado.	Participar ativamente da atividade.	Papel, caneta, lápis de cor, cola, revista, espátula e os textos.	-	30 min	Apresentação do Panela Integrado.	Propor um espaço de troca de experiências sobre a elaboração do Panela Integrado.	Discutir sobre os pontos abordados no Panela Integrado.	-	-	10 min	Encerramento das atividades do dia.	Revisar as atividades realizadas e finalizar o encontro.	Encerrar juntamente com o formador as atividades propostas e despedir-se.	-	-	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Caro(a) professor(a) formador(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicie o primeiro momento com o acolhimento aos participantes, em seguida apresente a proposta da oficina formativa, objetivos, planejamento, cronograma, o roteiro para os encontros e as atividades que serão desenvolvidas; • No segundo momento, dê início a dinâmica de integração; • No terceiro momento, inicie as atividades do encontro, apresentando as sugestões de leitura, seguido do detalhamento da atividade; • No quarto momento, direcione os participantes para a atividade do painel integrado sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, ato de avaliar e ato de examinar, em seguida estimule-os a apresentarem seus painéis. • Por fim, encerre as atividades do dia. <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div>
Roteiro de Atividades do 1º Encontro																																																																																
Temática: Avaliação da aprendizagem																																																																																
Objetivo: Refletir sobre o conceito da avaliação da aprendizagem e a respeito do ato de avaliar o ato de examinar.																																																																																
Conteúdo a ser discutido:																																																																																
• Conceito de avaliação da aprendizagem;																																																																																
• Ato de avaliar versus ato de examinar o aluno.																																																																																
Tempo sugerido:	Atividade	Atividade proposta ao formador (a)	Recursos	Avaliação																																																																												
10 min	Bem-vindas e apresentação da proposta da oficina.	Das boas-vindas aos participantes e apresentar os conceitos do encontro da oficina.	Estimular as explicações dadas pelo formador.	-	-																																																																											
40 min	Dinâmica de integração.	Aplicar a dinâmica da "brincadeira do barbante".	Participar da dinâmica.	Barbante	Será realizada por meio da participação, discussão e interação nas atividades desenvolvidas.																																																																											
1h 20min	Leitura em grupo e discussão sobre o conceito da avaliação da aprendizagem, ato de avaliar e ato de examinar.	Explicar aos participantes sobre o conceito da avaliação da aprendizagem, ato de avaliar e ato de examinar.	Refletir sobre o conceito da avaliação da aprendizagem a partir das leituras propostas.	Cópia dos textos, notadores, copias e papéis aplicados.	-																																																																											
1h	Panela Integrado sobre o ato de avaliar versus o ato de examinar.	Apresentar aos participantes as estratégias para a construção da atividade do Panela Integrado.	Participar ativamente da atividade.	Papel, caneta, lápis de cor, cola, revista, espátula e os textos.	-																																																																											
30 min	Apresentação do Panela Integrado.	Propor um espaço de troca de experiências sobre a elaboração do Panela Integrado.	Discutir sobre os pontos abordados no Panela Integrado.	-	-																																																																											
10 min	Encerramento das atividades do dia.	Revisar as atividades realizadas e finalizar o encontro.	Encerrar juntamente com o formador as atividades propostas e despedir-se.	-	-																																																																											

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

b) **2º Encontro da Oficina:** Este encontro foi destinado para discussão sobre as características das funções e finalidades da avaliação da aprendizagem. A seguir, no Quadro 11, apresentamos um recorte da versão que foi enviada para o Comitê Ad hoc e a versão atual;

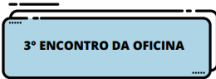
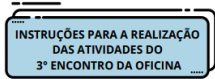

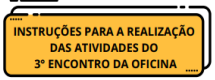

Quadro 11 - 2º Encontro da Oficina

<p>Versão Comitê Ad hoc</p>		
<p>Versão Atual</p>		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

c) **3º Encontro da Oficina:** Este encontro foi destinado a atividade supervisionada. A seguir podemos observar a versão que foi enviada ao Comitê Ad hoc e a versão atual, conforme Quadro 12;


Quadro 12 - 3º Encontro da Oficina

<p>Versão Comitê Ad hoc</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Descrição geral: O terceiro encontro da oficina é destinado a atividade prática, onde os professores serão acompanhados na elaboração de instrumentos avaliativos, contemplando as funções diagnóstica, formativa e somativa.</p> <p>Carga horária:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4h. <p>Temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade Prática. <p>Conteúdo a ser discutido:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboração de instrumentos avaliativos, através de atividades práticas. <p>Objetivo Geral: Elaborar instrumentos avaliativos referentes as funções diagnóstica, formativa e somativa.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, somativa e formativa; Elaborar instrumentos avaliativos para além de provas, que poderão ser aplicadas em sala de aula. <p>SUGESTÃO DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO</p> <p>1º momento: Acolhida (Tempo sugerido: 5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Acolhida aos participantes; Lectura do objetivo do 3º encontro da oficina. <p>Papel do formador (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> Acolher os participantes; Apresentar a proposta da 3º encontro da oficina. <p>2º momento: Instruções (Tempo sugerido: 30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Instruções para elaboração de instrumentos avaliativos. <p>Atividade proposta ao formador (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar aos participantes as instruções para a elaboração de instrumentos avaliativos, privilegiando as funções diagnósticas, somativa e formativa. 	<div style="text-align: center;">  </div> <p>ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO AVALIATIVO</p> <p>Descrição Geral: Caro formador (a), este roteiro guiará você a instruir os professores para a elaboração de instrumentos avaliativos, privilegiando a avaliação diagnóstica, somativa e formativa.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer outros instrumentos avaliativos; Elaborar um Podcast como modelo de instrumento da avaliação diagnóstica, um Museu Criativo como instrumento da avaliação somativa e a autoavaliação como instrumento da avaliação formativa; <p>Procedimentos: O formador (a) conduzirá os participantes a formarem pequenos grupos. Em seguida direcionará o grupo que será responsável por elaborar o Podcast, outro que fará o Museu criativo e o que ficará responsável pela autoavaliação.</p> <p>Observação: A depender do número de participantes os instrumentos podem se repetir.</p> <p>Quanto ao Podcast</p> <p>O formador (a) pedirá aos professores para elaborarem um episódio de Podcast de 5 a 10 minutos sobre os conceitos principais já discutidos na oficina. Ficará a cargo do grupo escolher o apresentador e os entrevistados para socializar a conversa.</p> <p>Quanto ao Museu criativo</p> <p>O formador (a) pedirá aos participantes para prepararem uma exposição sobre os temas já discutidos na oficina. No dia da apresentação, os participantes do grupo irão se posicionar ao redor da sala de aula enquanto o formador (a) e os demais participantes caminharão de uma exposição para outra ouvindo uma breve apresentação de dois a três minutos sobre o que aprenderam durante a oficina.</p> <p>Quanto a autoavaliação</p> <p>O formador (a) pedirá aos professores para prepararem um roteiro contendo questões autoavaliativas sobre as atividades elaboradas, os assuntos estudados e sobre a pontualidade. O intuito é que por meio das perguntas todos possam fazer uma autoavaliação de seu desempenho.</p>																																																												
<p>Versão Atual</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Descrição geral: O terceiro encontro da oficina é destinado a atividade supervisionada, onde os professores serão acompanhados na elaboração de instrumentos avaliativos, contemplando as funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa.</p> <table border="1" data-bbox="518 1310 845 1702"> <thead> <tr> <th colspan="6">Roteiro de Atividades do 3º Encontro</th> </tr> <tr> <th colspan="6">Temática: Atividade Supervisionada</th> </tr> <tr> <th colspan="6">Objetivo: Elaborar instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.</th> </tr> <tr> <th colspan="6">Conteúdo a ser discutido:</th> </tr> <tr> <th colspan="6">• Instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.</th> </tr> <tr> <th>Tempo sugerido</th> <th>Atividade Desenvolvida</th> <th>Atividade proposta ao formador (a)</th> <th>Atividade proposta ao participante</th> <th>Recursos</th> <th>Avaliação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1h</td> <td>Roda de Conversa sobre as funções e finalidades da avaliação da aprendizagem.</td> <td>Conduzir a roda de conversa.</td> <td>Participar ativamente da atividade.</td> <td>-</td> <td>Será avaliado a participação durante a elaboração dos instrumentos avaliativos.</td> </tr> <tr> <td>35min</td> <td>Instruções sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos.</td> <td>Apresentar aos participantes as instruções para a elaboração dos instrumentos avaliativos.</td> <td>Ouvir as explicações dadas pelo formador.</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>2h</td> <td>Elaboração dos instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.</td> <td>Orientar na elaboração de instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.</td> <td>Participar ativamente da atividade proposta pelo formador.</td> <td>Roteiro para realizar a atividade.</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>15min</td> <td>Encerramento do dia.</td> <td>Revisar as atividades realizadas e finalizar o encontro.</td> <td>Resumir, juntamente com o formador, as atividades propostas e despois-se.</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Destinar 10 minutos para o intervalo</p>	Roteiro de Atividades do 3º Encontro						Temática: Atividade Supervisionada						Objetivo: Elaborar instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.						Conteúdo a ser discutido:						• Instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.						Tempo sugerido	Atividade Desenvolvida	Atividade proposta ao formador (a)	Atividade proposta ao participante	Recursos	Avaliação	1h	Roda de Conversa sobre as funções e finalidades da avaliação da aprendizagem.	Conduzir a roda de conversa.	Participar ativamente da atividade.	-	Será avaliado a participação durante a elaboração dos instrumentos avaliativos.	35min	Instruções sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos.	Apresentar aos participantes as instruções para a elaboração dos instrumentos avaliativos.	Ouvir as explicações dadas pelo formador.	-	-	2h	Elaboração dos instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.	Orientar na elaboração de instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.	Participar ativamente da atividade proposta pelo formador.	Roteiro para realizar a atividade.	-	15min	Encerramento do dia.	Revisar as atividades realizadas e finalizar o encontro.	Resumir, juntamente com o formador, as atividades propostas e despois-se.	-	-	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Caro(a) professor(a) formador(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> Inicie o primeiro momento do 3º encontro com uma roda de conversa; No segundo momento, passe as instruções aos participantes sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos; No terceiro momento, oriente-os na elaboração dos instrumentos avaliativos; Por fim, encerre as atividades do dia. <p style="text-align: right;">BOM TRABALHO!</p> 
Roteiro de Atividades do 3º Encontro																																																														
Temática: Atividade Supervisionada																																																														
Objetivo: Elaborar instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.																																																														
Conteúdo a ser discutido:																																																														
• Instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.																																																														
Tempo sugerido	Atividade Desenvolvida	Atividade proposta ao formador (a)	Atividade proposta ao participante	Recursos	Avaliação																																																									
1h	Roda de Conversa sobre as funções e finalidades da avaliação da aprendizagem.	Conduzir a roda de conversa.	Participar ativamente da atividade.	-	Será avaliado a participação durante a elaboração dos instrumentos avaliativos.																																																									
35min	Instruções sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos.	Apresentar aos participantes as instruções para a elaboração dos instrumentos avaliativos.	Ouvir as explicações dadas pelo formador.	-	-																																																									
2h	Elaboração dos instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.	Orientar na elaboração de instrumentos avaliativos referentes a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.	Participar ativamente da atividade proposta pelo formador.	Roteiro para realizar a atividade.	-																																																									
15min	Encerramento do dia.	Revisar as atividades realizadas e finalizar o encontro.	Resumir, juntamente com o formador, as atividades propostas e despois-se.	-	-																																																									

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

d) **4º Encontro da Oficina:** Este encontro foi destinado a apresentação das atividades que serão elaboradas e a avaliação da oficina. A seguir podemos observar a versão que foi enviada ao Comitê Ad hoc e a versão atual, conforme Quadro 13;

Quadro 13 - 4º Encontro da Oficina

<p>Versão Comitê Ad hoc</p>	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 4º ENCONTRO DA OFICINA </div> <p>Descrição geral: O quarto encontro da oficina é destinado a socialização dos instrumentos elaborados pelos professores.</p> <p>Carga horária:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4h. <p>Temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Socialização. <p>Conteúdo a ser discutido:</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos instrumentos elaborados pelos professores. Feedback e avaliação da oficina; Agradecimento e encerramento da oficina; Momento de descontração (Lanche). <p>Objetivo Geral: Organizar um ambiente agradável, de maneira que os professores se sintam à vontade para apresentar seus trabalhos, compartilhar suas experiências e avaliar a oficina.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporcionar um momento de socialização e o compartilhamento de ideias entre os professores; Propiciar um momento de Feedback e avaliação da oficina; Agradecer a participação dos professores e finalizar a oficina. <p>SUGESTÃO DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO</p> <p>1º momento: Apresentação dos instrumentos elaborados (Tempo sugerido: 2h)</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos instrumentos elaboração pelos professores durante a realização da oficina. <p>Atividade proposta ao formador (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> Avallar os instrumentos elaborados pelos professores; Interagir com os professores. <p>2º momento: Feedback e avaliação da oficina (Tempo sugerido: 1h)</p> <ul style="list-style-type: none"> Momento de Feedback; Momento de avaliação da oficina. <p>Atividade proposta ao formador (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir os professores; 	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DO 4º ENCONTRO DA OFICINA </div> <p>QUESTIONÁRIO AVALIATIVO</p> <p>Responda e marque uma alternativa que mais se adequa a cada questão.</p> <p>1) Com relação as atividades desenvolvidas durante os encontros da oficina.</p> <p>___ Satisfeito. ___ Muito satisfeito. ___ Pouco Satisfeito. ___ Não Satisfeito.</p> <p>Outro: _____</p> <p>2) Com relação as contribuições gerais da oficina para o desenvolvimento profissional.</p> <p>___ Satisfeito. ___ Muito satisfeito. ___ Pouco Satisfeito (faltou muita coisa). ___ Não Satisfeito (o tema não foi o esperado).</p> <p>Outro: _____</p> <p>3) Com relação ao seu conhecimento sobre o tema abordado.</p> <p>___ Já conhecia e aplicava em sala de aula. ___ Já sabia alguns pontos, mas não aplicava em sala de aula. ___ Não conhecia com profundidade, por isso foi relevante.</p> <p>Outro: _____</p> <p>4) Com relação ao tempo destinado à realização da oficina.</p> <p>___ Satisfeito. ___ Muito satisfeito. ___ Pouco Satisfeito. ___ Não Satisfeito.</p> <p>Outro: _____</p> <p>5) Com relação ao aprendizado (Elaboração de instrumentos avaliativos).</p> <p>___ Aprendi bem a fazer, não é difícil. ___ Aprendi a fazer, mas precisaria de ajuda para aplicar com meus alunos. ___ Não aprendi quase nada, teria dificuldades. ___ Não aprendi nada e não sei fazer sozinho.</p> <p>Outro: _____</p>																														
<p>Versão Atual</p>	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 4º ENCONTRO DA OFICINA </div> <p>Descrição geral: O quarto encontro é destinado a apresentação das atividades elaboradas durante o 3º encontro e para a avaliação final da oficina.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="6" style="text-align: center;">Roteiro de Atividades do 4º Encontro</th> </tr> <tr> <th>Tempo sugerido</th> <th>Atividade Desenvolvida</th> <th>Atividade proposta ao formador (a)</th> <th>Atividade proposta ao participante</th> <th>Recursos</th> <th>Avaliação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2h 50min</td> <td>Apresentação dos instrumentos avaliativos elaborados pelos participantes.</td> <td>Apreciar e dialogar a respeito da apresentação dos instrumentos elaborados pelos participantes.</td> <td>Apresentar os instrumentos avaliativos que foram construídos durante o 3º encontro da oficina.</td> <td>-</td> <td>A partir da participação no momento da apresentação das atividades.</td> </tr> <tr> <td>40min</td> <td>Avaliação da oficina.</td> <td>Proporcionar um momento de avaliação da oficina por meio de um questionário.</td> <td>Realizar a avaliação da oficina.</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>20 min</td> <td>Encerramento da proposta formativa.</td> <td>Encerrar as atividades propostas aos participantes.</td> <td>Despedir do formador e dos demais participantes.</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">Destinar 10 minutos para o intervalo</p>	Roteiro de Atividades do 4º Encontro						Tempo sugerido	Atividade Desenvolvida	Atividade proposta ao formador (a)	Atividade proposta ao participante	Recursos	Avaliação	2h 50min	Apresentação dos instrumentos avaliativos elaborados pelos participantes.	Apreciar e dialogar a respeito da apresentação dos instrumentos elaborados pelos participantes.	Apresentar os instrumentos avaliativos que foram construídos durante o 3º encontro da oficina.	-	A partir da participação no momento da apresentação das atividades.	40min	Avaliação da oficina.	Proporcionar um momento de avaliação da oficina por meio de um questionário.	Realizar a avaliação da oficina.	-	-	20 min	Encerramento da proposta formativa.	Encerrar as atividades propostas aos participantes.	Despedir do formador e dos demais participantes.	-	-	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DO 4º ENCONTRO DA OFICINA </div> <p>Olá professor(a) formador (a).</p> <p>Esta fase, que é a final, é destinada à apresentação dos instrumentos avaliativos elaborados pelos participantes da oficina. Após a apreciação dos trabalhos, conduza os participantes a dialogarem a respeito do que foi construído e caso exista alguma sugestão, deixe o grupo avaliar a viabilidade das modificações. Esse é um momento oportuno para que os participantes possam interagir, ajudar e contribuir no processo de ajustes dos instrumentos que foram produzidos.</p> <p>Ao final, incentive os participantes a avaliarem a oficina. Sugerimos aplicar aos participantes um breve questionário visando coletar informação acerca do que foi desenvolvido durante a oficina de Formação Continuada em Avaliação da Aprendizagem: Funções e Finalidades.</p> <p style="text-align: right; color: red; font-weight: bold;">BOM TRABALHO!</p> 
Roteiro de Atividades do 4º Encontro																																
Tempo sugerido	Atividade Desenvolvida	Atividade proposta ao formador (a)	Atividade proposta ao participante	Recursos	Avaliação																											
2h 50min	Apresentação dos instrumentos avaliativos elaborados pelos participantes.	Apreciar e dialogar a respeito da apresentação dos instrumentos elaborados pelos participantes.	Apresentar os instrumentos avaliativos que foram construídos durante o 3º encontro da oficina.	-	A partir da participação no momento da apresentação das atividades.																											
40min	Avaliação da oficina.	Proporcionar um momento de avaliação da oficina por meio de um questionário.	Realizar a avaliação da oficina.	-	-																											
20 min	Encerramento da proposta formativa.	Encerrar as atividades propostas aos participantes.	Despedir do formador e dos demais participantes.	-	-																											

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Diante do que foi apresentado sobre o processo de construção da proposta da oficina e sua validação, é importante destacar que cumprimos com os requisitos necessários dentro dos objetivos propostos de nossa investigação. Conseguimos construir um produto educacional que dialoga com os artefatos tecnológicos e que poderá auxiliar os professores em seus processos de formação.

É necessário destacar ainda que, além da construção do Produto Educacional aqui apresentado, passamos por um processo de grande lapidação dentro das bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, desde a escolha do artefato, a estruturação do planejamento, o desenvolvimento, até a forma de concebê-lo, sendo cada etapa um processo longo e complexo.

Foi longo devido à necessidade de se pensar a respeito de como seria estruturada a proposta de oficina. Complexa por conta das particularidades que um produto educacional demanda para que possa atingir o objetivo para o qual foi idealizado, e ser de fácil uso pelo seu público-alvo.

Durante a etapa que se constituiu por ações de validação do produto educacional junto a seus avaliadores, o Produto Educacional “Oficina de formação continuada em avaliação da aprendizagem: funções e finalidades, mostrou-se efetivo para o que se propôs, ou seja, contribuir com a aprendizagem dos professores por meio da discussão e reflexão sobre as funções e finalidades da avaliação”.

Sendo assim, é importante destacar que, na condição de quem propõe um produto, sempre deverá ter em mente que ele está fadado a mudanças, melhorias e adaptações para que possa atingir o objetivo que ele propõe àqueles que o usufruem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão preparados para assumir o essencial papel de docentes avaliadores em sala de aula. Nesta seção, sintetizamos as principais conclusões e resultados da investigação frente às leituras realizadas, aos dados coletados e analisados.

Nesta dissertação, postulamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar que concepções acerca da avaliação da aprendizagem são evidenciadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I; 2) Verificar o que os professores aprenderam sobre avaliação na sua formação inicial; 3) Reconhecer quais são as principais necessidades formativas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, e, por fim, 4) Elaborar uma proposta de Produto Educacional para formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I sobre avaliação da aprendizagem, funções e finalidades.

Para alcançarmos tais objetivos, aplicamos uma entrevista semiestruturada realizada remotamente aos sujeitos da pesquisa e utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) para analisar os dados coletados. Sondamos cuidadosamente as respostas obtidas, conscientes de que não existem ideias e argumentos prontos e acabados, assim como não tivemos a pretensão de esgotar os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, contudo, buscamos, na medida do possível, realizar uma análise cautelosa, trazendo para a discussão questões pertinentes sobre o tema, que foi articulado com autores clássicos e contemporâneos que abordam o assunto.

No primeiro objetivo específico, identificar as concepções dos professores acerca da avaliação da aprendizagem, evidenciado na seção 4.1, intitulada “Concepções e finalidades avaliativas”. Com base na construção de um referencial teórico, no primeiro capítulo, que trouxe subsídios relacionados ao contexto histórico da avaliação, os conceitos que distinguem a avaliação dos exames, as funções e finalidades, bem como as concepções dos autores Luckesi (2011), Hoffmann (2011), Sant’Anna (2014) e Libâneo (1994), que são pesquisadores e autores de referência que abordam sobre a avaliação da aprendizagem, tivemos sustentação para discorrer sobre este objetivo.

Por meio da construção desse aporte de subsídios para o primeiro capítulo e diante do confronto das respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa, foi possível percebermos que o conceito de avaliação atribuído pelos professores entrevistados parece estar ancorado especificamente em somente verificar, sondar e examinar os alunos. Isso pode sugerir que

suas práticas avaliativas podem estar centradas apenas em passar o conteúdo, avaliar e atribuir notas, sem a intenção de fazer intervenções posteriores no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao segundo objetivo específico, verificar o que os professores aprenderam sobre avaliação no espaço de formação inicial, este foi evidenciado na seção 4.2, que discorre sobre a “Aprendizagem da avaliação no espaço de formação inicial”. Buscamos com este objetivo averiguar o que, onde e como os professores aprenderam a avaliar. Os resultados demonstram que eles aprenderam a avaliar por meios informais, sem apoio teórico, reflexivo e discursivo neste espaço de formação, constituindo, assim, suas bagagens docentes através das experiências avaliativas como alunos. Ressaltamos aqui que não negamos o conhecimento adquirido por meio das vivências, mas evidenciamos nesta pesquisa os apontamentos referentes à falta de conhecimento teórico que possa embasar a prática avaliativa dos professores.

Cabe destacar que tais resultados não podem servir de aparato para culpabilizar os professores por uma ausência de capacitação nesse segmento. Antes, porém, é necessário questionar a respeito de todo o sistema que envolve esse contexto e observar as lacunas que desencadearam a ausência de estudo sobre a avaliação da aprendizagem por parte dos cursos de formação inicial, que, por sua vez, deveriam promovê-la, uma vez que a avaliação faz parte das atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Quanto ao terceiro objetivo específico, identificar quais são as principais necessidades formativas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, este foi evidenciado na seção 4.3. 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. Verificamos ainda que eles têm interesse em participar de cursos ou oficinas de formação acerca do assunto.

A esse respeito, identificamos que eles gostariam de aprender e aplicar outros instrumentos avaliativos para além de provas e trabalhos e compreender as etapas que envolvem o processo da avaliação. Apesar de parecer que os professores sabem avaliar, os resultados apontam que eles ainda se sentem desorientados sobre como devem proceder uma avaliação adequada de cada aluno.

O que, para nós, ficou claro, é que eles têm consciência de que precisam se capacitar, aprender e se preparar para que, na medida do possível, o conhecimento adquirido possa ajudar a transformar suas práticas avaliativas, pois sem um entendimento claro sobre o assunto, não há como avançar. É necessário se ter alguma referência e, para isso, é preciso discutir o assunto. Logo, entendemos ser importante investir em formações que sejam as mais

próximas de suas realidades, de seus desafios, limitações e problemas enfrentados no dia a dia em sala de aula.

Quanto ao quarto objetivo específico se tratou de elaborar uma proposta de produto educacional para formação continuada de professores sobre avaliação da aprendizagem, funções e finalidades, sendo evidenciado na seção 5, referente à “avaliação da proposta de Produto Educacional”.

Diante dos resultados identificados ao longo da investigação elaboramos uma proposta de oficina de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem: funções e finalidades. Para validação desta proposta, foi formado um Comitê *Ad Hoc*, constituído tanto pelos próprios professores que foram entrevistados nesta pesquisa, quanto por professores mestres e doutores da educação básica e superior. O Comitê avaliou a proposta da oficina a partir de seus elementos constitutivos, para a qual deu parecer favorável, assim como deixou suas contribuições e sugestões para melhoria da proposta da referida oficina.

Ao fim desta pesquisa, consideramos que o problema proposto “Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão sendo preparados para assumir o essencial papel de docentes avaliadores em sala de aula?” foi alcançado, em síntese, observamos que existe uma falta de preparação que possa dar base para os professores avaliarem seus alunos em sala de aula (LUCKESI, 2014).

Ao longo da pesquisa, identificamos outros enfoques relacionados à temática aqui abordada que podem ser objetos de futuros estudos, tais como: a dificuldade dos professores em conciliar o processo avaliativo com o sistema educacional de notas e a dificuldade na formação de professores que os preparem para mediar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Tais aspectos podem dificultar o desenvolvimento profissional dos professores e limitar a implementação de ações que possam colaborar com suas práticas avaliativas.

Especificamente quanto ao nosso próprio desenvolvimento profissional enquanto pesquisadores, a vivência durante o percurso investigativo proporcionado pelo mestrado apresentou-se de modo desafiante em vários momentos. Primeiramente, a pouca experiência com a pesquisa acadêmica se manifestou como um desafio no que tange ao ponto de vista de ter um olhar objetivo e disciplinado para a delimitação do objeto e da metodologia da pesquisa a ser aplicada. Em seguida, a fase de planejamento da pesquisa foi marcada por dúvidas, medos e incertezas devido ao estado de pandemia causado pela Covid-19. Seus efeitos foram sentidos na rotina de estudo e de pesquisa envolvendo o processo de construção da dissertação e do Produto Educacional, alinhados aos aspectos pessoais e familiares, bem como além da gestão de tempo e das emoções que foram impactadas e alteradas.

Destacamos também que, em vários momentos, nos questionamos se conseguiríamos finalizar a pesquisa, se teríamos tempo para traçar outras estratégias e se seria possível aplicar este trabalho diante do cenário em que nos encontrávamos. Em virtude disso, tivemos que nos replanejar e reorganizar, dando um passo de cada vez, de modo a prosseguir no processo de investigação. O caminho não foi fácil, mas nos possibilitou, na medida do possível, ter uma visão geral a respeito do problema investigado. Por fim, prosseguimos a caminhar na certeza de que o trabalho desenvolvido poderá inspirar outros.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos iniciais**. Manaus, 2020. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- 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.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 10 jun. 2021.
- 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/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.
- 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/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre Cinco Abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Probabilidade e Estatística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf. Acesso em: 10. ago. 2022.
- DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

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

DEMO, Pedro. Educação, avaliação qualitativa e inovação-I. **Textos para discussão**, n. 36, p. 29-29, 2012. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3864>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Ed UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%cc%a7a%cc%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda%2c%20muitos%20desafios.pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.

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. 2021.

FERNANDES, Domingos. Avaliação sumativa. **Texto de Apoio projeto MAIA-Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica**, 2019. Disponível em: http://cftemplarios.com/images/MAIA/Folha_-_Avaliao_Sumativa.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar. In: **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Futuro Eventos, 2005. p. 65-78. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5886>. Acesso em: 15 ago. 2021

FERREIRA, Sergina Maria Xavier Falcão. **Delineando relações conceptuais entre formação dos professores dos anos iniciais e avaliação em matemática**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34333/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Sergina%20Maria%20Xavier%20Falc%c3%a3o%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 17 dez. 2022.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber, 2005.

FREITAS, Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092020-143159/publico/7807597_PAMELA_FELIX_FREITAS_rev.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na educação infantil**: sentidos atribuídos por professores na creche. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11998>. Acesso em: 15 set. 2021.

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: 19 nov. 2022.

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/ae/article/view/2823/2700.pdf>. Acesso em 12 nov. 2021.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Uma flecha no alvo**: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

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

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de Avaliação Formativa**. 2. ed. Lisboa: 2020.

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.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf> Acesso em: 19 nov. 2022.

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

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

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal**. Manaus, Amazonas, 2021.

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

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

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE Nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PACHECO, Alexandra Biondo Lopes; DA SILVA, Simoni Lohmann. A regulamentação dos processos avaliativos nas escolas: aproximações e distanciamentos à BNCC. **Eixo 1- Práticas Escolares**, p. 17, 2019.

PASSOS, Marize Lyra Silva. **Avaliação Formativa na Educação a Distância: um modelo conceitual para apoio ao planejamento**. Vitória: Novas Edições Acadêmicas, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marize-Passos/publication/322576912_Avaliacao_Formativa_na_Educacao_a_Distancia_um_modelo_conceitual_para_apoio_ao_planejamento/links/5a6093a40f7e9bfbc3f759f8/Avaliacao-Formativa-na-Educacao-a-Distancia-um-modelo-conceitual-para-apoio-ao-planejamento.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Elissa Pereira. **A avaliação como orientação à prática docente e aprendizagem discente**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2020/09/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Final_Elissa-Pereira-Ribeiro.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

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.

RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTANA, Tamara Menezes Soriano de Souza de. **Concepções de professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem: relação do discurso e a prática**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/8330/2/Tamara%20Menezes%20Soriano%20de%20Souza%20de%20Santana.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

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

SILVA, Arthur Pires da. **A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciandos de um instituto federal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10124>. Acesso em: 21 set. 2021.

SILVA, Josiani Mendes. **Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciandos indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira-AM**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112016-101000/publico/JOSIANI_MENDES_SILVA_rev.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais/Evaluation of early childhood education: Controversial issues and their educational and social implications. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 65-78, 2018.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Avaliação na educação infantil: decorrências da Formação continuada de duas professoras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180363/steinle_mcb_dr_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 25 set. 2021.

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: 20 ago. 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, v. 26, p. 57-77, 2014.

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. 2021.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTA

1. Perguntas iniciais para a entrevista

- Qual a sua formação?
- Sempre atuou como professor (a)?
- Quanto tempo você trabalha na área?
- Qual sua idade e gênero?

2. Roteiro de perguntas para a entrevista

Perguntas sobre avaliação

- No seu entendimento, o que é avaliação da aprendizagem?
- Quando se deve avaliar a aprendizagem do aluno?
- Como você trabalha a avaliação diagnóstica, formativa e somativa?
- Quais instrumentos avaliativos você mais utiliza para avaliar a aprendizagem do seu aluno?
- Quais autores você recorre para pensar sobre a avaliação da aprendizagem?

Refletindo sobre a aprendizagem da avaliação

- Como você aprendeu a avaliar? Justifique.
- Onde você aprendeu a avaliar? Justifique.
- O que você aprendeu sobre avaliação na faculdade? Justifique.
- Quais autores você recorre para pensar sobre a avaliação da aprendizagem?
- Como você acha que, ao sair da graduação, poderia pensar sobre a avaliação?

Pensando a formação continuada em avaliação da aprendizagem

- Você já participou de alguma atividade de formação continuada em avaliação? Justifique.
- Você acha que ainda é necessário falar sobre a avaliação em um curso de formação continuada? Justifique.
- Você considera interessante a formação específica em avaliação? Justifique.
- O que você gostaria que fosse explorado em um curso de formação continuada que abordasse a temática avaliação da aprendizagem?

**APÊNDICE B – CARTA CONVITE PARA OS AVALIADORES DO
COMITÊ AD HOC**

Estimado (a) Professor (a)

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, convidamos V.S. ^a para compor o *Comitê Ad Hoc* para avaliação do produto educacional da mestrandia **Reila Garcia Santiago**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro.

Informamos que a pesquisa, intitulada “**Avaliação da Aprendizagem na Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**”, é orientada pela Dra. Josiani Mendes Silva. Como resultado, fruto da pesquisa realizada, produzimos um produto educacional que versa em uma oficina de formação continuada em avaliação da aprendizagem, com carga horária total de 16 horas, organizada e planejada para acontecer em 04 encontros presenciais, com 4 horas de discussão para cada dia, no qual contempla: aulas dialogadas que permitam a interação entre reflexão, teoria e prática; o desenvolvimento da criatividade dos participantes; atividades supervisionadas e a promoção de debates.

O objetivo da presente comissão será avaliar e validar a proposta da oficina de formação. A avaliação se dará por meio de um questionário anexado juntamente com o produto educacional. Caso você aceite, o prazo para a avaliação será a partir do dia 01/08/2022 a 30/08/2022.

Desta maneira, sua participação neste comitê é de grande importância, uma vez que há a necessidade de validar a proposta que não pode ser aplicada *in loco*, em virtude da pandemia causada pela Covid-19.

Desde já agradecemos por sua disposição e futuras contribuições.

Reila Garcia Santiago
Mestranda do Instituto Federal do Amazonas

Profa. Dra. Josiani Mendes Silva
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ao cumprimentar, solicito sua contribuição para avaliar a proposta de produto educacional referente a “oficina de formação continuada em avaliação da aprendizagem: funções e finalidades”.

Nesta pesquisa, que possui perguntas objetivas e subjetivas, será realizado uma avaliação a respeito da oficina que foi elaborada como proposta de produto educacional.

Orientações:

Esse formulário será dividido em três seções:

1. **Dados pessoais:** dados gerais sobre você que não serão disponibilizados ao público, mas servirão de base para a análise dos resultados da pesquisa;
2. **Avaliação da Oficina:** no quesito para avaliação do material do produto educacional é adotada a Escala Likert, onde você avaliará diversos aspectos da oficina. Utilizamos cinco pontos para a avaliação, onde: 1) Discordo Totalmente; 2) Discordo; 3) Indiferente (ou neutro); 4) Concordo; 5) Concordo totalmente.
3. **Opinião:** na última sessão, você poderá deixar sugestões ou melhorias a serem feitas no produto educacional.

QUESTÕES:

- 1) **Dados pessoais:** Dados gerais sobre você que não serão disponibilizados ao público, mas servirão de base para a análise dos resultados da pesquisa.

Marque a alternativa mais adequada:

Faixa etária de idade

- 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

Gênero

- Masculino
- Feminino

Qual a natureza de sua formação?

Qual a sua titulação?

- Graduação
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado

Qual a sua área de atuação na educação?

- Educação básica (Ensino fundamental e médio)
- Educação Superior (Faculdade e pós-graduação)

Qual é o seu local de atuação ou local de trabalho?

- Escola pública - SEMED
- Escola pública – SEDUC
- Faculdade pública

2) Avaliação da Oficina: No quesito para avaliação do material do produto educacional, é adotada a Escala Likert, onde você avaliará diversos aspectos da oficina. Utilizamos cinco pontos para a avaliação, onde: 1) Discordo Totalmente; 2) Discordo 3) Indiferente (ou neutro); 4) Concordo; 5) Concordo totalmente.

Marque a alternativa mais adequada:

Você considera adequado o objetivo da oficina?

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

Você considera adequada a carga horária da Oficina?

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

Você considera adequado o planejamento geral e o material didático da oficina?

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

Você considera adequado o Roteiro de Atividades do 1º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

- 1) Discordo Totalmente
- 2) Discordo

- 3) Indiferente (ou neutro)
- 4) Concordo
- 5) Concordo totalmente

Você considera adequado o Roteiro de Atividades do 2º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

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

Você considera adequado o Roteiro de Atividades do 3º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

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

Você considera adequado o Roteiro de Atividades do 4º encontro: sua temática, o objetivo, o conteúdo, as atividades, os recursos e a avaliação?

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

Você considera adequada as dinâmicas propostas, as sugestões de leitura, os vídeos e as atividades a serem realizadas?

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

Você considera relevante a temática abordada para a formação continuada de professores?

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

3) Opinião: Nesta última sessão, você poderá deixar sugestões ou melhorias para o produto educacional.

Espaço para sugestões:

Data:

Assinatura:

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: Formação continuada de professores de licenciatura em pedagogia: um olhar sobre avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa com a utilização de rubrica.

Pesquisador: Reila Garcia Santiago

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 39989220.6.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.640.473

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa pretende investigar os instrumentos e métodos que são apropriados para a prática avaliativa em ambiente educacional online tendo como foco a formação de tutores a fim de instrumentalizá-los para o exercício de sua teoria e prática. Partindo do seguinte problema: De que maneira uma oficina de formação continuada, fundamentada na avaliação da aprendizagem pode contribuir na prática formativa de professores considerando a rubrica como um instrumento de avaliação formativa?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Entender em que aspecto uma oficina de formação continuada, fundamentada na avaliação da aprendizagem pode contribuir na prática avaliativa de professores de licenciatura em pedagogia, considerando a rubrica como um instrumento de avaliação formativa.

Objetivo Secundário:

1. Elaborar um referencial teórico que articule formação continuada de professores, avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa e

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0080

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM**



Continuação do Parecer: 4.640.473

rubricas como um instrumento para esse fim;

2. Implementar uma oficina com professores de licenciatura em pedagogia, com ações que proponham o uso de rubricas como um instrumento de avaliação formativa;
3. Explicitar as percepções dos professores de licenciatura em pedagogia acerca das possibilidades de utilizar a rubrica como um instrumento de avaliação formativa;
4. Organizar um produto educacional voltado para formação continuada de professores de Licenciatura em pedagogia articulando a avaliação para aprendizagem, a partir da oficina realizada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora o questionário e a entrevista não ofereçam nenhum risco físico ao entrevistado ele pode ficar incomodado (a) ou sem jeito para falar sobre algum dos temas. Caso isto aconteça, ele pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que esteja fornecendo, ou ainda, pedir para parar o procedimento. Caso o participante se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Benefícios:

A realização da pesquisa beneficiará os participantes no sentido de ouvir suas percepções, aprender utilizar outros tipos de instrumentos de avaliação, assim como terá a oportunidade de participar de uma formação com ferramentas para prática docente a partir dos resultados da pesquisa, uma vez que as pesquisas, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa ligado ao PPGET/IFAM

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 n.º. 510/16:

a) Folha de rosto;

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM**



Continuação do Parecer: 4.640.473

- b) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (introdução, objetivos, hipóteses, metodologia, descrição de riscos e benefícios, etc.);
- c) Projeto de Pesquisa;
- d) Declaração de Orçamento e Pesquisador;
- e) Carta de anuência com Declaração de uso de infraestrutura;
- f) Termo de Consentimento - TCLE (Nesta submissão foram realizadas as adequações solicitadas pelo CEPESH na última submissão).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora realizou as seguintes adequações:

- a) Acrescentou à primeira folha do TCLE campos para as rubricas da pesquisadora e do participante da pesquisa;
- b) Substituiu, no TCLE, o termo "entrevistado" por "participante da pesquisa", conforme solicitado pelo CEPESH;
- c) Acrescentou os benefícios aos participantes no TCLE e no Projeto detalhado. Segundo a pesquisadora "A realização da pesquisa beneficiará os participantes no sentido de ouvir suas percepções, aprender utilizar outros tipos de instrumentos de avaliação, assim como terá a oportunidade de participar de uma formação com ferramentas para prática docente a partir dos resultados da pesquisa, uma vez que as pesquisas, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão";
- d) Atualizou o cronograma de execução com relação à aplicação da oficina e coleta de dados (com início para o mês de junho)

Dessa forma, não havendo mais nenhuma pendência, como base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16, delibera-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Mediante a aprovação do protocolo, cabe ao pesquisador responsável, ao final da pesquisa, apresentar relatórios

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_PROJETO_1631495.pdf	23/03/2021 20:56:18		Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0080

E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 4.640.473

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREES CLARECIDO.pdf	23/03/2021 20:54:58	Reila Garcia Santiago	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto2.pdf	22/02/2021 10:06:37	Reila Garcia Santiago	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	10/11/2020 14:28:38	Reila Garcia Santiago	Aceito
Orçamento	DeclaracaoDeOrcamento.pdf	10/11/2020 14:27:04	Reila Garcia Santiago	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoDoPesquisador.pdf	10/11/2020 14:26:15	Reila Garcia Santiago	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeinstituicaoefraestrutura.pdf	09/11/2020 18:16:59	Reila Garcia Santiago	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 09 de Abril de 2021

Assinado por:
Tarcisio Serpa Normando
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0080

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br