



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

GERALDO VICENTE DA SILVA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA
PARA AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE
AVALIAR**

MARANGUAPE

2021

GERALDO VICENTE DA SILVA

AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA
AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR

Dissertação de Mestrado Profissional em
Ensino e Formação Docente do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará (IFCE), apresentada como parte dos
requisitos para obtenção do Título de Mestrado.

Área de concentração: Currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Eugênio Eduardo
Pimentel Moreira.

MARANGUAPE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586a Silva, Geraldo Vicente da.
Avaliação escolar a serviço da aprendizagem: uma proposta para auxiliar os professores da educação básica na tarefa de avaliar / Geraldo Vicente da Silva. - 2021.
239 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.
1. Avaliação da e para a aprendizagem. 2. Formação docente. 3. Educação básica. 4. Avaliação formativa. 5. Avaliação a serviço da aprendizagem. I. Título.
-

GERALDO VICENTE DA SILVA

AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA
AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR

Dissertação de Mestrado Profissional em
Ensino e Formação Docente do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará (IFCE), apresentada como parte dos
requisitos para obtenção do Título de Mestrado.

Área de concentração: Currículo e avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Eugênio Eduardo
Pimentel Moreira.

Aprovado (a) em: 15/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dra. Andrea Moura da Costa Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

A Deus.

Aos meus pais.

Aos mestres.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À minha família, pelo incentivo.

Aos amigos e colegas de estudo, em especial aos que me acompanharam durante a graduação, que vivenciaram comigo os desafios e me ajudaram a vencê-los. Agradeço pelo carinho, o apoio, o acolhimento, a paciência, os conselhos, os ensinamentos e as palavras motivadoras.

Aos professores, que muito contribuíram com minha formação acadêmica, agradeço pelos ensinamentos, as orientações, as lições de vida, os risos, a atenção. Vocês são verdadeiros mestres.

Meu muitíssimo obrigado ao meu orientador, professor doutor Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, pelo acompanhamento deste trabalho, pelos conhecimentos, paciência, compreensão e estímulo compartilhados e pelo apoio dado durante todo o período de desenvolvimento deste trabalho

“Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido – se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu sua finalidade: a de fazer aprender” (BRASIL, 1997, p. 84).

RESUMO

O presente texto é resultado da pesquisa intitulada “Avaliação escolar a serviço da aprendizagem: uma proposta para auxiliar os professores da educação básica na tarefa de avaliar”, desenvolvida na linha de pesquisa “Currículo e Avaliação” do curso de pós-graduação do mestrado profissional em ensino e formação docente, desenvolvido em parceria entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho exploratório e que buscou estudar as concepções e práticas docentes em avaliação da aprendizagem, partindo da hipótese de que a cultura escolar, as decisões tomadas a partir dos resultados das avaliações externas e a falta de uma formação inicial e continuada sólida na temática da avaliação das e para as aprendizagens têm afetado diretamente o ato de avaliar em sala de aula. Tomou como colaboradores e campo de pesquisa, respectivamente, os docentes do 9º ano das disciplinas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, afetadas pelas avaliações externas em larga escala, das escolas públicas municipais da cidade de Aracaju/RN. Por se tratar de uma cidade de pouco mais de quatorze mil habitantes e com apenas três escolas de ensino fundamental - anos finais, contou com os oito professores das citadas disciplinas dessa etapa de ensino e ano escolar. A modalidade de pesquisa utilizada foi a qualitativa e, como metodologia, foram realizadas pesquisas de campo e bibliográfica. A coleta de informações foi feita através da aplicação de questionário online e da narrativa formativa. A fundamentação teórica contou com as contribuições de autores como: Scriven (2018); Gama (2018); Dias e Bittencourt (2007); Perrenoud (1999); Esteban e Afonso (2010); Luckesi (2011, 2018); Libâneo (2012); Freitas et al. (2014); Fernandes (2014); Villas Boas (2019); Fernandes (2019, 2020a, 2020b); Silva e Moreira (2020); Félix e Souza (2020); Souza (2020); Zaluca (2020); Pereira (2021); Candau, Cruz e Fernandes (2020), entre outros. Para análise e tratamento das informações, foram utilizadas técnicas de análise de conteúdos de Bardin (2016) e Silva e Fossá (2015). Concluímos que as concepções e práticas dos professores são influenciadas não apenas pela cultura escolar, mas também pelas decisões dos gestores escolares, a partir dos resultados das avaliações externas. Além disso, que a falta de uma formação sólida, nos cursos de formação inicial ou continuada, tem deixado os docentes inseguros no desenvolvimento do processo de avaliação em sala de aula, justificando a realização de cursos de formação para esse público.

Palavras-chave: Avaliação da e para a aprendizagem. Formação docente. Educação básica. Avaliação formativa. Avaliação a serviço da aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research entitled “School evaluation at the service of learning: a proposal to help basic education teachers in the task of evaluating”, developed in the research line “Curriculum and Evaluation” of the professional master’s postgraduate course in teaching and teacher training, developed in partnership between the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - IFCE. This is an exploratory field research that sought to study the conceptions and practices of teachers in learning assessment, based on the hypothesis that school culture, decisions taken from the results of external assessments and the lack of training solid initial and continued in the thematic of evaluation of and for learning have directly affected the act of evaluating in the classroom. It took as collaborators and field of research, respectively, 9th grade teachers of the disciplines of Science, Mathematics and Portuguese Language, affected by large-scale external evaluations, from municipal public schools in the city of Aracaju/RN. As it is a city of just over fourteen thousand inhabitants and with only three elementary schools - final years, it had eight teachers of the aforementioned subjects in this stage of teaching and school year. The research modality used was qualitative and, as a methodology, field and bibliographic research were carried out. The collection of information was carried out through the application of an online questionnaire and the formative narrative. The theoretical foundation included contributions from authors such as: Scriven (2018); Gamma (2018); Dias and Bittencourt (2007); Perrenoud (1999); Esteban and Afonso (2010); Luckesi (2011, 2018); Libâneo (2012); Freitas et al. (2014); Fernandes (2014); Villas Boas (2019); Fernandes (2019, 2020a, 2020b); Silva and Moreira (2020); Félix and Souza (2020); Souza (2020); Zaluca (2020); Pereira (2021); Candau, Cruz and Fernandes (2020), among others. For analysis and processing of information, content analysis techniques by Bardin (2016) and Silva and Fossá (2015) were used. We conclude that teachers’ conceptions and practices are influenced not only by school culture, but also by school managers’ decisions, based on the results of external evaluations. Furthermore, the lack of solid training, in initial or continuing education courses, has left teachers insecure in the development of the assessment process in the classroom, justifying the carrying out of training courses for this audience.

Keywords: Assessment of / for learning. Teacher training. Basic education. Formative assessment. Assessment at the service of learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 -	Organização do Ensino Fundamental na LDB nº 9.394/96	29
Gráfico 01 -	Nível socioeconômico dos familiares da Rede Municipal e Rede Estadual para os anos finais, no ano de 2019	49
Gráfico 02 -	Indicador de esforço docente dos profissionais na Rede Municipal e Estadual de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental	49
Gráfico 03 -	Indicador de permanência / atuação do professor na escola	50
Gráfico 04 -	Oferta da disciplina de Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura	55
Gráfico 05 -	Prática da formação continuada feita pelo profissional na área da avaliação da aprendizagem	56
Gráfico 06 -	Ocorrência de treinamento na escola para os alunos realizarem avaliações externas	57

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 01 -	Previsão de média brasileira do IDEB (adaptada)	31
Tabela 02 -	Dados previstos e verificados do IDEB na cidade de Arez/RN	34
Tabela 03 -	Total de professores por componente curricular	51
Tabela 04 -	Etapas e tempo reservado a elas	68
Quadro 01 -	Articulação das dimensões e modalidades das avaliações a serviço das aprendizagens	44
Quadro 02 -	Categoria final I – Influência da cultura escolar	62
Quadro 03 -	Categoria final II – Influências das avaliações externas	62
Quadro 04 -	Categoria final III – Plano de formação continuada / Produto Educacional	63

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NBR	Norma Brasileira
PNS	Plano de Normalização Setorial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
RN	Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
PNE	Plano Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema da Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DELINEANDO CAMINHOS	19
2.1 A EVOLUÇÃO DAS IDEIAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	19
2.1.1 O ensino fundamental anos finais à luz das normas e orientações brasileiras em vigor voltadas à organização da educação nacional	28
2.1.2 A qualidade educacional no ensino fundamental anos finais nos dias atuais e seus intervenientes	32
2.2 TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO	34
2.2.1 Das origens às normas da avaliação escolar no sistema educacional brasileiro	35
2.2.2 A formação docente em avaliação educacional	41
2.2.3 Avaliação escolar a serviço das aprendizagens?	42
3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS	48
3.1 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
3.2 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A COLETA E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	54
5 PRODUTO EDUCACIONAL - CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	64
5.1 OBJETIVO GERAL DO CURSO	64
5.2 DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PÚBLICO-ALVO	64
5.3 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	65
5.4 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	67
5.5 CONTEÚDOS BÁSICOS	69
5.6 METODOLOGIA	69
5.7 RECURSOS E MATERIAIS	70
5.8 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	70
6 CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	81

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	84
APÊNDICE 03 – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A NARRATIVA FORMATIVA ...	89
APÊNDICE 04 – PRODUTO EDUCACIONAL	90
ANEXO 01 – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP – 4.948.570	233
ANEXO 02 – DECLARAÇÃO DA CORREÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E ABNT	239

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nesta pesquisa busca-se estudar as concepções e as práticas docentes em avaliação educacional nos anos finais do ensino fundamental¹ na cidade de Aracaju/RN.

É posto que a educação brasileira, em todos os níveis, etapas e modalidades, tem passado por significativas mudanças, parte delas decorrente de fatores políticos, econômicos, sociais e outros que, direta ou indiretamente, têm influenciado o fazer didático-pedagógico na escola. Todavia, o que vem ocorrendo não tem sido tão diferente de décadas anteriores, quando o país passou por mudanças, seja na economia com a revolução industrial, seja na política com a ditadura militar, transformações que colocaram para a educação a tarefa de preparar as pessoas para atuar na sociedade que se concebia. Nos dias atuais, convivemos, inevitavelmente, com a globalização, que nos impõe mudanças urgentes em todos os espaços sociais. Na educação, passaram a ser exigidas diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos profissionais para atuar na dinâmica educacional da sociedade contemporânea. Percebemos que formar um profissional no contexto de dez anos atrás era bem diferente do que se exige hoje.

Mais uma vez, cabe à educação a tarefa de preparar o cidadão para atuar na sociedade, levando-o a compreender e a interagir com os diferentes contextos, possibilitando uma mudança mútua. Esses preceitos, segundo Severino (2007), foram trazidos desde os debates até a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a qual se deu em meio a um momento histórico político-econômico em que havia uma tendência nos debates e propostas² daqueles que a formularam, por um desenvolvimento e inovação do país por meio da educação, a fim de o inserir o Brasil na ordem mundial pensada pelo modelo neoliberal.

¹ Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para crianças com idade entre 6 e 14 anos (e entre 7 e 15 anos de idade para os nascidos no segundo semestre), dividindo-se em ensino anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais iniciam-se logo após a educação infantil e são compostos de 5 anos, do 1º ano ao 5º ano. Já os anos finais são a sequência, compostos de 4 anos, do 5º ao 9º ano.

² Em face da efetiva participação do Brasil na Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, promovida pela UNESCO a partir do ano de 1993, foi que se originou o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, publicado no Brasil no ano de 1996.

Nesse sentido, Carneiro (2015), ao analisar o parágrafo segundo do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no qual consta que “ A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, afirma que a ideia de educação por esta defendida ultrapassa a simples relação com o conhecimento. O autor complementa dizendo que a educação defendida pela LDB “[...] busca a formação do sujeito histórico como identidade madura qualificada socialmente e crítica e participativa politicamente. [...] até porque a escola é o espaço de educação de sujeitos que vivem na *sociedade do conhecimento* [...]” (CARNEIRO, 2015 p. 48, grifo do autor).

Desse modo, compreende-se que a práxis³ educativa para a formação desse novo sujeito precisa ser repensada, pois, nesse novo mundo, não cabem mais práticas que levem as crianças ao aprisionamento de ideias, mas, ao contrário disso, que as levem a um estado de indagações. Nesse sentido, Morin (2007, p. 12) defende que a educação da era planetária precisa passar por três reformas: “[...] uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino [...]”.

Carneiro (2018) faz uma análise a partir do próprio conceito de “princípios”, e, citando Tomaz de Aquino, afirma que é deles (dos princípios) que tudo inicia, ou seja, toda a legislação foi pensada a partir desses princípios, os quais constam no art. 3º da LDB⁴.

Assim, Carneiro (2018, p. 60) conclui:

[...] Os princípios, portanto, deverão ser entendidos como elementos recorrentes do diálogo pedagógico e da prática de ensino de tal maneira que o ser, o valer, e o refletir sejam vividos como elementos integradores de “situacionalidades” da sala de aula, de cada curso, de cada escola, de cada projeto pedagógico e de cada sistema de ensino, enfim.

Verifica-se que a LDB, mesmo criticada por vários especialistas, possui em seus princípios uma mudança qualitativa para o desenvolvimento das ações educacionais e aqui destaco, em especial, o primeiro princípio, a saber: “I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o qual, para ser efetivado, precisa definir, segundo Carneiro (2018, p.

³ Aqui entendida como “[...] uma prática refletida e transformadora [...]” (LIMA, 2001, p. 36).

⁴ I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

60), “[...] objetivamente, parâmetros de qualidade para a educação à luz de três critérios de qualificação da escola: [...]” que, segundo o autor, são: inclusão, pertinência dos conteúdos e das metodologias e a avaliação formativa, sendo este último objeto de estudo da presente dissertação.

No ano seguinte ao da publicação da LDB, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, nestes, entre tantas outras mudanças no cenário da educação brasileira, colocou a avaliação como uma das grandes aliadas no desenvolvimento da aprendizagem do aluno:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo um grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

A partir desse momento, o educador tem à disposição uma referência teórica e prática nacional para desenvolver as práticas de avaliação, fundamentada nos estudos mais atuais quanto à compreensão do papel da avaliação no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Contudo, não é isso que tem ocorrido nas salas de aula das nossas escolas, como afirma Luckesi ao destacar que “[...] em nossas escolas públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem [...]” (LUCKESI, 2011, p. 29). O autor acrescenta ainda que “[...] estamos necessitando de aprender a avaliar, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando [...]” (IBIDEM, p. 29).

Mesmo o referido texto tendo sido escrito no ano de 2011, quinze anos depois da publicação da LDB e, em média quatorze anos dos PCNs, essa ainda é a realidade percebida no cotidiano da maioria das escolas brasileiras. Isso porque, nas escolas públicas e particulares, ainda se verifica que não se conseguiu superar a prática dos exames escolares que constituem a “semana de provas”, utilizando essa ação como o único momento de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Essa é a realidade com a qual me deparo há nove anos no município de Arez/RN, pequena cidade com 14.000 mil habitantes, distante 40 km da capital do estado. Concursado como coordenador pedagógico, desde minha chegada trabalhei na orientação de coordenadores e professores quanto às novas concepções de avaliação, primeiro na Secretaria Municipal de Educação e, atualmente, em uma escola de ensino fundamental.

Contudo, pouco ou nada mudou durante esse período, situação que me inquieta a cada dia, em especial quando recebo alunos em minha sala ou os acompanho nas atividades escolares

e percebo os níveis de conhecimento bem aquém das expectativas para aquele ano escolar⁵. E, mais ainda quando, em reuniões e planejamentos, percebo a resistência às novas perspectivas de processos avaliativos.

O Poder Público Municipal, aqui representado pela Secretaria Municipal de Educação, pouco ou nada tem feito em termos de estudos e políticas para reverter a situação e, com isso, nas salas de aula ocorre a continuação de práticas de avaliação retrógradadas, não havendo a mínima preocupação em reverter a situação e, com isso, contribuindo para a exclusão escolar de centenas de alunos.

Mesmo tendo uma legislação que proíbe a prática descrita acima – organização de semana de prova – como podemos constatar no art. 27 da Portaria de nº 981/2016 expedida pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, a qual estabelece as normas de avaliação da aprendizagem escolar nos seguintes termos: “A escola fica proibida, dentro do ano letivo, de determinar período exclusivo para avaliação, considerando que a avaliação é contínua e cumulativa”, todavia as equipes escolares a desenvolvem normalmente no cotidiano das práticas avaliativas em quase todos os estabelecimentos de ensino.

Esse cenário de contradições fomenta o desejo de contribuir para o debate acerca dos desencaminhamentos existentes nas práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, em que o caráter classificatório, excludente, elitista e discriminatório ainda faz parte do cotidiano escolar, revelando que ainda temos muitos desafios a serem superados.

Nesse contexto, temos como premissas que a avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem deve ser:

- a) processual, formativa e, portanto, contribuir para uma boa regulação dos processos ensino/aprendizagem (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999);
- b) ter uma visão integradora de resultados, levando em conta “(...) fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais” (GATTI, 2014, p. 22);
- c) funcionar “(...) a serviço da aprendizagem, devendo ser, antes de tudo, uma prática inerente ao processo ensinar-aprender” (ALMEIDA, 2006, p. 20).

A par disso e corroborando com Freitas et al. (2014), no sentido de que a falta de conhecimento ou desarticulação das dimensões ou modalidades de avaliação interferem

5 De acordo com os dados do INEP disponíveis em seu site, a título de município, a cidade de Arez só conseguiu atingir as metas educacionais, previstas pelo MEC através dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no ano de 2009, quando teve como meta 2.9 a atingiu média de 3.1. Nos anos seguintes, só tem visto seus índices caírem. A saber: metas por ano: 2007: 2.5, 2009: 2.9, 2011: 3.1, 2013: 3.5, 2015: 3.9, 2017: 4.2; médias alcançadas respectivamente: 2005: 2.7, 2007: 2.5, 2009: 3.1, 2011: 2.5, 2013: 2.1, 2015: 3.3, 2017: 2.7.

diretamente na superação dos problemas da educação apontados pela avaliação, é que se levantam as seguintes questões: o que tem levado os docentes a avaliar da forma como avaliam no âmbito escolar? Quais os conceitos e concepções que embasam as práticas de avaliação da aprendizagem escolar desenvolvidas pelos docentes no ensino fundamental, nos anos finais?

Nesse sentido, tivemos como hipóteses: a formação inicial e/ou continuada do professor deixou e tem deixado, respectivamente, lacunas em sua formação na área da avaliação; o desenvolvimento do processo de avaliação escolar tem sofrido influências trazidas pelas decisões dos gestores, a partir dos resultados das avaliações externas praticadas nos últimos anos, influenciando o currículo real e, respectivamente, as práticas pedagógicas de sala de aula; e, ainda, a cultura escolar tem contribuído de forma significativa para a (des)continuidade de processos de avaliação escolar relacionados à medição e à classificação escolar.

Para se confirmar ou não tais hipóteses, propomos, por meio do presente estudo, analisar a realidade e as vivências identificadas nos processos de avaliação implementados pelos docentes do ensino fundamental, anos finais, das escolas públicas municipais da cidade de Arez/RN.

A partir deste estudo, a pesquisa, aqui posta, teve como objetivo geral estudar as concepções e as práticas docentes em avaliação escolar nos anos finais do ensino fundamental⁶ na cidade de Arez/RN. A partir das informações coletadas e sistematizadas, propomos um plano de formação continuada em que a avaliação foi concebida como um processo a serviço das aprendizagens, a fim de contribuir para a promoção de uma boa regulação dos processos de ensino e aprendizagem e, assim, melhorar a qualidade da educação. Para alcançar o objetivo geral supracitado, tivemos como objetivos específicos a serem percorridos no estudo: (1) analisar os conceitos e concepções que embasam as práticas de avaliação da/e para as aprendizagens desenvolvidas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Arez/RN; e (2) sistematizar uma proposta de curso de formação continuada na área da avaliação para as aprendizagens.

A tarefa de discutir a avaliação para a aprendizagem é algo sempre delicado e complexo, por isso não há aqui a pretensão de esgotar estudos e debates acerca desse tema, no âmbito do cenário indicado para a pesquisa. Todavia, a partir deste estudo, espera-se contribuir para uma discussão propositiva junto aos órgãos e entidades administrativas, no sentido de favorecer a

6 Tem duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para crianças com idade entre 6 e 14 anos (e entre 7 e 15 anos de idade para os nascidos no segundo semestre), dividindo-se em anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais iniciam-se logo após a educação infantil e são compostos de 5 anos, do 1º ano ao 5º ano. Já os anos finais vêm na sequência, compostos de 4 anos, indo do 5º ao 9º ano.

implementação de novas políticas e/ou programas públicos educacionais, em especial no que se refere à formação de professores na área da avaliação da/e para a aprendizagem, na qual os docentes, como afirmam Martins, Fernandes e Freitas (2008, p. 21), possam compreender que “(...) o importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegie a aprendizagem (...)”. Corroborando com esse autor, Freire (1997, p. 116, grifo do autor) afirma que “(...) a questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação”.

Assim, o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa evidenciou a cientificidade do objeto estudado, sabendo que este não se encontra em um ambiente estático. Nesse sentido, o campo metodológico da pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental para o embasamento teórico e exploração do tema. Como técnicas para a coleta de informações, foram utilizadas a aplicação de questionários, a entrevista semiestruturada, narrativa de formação e a análise documental, fazendo uso dos diferentes documentos legais e materiais escolares, como registros de alunos e professores, permitindo recuperar as práticas e a formação do docente; e, para a análise e discussão dos resultados selecionados, utilizou-se a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016).

Vale salientar que este projeto de pesquisa não se coloca na perspectiva de esgotar a temática proposta, tampouco abarcar toda a bibliografia existente, sendo pretensão a contribuir de forma qualitativa para a tomada de decisões a respeito do objeto de estudo e futuras pesquisas a partir da sua constituição enquanto fonte científica embasada em teorias, concepções e práticas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DELINEANDO CAMINHOS

Pensar educação não é e nunca foi um ato simples e isolado, como defendiam os postulados positivistas. Nesse sentido, a educação é aqui compreendida como um fato social, e, ainda, como afirma Saviani (2010, p. 03), como um “fenômeno concreto”. Logo, seu estudo deve acontecer a partir da análise do contexto em que está inserida (LOPES et al., 2017). Desse modo, torna-se mais que necessária a compreensão das influências intervenientes trazidas pelas relações existentes entre as normas, as ideias e os fatos do sistema de ensino brasileiro (CASTRO, 1974), os quais influenciaram ou definiram as políticas desenvolvidas, neste caso, nos anos finais do ensino fundamental, por entendermos que elas foram e são definidoras para a educação oferecida atualmente.

Luckesi (2018, p. 75) destaca que “A organização escolar, que conhecemos hoje, no Brasil, denominada de Ensino Fundamental e Ensino Médio, teve seus inícios no decurso da metade do século XVI e na primeira metade do século XVII, com as intervenções de católicos e protestantes”. A par do que afirma o autor, compreende-se, todavia, que a sistematização e as práticas desenvolvidas atualmente nas nossas salas de aula são baseadas nas orientações trazidas no *Ratio Studiorum*⁷ elaborado pela igreja católica em meados do século XVI, como também pela *Didática Magna* elaborada pela ala protestante, até hoje estudada nos mais diversos níveis de escolaridade.

Nesse mesmo sentido, o presente capítulo pretende apresentar algumas das iniciativas educacionais desenvolvidas desde a chegada dos portugueses ao Brasil até o que Luckesi (2018) vai chamar de as três grandes reformas educacionais, ao referir-se às legislações direcionadas à Educação Básica: Lei nº 4.024 de 1961, Lei nº 5.692 e a Lei nº 9.394 de 1996.

2.1 A EVOLUÇÃO DAS IDEIAS SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

É sabido que o período colonial do Brasil durou do ano de 1500 a 1815 (sendo este caracterizado pela chegada dos portugueses a terras brasileiras), quando o Brasil é elevado a Reino dentro do Estado Português. No que se refere a políticas educacionais, para melhor

7 De acordo com Aguiar e Casteleira (2017, p. 141), “(...) consistia em um método educacional, não como uma organização pedagógica, mas estando mais para um conjunto de práticas e condutas positivas (...)” e teve como objetivo, segundo Luckesi (1992, p. 69), “(...) ‘enquadrar’ as condutas de todos aqueles que estivessem envolvidos no processo de ensino: provincial, reitor de colégio, administradores pedagógicos e de disciplina, professores e alunos (...)”.

organizarmos as discussões voltadas ao nosso objeto de estudo, dividiremos esse período em dois momentos distintos, os quais classificaremos em “influências dos jesuítas” e “influências pombalinas”, respectivamente. O primeiro período se inicia, conforme Ghiraldelli Júnior (2009), com o fim das Capitanias Hereditárias em 1549, oportunidade em que é criado no Brasil, pelo então Rei D. João III, o Governo Geral, cujo primeiro administrador foi Tomé de Souza. Com este, tendo como uma das principais funções a catequese dos colonizados e a instrução dos filhos dos senhores donos de terra, veio a Companhia de Jesus, liderada pelo padre Manoel da Nóbrega.

Vários autores atribuem à Ordem Jesuíta algumas das principais práticas da pedagogia conservadora no Brasil, a exemplo do que segue:

No Brasil, assim como nas colônias católicas onde a Ordem se estabeleceu, a prática dos padres jesuítas era a conversão das pessoas nativas e instrução da cristandade. Na Europa, a ordem ficou com o controle das instituições de ensino como universidades e colégios, servindo de braço do Papa para manter uma educação conservadora. (AGUIAR; CASTELEIRA, 2017, p. 139).

Os autores acima destacam a manutenção de uma pedagogia conservadora na Europa. No Brasil, não foi diferente, predominando uma prática pedagógica denominada por vários autores como uma pedagogia tradicional, que, nesse período histórico, tinha como característica o “(...) disciplinamento dos corpos e das almas como um meio de torná-los dóceis e úteis à sociedade e ao modo de produção emergente (...)” (LUCKESI, 1992, p. 59).

O pensamento de educação acima descrito estava embasado nas ideias do Padre Manoel da Nóbrega que sistematizou, de acordo com as ideias dele à época, um plano de ensino que assim é descrito por Ghiraldelli Júnior (2009, p. 25):

O plano de estudos de Nóbrega continha o ensino de português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever” - isso como patamar básico. Após essa fase, o aluno ingressava no estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Terminada tal fase, o aluno poderia ou finalizar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, completar a sua formação na Europa.

Essa organização do ensino perdurou por décadas, apesar das várias mudanças políticas e sociais que vieram em seguida. Assim, mesmo com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, o qual defendia que os jesuítas atendiam mais aos interesses da igreja do que do Estado, pouco ou nada mudou nas práticas educativas desenvolvidas no Brasil, uma vez que os “mestres” contratados pelo Estado, e não mais os padres, tinham sido formados pelos

jesuítas. Desse modo, as práticas pedagógicas continuaram as mesmas, sendo esse considerado por Saviani (2018) como o período das ideias pedagógicas “coloniais leigas”.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e Brasil, a mão-de-obra para o ensino começou a ser alterada. Ainda que os professores continuassem, durante bom tempo, a serem os que haviam sido formados pelos padres da Companhia de Jesus, houve relativa mudança no formato do ensino, ao menos em Portugal [...] (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 27).

Contudo, no Brasil, pela falta de mão de obra especializada, a política educacional implantada pelo Marquês de Pombal “(...) rompeu uma política educacional que, bem ou mal, se consolidava na sociedade brasileira” (AGUIAR; CASTELEIRA, 2017, p. 144), e, a partir desse momento, segundo Ghiraldelli Júnior (2009, 27), “(...) os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a ‘escola’ para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino”. Nesse sentido, os filhos dos brasileiros que cresciam a cada dia “(...) não tendo o jesuíta e abandonado pela prometida reforma do Ministro português, os brasileiros recorreram ao que dispunham: professores leigos ou não, frequentemente improvisados, em geral restos de outras profissões” (TOBIAS, 1972, p. 127)

No período imperial, obrigados a se refugiar na sua principal colônia, D. João VI e toda a sua corte desembarcaram no Brasil, em 1808, transferindo para cá sua “estrutura administrativa”. Preocupado com a situação educacional dos filhos e parentes, também considerado um rei visionário, logo que chegou D. João cuidou de organizar o ensino, pois, como afirma Tobias (1972, p. 154), “(...) seria vergonhoso para o rei e para sua corte terem seus filhos e parentes ‘educados’ por escolas e professores como a grande maioria dos que, então, existiam Brasil afora (...)”. Nesse sentido, fica clara que a preocupação do rei, à época, não era com a população brasileira que estava sem uma educação sistematizada desde a expulsão dos jesuítas, ao contrário da América Espanhola, a qual, segundo Tobias (1972), já no século XVI dispunha de várias universidades. Mesmo assim, é nesse período em que, no Brasil, ocorre a real sistematização do ensino em três níveis: primário, secundário e superior.

Fica evidente que somente com a vinda do rei para a colônia é que foi possível o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas para o Brasil, consolidando-se na primeira Constituição Brasileira, no ano de 1824, garantindo a “instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824).

Mesmo limitado aos cidadãos brasileiros⁸ à época, como definido pela Constituição, o novo modelo educacional foi considerado um avanço para a educação brasileira, pois veio a assegurar à boa parte da população uma educação pública gratuita.

Outro elemento marcante da educação do período colonial foi a reforma, também conhecida como reforma Leôncio de Carvalho, trazida pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, a qual prevê:

Hei por bem que os regulamentos da Instrução primaria e secundaria do municipio da Côrte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Polytechnica se observem de accôrdo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes de approvação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despeza ou dependerem de autorização do mesmo Poder (BRASIL, 1879).

Como pode ser visto, o citado Decreto faz a reforma do ensino primário e secundário, instituindo os exames preparatórios, entre outros. E, a partir dele, todos aqueles que se achassem capazes de desenvolver aulas – ensinar – poderiam fazê-lo, desde que desenvolvessem as disciplinas ali contidas, assim como suas regras e normas.

Nesse contexto, em virtude da grande ênfase dada aos exames, utilizados como meio de controle da educação, o período imperial “(...) tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 30).

Entre a Proclamação da República e a promulgação da primeira legislação voltada para a educação básica, a Lei nº 4.024 de 1961, passaram-se mais de 70 anos, período denominado de “educação de saliva e papel” (AGUIAR; CASTELEIRA, 2017, p. 176), buscando chamar a atenção para a educação prevista na primeira Constituição republicana brasileira de 24 de fevereiro de 1891 ou dos discursos das autoridades à época. Exemplo dessa afirmação foi a tentativa de, mesmo com objetivo eleitoral, alfabetizar a “todos os homens”. A escola não conseguiu cumprir o seu papel e ainda quando, quatro anos após a promulgação da citada Constituição, conseguiu um grande feito para a educação brasileira, que foi a criação do

⁸ Art. 6. São Cidadãos Brasileiros I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

primeiro Centro de Educação Infantil, mais uma vez não se conseguiu o êxito esperado, objetivo até hoje percorrido.

Mesmo com as frustrações trazidas, a exemplo das acima citadas, esse período iniciou debates em torno de várias concepções de pensamentos no âmbito da gestão pública, como destaca Saviani (2008, p. 177):

[...] as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação da política. É, pois a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos [...]

Um ponto que merece destaque sobre o excerto acima é o fim da interferência jesuítica nas políticas educacionais, pois a legislação, mesmo mantendo a religião católica como a “religião do Estado”, perdeu o papel definidor das políticas educacionais, como se arrastava desde as Ordens Religiosas e mantidas até a promulgação da Constituição de 1891.

Sobre esse tema, afirmam Aguiar e Casteleira (2017, p. 178): “(...) Na Constituição, o poder público se torna laico e as instituições públicas e católicas foram separadas. Esta medida tirou a educação em massa da igreja e transferiu ao Estado a responsabilidade de gerir a instrução”.

De importância igual ou no mínimo significativa nesse período, foi a mudança de olhar da população brasileira, após a I Guerra Mundial, para os Estados Unidos, pois de lá não foram importados somente os objetos materiais, mas também sua cultura, seu jeito de ver o mundo. Nesse sentido, vários estudiosos brasileiros que tinham suas fundamentações teóricas em estudiosos franceses ou portugueses voltaram a estudar os pesquisadores americanos, a exemplo de John Dewey, o grande idealizador da “Escola Nova” nos Estados Unidos e que posteriormente influenciou os estudiosos brasileiros.

Sobre a questão acima, Ghiraldelli Júnior (2009, p. 33) afirma:

Após a Primeira Guerra Mundial, o mundo conheceu o início da emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, assumindo o posto até então ocupado pela Inglaterra. Nosso povo passou a poder ver outro estilo de vida, não mais somente o inglês e o francês. Por meio da imprensa, cinema, literatura, relações comerciais, etc., os estados Unidos vieram a exercer alguma influência sobre nós [...].

Essa influência americana foi determinante para alavancar a insatisfação dos estudiosos da época com o tipo de educação ofertada. Em 1920, vinte anos após a Proclamação da

República, segundo Ghiraldelli Júnior (2009), mais de 70% da população em idade escolar era analfabeta.

Romanelli (2002) nos faz lembrar que, no período que antecedeu a Proclamação da República, tivemos a abolição da população africana aqui escravizada e, conseqüentemente, a chegada de outros estrangeiros para substituir aquela mão de obra nos imensos cafezais paulistas. Diante disso,

[...] a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. Modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola (ROMANELLI, 2002, p. 46).

Diante dessas emergências educacionais nos aspectos qualitativos – formar uma nova mão de obra – e quantitativos – grande demanda social em busca por educação e sem as devidas respostas, as quais deveriam ser dadas pelas camadas dominantes – detentores do poder tiveram que ceder a movimentos como o da “escola nova”. Vale salientar que, nesse período, o Brasil ainda não dispunha de um Ministério da Educação, levando cada estado a elaborar suas legislações próprias, a exemplo do que fez, segundo Ghiraldelli Júnior (2009, p. 35) “(...) Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1930)”.

Além das pressões internas acima descritas, havia também as pressões externas provenientes de países mais desenvolvidos, que exigiam do Brasil padrões mínimos para entrar em uma sociedade capitalista, daí a necessidade de a escola formar um tipo de homem diferente, um homem para o consumo. É nesse cenário que ocorre, no final do ano de 1930, a “Revolução de 30”, a qual, segundo Romanelli (2002, p. 60), foi “(...) resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil”.

No período de 1930 a 1945, a educação brasileira teve significativos avanços, em especial os liderados pelo advogado baiano Anísio Teixeira, o qual trazia um pensamento de educação unificada no sentido de que houvesse uma relação entre os vários níveis e modalidades educacionais, mas também uma proposta nacional, não como a demonstrada acima, em que cada estado adotava uma proposta de ensino diferente. Outro aspecto marcante na educação foi a criação efetiva do Ministério da Educação e Saúde e, conseqüentemente, a

ocorrência daquela que ficou conhecida como a Reforma Francisco Campos, a qual editou vários decretos a fim de estruturar a educação, cuja campanha foi liderada por vários estudiosos à época, em especial Anísio Teixeira, que mais tarde deu nome a um dos órgãos públicos da área, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado à estrutura da educação brasileira.

Destaca-se, na reforma Francisco Campos, entre outras, a criação do Conselho Nacional de Educação, pois, a partir dele, fica consolidada uma política nacional de educação diferente da que existia antes. Outro destaque é para a sistematização do ensino secundário, o qual, de acordo com o art. 2º do Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, prevê: “O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar” (BRASIL, 1931). É nesse decreto que, pela primeira vez, há uma determinação e segmentação do que hoje é o ensino fundamental praticado no Brasil.

É nesse período também que se intensificam os movimentos e lutas ideológicas voltadas à educação, a exemplo do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros que defendiam, entre outras coisas, a modernização e a universalização da educação para todos. O grupo de educadores, através da sua forte influência no campo político, foi um dos principais responsáveis, como afirma Romanelli (2002), por definir as políticas educacionais trazidas na constituição de 1934, influenciando em questões até hoje presentes, como é o caso da elaboração de um Plano Nacional de Educação. Contudo, a tão forte influência marcada na Constituição de 34 não ficou evidente na sua sucessora, a qual veio logo no ano de 1937.

A perda de influência do grupo de educadores anteriormente citado não se limitou à Constituição de 1937, mas foi ampliada quando o então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema editou decretos-lei que tiveram como objetivo reformar o ensino, a exemplo do que foi feito no “Ensino Secundário”.

Foi por meio do Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, em pleno Estado Novo, que esse nível de ensino foi reformado o organizado em dois ciclos. O primeiro ciclo em um único curso, chamado de ginasial, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo organizado em dois cursos, clássico e científico, com duração de três anos, ambos desenvolvidos de forma paralela, de acordo com as Arts. 2º, 3º e 4º do citado Decreto.

Contudo, de acordo com Romanelli (2002), não foi a sistematização citada acima, a continuidade do pensamento propedêutico ou ainda a permanência da seletividade acentuada através de exames e provas já defendida na reforma Francisco Campos no ensino secundário

que chamou a atenção dos estudiosos, mas o cunho autoritário e, ao mesmo tempo, humanístico e ideológico da Lei.

Nesse sentido, o período de 1930 a 1945 no âmbito da educação foi caracterizado por enormes contradições, como afirma Romanelli (2002, p. 159):

No instante em que a siderurgia nacional dava uma grande arrancada inicial em Volta Redonda, surgia uma reforma que atribuía ao ensino secundário as finalidades, assinaladas no artigo 1º do capítulo I do Decreto-Lei 4.244 destinado, entre outras coisas, a promover a consciência humanística e a dar a preparação intelectual geral.

Assim, a autora deixa clara a incongruência entre aquilo que a Revolução de 30 reivindicou e o que estava sendo feito nesse dado momento histórico, político-social e educacional brasileiro, por valorizar uma educação quase que humanística, entre outros aspectos característicos da época, em detrimento de uma formação científica voltada ao atendimento do mercado capitalista industrial.

Iniciando-se uma nova fase educacional no país, após a derrubada de Getúlio Vargas do poder e retomada da democracia, é editado o Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, o qual teve por objetivo reformar o ensino primário. A partir de então, o ensino primário foi organizado, segundo o Art. 3º do citado Decreto, em elementar e suplementar, tendo o primeiro a duração de quatro anos e o segundo um.

Essa reforma teve grande repercussão e importância no meio educacional à época, por ter retomado algumas das principais lutas do grupo de professores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como a gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária e também por, pela primeira vez, prever a destinação de recursos públicos para a implantação desse nível de ensino, como escreve Romanelli (2002, p. 161): “(...) outro grande avanço presente nesta Lei foi a previsão do planejamento educacional, como instrumento de implantação da reforma e o que é realmente novidade – a previsão dos recursos para a implantação do sistema de educação primária (...)”, dando início aqui ao que nesse período ficou conhecida como, em outras palavras, a busca da identidade educacional brasileira.

A partir de então, do ano de 1946, muitas lutas foram travadas no âmbito da educação em busca de uma legislação que legitimasse a educação e a cultura brasileiras. Mesmo com a permanência de muitos políticos e partidos apoiadores do ex-presidente Getúlio Vargas, o Brasil tinha, a partir daquele momento, uma nova Constituição, considerada por Romanelli (2002, p. 171) “(...) um documento de inspiração ideológica liberal-democrática (...)” que previa, entre outros aspectos, no capítulo II, Título VI da educação e da cultura:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

[...]

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; [...] (BRASIL, 1946).

Assim como no Decreto-lei que teve por objetivo reformar a educação primária, esta Constituição, diferente da de 1937, retoma e amplia as lutas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, contidas na Constituição de 1934. Entre elas se destaca a educação primária como um direito e gratuita para todos, inclusive no ensino secundário, quando provada a falta de recursos pelo discente.

É nesse cenário de lutas que, no ano de 1948, é entregue à câmara federal um anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira e que somente trezes anos depois, no dia 20 de dezembro de 1961, torna-se a Lei nº 4.024. A partir desse momento, o Brasil passa a ter uma legislação de âmbito nacional, com diretrizes para todos os níveis de educação, ou, como prevê a citada legislação, “graus de ensino”.

Quanto ao objeto de estudo em tela, o ensino secundário (ginasial), nome dado aos anos finais do atual ensino fundamental, assim como em muitos outros aspectos da citada Lei de diretrizes, não avançou muito, pois sua estrutura e organização em nada mudaram, como ratifica Romanelli (2002, p. 181): “A estrutura tradicional do ensino foi mantida. E o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior”.

Com a implantação do regime militar no Brasil, iniciado com a derrubada do governo do então presidente João Goulart pelos militares em 1964, no então “regime de 1964”, assim descrito por Ghiraldelli Júnior (2009), muitas mudanças foram feitas na educação brasileira, em especial entre os anos de 1964 e 1968, em que foram assinados e desenvolvidos doze acordos entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID.

Em 24 de Janeiro de 1967, a legitimação dos acordos assinados entre o Brasil e os Estados Unidos no âmbito da educação já era percebida quando, na Nova Constituição, à época, promulgada na data acima, indicava mudanças na organização da educação primária, hoje ensino fundamental, pois, nela, diferente do que previa a Constituição de 1946, a educação primária veio com a delimitação de idade, prevendo, de acordo com o inciso II do parágrafo 3º, Título IV – da família, da educação e da cultura, que: “o ensino dos sete aos quatorze anos é

obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967). Essa legitimação ganhou maior força com a promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual teve como principal objetivo reformular o “ensino primário” e “ensino secundário-ginasial” que se tornou, à época, o ensino de primeiro grau, prevendo sua realização em oito anos.

Assim, as diretrizes para a educação, no Regime Militar, perante a Lei nº 5.692/71, “(...) tornam oficiais o ensino técnico, o que implica na ação do comportamento operante ao estilo behaviorista, a instituição escolar se torna engrenagem no sistema (re)produtivo do capitalismo (AGUIAR; CASTELEIRA, 2018, p. 192), diferente de tudo que se discutia por vários estudiosos brasileiros e no mundo, em especial nos Estados Unidos, com os avançados estudos em Dewey.

Nessa perspectiva, são observados nesse excerto das ideias sobre o ensino fundamental da educação brasileira os vários avanços e retrocessos, sejam no âmbito da sua sistematização organizacional ou ainda no delineamento de métodos. Observa-se, ainda, que muito das estruturas, sistematizações e pensamentos do período do regime militar ainda está presente nos dias atuais, a exemplo dos vestibulares, a organização do ensino, as práticas de ensino, entre outras, talvez acentuadas pelo longo período que tais práticas estiveram em vigor, sendo mudadas, no papel, somente no ano de 1996, trinta e dois anos após a instituição do regime militar.

2.1.1 O ensino fundamental anos finais à luz das normas e orientações brasileiras em vigor voltadas à organização da educação nacional

Após praticamente três anos de muitos debates e negociações pela Assembleia Constituinte implantada no ano de 1985, é promulgada no ano de 1988 a 7ª Constituição Brasileira, conhecida como “Constituição cidadã”. Essa, assim como sua antecessora instituída em pleno regime militar, trouxe significativas mudanças na organização da educação e, nesse caso, na garantia de direitos aqui em destaque para o ensino de primeiro grau, atual ensino fundamental, nomenclatura trazida por essa nova Constituição.

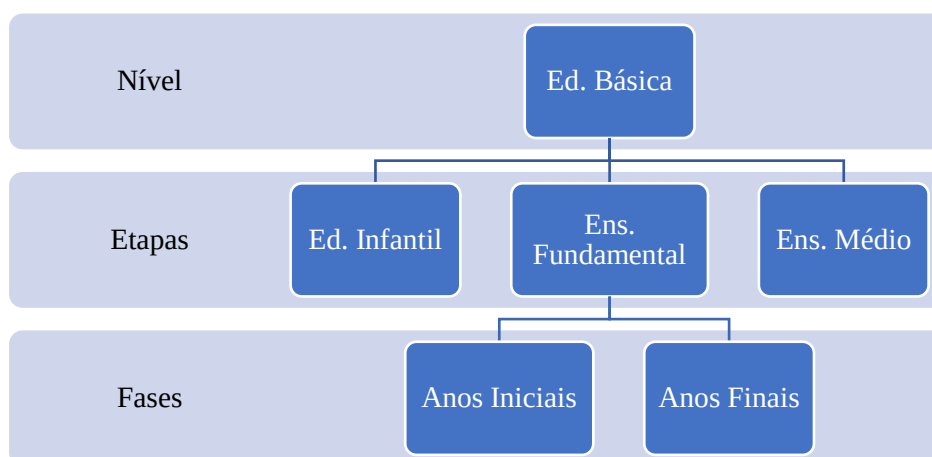
Desde sua promulgação, em 05 de outubro de 1988, a atual Constituição já passou por diversas alterações. Todavia, aqui nos deteremos às previsões em vigor no que tange ao ensino fundamental, e, nesse sentido, procuraremos destacar algumas das principais mudanças trazidas em relação à Constituição Federal de 1967 e, ainda, algumas normas retomadas de Constituições anteriores, de acordo com a citada etapa de ensino, para, assim, melhor

compreendermos alguns dos avanços e retrocessos das legislações, pois, como afirma Libâneo (2012, p. 157), “No fim da década de 1970 e início da de 1980, esgotava-se a ditadura militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e reconquista dos espaços políticos que a sociedade brasileira havia perdido”.

Nessa mesma linha de pensamento, passaremos agora a analisar as previsões legais trazidas na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, que tem por objetivo sistematizar a educação brasileira. Essa, que teve seus debates iniciados logo após a promulgação da Constituição de 1988, só foi aprovada em 1996.

Nessa norma, o ensino fundamental teve grandes mudanças, alterando significativamente as sistematizações trazidas desde a Lei nº 4.024/61, etapa que passou por um longo processo de (re)organização, em alguns momentos, por influências de educadores brasileiros, em outros por influência de órgãos internacionais, como no caso da USAID ou, ainda, pelo pensamento político de determinadas épocas. Contudo, esta seção analisará a fase dos anos finais do ensino fundamental, a qual, de acordo com a nova LDB, faz parte do nível da Educação Básica. E, com base em Carneiro (2018), Brasil (1997) e Brasil (2013), ilustramos a seguir:

Figura 01 - Organização do Ensino Fundamental na LDB nº 9.394/96



Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2021).

No organograma acima (Figura 01), buscou-se ilustrar o nível da educação básica no qual está contemplada a etapa do ensino fundamental e, conseqüentemente, a fase dos anos finais, na qual se concentra o objeto de estudo do presente trabalho. Objetivamos também, com a presente figura, reforçar algo que com frequência observamos em publicações de vários tipos, que é a troca da correta identificação da organização desse nível de ensino.

De acordo com o Artigo 24 da LDB nº 9.394/96, o ensino fundamental deverá ser desenvolvido nunca menos que em duzentos dias letivos, cumprindo no mínimo oitocentas horas de aulas com interação entre professor aluno. Destaca ainda que:

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 (BRASIL, 1996).

Ao analisar o dispositivo legal supracitado, Carneiro (2018) chama a atenção para a relação com os princípios e as finalidades apontadas nos artigos 2º e 3º da LDB e, ainda, para os artigos 5º e 205 da Constituição Federal. Assim, a verificação do rendimento escolar não deve ser realizada de forma descontextualizada da realidade social do educando e nem sem considerar seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Dentre os objetivos previstos para o ensino fundamental no artigo 32 da LDB, destacamos os Incisos I, II e III que preveem:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996).

Observa-se aqui uma preocupação bem maior do que o simples ler, escrever e contar. Ao observarmos a relação desses três incisos, entre outros, há clara preocupação dos legisladores com o desenvolvimento integral do aluno, de modo que a leitura, a escrita e o cálculo deixam de ser um fim em si mesmo e passam a ser vistos como “os meios básicos” para a aquisição de outras aprendizagens necessárias à vida cidadã, pois, como afirma Carneiro (2018, p. 382-383):

Todo cidadão vive em um ambiente comum de trocas. A escola reproduz, de alguma forma, este ambiente. No entanto, sua missão vai além. Deve oferecer uma formação intelectual de conteúdo crítico, de base humanista e, portanto, instrumentalizadora de competências pessoais e sociais que propicia desenvolvimento de sua cidadania ativa, participativa e reivindicadora.

Portanto, mesmo diante de tantos desencontros de pensamentos e ideias que viessem efetivamente contribuir para a formação de um ser pensante, um ser integral, percebe-se que

muito avançamos ao compararmos o conteúdo e a forma das legislações que estiveram em vigor no nosso país e a atual.

Outro documento importante é o Plano Nacional de Educação, o qual se encontra em sua terceira edição. Mesmo sendo considerado mais enxuto que seus anteriores, é visto como mais “(...) ambicioso no que diz respeito à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade da educação no nível básico e superior, bem como à valorização dos profissionais da educação” (GOMES, 2012, p. 12). Ao contrário do plano anterior, que teve suas metas e estratégias frustradas, como afirma a autora em tela, aquele tem norteado todas as políticas de investimentos educacionais, condicionando os repasses de recursos e contemplação de programas e projetos ao desenvolvimento de metas e estratégias pelos estados e municípios.

Outro aspecto trazido no PNE 2014 - 2024 foi o estabelecimento de metas, com destaque para a meta 7, a qual não é exclusiva para o ensino fundamental, mas voltada a toda a educação básica e que fomenta a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, colocando como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como o próprio nome diz, o IDEB é um índice, mas vale lembrar que ele é formado a partir das médias do fluxo escolar (aprovação e reprovação) coletadas anualmente através do Censo Escolar e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse sentido, são dados coletados dos “resultados” dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no seio escolar e o resultado de uma prova dos componentes curriculares de português e matemática, as quais são elaboradas a partir de descritores educacionais gerais que servem para todos os alunos do país.

Diante do exposto e sabendo que a meta 7 do PNE fomenta, entre outros, o alcance no ensino fundamental anos finais, de forma progressiva, as médias bianuais, como mostra a Tabela 01, e, tendo em vista que o plano teve sua elaboração em 2014, seis anos atrás, perguntamos: qual a situação do País, do estado do Rio Grande do Norte e da cidade de Arez, lócus de estudo do presente trabalho, uma vez que são as médias de cada um desses três últimos que formam a média nacional e que definem a “qualidade” da educação por eles oferecida?

Tabela 01 - Previsão de média brasileira do IDEB (adaptada)

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: PNE (2014-2024).

Diante da tabela 01, observa-se que as previsões das médias não são tão ambiciosas se considerarmos que essas, segundo o INEP, variam de 0,0 a 10,0. Precisamos, também,

questionar qual o tipo de qualidade que se busca alcançar, considerando pura e unicamente dados quantitativos dos espaços avaliados.

Assim, analisamos a seguir, segundo algumas literaturas, o que de fato tem acontecido nos espaços escolares, cidades e estados brasileiros quanto a esse tão almejado aumento do fluxo e da qualidade educacional brasileira.

2.1.2 A qualidade educacional no ensino fundamental anos finais nos dias atuais e seus intervenientes

Partindo da perspectiva de que os fatos podem influenciar positiva ou negativamente as ações, sejam elas pessoais ou sociais, como nos afirma Gomes (2017), nesta seção termos como pretensão debater, mesmo que de forma breve, o que efetivamente tem ocorrido nos dias atuais no ensino fundamental, retomando aquilo que prevê o PNE 2014-2024. Em primeiro lugar por entender que esse é, como afirma Gomes (2017, p. 280), “(...) orientador da política de Estado para a educação brasileira e o catalisador do pacto da sociedade em prol da educação” e, em especial, porque o que trouxe de inovador foram as metas de qualidade, nesse caso, para o ensino fundamental anos finais.

Essa análise se fez necessária por, a partir de leituras em Freitas (2012, 2014), Gatti (2014), Schneider e Rostirola (2015), Gama (2018), Martins e Lima (2020), Afonso (2003, 2009), Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2001) e Laval (2019), termos percebido que algumas das questões relacionadas ao objeto de estudo deste projeto de pesquisa – o porquê dos professores avaliarem da forma que avaliam – tiveram e estão tendo grande influência a partir do momento que se colocam metas quantitativas a serem atingidas pelos entes federados, sendo as quantidades entendidas como qualidade e vice-versa.

Segundo o dicionário Oxford (online), o termo “qualidade”, em seu primeiro verbete, significa “propriedade que determina a essência ou natureza de um ser ou coisa” e, no segundo, “grau negativo ou positivo de excelência”. Percebe-se que, para o campo da educação, o segundo melhor se adequa por se buscar, pelo menos no âmbito do discurso, um grau positivo de excelência educacional. Contudo, o pensamento da qualidade educacional, nos dias atuais, tem sido tomado como aquele que “(...) alia educação formal ao desenvolvimento econômico e social dos países e que, portanto, toma a educação como um elemento diretamente proporcional aos processos de desenvolvimento ou subdesenvolvimento” (SILVA; SAMPAIO; CUNHA, 2020, p. 218).

Nesse mesmo sentido, Dourado et al. (2007) apresenta no documento “A qualidade da educação: conceitos e definições”, elaborado para o INEP, alguns dos principais conceitos e concepções sobre a qualidade educacional defendidas pela maioria dos países das três Américas, como afirma o autor. Destaca, entre outras questões, as principais dimensões a serem (ou que deveriam ser) consideradas para a verificação da qualidade educacional, a saber: dimensões extraescolares que têm no nível do espaço social as dimensões socioeconômica e cultural dos entes, e, já a dimensão intraescolar, por sua vez, tem no nível de sistema as condições de oferta de ensino; no nível de escola a gestão e a organização do trabalho escolar; no nível professor aponta a formação, a profissionalização e ação pedagógica; e no nível aluno, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Como se observa, a qualidade acima apontada, diante da complexidade que é a educação e, nesse caso, a sua avaliação, compreende que a mesma deve considerar vários fatores, diferente do que tem acontecido no Brasil, que utiliza pura e unicamente os dados do IDEB para aferir a qualidade educacional sem conseguir “(...) romper com esta unilateralidade quantitativista da educação” (GAMA, 2018, p. 61).

Outro documento que corrobora com o debate aqui levantado – a influência dos intervenientes na qualidade da educação – é o organizado pelas pesquisadoras Maria Teresa Gonzaga Alves e Flávia Pereira Xavier, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado “Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)”, com publicação online pela UNESCO no ano de 2017. Nesse livro, são comparados o aproveitamento escolar dos alunos nas avaliações do IDEB com dimensões como “liderança administrativa”, “participação dos pais”, “liderança pedagógica”, “instalações”, entre outras, sendo constatado que onde há maior liderança administrativa ou pedagógica, participação dos pais ou ainda a oferta de uma infraestrutura melhor dos equipamentos públicos escolares, os índices de qualidade da educação melhoram. Com raras exceções, o contrário do afirmado acima acontece, e, mesmo quando acontece, é porque uma das dimensões citadas ou outras se sobressaem.

Nessa perspectiva, ao analisar a tabela 02, precisamos considerar, entre outros fatores, dimensões extra e intraescolares que direta e indiretamente afetam desde a sistematização ou decisões curriculares, tendo em vista a infraestrutura das instituições escolares, e, consequentemente, os processos de ensino, à escolha dos instrumentos de coleta de informações da aprendizagem, entre outros aspectos que elevarão ou não a qualidade da educação tão esperada.

Tabela 02 - Dados previstos (p) e verificados (v) do IDEB na cidade de Arez/RN

IDEB				2015		2017		2019		2021	
Anos	Finais	do	Ensino	P	V	P	V	P	V	P	V
Fundamental				3,9	3,3	4,2	2,7	4,5	⁹	4,7	

Fonte: INEP (2015-2021).

Diante do exposto acima, precisamos verificar em que medida os fatores intervenientes como infraestrutura/instalações, equipamentos, experiência do professor ou, ainda, as frequentes avaliações externas, como Prova Brasil, olimpíadas de língua portuguesa e olimpíadas de matemática, como afirmam Souza (2020) e outros autores já citados, afetam as formas de ensino e, respectivamente, a qualidade da educação ofertada. Ainda, é preciso propor uma avaliação educacional que esteja a serviço da aprendizagem escolar, desde a sua concepção macro, a qual sirva de instrumento para que o gestor tome as melhores decisões quanto à formação e à reestruturação das instalações físicas das escolas, até concepções relativas ao professor e ao aluno, para que aquele possa refletir sobre a prática no processo educacional, buscando as melhores práticas educativas e instrumentos de coletas de informação, e este possa se autoavaliar enquanto discente.

Nesse sentido, trazemos a seguir um arcabouço teórico da avaliação educacional com o objetivo de situar o leitor quanto às modalidades, tipificações e processos da avaliação educacional, mas com o claro objetivo de propor uma perspectiva avaliativa, como já defendida por Perrenoud (1999), Gomes (2006), Silva (2008), Freitas (2014), Fernandes (2009), Dias e Bittencourt (2007), entre outros, articulando as modalidades da avaliação a serviço das aprendizagens.

2.2 TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao longo do tempo, a avaliação educacional tem sofrido mudanças conceituais e funcionais, adaptando-se aos contextos em que esteve inserida e recebendo, durante sua trajetória, contribuições significativas de vários estudiosos do tema, as quais têm colaborado para o seu desenvolvimento. Ela cada vez mais tem ganhado espaço nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como tem sido cada vez mais utilizada para a definição e

⁹ Número de participantes no SAEB insuficientes para que os resultados fossem divulgados.

implementação de políticas públicas no âmbito da educação e áreas da economia, ciência, tecnologia, entre outras.

Assim, com o presente tópico, temos a intenção de fazer um resgate dos principais fundamentos históricos da avaliação educacional e sua previsão nos documentos oficiais da educação brasileira, a fim de que possamos melhor compreender sua trajetória e nosso fazer docente nessa área de atuação.

2.2.1 Das origens às normas da avaliação escolar no sistema educacional brasileiro

As discussões sobre a avaliação remontam ao século II a.c., quando, segundo Depresbiteris (1989) e Sacristán e Gómez (2000), os chineses a utilizavam para avaliar seus oficiais, com o objetivo de os promover ou demitir. Contudo, segundo estes últimos autores, somente com a criação das Universidades Medievais, as quais remontam ao século XII, a partir dos *disputatios*¹⁰, é que a avaliação teve seu caráter educacional reconhecido.

De acordo com Depresbiteris (1989) e Vianna (1995, 2005), mesmo com variadas formas de avaliação associadas à educação e praticadas desde o século XII, com a criação das Universidades Medievais, o lado formal desse processo só vai aparecer por volta do ano de 1845, com Horace Mann, nos Estados Unidos, quando o mesmo busca, através da testagem, coletar dados para subsidiar políticas públicas no âmbito educacional.

Ainda segundo esses autores, a avaliação como conhecemos hoje só veio surgir no meio educacional entre os anos de 1887 e 1898, através de Joseph Rice, o qual, diferentemente de Horace Mann, que desenvolveu uma avaliação voltada para as políticas públicas, voltou seus estudos ao que hoje podemos classificar como avaliação da aprendizagem, buscando compreender a construção, o uso e a correção de testes objetivos e dissertativos e as diferenças entre esses nas funções de medir, avaliar, predizer e classificar. Segundo Vianna (2000, p. 145), Rice, durante seus estudos, buscou ainda “(...) verificar a influência do tempo dedicado a exercícios no processo de alfabetização (...)”.

A partir dos estudos de Rice e com o avançar do desenvolvimento industrial americano, baseado nos princípios de sistematização, padronização e eficiência, as primeiras décadas do

10 “A *disputatio* consistia no diálogo entre o mestre e os alunos acerca de determinada tese ou assunto; ao contrário da *lectio*, que implicava a atitude passiva, despertava a atividade intelectual dos alunos. Tornou-se, por isso, o processo demonstrativo dos conhecimentos adquiridos e da respectiva compreensão e aplicação doutrinal, filiando-se a sua origem na *quaestio*, a qual, por seu turno, nasceu da *expositio* e da *comentatio*” (CARVALHO, 1989, online).

século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de programas e sistemas de testagens para verificar a eficiência da atuação de professores, escolas e sistemas de ensino, tendo como principal ator, nesse momento de evolução da avaliação, o cientista educacional Edward Thorndike, o qual buscava, através de seus estudos, compreender as mudanças do comportamento humano.

Ampliando a ideia da mensuração, Ralph Tyler, na década de 1930, desenvolve o “estudo dos oito anos”, o qual é publicado em 1949 e tem grande repercussão, por defender uma avaliação que, segundo Depresbiteris (1989), Souza (1994) e Vianna (1995, 2005), utilizasse uma variedade de instrumentos de coleta de dados e pudesse verificar se os alunos estavam alcançando os objetivos previstos no currículo. Nesse sentido, Tyler (1981, p. 99) destaca: “(...) como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo”.

Fica clara, a partir desse momento, uma preocupação com um tipo de avaliação que não valorizava apenas os aspectos quantitativos, a eficiência da escola, professor ou o sistema de ensino, mas sim o desenvolvimento da aprendizagem do discente, tendo os objetivos educacionais como parâmetro. Contudo, persistia o problema da verificação da aprendizagem no início e final de cada ciclo de ensino/aprendizagem, permanecendo as características quantitativas, ou, por que não dizer, psicométricas da avaliação.

Não satisfeito com o fato da avaliação idealizada por Tyler ser essencialmente descritiva, ou seja, descrever as aprendizagens alcançadas pelos alunos em relação aos objetivos previstos, Robert Stake propõe, segundo Guba e Lincoln (2011), o marco inicial da terceira geração da avaliação educacional, o juízo de valor. A partir desse momento, o professor, além de descrever as aprendizagens alcançadas pelos alunos em relação aos objetivos previstos, também era chamado a julgar essas aprendizagens a partir dos critérios definidos.

Diante de alguns desafios não superados nas avaliações anteriores, como: a) o fato de, em sua maioria, os resultados das avaliações terem o ponto de vista apenas dos gestores da avaliação e seus resultados apontarem apenas os avaliados, b) as avaliações não contemplarem elementos socioculturais dos avaliados e c) a continuidade da valorização dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos na avaliação, Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln propuseram a quarta geração de avaliação, a “(...) avaliação construtivista responsiva ou respondente (...)” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 46-47).

Essa abordagem, segundo Guba e Lincoln (2011), busca superar os desafios já apontados, como também propor:

[...] um modelo de avaliação em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (stakeholders) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais), que são implementados de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma de investigação construtivista [...] (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 59).

Observa-se nessa avaliação alternativa a inclusão dos interesses não apenas dos grupos dos interessados, ou seja, dos gestores da avaliação, mas também daqueles grupos de interesse que têm suas reivindicações e preocupações contempladas. Contudo, de forma clara e sem muito esforço, percebe-se que muitas das avaliações educacionais desenvolvidas atualmente, mesmo com o passar do tempo e diante de tantos estudos, contemplam, em sua maioria, as três gerações inicialmente apresentadas.

Diante do caminho percorrido até aqui, acredito já ter sido possível perceber o quanto é urgente aprofundar os estudos sobre a avaliação educacional em nosso País, a fim de superar os processos e procedimentos delineados a partir de ideias pura e unicamente economicistas de educação, tirando a avaliação como elemento definidor do currículo educacional e passando-a a um dos elementos desse, como afirma Santos (2020) e, assim, articular a avaliação com a aprendizagem desenvolvida ou que deveria ser nos processos de ensino nos dias atuais.

O mesmo se deve fazer em relação às modalidades de avaliação formativa e à avaliação somativa, pois se observa que pouco tem se refletido e praticado sobre a importância da articulação desses processos (avaliação escolar, ensino e aprendizagem) com as dimensões da avaliação externa e avaliação institucional, como afirma Freitas (2014, p. 65) ao defender que “(...) a avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula”.

É verdade também que muito já temos de produção na área da avaliação e que fomos e somos até hoje fortemente influenciados por renomados estudiosos estrangeiros, como visto acima, mas também é verdade que ainda há grandes lacunas a serem preenchidas, desde o domínio de conceitos às práticas avaliativas que colaborem não apenas para que se dê uma nota ao final de cada tempo de estudo, mas que de forma articulada contribuam com o desenvolvimento das aprendizagens dos discentes.

Nessa perspectiva, Sousa (2014, p. 94) afirma que “(...) entendida como um instrumento político, a avaliação tanto pode servir à democratização como pode ser utilizada como instrumento de discriminação escolar e social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, servem a um ou a outro propósito”.

Sabendo de tudo isso e ainda de que a avaliação da/e para a aprendizagem contribui diretamente para os processos de ensino, possibilitando ao docente desenvolver sua ação

pedagógica de forma consciente e, conseqüentemente, aprendizagens de melhor qualidade, trazemos algumas perspectivas e tensões apontadas no âmbito da avaliação educacional em vários estudos e cuja articulação somente permitirá reverter a situação da avaliação e, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem avaliados como críticos atualmente.

A esse respeito – a necessidade da articulação das modalidades da avaliação educacional – Luckesi (2018, p. 77, grifos do autor) afirma:

Nesse contexto, compreende-se a avaliação como ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fato que implica em cuidados metodológicos específicos, desde que, na sala de aula, a investigação avaliativa incide sobre o desempenho do estudante, **tomado individualmente**. [...] Em princípio, no caso da investigação avaliativa, servir-se-á desses conhecimentos para orientar seus investimentos na construção de resultados satisfatórios, em conformidade com o seu planejamento do ensino, que deve estar articulado com o Currículo Escolar e com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Compreendemos, desse modo, que o autor não nega a existência dos diferentes processos ou modalidades, mas também não abandona a ideia e a necessidade de uma articulação necessária entre uma avaliação externa e o que ele chama de “investigação avaliativa”, mas que essas informações, transformadas em dados, deverão servir desde o currículo geral ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. E, nesse sentido, Libâneo (2015, p. 199) lembra ainda que: “A avaliação da aprendizagem escolar feita pelos professores deverá estar a serviço das funções sociais da escola, dos objetivos de ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias (...)”, levando-nos a compreender a necessidade da articulação entre as dimensões de avaliação – institucional, de redes e aprendizagem.

Nos documentos e políticas educacionais brasileiras no campo da Educação Básica, a avaliação compreende três dimensões básicas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 51): “I – Avaliação da aprendizagem; II – Avaliação institucional interna e externa; III – Avaliação das redes de Educação Básica”.

Ela será institucional interna quando cogitar as orientações concernentes às regulamentações vigentes, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade

social da aprendizagem e da escola. A avaliação institucional externa¹¹ é aquela promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais e inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas e dados estatísticos.

A avaliação de redes de Educação Básica é feita por órgãos externos às escolas, de forma periódica, e, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), deve englobar os resultados da avaliação institucional que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando.

Essas três dimensões de avaliação devem ser previstas no projeto pedagógico das escolas para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa. Contudo, o elo idealizado efetivamente tem ficado distante de acontecer, pois, como afirma Heloisa Luck (2019, p. 84), ao analisar a situação da avaliação institucional, intitula uma das seções da sua publicação de “a necessidade de superação da lógica fragmentadora” e destaca:

Por força de uma ótica limitada e fragmentadora tem se adotado a perspectiva ligeira de conhecer a realidade a partir de suas partes, que são observadas e analisadas como uma expressão isolada, como se fossem autônomas, com vida própria, independentes do todo de que fazem parte, e como se tivessem um valor em si mesmas.

Percebemos no excerto da autora as mesmas preocupações colocadas pelos autores anteriores ao analisarem a qualidade da educação brasileira, idealizadas e orientadas nas últimas décadas pelos órgãos governamentais, os quais têm levado em conta apenas as avaliações externas para fazer tal análise e, com isso, influenciado diretamente o fazer didático e pedagógico dentro das salas de aula, acreditando, nessa perspectiva, que o resultado de determinada avaliação da/ou para a aprendizagem pode estar relacionado apenas com este ou aquele fato e não com as interações entre eles. Ainda conforme Luck (2019, p. 85), “(...) essa lógica é orientada por uma visão mecanicista da realidade que a estuda (...), desconsiderando o movimento conjunto que produzem e a energia que geram”, lógica economicista que busca fazer mais com menos, como afirma Santos (2020).

Essa cultura do Estado avaliador ou “noção de quase mercado” nasce entre as décadas de 1980 e 1990, a partir de políticas neoliberais e buscam, de certo modo, um controle da eficiência e eficácia em educação, demandado, em especial, pelos órgãos internacionais, como

¹¹ São exemplos de avaliações institucionais externas na educação básica: SAEB, Prova Brasil, ENEM e o IDEB.

nos mostram os estudos de Souza e Oliveira (2003), Afonso (2009, 2013), Freitas (2012), Freitas et al. (2014), Laval (2019), entre outros.

Assim, com o intuito de nos alertar sobre uma possível “domesticação” a partir da “avaliação moderna”, na perspectiva do quase mercado que os sistemas de ensino estão vivenciando, Fernandes (2010, p. 38-39, grifos do autor) escreve:

A integração e articulação de abordagens avaliativas e a visão complementar das teorias, das práticas e das experiências vividas pode, de certo modo, ser encarada como uma reação a certas concepções **modernas** de avaliação que parecem querer transformá-la numa **tecnologia** destinada a atribuir valor aos objetos, aos acontecimentos, aos processos e às pessoas, através de uma forma **ideal** de produzir e de comunicar a informação avaliativa [...].

Outra tendência na busca de respostas às inquietações trazidas pelas novas formas de avaliar ou compreender a avaliação educacional é a sistematização de uma quinta geração¹² de avaliação educacional, nominada como “avaliação social”, a qual, segundo Lima Filho e Trompieri Filho (2012), baseia-se em parâmetros que consideram a avaliação como processo estratégico, participativa, atividade política e do interesse coletivo, e possui como objetivo “(...) desenvolver a avaliação como instrumental examinador das relações causais entre ação e reação do contexto social”(IBIDEM, p. 19-20).

Diante do exposto e de outros estudos na área indicando algumas das tensões colocadas acima e ainda a indicação da necessidade de mudanças dos processos de avaliação, perguntamos: como mudar essa realidade? A esse respeito, trazemos uma possível resposta na qual também acreditamos, dada em um artigo escrito por Ana Maria Iorio Dias e Eugênio Bittencourt intitulado “Avaliação para a aprendizagem de professores-alunos: da promessa que nos desacomoda à proposta que desafia a todos”, no qual afirmam que: “(...) para mudar a forma da avaliação do ensino-aprendizagem na escola básica, é preciso transformar a forma como o professorado aprende – e é avaliado” (DIAS; BITTENCOURT, 2007, p. 191), e é nesse sentido que trazemos a próxima seção, com o objetivo de fazer uma breve análise da formação docente na área da avaliação educacional na contemporaneidade.

¹² Guba e Lincon (2011, p. 28 – 89) apresentam as quatro gerações da avaliação.

2.2.2 A formação docente em avaliação educacional

É verdade que a avaliação educacional no cenário brasileiro possui robustos estudos, produções e publicações na área. Contudo, como já afirmado em seções anteriores, a prática desse importante processo no cotidiano escolar tem sido muitas vezes contraditória em relação a essas produções e, a esse respeito, Nóvoa (2007, p. 4) afirma:

[...] o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual; estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

E, na busca de identificar o que tem levado à distância entre a teoria e prática apontada acima, Gatti, no livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, analisa a formação docente no cenário brasileiro e aponta grandes lacunas deixadas pela maioria dos cursos de formação inicial dos professores, em virtude da “(...) precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial e a formação continuada” (GATTI, 2019, p. 177) dos profissionais da educação.

Nesse mesmo sentido, encontramos na literatura brasileira vários estudos na área da avaliação educacional, apontando que a formação inicial não tem preparado os profissionais docentes para o exercício efetivo no âmbito da avaliação educacional, ou seja, a preparação do professor na condição de avaliador tem sido insuficiente em seus aspectos teóricos e práticos. Autores como Vianna (2005, p. 73) já alertavam para essa problemática, indicando que “(...) a avaliação, lamentavelmente, não faz parte da formação dos docentes; quando muito é um tópico isolado, uma aula ou talvez uma unidade, na melhor das hipóteses, mas não uma área de concentração”. Corroborando com a discussão acima, Silva, Vasconcelos e Trompieri Filho (2014, p. 318) afirmam que:

[...] os cursos de formação de professores em vigor dão muita ênfase ao ensino em detrimento da avaliação. Situação demasiadamente preocupante, pois a base teórica da avaliação é necessária para que eles fundamentem a sua prática e não formulem uma visão equivocada acerca dos procedimentos avaliativos.

Talvez pelas questões acima descritas e outras trazidas nas seções anteriores estejamos até os dias atuais examinando mais do que avaliando, como afirma Luckesi (2011), e, assim, dando ênfase aos resultados da aprendizagem em detrimento dos processos de ensino (SANTOS, 2020). Nessa mesma direção, Félix e Souza (2020, p. 157), ao analisar as grades

curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia de duas renomadas instituições federais do estado do Ceará, com reconhecidos estudos na área da avaliação educacional, concluem que “(...) as matrizes curriculares de ambas as instituições públicas (UECE e UFC) é que elas não oferecem o suporte formativo ideal ao pedagogo para que possa manusear as técnicas avaliativas em seu ofício”. Tal afirmação reforça a preocupação com a qualidade da formação do avaliador, seja em nível macro ou micro, de autores como Vianna (2000, 2005), Luckesi (2018), Silva e Moreira (2020), entre outros.

Assim, considerando os objetivos político e social da educação, e, conseqüentemente, da escola, e ainda a necessidade da articulação entre os resultados das dimensões da avaliação educacional e os fatores intervenientes da educação, Gatti (2014) nos leva a pensar uma perspectiva diferente da avaliação formativa até hoje proposta, uma avaliação que possibilite ao docente desenvolver práticas avaliativas que estejam a serviço da aprendizagem. Assim, concebe-se o discente como um “(...) agente ativo e participativo, analisando, avaliando e criticando” (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012, p. 20) a realidade que o cerca, aspecto sobre o qual buscaremos debater em seguida.

2.2.3 Avaliação escolar a serviço das aprendizagens?

Se os debates relacionados à avaliação educacional são entendidos como recentes, as questões que buscaremos aqui sistematizar são mais ainda, podendo ser encontradas algumas produções nesse sentido a partir dos escritos de Perrenoud (1999), que questiona, logo na introdução da sua publicação, a que a avaliação está a serviço, se é da seleção ou da aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Almeida (2006, p. 20) indica que “o movimento em direção ao sucesso é parte do ensino-aprendizagem e deve ser impulsionado pela avaliação. Dessa forma, a avaliação escolar funciona a serviço da aprendizagem”. E, ainda, Silva (2008, p. 1762) afirma que “(...) não basta a negação, em nível teórico, das práticas avaliativas tradicionais, mas a urgente necessidade de transformar em ação todos os conhecimentos que já possuímos da importância de desenvolver estratégias e procedimentos de avaliação que estejam a serviço da aprendizagem do discente.”

Sabendo que a educação, a escola e conseqüentemente a avaliação precisam ser entendidas como atividades sociais, compreendemos que as inquietações por novas compreensões e práticas no âmbito da avaliação já são urgentes há alguns anos e que essas não nasceram de um ou de outro fato, mas das relações desses, como visto nas seções que precedem o presente tópico e que vão de uma tradição educacional nascida desde os primeiros anos de

educação brasileira às avaliações externas ou políticas educacionais de quase mercado que se impõem nos dias atuais.

Nesse sentido, além dos aspectos acima inferidos, concordamos com Fernandes (2009) ao afirmar que temos três razões para mudar a avaliação. Em primeiro lugar, o desenvolvimento das teorias da aprendizagem; em segundo, o desenvolvimento das teorias do currículo; e em terceiro, a democratização dos sistemas de ensino, pois acreditamos não haver mais espaço para processos e procedimentos de exclusão nas escolas, sendo a avaliação um dos principais instrumentos institucionalizados ou ainda o que afirma (SOUSA, 2014) ao ver o fracasso ou o sucesso do aluno como algo individualizado, sem considerar a influência da escola e de todos os fatores sociais do cotidiano do discente.

Assim, partimos do princípio de que os processos de avaliação educacional, com o propósito de democratização da escola, precisam articular as dimensões e modalidades de avaliação, concebendo-as como “instrumento ao serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola” (JULIÃO, 2020, p. 45) e, por que não dizer, da qualidade da educação em geral.

Com base na afirmação acima, de que a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem e entendendo que para isso acontecer precisamos diversificar cada vez mais a quantidade e qualidade de estratégias e instrumentos de coletas de informações, tendo as avaliações externas como forte aliadas e, assim, articular tanto as avaliações internas, aquelas de responsabilidade do professor, quanto as externas, aquelas demandadas por agentes e órgãos locais, ou internacionais, sistematizamos a seguir um quadro (Quadro 01) para melhor compreensão.

Quadro 01 - Articulação das dimensões e modalidades das avaliações a serviço das aprendizagens

		DIMENSÕES	
		Avaliações internas ou de sala de aula	Avaliações externas ou padronizadas
MODALIDADES	Avaliações para as aprendizagens	Avaliação formativa e Avaliação somativa/sumativa	Avaliações de sistema ou em larga escala nacionais ou transnacionais
	Avaliação da aprendizagem	Testes Finais ou de saída	Exames de certificação

Fonte: Adaptado de UNESCO (2019); Fernandes (2019, 2020a) e Borralho (2021).

Para melhor compreensão, ilustramos no Quadro 01 as principais dimensões e modalidades de avaliação hoje praticadas na maior parte dos sistemas de ensino, dividindo-as em dois grupos. A primeira dimensão, de avaliação interna ou de sala de aula, é aqui entendida como aquela que é pensada e desenvolvida exclusivamente pelo professor; e a segunda, de avaliações externas ou padronizadas, é compreendida como aquelas que são pensadas e, em sua maioria, desenvolvidas por agentes externos à sala de aula.

Essas duas dimensões são entrecruzadas por duas modalidades de avaliação. A primeira, avaliação das aprendizagens, é entendida como aquelas que ocorrem ao final de um ano ou curso letivo, que não oportunizam a regulação ou autorregulação, como também o feedback (FERNANDES, 2020b) e ainda as utilizadas por órgãos ou sistemas de educação para certificar ou atribuir classificações, como afirma a UNESCO (2019, p. 20): “A avaliação da aprendizagem refere-se a exames ou avaliações somativas usadas para certificar ou selecionar estudantes em um determinado ano ou faixa etária para que passem para o ano seguinte, continuem sua formação ou comecem a trabalhar”. Assim, essa modalidade de avaliação,

mesmo sendo, em muitas das vezes, criterial, cumpre o seu objetivo maior que é a normatização¹³.

Quanto à modalidade de avaliação para as aprendizagens, Fernandes (2020a) percebe como sinônimo ou conceito mais aprofundado de avaliação formativa. Ou seja, depreende-se como todas as avaliações que tenham como propósito diagnosticar, distribuir feedback, regular e atribuir qualidade aos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo-se de forma articulada com estes (UNESCO, 2019; FERNANDES, 2006)

Nesse sentido, essa modalidade de avaliação é composta das avaliações formativas, somativas e externas, sendo estas em larga escala ou não, desde que contribuam para o conjunto de propósitos acima identificados.

A avaliação formativa, desde a sua concepção, passou por várias mudanças. Era aquela ainda pensada a partir de uma concepção behaviorista, “(...) centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um período de ensino e de aprendizagem” (FERNANDES, 2006, p. 23), dando então lugar a uma avaliação vista como:

[...] um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. [...] os professores recolhem informações para proporcionar feedback aos alunos que os apoie nos seus esforços de aprendizagem [...] (FERNANDES, 2020a, p. 3).

Assim, a avaliação formativa aqui defendida é aquela em que o aluno e o professor são respectivamente responsáveis pela regulação da aprendizagem, cabendo ao docente promover a mediação daquilo que o aluno precisa aprender, onde se encontra em relação ao que precisa aprender e quais os processos que precisa mobilizar para aprender o que foi pretendido, dando ao aluno maior autonomia e aos processos organização e reorganização das aprendizagens, a partir dos feedbacks.

¹³ A avaliação normativa e a avaliação criterial diferem essencialmente quanto às suas finalidades: a primeira tem como intenção classificar, no sentido de dividir em classes; a segunda considera o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem. Ou seja, no caso da avaliação normativa, serve principalmente para hierarquizar classificar e selecionar; no caso da avaliação criterial, serve, em especial, para reorganizar as condições de aprendizagem de acordo com as necessidades sentidas por cada um, de modo a que, na medida do possível, todos possam atingir os níveis desejados. A avaliação normativa permite essencialmente decidir o acesso ao nível de escolaridade seguinte; a de referência criterial, para além de fundamentar as decisões relativas à progressão dos alunos, permite orientar as decisões que podem implicar a reformulação de estratégias, de objetivos intermediários e até outra seleção de conteúdos.

Como a avaliação formativa (AF), a avaliação somativa/sumativa (AS) muito evoluiu nas suas concepções e práticas e, mesmo entendendo que por natureza são diferentes, aqui consideramos complementares, como nos mostram os estudos de vários autores, a exemplo de Fernandes (2019, 2020b). A primeira tem como principais características ser criterial e Ipsativa¹⁴ e a segunda também criterial, mas, nesse caso, tem como segunda característica o fato de ser normativa. Como ambas são criteriosais, ou seja, partem de critérios, o autor defende a possibilidade da sua integração, também a partir das suas diferenças, ressaltando a importância da complementaridade e estendendo esse argumento não apenas às avaliações sob a responsabilidade de elaboração e aplicação do professor, mas a todas aquelas desenvolvidas junto ao discente, inclusive as de larga escala.

Sobre as avaliações somativas, Scriven (2018, p. 182, grifos do autor) alerta “(...) não deve ser confundida com a **avaliação de resultados**, que é simplesmente uma avaliação focada nos resultados, em vez de no processo – que pode ser tanto formativa quanto somativa”. Logo, a avaliação somativa aqui defendida é aquela que, em vez de unicamente classificar o aluno em relação a um peso dado pelo professor ou média definida pelo sistema de ensino, possa também fazer a distribuição de feedback ao mesmo, possibilitando corrigir os rumos de suas aprendizagens.

A partir desse entendimento sobre as avaliações para as aprendizagens apontadas acima, fica clara a necessidade de articulação, mesmo estando em modalidades separadas, entre as dimensões de avaliação formativa e as avaliações externas, reafirmando o que defendem Dias e Bitencourt (2007), Fernandes (2009), Esteban e Afonso (2010), Freitas (2014), Fernandes (2014), entre outros sobre a importância da articulação entre as avaliações desenvolvidas em sala de aula e as avaliações externas em larga escala. Ficam no âmbito da avaliação da aprendizagem as avaliações que têm como pura e única função a certificação ou aquelas nas quais o professor não poderá mais intervir, ou seja, os testes finais de etapas de ensino.

Nesse sentido, entendemos que uma avaliação a serviço das aprendizagens precisa, entre outros aspectos, ser vista “(...) como instrumento examinador das relações causais entre a ação e a reação do contexto social” (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012, p. 20), interagindo com os processos de ensinar e aprender, e que o professor, na condição de avaliador, deve desenvolver um “(...) papel formativo que parte de uma abordagem prospectiva e de auxílio à tomada de decisão” (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012, p. 20) dele e dos discentes.

¹⁴ Esse tipo de avaliação serve para medir a performance do aluno com relação ao desempenho dele no passado. Com esse método, é possível aprimorar a si mesmo por comparar resultados atuais com passados.

Nessa mesma perspectiva, os discentes, além de um papel ativo e participativo, como indicavam Guba e Lincoln (2011), precisam analisar, avaliar e criticar a cultura que os rodeia, como ensinam Lima Filho e Trompieri Filho (2012).

Assim, com base nos pressupostos acima apresentados e debatidos, trazemos a seguir os caminhos percorridos para o desenvolvimento do trabalho que deu fruto a esta dissertação e a seu respectivo produto educacional, o “Plano de formação continuada em avaliação escolar” e, assim, efetivar os “dizeresfazer” dos profissionais da educação e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade de educação oferecida.

3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, foram utilizadas orientações metodológicas compatíveis com o objeto de estudo, respaldadas em criteriosa análise de múltiplas fontes, a exemplo de algumas já trazidas na revisão de literatura. Nesse sentido, no campo metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, posto que objetiva proporcionar maior familiaridade e visibilidade ao problema proposto. Valeu-se ainda da pesquisa bibliográfica para embasamento teórico e exploração do tema, bem como de coleta de informações a partir da aplicação de questionários e relatos de experiências.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida por meio de processos de ordem qualitativa, tendo o campo natural como fonte de coleta de informações, sendo predominantemente descritiva, dando a devida atenção a cada uma das etapas, em especial ao processo de coleta de informações, análise e qualificação dessas em dados, de acordo com as subseções abaixo, buscando efetivamente representar os conceitos e concepções dos professores pesquisados e procurando atender ao que afirmam Ludke e André (1986, p. 15): “(...) o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano”.

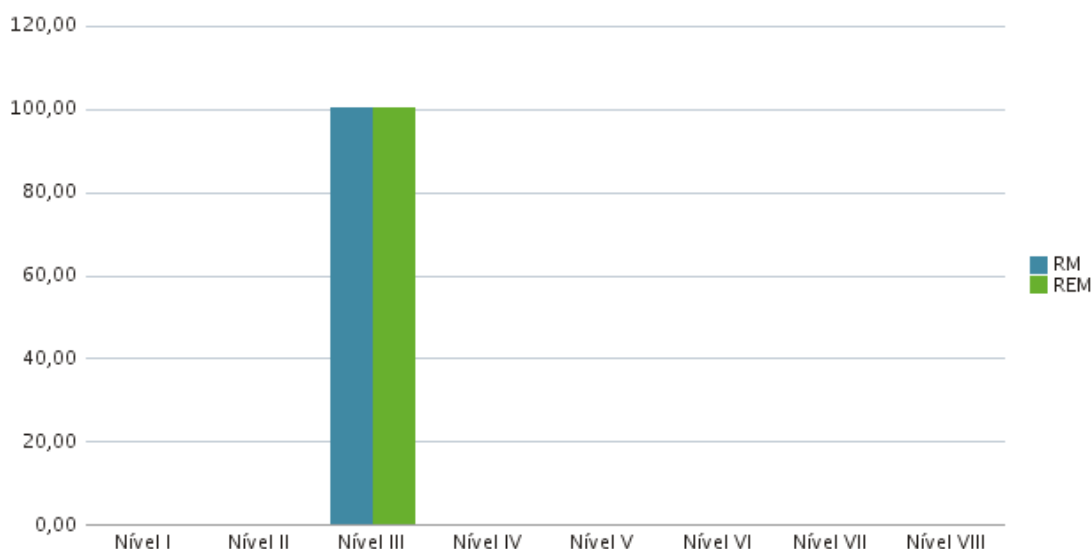
A partir das bases metodológicas apresentadas acima, esperamos obter as devidas informações que, transformadas em dados, possam dar suporte para a devida elaboração do PE proposto nesta pesquisa.

3.1 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores da rede pública municipal da cidade de Arez, município localizado no Estado do Rio Grande do Norte. É uma cidade considerada de pequeno porte, com população de pouco mais de 14.000 (catorze mil) habitantes, segundo dados do IBGE, e distante da capital em média 56 km.

De acordo com os dados do Censo 2019 (Gráfico 01), do Painel Educacional Municipal do INEP, o nível socioeconômico das famílias atendidas nas únicas três escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental, de uma escala de 1 a 8, sendo 1 a menor e 8 a maior faixa, encontram-se no nível 3, demonstrando quase que uma uniformidade entre as famílias atendidas, independentemente da localização de cada uma delas (urbana, ribeirinha ou área rural).

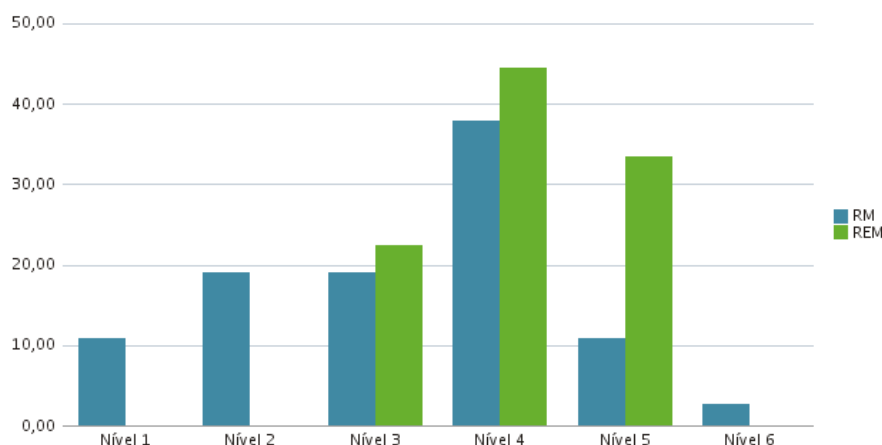
Gráfico 01 - Nível socioeconômico dos familiares da Rede Municipal e Rede Estadual para os anos finais, no ano de 2019



Fonte: INEP (2019).

Ao observar o gráfico 02, considerando o esforço docente que verificou a relação do professor para a quantidade de alunos, os dados demonstraram que 37,8 % (trinta e sete vírgula oito) possuíam entre 50 a 400 alunos e atuavam em mais de uma escola ou turno.

Gráfico 02 - Indicador de esforço docente dos profissionais na Rede Municipal e Estadual de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental

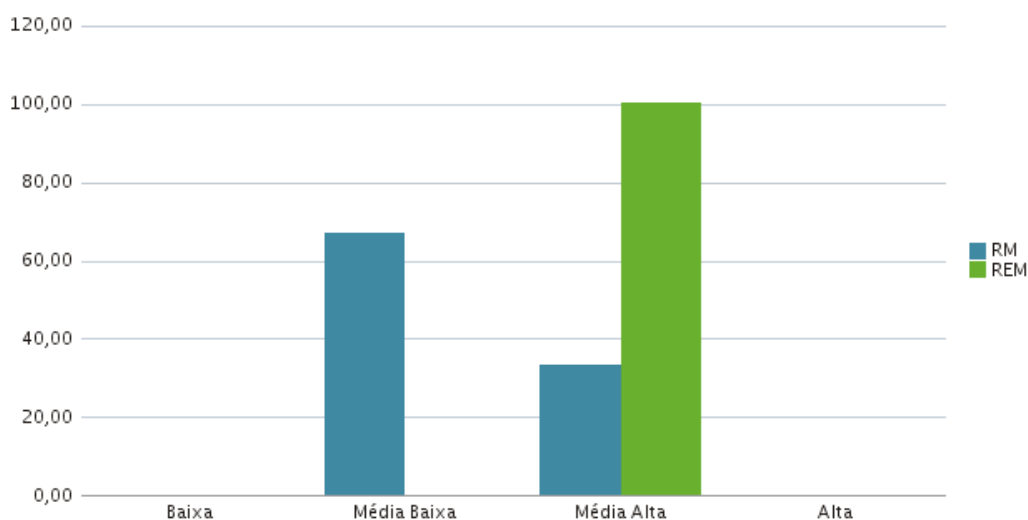


Fonte: INEP (2019).

Um outro dado que também precisa ser levado em consideração, como mostra o gráfico 03, é a alta rotatividade de professores nas escolas, pois, mesmo com o quadro tão pequeno, a

SME explica que há falta de professores efetivos que se disponibilizam a trabalhar nas escolas não localizadas no centro da cidade.

Gráfico 03 - Indicador de permanência / atuação do professor na escola



Fonte: INEP (2019).

Os dados acima apontados, tendo como referência o ano letivo de 2019, não são muito diferentes dos dados encontrados para o ano letivo 2021. Compreende-se que tal fator afeta de forma significativa o fazer pedagógico na escola, bem como outros, tais como: a quantidade excessiva de alunos por turma e a quantidade de horas trabalhadas.

Em 2021, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Arez, o município dispõe de 11 (onze) unidades escolares, sendo que apenas três desenvolvem atividades pedagógicas na fase dos anos finais do Ensino Fundamental, atendendo em média 900 alunos e, para isso, conta com um quadro de professores de apenas 28 profissionais. Destes, 8 atuam com os componentes curriculares de ciências, matemática e língua portuguesa, conforme se pode observar na tabela abaixo (tabela 03) e que, em virtude de esses profissionais atuarem nos 9º anos com os componentes normalmente incluídos nas avaliações em larga escala, foram então selecionados para participar da presente pesquisa.

Tabela 03 - Total de professores por componente curricular

ESCOLA	QUANTIDADE DE PROFESORES POR COMPONENTE CURRICULAR		
	Português	Matemática	Ciências
A	1	1	1
B	1	1	1
C	1	1	1
TOTAL=>	3	3	3
	9 ¹⁵		

Fonte: SME/AREZ (2021).

Diante do quadro de colaboradores definido e tendo em vista as etapas planejadas e aprovadas pelo Comitê de Ética do IFCE, iniciamos nosso processo de pesquisa, o qual melhor descrevemos na subseção seguinte.

3.2 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A COLETA E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA

Após a devida aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do IFCE (Parecer de nº 4.948.570, de 02 de setembro de 2021 - Anexo 01) e diante do período de afastamento físico social ocasionado pela COVID - 19 que nos levou a fazer algumas adaptações ao presente projeto, entramos em contato com os participantes por meio de ligação telefônica, fazendo o primeiro contato, depois do qual todos prontamente concordaram em participar da pesquisa.

Nesse primeiro contato, foram feitos alguns esclarecimentos iniciais, informando que a pesquisa seria feita em duas etapas: a primeira para responder a um questionário (ver anexo 02), o qual foi adaptado de forma eletrônica a partir do Google Docs; e a segunda a partir da gravação de um vídeo, para que eles pudessem fazer suas narrativas formativas.

Nesse sentido, com os contatos e a autorização de cada profissional, foi encaminhado a cada um deles o link do questionário, constando na sua primeira seção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo que o colaborador só conseguiria acessar a segunda parte caso concordasse com a primeira.

¹⁵ Em virtude de um dos profissionais ter carga horária dobrada, a pesquisa atingiu 8 profissionais.

Sobre os questionários, Severino (2007, p. 125) afirma que se destina a “(...) levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Contudo, além de conhecer a opinião dos pesquisados, também procuramos fazer o levantamento do perfil profissional, considerando que aspectos como a formação inicial e continuada, o tempo e a modalidade de estudo em que o discente estudou têm influenciado seu fazer pedagógico em sala de aula. A esse respeito, Gatti (2019, p. 177) afirma:

[...] no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre a teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural [...] já no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes.

Nesse sentido, as questões buscaram coletar informações desde o tempo de formação, as modalidades e a participação dos colaboradores nas disciplinas e/ou cursos de formação continuada no âmbito da avaliação da aprendizagem, tanto na formação inicial como em possíveis formações continuadas desenvolvidas pelos entes públicos.

O segundo momento da pesquisa se deu a partir de gravação através da plataforma de videoconferência Zoom, face a pandemia da COVID – 19 que exigiu das pessoas o afastamento social. Com antecedência, cada colaborador da pesquisa foi contatado para que pudesse agendar o melhor dia e horário para fazer, de forma individual e privada, o relato profissional. Assim, cada participante, a partir da data e horário agendado, recebeu o link da sala online. Assim que cada um entrava na sala virtual, antes mesmo da gravação, explicava-se que estariam livres para fazer suas narrativas formativas compartilhando “(...) relato das experiências que ao longo da vida se constituíram como formadoras” (BRAGANÇA, 2012, p. 78). Nesse sentido, foi através dos relatos que os profissionais, com maior liberdade, tiveram como apresentar de forma qualitativa seus contextos formativos.

Com as informações pretendidas finalmente coletadas por meio dos questionários eletrônicos e da gravação dos vídeos, passamos para a etapa de tabulação, sistematização e compreensão dos dados. Com a aplicação do questionário eletrônico, o ponto positivo foi que muitos dos dados já se encontravam tabulados, levando-nos apenas a se debruçar sobre eles para fazer as devidas inferências. Já em relação aos vídeos, aplicamos o método de análise de vídeos desenvolvido por Lima (s/d), que o organiza em seis fases: assistir aos vídeos, selecionar

os eventos críticos, descrever os eventos críticos, transcrever os eventos críticos, discutir os dados encontrados e limpar as transcrições.

Por fim, por considerar mais adequado para inferir e interpretar as informações coletadas junto aos colaboradores, o método de análise e discussão dos resultados selecionado foi a análise de conteúdo, que se constitui em três fases distintas: a primeira é a pré-análise, que envolve a leitura flutuante, demarcação do que será analisado, formulação das hipóteses e dos objetivos e preparação do material, para facilitar a manipulação da análise; a segunda, a exploração do material, na qual são definidas as unidades de análise; e a terceira engloba o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados (BARDIN, 2016), etapas que poderão ser vistas na seção seguinte.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Com a revisão de literatura e em seguida o levantamento de informações a partir da aplicação de questionário e a narrativa formativa, passamos nesta seção a realizar a análise e discussão dos dados.

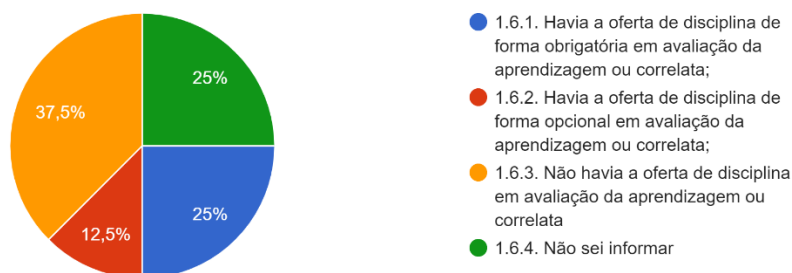
De acordo com os dados coletados na primeira seção do questionário, avaliação inicial, observa-se que mais de 50% (cinquenta por cento) dos professores pesquisados têm acima de dez anos de formação e que mais de 70% (setenta por cento) deles fizeram seus cursos em instituições privadas. Essas informações nos remetem ao período de desenvolvimento de duas políticas no âmbito da educação. A primeira diz respeito à expansão das universidades e de seus respectivos cursos de licenciatura no Brasil, e a segunda à entrada em vigor da Lei nº 9.424/96, também conhecida como a Lei do FUNDEF, a qual trazia, entre outras diretrizes, que parte dos recursos nos primeiros cinco anos da Lei em vigor poderiam ser utilizados para a formação de professores leigos¹⁶.

A exemplo de muitos municípios de todo o país, a cidade de Arez, local de pesquisa do presente trabalho, segundo informações da SME, implementou tal orientação “dando” a qualificação mínima aos profissionais efetivos, dos quais parte deles fez parte da presente pesquisa.

Ainda na seção da formação inicial, quando os professores foram perguntados sobre de que maneira aparecia a Avaliação da Aprendizagem na estrutura curricular dos seus respectivos cursos de licenciatura, apenas dois confirmaram a existência da temática como disciplina obrigatória, representando apenas vinte e cinco por cento do total, como pode ser visto no gráfico a seguir:

¹⁶ De acordo com o Manual de orientação do FUNDEF, professores leigos eram todos aqueles que “(...) embora estejam em exercício na carreira do magistério, não são habilitados para o exercício da profissão no nível de ensino em que atuam (...)” (BRASIL, 1998, p. 16).

Gráfico 04 - Oferta da disciplina de Avaliação da Aprendizagem nos cursos de licenciatura



Fonte: Próprio autor (2021).

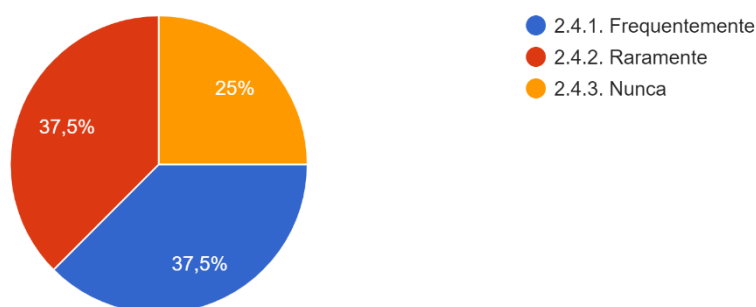
Essa lacuna demonstrada nas estruturas curriculares dos cursos fez com que apenas 37% (trinta e sete por cento) dos professores pesquisados cursassem a disciplina de Avaliação nas licenciaturas, sendo 1 (um) em disciplinas optativas e 2 (dois) nas disciplinas obrigatórias.

Com o passar do tempo, as robustas produções acadêmicas e as enfáticas defesas de vários estudiosos na área da avaliação quanto à importância do estudo da temática já nas licenciaturas talvez viesse a mudar tal cenário. Contudo, não é o que tem se comprovado, segundo estudo realizado por Félix e Souza (2008) a partir das estruturas curriculares dos cursos de pedagogia de duas instituições cearenses.

Na segunda seção do questionário, a qual tratou sobre a formação continuada dos profissionais pesquisados, constatou-se que a oferta de cursos de formação continuada pelo município, segundo os pesquisados, é mínima, pois três dos oito pesquisados não souberam nem mesmo informar. Quando havia a promoção de cursos, independentemente do município, nesse caso, por iniciativa da escola, o percentual de professores que afirmou não saber informar foi de 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento), ou seja, cinco dos oito profissionais. Esses dados revelam informações já anunciadas com preocupação por Gatti (2019), quando trata da falta de formação continuada de professores ou da qualidade das que ocorrem.

Ao serem questionados, independentemente do sistema municipal ou escola, se buscaram a formação em avaliação da aprendizagem, como podemos observar no gráfico a seguir, fica demonstrado que efetivamente a situação das aprendizagens em avaliação se torna mais do que necessária, tendo em vista as demandas atuais e a falta de formação dos sujeitos diretamente afetados.

Gráfico 05 - Prática da formação continuada feita pelo profissional na área da avaliação de aprendizagem

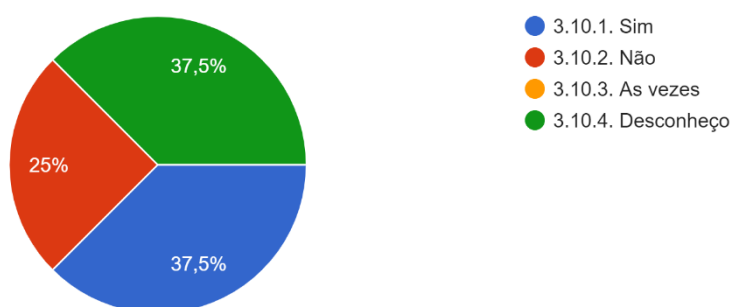


Fonte: Próprio autor (2021).

Na terceira seção, a qual tratou sobre a atuação profissional, observamos que, mesmo considerando o recorte feito (professores dos 9º anos dos componentes curriculares de português, ciências e matemática, totalizando oito profissionais), percebe-se o que já foi demonstrado no gráfico 03 deste trabalho, que representa a alta rotatividade de profissionais nas escolas, pois, dos oito profissionais pesquisados, quatro atuam em regime de trabalho através de contrato temporário.

Segundo informações coletadas nessa seção sobre a atuação profissional, somente 12,5%, ou seja, um profissional dos oito pesquisados, afirma haver discussão sobre os dados das avaliações externas na escola, aspecto primordial para uma melhor compreensão e elaboração dos seus planos e planejamentos escolares que, nesta avaliação, tem deixado de ser feita. Contudo, como poderemos ver a seguir, 37,5% dos profissionais afirmam haver o treinamento dos alunos para a realização das avaliações externas.

Gráfico 06 - Ocorrência de treinamento na escola para os alunos realizarem avaliações externas



Fonte: Próprio autor (2021).

Esse dado nos revela um dos aspectos já alertado por Zaluca (2020), de que muitos gestores escolares no País, preocupados com a posição que as unidades escolares em sua responsabilidade possam ocupar nas estandarizações dos resultados das avaliações externas em larga escala, burlam essas avaliações com práticas que vão desde o treinamento dos alunos à exclusão daqueles com menor rendimento nas avaliações formativas desenvolvidas pelos professores.

Quando os profissionais são perguntados sobre possíveis reflexões dos resultados das avaliações externas relacionadas às avaliações institucionais ou à aprendizagem, ou, ainda, se essas servem de base para a sistematização dos planos anuais da escola, apenas um profissional afirma que essa prática ocorre na instituição em que atua.

Esses dados reafirmam o que já foi apresentado na revisão de literatura quanto à subutilização das avaliações externas em larga escala, de forma que podemos observar o conjunto de fatores que pode estar contribuindo para que tal fato aconteça nas escolas ou sistemas de ensino.

Precisamos urgentemente chegar ao “chão das salas de aula”, superar as distâncias entre universidades e escolas, teoria e prática, pesquisador e pesquisado e, assim, efetivamente desenvolver práticas que colaborem com a melhoria da educação ofertada, pois, como poderemos observar na segunda parte da nossa pesquisa, sobre as narrativas formativas, em sua maioria os profissionais, assim como os autores, clamam por respostas às suas inquietações.

Nesse sentido, após a transcrição dos eventos críticos¹⁷ das narrativas formativas dos docentes a partir dos vídeos gravados, elas foram agrupadas em conjuntos de categorias que, segundo Bardin (2016, p. 147), são “(...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Assim, corroborando com a afirmação acima e tendo-a como norteadora da análise de conteúdo deste trabalho, destacamos o que nos ensinam Silva e Fossá (2015, p. 7-8): “(...) A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos”.

Nessa perspectiva, as análises que seguem foram organizadas em dois grupos de categorias, as iniciais e finais. No primeiro grupo, sintetizado a partir das narrativas em sua completude, foram decodificadas quatro categorias iniciais. Para a composição do segundo grupo, as classificamos através do processo de imposição¹⁸, como nos ensina Bardin (2016), utilizando como indutores as hipóteses de pesquisa e os objetivos da pesquisa.

Assim, como categorias iniciais, destacamos as i) práticas de avaliação vividas, ii) práticas de avaliação aprendidas, iii) avaliações praticadas e iv) angústias e perspectivas na área da avaliação, aspectos mais presentes nas falas retiradas das narrativas profissionais, já anteriormente anunciadas como eventos críticos ou, por que não dizer, aquilo considerado de maior importância ligado à pesquisa.

Em respeito ao sigilo e privacidade acordados com os professores colaboradores da pesquisa, os mesmos foram identificados neste trabalho pela primeira letra da disciplina e as três primeiras letras de seus nomes, resguardando, desse modo, seu anonimato, bem como o cumprimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido firmado, em anexo.

Como solicitado, todos os participantes da pesquisa iniciaram suas narrativas formativas pelas suas experiências discentes, retomando a educação básica. Nesse sentido, foram comuns relatos referendando práticas de avaliação vividas por eles e consideradas tradicionais, a saber: “Eu tive professores que me marcaram bastante nesse sentido de utilizar metodologias de decorar textos, texto que até hoje eu tenho na mente” (Professor PDom). Ou, ainda: “Quando se ouve falar na palavra ‘avaliação’, né, ou ‘prova’, como era dita no nosso tempo, ou pelo

¹⁷ “(...) momentos que podem ser interessantes para a pesquisa em questão” (LIMA, s/d, p. 7).

¹⁸ “A categorização é um processo estruturalista e comporta duas etapas: *o inventário: isolar os elementos; *a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2016, p. 148)

menos no meu era uma palavra que assustava desde o ensino fundamental, é assim que eu me recordo e eu acho que até hoje é assim” (Professora CLid).

Tanto no primeiro excerto quanto no segundo, as características das práticas de avaliação tradicional ficam claras. No primeiro, fica evidente a estreita relação da avaliação com o ensino e, ao mesmo tempo, a aprendizagem, pois, fica claro que as estratégias de ensino aparentemente focavam a decoreba, para que em seguida fosse oralizado o referido texto, cabendo ao aluno treinar. O segundo excerto revela, além do pavor trazido pelas avaliações nos anos de estudo da professora, que ainda hoje esse sentimento acontece, talvez por ela, a avaliação, ser percebida como deslocada dos processos de ensino e aprendizagem.

Uma outra fala que também nos chamou a atenção em relação à tradição da avaliação vivida pelos professores pesquisados foi a da professora PRAq, que relata:

Eu sinto falta desta semana de avaliação na escola porque de certa forma nos obrigava a estudar. A gente tinha que estudar mesmo naquela semana, a gente tinha que estudar bastante para conseguir tirar uma nota legal e dava sim para a gente assimilar o conteúdo e além, de certa forma a gente estava colocando em prática o que tinha aprendido, né, com os professores.

Observa-se nesse trecho a certeza trazida pela docente das vantagens promovidas por uma prática tão questionada por muitos estudiosos. Contudo, ressalta-se que, não com a ênfase dada, mas como trazido acima nos nossos fundamentos, não se refuta a avaliação de resultados ou mesmo a avaliação somativa desenvolvida no processo. O que se tem questionado é o fato de a avaliação ser deslocada para apenas um certo e dado momento dos processos de ensino, aparentemente negando a avaliação formativa.

Dentre as práticas de avaliação aprendidas, fica evidente a valorização de algumas das práticas, tidas pelos professores pesquisados como diferentes ou inovadoras em relação àquelas experienciadas por eles na educação básica e, ainda, sem destacar as práticas, mas conforme afirmado por apenas um dos pesquisados, que compreendeu melhor a avaliação a partir dos estudos individuais, como a leitura de textos. Nesse sentido, a professora CLid destaca: “Na parte da graduação era diferente e tem que ser. Você estuda ou estuda, não tem essa questão de decoreba não e vai no esforço de cada um”.

Observa-se aqui um aspecto preocupante enquanto aos papéis dos atores educacionais, já tratados em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (1997), no sentido de afirmar que, se a aprendizagem não é verificada, logo não houve ensino. Claro que não estamos aqui esquecendo os vários contextos educacionais. Contudo, é nesse momento que o professor deve se fazer presente, promovendo as devidas mediações.

Na categoria de avaliações praticadas, observa-se, entre os colaboradores, uma diversidade de práticas de avaliação que perpassam várias concepções, algumas já apresentadas neste trabalho, mesmo se percebendo na fala de cada um uma inconsistência teórica, como poderemos ver a seguir: “Então, mediando tudo isso, diante de todos esses conflitos, porque, eu busco não eliminar totalmente o tradicional, mas tentar fazer o tradicional de forma mais coerente, certo, tentando trazer mais oralidade para dentro da sala de aula, fazer com que esse aluno se expresse” (Professora PGlei). Outro exemplo dessa categoria pode ser percebido na fala da professora CLid:

Como professora, como eu já falei, não sou dessas não de passar o bimestre todinho trabalhando um monte de coisa e chegar no dia da semana de prova tem que cobrar não. Eu avalio o aluno de todas as formas, raramente eu deixo um aluno na recuperação e muito menos reprovado, só se ele não fizer nada mesmo.

Os dois excertos demonstram práticas de avaliação que estão relacionadas a duas concepções de avaliação diferentes. Observamos que a professora PGlei enfatiza a oralidade dos alunos, referendando uma prática de avaliação formativa como fundamentado acima; já com a segunda ocorre uma preocupação e ênfase à avaliação somativa de processo e, em especial, a de resultados.

Por fim, foi comum entre os participantes um certo inconformismo com as práticas de avaliação atuais, seja por não concordarem com novas orientações para as práticas de avaliação, como pôde ser visto no relato da professora PRaq, entendendo por sua vez que as práticas de avaliação atuais não correspondem às necessidades educacionais contemporâneas, ou, seja ainda por algumas das novas orientações entrarem em conflito, no entender de alguns professores, com as práticas de avaliações externas em larga escala, tão exigidas nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, destacamos na categoria anseios e perspectivas na área, a fala da professora PGlei: “Então, como a gente pode discutir tanta avaliação e querer fugir de uma avaliação tradicional se as avaliações tradicionais permanecem na sociedade exigindo do aluno uma postura que a gente critica tanto e que muitas vezes a gente sabe que não funciona?”.

Essa mesma profissional destaca como perspectiva:

Na minha visão, na minha concepção, muita coisa mudou, mas ainda falta muito para se mudar, mas, para que a escola mude essa visão de avaliação, de prova, essas avaliações externas e essa vida em sociedade que eles têm além dos muros da escola, elas também precisam se adaptar a essa nova visão, essas novas teorias, né. A BNCC traz aí uma visão, né, de uma concepção de avaliação, e já vem sendo discutida há muito tempo e que ainda não está presente dentro da escola e isso também é muito

particular, porque eu sou individual, eu sou a professora de língua portuguesa, existem outros professores que estão ali trabalhando para minha clientela também, com os meus mesmos alunos e cada um tem a sua individualidade, cada um tem uma forma de ver diferente. Eu, dentro de todo esse contexto, eu estou procurando caminhos para trazer o equilíbrio, mas nem todo mundo vai fugir dos padrões, nem todo mundo, não porque seja mais fácil, não que seja mais cômodo, mas porque acha correto, né, então a escola tem que mudar, ela precisa realmente colocar em prática tudo que está na teoria

Trouxemos essa fala, de certo modo extensa, por entender que, ao recortá-la, isso não traria o que categorizamos como anseios e perspectivas. Entendemos que a professora deixa claras suas angústias quando, mesmo tentando transgredir as formas “tradicionais” de avaliação, o contexto social no qual atua exige dela outra posição enquanto docente e, enquanto perspectiva, quase em forma de socorro, vê a necessidade de a escola “transpor” para a prática as teorias da avaliação já desenvolvidas.

Como forma de melhor sistematizar a análise das informações trazidas nas categorias iniciais, as agrupamos a seguir e as nominamos como categorias finais. Tais categorias emergiram a partir de dois indutores. O primeiro, das categorias iniciais, as quais pudemos descrever e analisar acima, e o segundo indutor, duas das três hipóteses de pesquisa, quais sejam: as influências das avaliações externas, a influência da cultura escolar dos professores e o objetivo maior, que foi a elaboração de um plano de formação continuada sobre as avaliações das aprendizagens.

Assim, com o objetivo de sintetizar as significações trazidas nas categorias iniciais e lançando mão das classificações através do processo de imposição, como já afirmado acima, sistematizamos três categorias finais: i) influência da cultura escolar, ii) influência das avaliações externas e iii) produto educacional. “(...) construídas para respaldar as interpretações e inferir os resultados, as categorias finais representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 11).

Nesse sentido, os quadros abaixo (Quadros 02, 03 e 04) apresentam a síntese das categorias iniciais apresentadas acima, relacionando-as aos conceitos norteadores do presente trabalho.

Quadro 02 - Categoria final I – Influência da cultura escolar

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA FINAL
Práticas de avaliações vividas	Experiências vividas pelos profissionais na condição de aluno nas etapas de educação infantil, fundamental, médio e superior.	Influência da cultura escolar
Práticas de avaliação aprendidas	Aprendizagens da formação inicial e continuada vivenciadas pelos profissionais nos cursos de licenciatura e cursos de atualização, capacitação, etc.	

Fonte: Próprio autor (2021).

Nessa categoria, foi evidenciada a forte influência trazida pelas vivências na condição de alunos e vivenciadas pelos profissionais, ao mesmo tempo em que se demonstrou a inexistência de formação na área da Avaliação da Aprendizagem ofertada aos professores, de modo que um deles narra que seus domínios nessa área são decorrentes de leituras individuais

Quadro 03 - Categoria final II – Influências das avaliações externas

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA FINAL
Avaliações praticadas	Práticas desenvolvidas pelos profissionais nas escolas em avaliação.	Influências das avaliações externas

Fonte: Próprio autor (2021).

Na categoria acima (categoria II), foi observada a presença de influências nas práticas e processos de avaliação escolar vindas das avaliações externas em larga escala, seja pelo formato em si dos instrumentos de coleta de informações, seja pelos processos de aplicação do instrumento ou ainda das decisões tomadas pelos gestores educacionais a partir de seus resultados.

Quadro 04 - Categoria final III – Plano de formação continuada / Produto Educacional

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA FINAL
Angústias e perspectivas na área da avaliação	Possibilidades de formação na área de estudo das avaliações das aprendizagens.	Produto Educacional

Fonte: Próprio autor (2021).

Nessa última categoria (categoria III), tendo em vista a categorial inicial e ainda as categorias finais precedentes, foi evidenciada a urgente necessidade da elaboração e desenvolvimento de projetos e planos de formação da área da avaliação das aprendizagens, além de apontar possibilidades de temas e conteúdos a serem trabalhados.

5 PRODUTO EDUCACIONAL - CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Previsto como pré-requisito na legislação brasileira em vigor que rege os cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissionais, bem como no regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente desenvolvido pela UNILAB/IFCE, o Produto Educacional (PE) é definido por Rizzatti et al. (2020, p. 4) como:

[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo [...] deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/ problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual.

Nesse sentido, considerando a pesquisa ora apresentada e a definição dos autores acima, passamos a explicitar o PE aqui objetivado com o propósito de desenvolver um curso de formação continuada na área da Avaliação das Aprendizagens, intitulado “A avaliação a serviço da aprendizagem: o que e como avaliar” (Ver apêndice 04).

Uma outra preocupação na/e para a elaboração do presente curso foi se aproximar o máximo possível do que hoje propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, as quais, no mesmo documento, na Resolução CNE/CP de nº 01/2020, instituem a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), propondo um PE que possa ser absorvido nas políticas de formação das redes públicas de educação brasileira.

5.1 OBJETIVO GERAL DO CURSO

Contribuir, por meio de um curso de curta duração, para a formação continuada dos profissionais da educação básica do ensino fundamental, anos finais (professores, coordenadores, supervisores pedagógicos e diretores escolares), da rede pública municipal de Arez, na temática da avaliação das aprendizagens.

5.2 DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PÚBLICO-ALVO

Com base no objetivo geral do curso, espera-se que o público-alvo deste (professores, coordenadores, supervisores pedagógicos e diretores escolares) possa, entre outros objetivos, refletir sobre as concepções, modalidades e dimensões da avaliação para a aprendizagem

escolar apontadas pelos mesmos sobre os instrumentos utilizados por eles no cotidiano escolar, e, assim, ao término do curso, possam:

- Compreender, à luz das fundamentações teóricas, as concepções de avaliação para a aprendizagem escolar;
- Elaborar e/ou identificar instrumentos de coleta de informações da aprendizagem que contribuam com a avaliação para a aprendizagem escolar;
- Qualificar os instrumentos de coleta de informações da avaliação para a aprendizagem escolar.

E, assim, a partir do mesmo, atingir a melhoria dos processos de avaliação para a aprendizagem escolar, melhoria da qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, redução da exclusão escolar.

5.3 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de formação continuada em avaliação escolar, “A avaliação a serviço da aprendizagem”, partiu das demandas apontadas nas pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional em ensino e formação docente da UNILAB/IFCE, realizado entre os anos de 2019 e 2021. Para a formatação dele, foi necessário, além dos fundamentos trazidos na pesquisa, lançar mão de outros estudos, sobre os quais trazemos uma síntese a seguir, pois compreendemos que esses se fazem necessários para que possamos deixar claros, diante da extensa bibliografia na área, os princípios que embasam o presente curso.

Durante as pesquisas bibliográfica e de campo¹⁹ foram apontadas várias lacunas na formação inicial do docente, desde o aligeiramento dessa à ênfase aos aspectos teóricos em detrimento da prática, ou, ainda, a necessária relação entre essas (teoria e prática) no ato da formação inicial, sendo urgente a implementação de programas e projetos de formação continuada para esses profissionais.

Ampliando os aspectos acima, Lima (2005, p. 39) afirma que:

O sentimento de inconclusão tem nos conduzido a espaços de educação pela necessidade de ampliar e renovar os conhecimentos e, outras vezes, na busca de aperfeiçoamento profissional decorrente das exigências e desafios do nosso trabalho de profissionais da educação.

¹⁹ SILVA (2008).

É nessa perspectiva de inconclusão, seja ela causada nos cursos de formação inicial ou ainda aquelas decorrentes das mudanças econômicas, políticas e sociais que afetam o trabalho docente, que o curso de formação continuada aqui proposto busca, antes de tudo, contribuir com a formação profissional, em especial do professor na área da avaliação escolar.

Entendemos que essa formação deve partir dos conhecimentos que fazem parte da sua identidade profissional, construídos pelos docentes não apenas na formação inicial, mas em todo o seu processo de constituição pessoal e profissional, como nos afirmam Lima (2005) e Nuñez e Ramalho (2005). Portanto, a concepção de formação continuada aqui defendida é aquela apontada por Lima (2005, p. 40), que nos ensina que: “(...) formação contínua é o processo de articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis²⁰”.

Assim, o processo de formação continuada defendido articulará o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, concebendo os professores e demais profissionais da educação como adultos em formação Passeggi(2016), buscando superar a dicotomia do sujeito epistêmico e o sujeito biográfico.

Além das concepções de formação continuada e identidade profissional defendidas acima, faz-se necessário indicar as concepções de conhecimento e aprendizagem aqui concebidas, partindo do princípio de que a educação, ao mesmo tempo que influencia a sociedade, também é influenciada por esta e que, para a formação docente, a articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional é fundamental, de modo que defendemos a importância do conhecimento pertinente (MORIN, 2011).

Na visão do autor, a educação possui uma “inadequação” entre aquilo que pratica, da forma como organiza seus processos e sistematiza os saberes e como esses estão na realidade. Nesse sentido, indica que a educação precisa situar o conhecimento no contexto, precisa compreender que o global se dá através da relação entre “o todo e as partes”, que o ser humano é multidimensional, não sendo constituído apenas do biológico ou do afetivo, ou do psicológico, entre outros, mas das relações destes. E, ainda, que o conhecimento é complexo, pois ele não se dá isolado, mas sim da relação entre fatores econômicos, políticos, sociais, entre outros.

Assim, a concepção de conhecimento, seja o trazido pelos profissionais ou ainda aquela que buscaremos construir, terá como princípio o conhecimento pertinente, primeiro por compreendermos que esse profissional é um sujeito biográfico, ou seja, é capaz de refletir sobre

²⁰ Entendida como a ação, reflexo da relação teoria e prática.

as suas vivências, e ao mesmo tempo epistêmico, pois, ao refletir, sistematizará outros conhecimentos, os quais encontram-se intimamente relacionados ao seu fazer e à sociedade que o rodeia.

Quanto ao quarto elemento, a aprendizagem, sendo este o processo pelo qual se chega ao conhecimento, teremos como norteadoras a teoria da atividade, baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na pedagogia do domínio da aprendizagem sistematizada por Bloom nos anos 60 e, a partir da qual, de acordo com Perrenoud (1999), originou-se a avaliação formativa.

Assim, baseados naquilo que defendem Dias e Bittencourt (2007, p. 191), que afirmam que “(...) para mudar a forma da avaliação do ensino-aprendizagem na escola básica, é preciso transformar a forma como o professorado aprende – e é avaliado”, e, tendo por base que é unânime a defesa pela implementação de uma avaliação formativa no sistema de educação brasileira, o presente curso busca sistematizar uma proposta de ensino-aprendizagem da formação inovadora do adulto, pois propõe um curso de formação docente tendo por base a pedagogia do domínio.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de que este procura ter estreita relação com as implementações curriculares no sistema educacional brasileiro, em especial a trazida pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A primeira resolução institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da educação básica e a segunda define e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos professores da educação básica.

5.4 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo por base que muitas das práticas desenvolvidas pelos professores fazem parte e/ou foram trazidas da(s) sua(s) formação(ões), como bem confirma a pesquisa realizada com os professores e que constitui base para este Produto Educacional – PE, e ainda o que prevê a Base Nacional Comum de Formação Continuada de Professores da Educação Básica BNC – Formação Continuada, entre as competências e habilidades pedagógicas mínimas estabelece que os docentes devem:

[...] 2a.1.2. Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada; [...] 2a.1.4 Considerar os diferentes **domínios cognitivos** e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; [...] (BRASIL, 2020, online, grifos nossos).

Além dos preceitos acima, também foram consideradas as bases teóricas dos estudos revisados de Benjamin Bloom, ou, como popularmente ficou conhecido, a Taxionomia de Bloom (SARTOTO et al., 2019), na qual os processos pedagógicos de ensino foram organizados em seis etapas, as quais são entendidas como necessárias para se efetivar os processos de aquisição ou reformulação das aprendizagens, a saber:

- Lembrar – Os participantes serão sensibilizados a lembrar vivências através de relatos orais e escritos sobre as práticas de avaliação escolar vivenciadas por eles;
- Compreender – A partir das vivências trazidas por cada participante no tópico anterior, à luz das leituras, vídeos, relatos, debates e outros, os participantes serão conduzidos a essa segunda etapa, fazendo o registro e socializando sua nova compreensão;
- Aplicar – A partir da compreensão da prática, cada participante, tomando como base um procedimento, elaborará um instrumento de coleta de informações e o aplicará;
- Analisar – De forma individual e, baseada nas fundamentações teóricas, através de produção escrita e exposição oral, o participante analisará sua ação;
- Avaliar – De forma individual e coletiva, o participante avaliará sua ação, indicando os aspectos relevantes;
- Criar – A partir da avaliação individual e coletiva, cada participante planejará processos e instrumentos para avaliação a partir dos processos anteriores

Tabela 04 - Etapas e tempo reservado a elas

ORDEM	O QUE?	TEMPO
01	Lembrar	8h
02	Compreender	16h
03	Aplicar	8h
04	Analisar	8h
05	Avaliar	4h
06	Criar	8h
TOTAL=>		52h

Fonte: Próprio autor (2021), baseado na Taxionomia de Bloom.

5.5 CONTEÚDOS BÁSICOS

Nesta seção, é relevante considerar que os conteúdos aqui listados e trazidos na coletânea de textos, em primeiro lugar, não possuem um fim em si mesmos, pois quem efetivamente vai definir o que vai ser fundamentado será o grupo envolvido na formação. Nesse sentido, os textos servirão de fonte de estudo e pesquisa coletiva, mas em especial de fundamentação individual.

Assim, a fundamentação listada e trazida na coletânea de textos teve como base os estudos teóricos desenvolvidos na pesquisa bibliográfica, bem como na pesquisa de campo.

- Interação entre avaliação, ensino e aprendizagem
- Avaliação
 - Princípios
 - Fundamentos
- Avaliação formativa
 - Feedback
 - Regulação
- Avaliação somativa
- A avaliação a serviço da aprendizagem

5.6 METODOLOGIA

O curso será desenvolvido através de encontros quinzenais de 4h cada, destinados a fundamentação, relatos de experiências, trocas de experiências, encaminhamentos, debates e reflexões por meio dos quais serão trabalhadas as vivências dos profissionais envolvidos, à luz das fundamentações teóricas.

A cada encontro, o participante será convidado a refletir em relação aos aspectos teóricos e à sua ação profissional futura. Diante disso, está à sua disposição o portfólio, o qual deve ser sistematizado considerando todos os momentos dos encontros, trazendo suas principais impressões, certezas, dúvidas e outras, de forma refletida e finalizando com uma autoavaliação e, por último, uma avaliação do encontro.

5.7 RECURSOS E MATERIAIS

- Financeiros
 - De acordo com a quantidade de participantes, para a reprodução de materiais com orçamento médio por turma de 30 participantes: R\$1.000,00 (um mil reais)
- Humanos
 - Formador com formação na área da educação e pós-graduado em avaliação educacional
- Pedagógicos
 - Módulos
 - Apresentação
 - Coletânea de Textos
 - Portfólio
 - Caderno de Formação
 - Equipamentos de som e imagem

5.8 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A avaliação da formação será realizada através da avaliação formativa, aqui defendida através da regulação cognitiva e metacognitiva, e, ainda:

- * Frequência mínima de 75% de participação e realização das atividades;
- * Produção e apresentação de um portfólio;
- * Autoavaliação considerando o percurso no desenvolvimento do curso;

6 CONCLUSÃO

Foram objetivos desta pesquisa estudar as concepções e as práticas de professores atuantes dos anos finais do ensino fundamental, buscando compreender, bem como sistematizar uma proposta de curso de formação inicial na área da Avaliação das Aprendizagens e, respectivamente, tendo como hipóteses que suas práticas poderiam estar vinculadas à sua formação inicial e continuada, à tradição educacional brasileira ou ainda sofrer influência das práticas de avaliações externas em larga escala e dos usos feitos pelos gestores dos resultados dessas avaliações.

Foram utilizados como lócus e atores deste estudo a cidade de Arez, município de pequeno porte localizado na região da zona da mata do Rio Grande do Norte, e professores dos 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas municipais que trabalham com as disciplinas utilizadas pelos órgãos nacionais e internacionais para promover a maioria das avaliações externas em larga escala, a saber: língua portuguesa, ciências e matemática, totalizando 8 (oito) professores.

Para esse fim, foram realizadas as pesquisas bibliográficas em livros e artigos recentes, como também a pesquisa de campo, sendo utilizados para a coleta de informações a aplicação de questionário online e a gravação de narrativas profissionais de todos os colaboradores envolvidos, relatos esses que, após a devida transcrição, passaram pela análise de conteúdo.

Tendo em vista a primeira hipótese lançada (a formação inicial e/ou continuada do professor deixou e tem deixado, respectivamente, lacunas em sua formação na área da avaliação), foi verificado, a partir da aplicação dos questionários e das narrativas de formação, que a formação na área específica da Avaliação das Aprendizagens não aconteceu na formação inicial nem tampouco por meio da formação continuada, confirmando uma realidade já apontada por vários pesquisadores.

Quanto à segunda hipótese, que lançou como possibilidade o desenvolvimento do processo de avaliação escolar sofrer influências trazidas pelas decisões dos gestores, a partir dos resultados das avaliações externas praticadas nos últimos anos, influenciando o currículo real e, respectivamente, as práticas pedagógicas de sala de aula, nas narrativas docentes foi evidenciado que não somente as decisões dos gestores a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala têm influenciado as práticas docentes, mas também os próprios instrumentos e os processos de aplicação dessas avaliações, que têm servido de parâmetro para o desenvolvimento das avaliações de responsabilidade dos professores, aquelas desenvolvidas nas salas de aula.

E, ao verificar se a cultura escolar tem contribuído de forma significativa para a (des) continuidade de processos de avaliação escolar relacionados à medição e à classificação escolar, os excertos das narrativas formativas destacadas demonstraram que sim, as práticas vividas pelos docentes em seus processos discentes tiveram e ainda têm influência sobre as suas ações profissionais atualmente, em relação às avaliações das aprendizagens.

Diante do exposto, concluímos que o trabalho de pesquisa foi capaz de verificar e evidenciar as concepções e práticas docentes em relação à avaliação das aprendizagens, confirmando e ampliando as hipóteses lançadas, justificando a elaboração do Produto Educacional objetivado.

Assim, com o presente trabalho de pesquisa, foi possível ampliar o repertório e o embasamento teórico e prático em relação à avaliação das aprendizagens, trazendo à luz das teorias e estudos recentes de pesquisadores brasileiros, portugueses, franceses, ingleses e espanhóis, os quais foram de suma importância para a análise das informações coletadas.

Mesmo dando destaque aos estudos aqui realizados, somos e estamos conscientes de que tudo é provisório, inclusive o presente estudo, mas se espera que o mesmo sirva de muitas outras reflexões sobre a temática da avaliação das aprendizagens, tema tão caro à educação brasileira em vários aspectos, que vão desde a um feedback em sala de aula à exclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista brasileira de educação**, nº 22, p. 35-46, 2003.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, nº 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, nº 53, p. 267-284, 2013.

AGUIAR, G.; CASTELEIRA, R. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação**. Maringá, PR: Unicesumar, 2017.

ALMEIDA, M. D. de. Para discutir avaliação escolar a serviço da aprendizagem. In: GOMES, M. (Org.). **Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação**. Natal: EDUFRN, 2006.

ALVES, M.; XAVIER, F. Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). **Série Debates Edições**, nº 5, 2017.

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

BORRALHO, A. Avaliação pedagógica e a avaliação em larga escala: perspectivas, limites e relações. In: PERREIRA, T. (Org.). **Avaliação pedagógica: limites e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2021.

BRAGANÇA, I. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. **Painel Educacional Municipal**. s.d. Online. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Contexto%20-%20anos%20finais%20-%20regularidade_docente&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%20Uf%22&val1=%22RIO%20GRANDE%20DO%20NORTE%22&col2=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%22&val2=%22AR%C3%8AS%22&psa2=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%208.529%2C%20DE%202%20DE%20JANEIRO%20DE%201946,Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=eleva%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20in%C3%A9rcia%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos>. Acesso em: 16 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. **FUNDEF:** manual de orientação. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, 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 (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos:** diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, J. **Obra completa:** história das instituições e pensamento político (1930-1957). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, v. 50, nº 100, p. 627-652, 1974.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS, A. M. I.; BITTENCOURT, E. P. L. **Avaliar para aprender**: vivências de um professor reflexivo. Belém: EDUFPA, 2007.

DICIONÁRIO OXFORD. Disponível em: https://www.google.com/search?q=qualidade&rlz=1C1GCEJ_enBR963BR964&oq=qualidade&aqs=chrome..69i57j0i433i512l2j0i512j0i433i512j0i512j69i60j69i61.5601j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 30 nov. 2021.

DOURADO, L. et al. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. Org. **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FÉLIX, C. M.; SOUZA, A. M. C. Formação avaliativa do pedagogo: elucidações a partir de documentos oficiais. In: MARTINS, E. M.; LIMA, M. do S. (Orgs). **A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação**: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Impreco, 2020.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2020.

FERNANDES, C. de O. (Org). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, nº 2, pp. 21-50, 2006.

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

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M.; AFONSO, A. (Orgs). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J-M. **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. pp. 131-142.

FERNANDES, D. **Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares**. Curitiba: CRV, 2019.

FERNANDES, D. **Avaliação formativa**. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitoração, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2020a.

FERNANDES, D. **Avaliação sumativa**. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitoração, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2020b.

FERNANDES, D. **Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)**. Folha de apoio à formação – Projeto de monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, nº 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. de. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAMA, Z. J. **Teorias de avaliação da aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2018.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 2, nº 1, p. 08-26, 2014.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, M. (Org.). **Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação**. Natal: EDUFRRN, 2006.

GOMES, M. P. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

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

HORTA NETO, J. J.; JUNQUEIRA, R.; OLIVEIRA, A. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, v. 29, nº 96, 2016.

JULIÃO, A. L. Avaliação das aprendizagens escolares: processo de reconstrução dos saberes ou acerto de contas? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, nº 32, jan/abr. 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. (Org). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, F. H. **Um método de transcrição e análise de vídeos: a evolução de uma estratégia**. s.d. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15960139-Um-metodo-de-transcricoes-e-analise-de-videos-a-evolucao-de-uma-estrategia-fernando-henrique-de-lima-1.html>. Acesso em 02 de out. 2021.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. 2001. Tese de Doutorado. Tese de doutorado). Faculdade de Educação–USP.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: BRASIL. **Formação contínua de professores. Salto para o Futuro**. MEC: Boletim, v. 13, 2005.

LIMA FILHO, G. D.; TROMPIERI FILHO, N. **As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas**. 2012. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/trabalho04.pdf>. Acesso: 12 mar. 2021.

LOPES, M. C. R. et al. **Políticas educacionais e a organização da educação básica**. Maringá, PR: Unicesumar, 2017.

LUCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 560 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

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

MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. (Orgs). **A pesquisa como princípio formativo da pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. Fortaleza: Imprece, 2020.

MARTINS, E. S.; FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning, **Anais...** Lisboa, Portugal, 2007.

NUÑEZ, I.; RAMALHO, B. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **EccoS Revista Científica**, v. 7, nº 1, pp. 87-111, jun. 2005.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, nº 1, p. 67-86, 2016.

PEREIRA, T. V. (Org.). **Avaliação pedagógica: limites e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2021.

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

RIZZATTI, I. M. et al. RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 01 de nov. 2021.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. Por uma relação outra entre didática, currículo, avaliação e qualidade da educação básica. In: CANDAU, V.; CRUZ, G.; FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SARTORO, E. et al. **Caderno pedagógico 2019**. Disponível em: <https://unijpa.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/09/CADERNO-PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso: 15 nov. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, nº 3, p. 493-510, 2015.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia de conceitos**. Trad. Marília Sette Câmara. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. V. da. A avaliação escolar a serviço da aprendizagem: uma questão urgente. In: Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 4, **Anais...** Fortaleza: UFC, 2008. p. 1803-1815.

SILVA, C. F. da; DA SILVA SAMPAIO, C. A.; DA CUNHA, T. Do julgamento professoral às avaliações externas, que fazemos com as crianças e jovens na escola? Um estudo de caso na cidade de Manaus-AM. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 84, nº 1, p. 217-236, 2020.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, nº 1, mai. 2015.

SILVA, A. B.; VASCONCELOS, F. H. L.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional na Perspectiva dos Alunos. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, nº 18, p. 317-337, 2015.

SILVA, G. V.; MOREIRA, E. E. P. O papel do avaliador e a importância de sua tarefa para a avaliação educacional. In: MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. (Orgs). **A pesquisa como princípio formativo da pós-graduação**: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Impreco, 2020.

SILVA, M.; VIANA, T. O percurso histórico do exame no Brasil. In: Encontro Cearense de Historiadores da Educação - ECHE; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação - ENHIME; Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais - SINECGEO, **Anais...** Fortaleza: IMPRECE, 2014. p. 831-842.

SOUSA, S. Z. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, C. de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, J. R. M. A. de. **Avaliação educacional na dimensão do SINAES**: qualidade do ensino ou requisito legal na Universidade Federal do Ceará. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2020.

SOUZA, S.; OLIVEIRA, R. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, nº 84, p. 873-895, 2003.

TOBIAS, J. A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Jusriscredi LTDA, 1972.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7. ed. Porto Alegre, RJ: Globo, 1981.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala**: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris/São Paulo: UNESCO, 2019

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 12, p. 7-24, 1995.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, B. (Org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

ZALUCA, C. C. **Qualidade em educação no Brasil no contexto das reformas neoliberais**. Curitiba: CRV, 2020.

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR.**

Nome do responsável: Geraldo Vicente da Silva

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A prática da avaliação educacional tem sido um dos temas cada vez mais recorrente nas pesquisas educacionais, sendo entendida como um dos principais elementos dos processos de ensino e aprendizagem e ainda uma das responsáveis por possibilitar mudanças da práxis docente. Estas mudanças têm sido cada vez mais presentes nos processos de ensino nas salas de aula do Brasil atualmente. Contudo, não da forma como autores e pesquisas recentes comprovam serem necessárias – considerando e articulando as modalidade e dimensões da avaliação para a aprendizagem. Neste sentido, o estudar as concepções e as práticas docentes em avaliação educacional nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Aracaju/RN. E, com isso construir um Produto Educacional, neste caso, um curso de formação de professores na área da avaliação da aprendizagem

Procedimentos:

A pesquisa será desenvolvida junto em dois momentos sendo o primeiro com a aplicação de questionário, que em virtude da Pandemia da COVID-19 será realizada em formulário online através do “google forms” encaminhado através de e-mail ou aplicativo de mensagens. No segundo momento será solicitado, de forma individualizada, em sala virtual, gravação de vídeo, com sua autorização prévia, de sua narrativa de formação e atuação em relação ao tema do projeto com o tempo máximo de 40 minutos cada. Sendo-lhes garantido e assegurado a manutenção do sigilo e da privacidade de cada profissional pesquisado.

Desconfortos e riscos:

Ao final da pesquisa, todo material será armazenado em arquivo digital, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à produção de novos conhecimentos que podem favorecer à aplicação de novas práticas avaliativas de aprendizagem e produtos inovadores de educação, neste caso um curso de formação afim de favorecer a democratização e qualidade do ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em especial no ensino fundamental anos finais.

Acompanhamento e assistência:

Fica garantido aos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, o direito à assistência integral, ou seja, Jurídica com vistas ao direito à indenização, bem como Médica, de Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Terapia Ocupacional, entre outros.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

A participação no estudo **não** deverá acarretar custos para você, mas caso haja quaisquer despesas haverá compensação material e/ou financeira adicional **a título de ressarcimento e/ou indenização referentes a todas as despesas do participante e de seus acompanhantes** (caso haja e quando necessário), tais como transporte e alimentação, dentre outros.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador orientando: Geraldo Vicente da Silva, E-mail: geraldo.vicente.silva03@aluno.ifce.edu.br ou ainda pelo telefone/whatsapp: 55(84) 994390634.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas e/ou via digital com todas as respostas dadas.

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a):

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/____.

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS MARANGUAPE
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENS. E FORM. DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

TÍTULO: Avaliação escolar a serviço da aprendizagem: conceitos e concepções de professores do ensino fundamental anos finais da cidade de Arez/RN

ORIENTADOR: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

ORIENTANDO: Geraldo Vicente da Silva

NOME: _____

Caro profissional, professor(a)!

O presente questionário tem por objetivo levantar informações sobre a construção da sua formação docente no tocante a formação inicial e continuada e ainda sua formação e atuação profissional. Neste sentido, peço que leia e responda cada questão como se pede.

QUESTIONÁRIO

1. Formação Inicial - Com um “X” marque uma única alternativa nas questões que seguem em relação ao seu perfil profissional.
 - 1.1. Identifique seu curso de formação inicial. Caso tenha mais de uma formação inicial, marque a que tenha maior pertinência à sua atuação na rede pública municipal de Arez neste momento.
 - 1.1.1. () Língua portuguesa
 - 1.1.2. () Língua inglesa
 - 1.1.3. () Artes
 - 1.1.4. () Educação Física
 - 1.1.5. () Matemática
 - 1.1.6. () História
 - 1.1.7. () Geografia
 - 1.1.8. () Ciências biológicas
 - 1.1.9. () Teologia/Ciências da religião

- 1.2. Sua formação se deu:
- 1.2.1. ☐ Nos últimos dois anos
 - 1.2.2. ☐ Nos últimos quatro anos
 - 1.2.3. ☐ Nos últimos seis anos
 - 1.2.4. ☐ Nos últimos oito anos
 - 1.2.5. ☐ Nos últimos dez anos ou mais
- 1.3. Sua formação se deu em uma instituição
- 1.3.1. ☐ Pública Federal
 - 1.3.2. ☐ Pública Estadual
 - 1.3.3. ☐ Filantrópica
 - 1.3.4. ☐ Iniciativa privada
- 1.4. O período de duração do seu curso foi de:
- 1.4.1. ☐ 1 a 2 anos
 - 1.4.2. ☐ 2 a 3 anos
 - 1.4.3. ☐ 3 a 4 anos
 - 1.4.4. ☐ 4 anos ou mais
- 1.5. O seu curso aconteceu:
- 1.5.1. ☐ Totalmente presencial
 - 1.5.2. ☐ Totalmente a distância
 - 1.5.3. ☐ Semipresencial – Com encontros presenciais nos fins de semana
 - 1.5.4. ☐ Semipresencial – Com encontros presenciais durante a semana
- 1.6. A matriz curricular do curso de licenciatura no qual frequentou:
- 1.6.1. ☐ Havia a oferta de disciplina de forma obrigatória em avaliação da aprendizagem ou correlata;
 - 1.6.2. ☐ Havia a oferta de disciplina de forma opcional em avaliação da aprendizagem ou correlata;
 - 1.6.3. ☐ Não havia a oferta de disciplina em avaliação da aprendizagem ou correlata
 - 1.6.4. ☐ Não sei informar
- 1.7. Durante seu curso de formação inicial você estudou o tema da avaliação da aprendizagem ou disciplina com nome correlato?
- 1.7.1. ☐ Sim - Em disciplina obrigatória;
 - 1.7.2. ☐ Sim - Em disciplina optativa;
 - 1.7.3. ☐ Sim - Em disciplina ou curso complementar;
 - 1.7.4. ☐ Não estudei
2. Formação continuada - Com um “X” marque uma única alternativa nas questões que seguem em relação ao seu perfil profissional.
- 2.1. A instituição pública da qual faz parte (a escola ou em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação), oferece ou ofereceu formação continuada (Cursos, palestras, debates, ...) nos últimos 5 anos?
- 2.1.1. ☐ Frequentemente
 - 2.1.2. ☐ Raramente

- 2.1.3. ☐ Nunca
- 2.2. A instituição pública da qual faz parte (a escola ou em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação), oferece ou ofereceu curso de formação continuada em avaliação da aprendizagem ou correlata nos últimos 5 anos
- 2.2.1. ☐ Frequentemente
- 2.2.2. ☐ Raramente
- 2.2.3. ☐ Nunca
- 2.3. Busco ou busquei formação continuada nos últimos 5 anos
- 2.3.1. ☐ Frequentemente
- 2.3.2. ☐ Raramente
- 2.3.3. ☐ Nunca
- 2.4. Busco ou busquei formação continuada na área da avaliação da aprendizagem ou correlata nos últimos 5 anos
- 2.4.1. ☐ Frequentemente
- 2.4.2. ☐ Raramente
- 2.4.3. ☐ Nunca
3. Atuação profissional - Com um “X” marque uma única alternativa nas questões que seguem em relação ao seu perfil profissional.
- 3.1. O tempo que atua no magistério é:
- 3.1.1. ☐ De 0 a 5 anos
- 3.1.2. ☐ De 5 a 10 anos
- 3.1.3. ☐ De 10 a 15 anos
- 3.1.4. ☐ Acima dos 15 anos
- 3.2. O sistema municipal de educação segue legislação que oriente os processos de avaliação educacional?
- 3.2.1. ☐ Sim
- 3.2.2. ☐ Não
- 3.2.3. ☐ Desconheço
- 3.3. O sistema municipal de ensino orienta a “semana de provas” e/ou processos de avaliação apenas em fins de bimestres letivos?
- 3.3.1. ☐ Sim
- 3.3.2. ☐ Não
- 3.3.3. ☐ As vezes
- 3.4. A escola em que você atua, organiza a “semana de provas” e/ou processos de avaliação apenas em fins de bimestres letivos?
- 3.4.1. ☐ Sim
- 3.4.2. ☐ Não
- 3.4.3. ☐ As vezes

- 3.5. Valendo-se da sua autonomia de professor, você organiza “a semana de provas” e/ou processos de avaliação apenas em fins de bimestres letivos?
- 3.5.1. ☐ Sim
 - 3.5.2. ☐ Não
 - 3.5.3. ☐ As vezes
- 3.6. Na unidade escolar em que você atua, seus colegas de trabalho organizam a “semana de provas” e/ou processos de avaliação apenas em fins de bimestres letivos?
- 3.6.1. ☐ Sim
 - 3.6.2. ☐ Não
 - 3.6.3. ☐ As vezes
- 3.7. Na escola onde atua há formação para os professores sobre os descritores, ou seja, aquilo que se espera que os alunos consigam atingir nas avaliações externas?
- 3.7.1. ☐ Sim
 - 3.7.2. ☐ Não
 - 3.7.3. ☐ As vezes
- 3.8. Na escola onde você atua há orientação e/ou treinamento para os alunos realizarem avaliações externas?
- 3.8.1. ☐ Sim
 - 3.8.2. ☐ Não
 - 3.8.3. ☐ As vezes
- 3.9. Na escola onde você atua há momentos de reflexão sobre os resultados das avaliações externas, relacionando-os com a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem?
- 3.9.1. ☐ Sim
 - 3.9.2. ☐ Não
 - 3.9.3. ☐ As vezes
- 3.10. Na escola onde você atua, os resultados das avaliações externas também servem de base para a organização dos planos anuais de turma?
- 3.10.1. ☐ Sim
 - 3.10.2. ☐ Não
 - 3.10.3. ☐ As vezes

Nas questões 3.11 e 3.12, marque mais de uma alternativa, caso julgue necessário

- 3.11. Dentre as modalidades de avaliação a(s) que mais conheço e utilizo como base para meus planejamentos é/são:
- 3.11.1. ☐ Avaliação institucional
 - 3.11.2. ☐ Avaliação da aprendizagem
 - 3.11.3. ☐ Avaliação externa
 - 3.11.4. ☐ As três anteriores
 - 3.11.5. ☐ Não tenho a avaliação como base para os planejamentos

- 3.12. Dentre as tipologias da avaliação da aprendizagem, a/as que mais utilizo nos meus planejamentos e práticas em sala de aula é/são: – Marque mais de uma alternativa, caso julgue necessário:
- 3.12.1. ☐ Avaliação diagnóstica – “[...] verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepara-los para o estudo da matéria nova [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 197)
 - 3.12.2. ☐ Avaliação formativa – “É realizada durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto [...] e é realizada com frequência mais de uma vez, para o pessoal interno com vistas à melhoria[...]” (SCRIVEN, 2018, p. 166).
 - 3.12.3. ☐ Avaliação somativa – “Avaliação somativa de um programa (ou outro avaliado) é conduzida após o término de um programa” (SCRIVEN, 2018, p. 182)
 - 3.12.4. ☐ As três anteriores
 - 3.12.5. ☐ Nenhuma das três
- 3.13. Enumere de 1 a 5, sendo 1 a de menor frequência e 5 a de maior frequência o uso do instrumento de coleta de informações para a avaliação utilizado em suas aulas
- 3.13.1. ☐ questionário / exercício no caderno ou online
 - 3.13.2. ☐ prova escrita
 - 3.13.3. ☐ relatório
 - 3.13.4. ☐ Portfolio
 - 3.13.5. ☐ Enquete
- 3.14. Enumere de 1 a 7, sendo 1 a de menor frequência e 7 a de maior frequência no uso dos procedimentos de avaliação utilizados em suas aulas
- 3.14.1. ☐ Atividades escritas individuais
 - 3.14.2. ☐ Atividades escritas coletivas/grupo
 - 3.14.3. ☐ Seminário
 - 3.14.4. ☐ Debates orais
 - 3.14.5. ☐ Atividades online
 - 3.14.6. ☐ Produções / produtos como (maquetes, pinturas, ...)
 - 3.14.7. ☐ Observação

APÊNDICE 03 – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A NARRATIVA FORMATIVA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ CAMPUS MARANGUAPE

PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENS. E FORM. DOCENTE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

TÍTULO: Avaliação escolar a serviço da aprendizagem: conceitos e concepções de professores do ensino fundamental anos finais da cidade de Aracaju/RN

ORIENTADOR: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

ORIENTANDO: Geraldo Vicente da Silva

ORIENTAÇÕES GERAIS DA NARRATIVA FORMATIVA

Vários autores entendem que a formação profissional não se dá apenas nos percursos formativos da academia durante a formação inicial nem da formação continuada apenas, e sim todos os processos vivenciados pelos profissionais da educação. Neste sentido, solicitamos que o(a) senhor (a) faça uma “narrativa formativa” das experiências (como aluno da educação infantil, fundamental, médio ou superior e outras experiências) com a avaliação educacional que, na sua opinião, influenciaram na forma como avalia atualmente. A mesma pode ser produzida em forma de carta, um relato, ou outro gênero se preferir.

APÊNDICE 04 – PRODUTO EDUCACIONAL

**UNILAB/IFCE
PROGRAMA ASSOCIADO DE
MESTRADO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE**

**A AVALIAÇÃO A SERVIÇO
DA APRENDIZAGEM**

APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

APRESENTAÇÃO

Módulo I

Maranguape - 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Geraldo Vicente da.

AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: : UMA PROPOSTA PARA
AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR / Geraldo
Vicente da SILVA. - 2021.

15 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Campus Maranguape, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

1. Produto Educacional. 2. Plano de Formação Continuada. 3. Apresentação. 4. Avaliação a serviço da
aprendizagem. 5. UNILAB/IFCE. I. Título.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a), seja bem-vindo(a)!

O curso “Avaliação a serviço da aprendizagem” faz parte do projeto de pesquisa **AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR**, desenvolvido no mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente em associação entre Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, polo Maranguape.

O curso é voltado aos profissionais da educação escolar (professor, coordenador e diretor) em serviço no ensino fundamental, anos finais, e tem por objetivo promover momentos de reflexão – pesquisa – formação sobre as concepções e práticas do docente no processo de avaliação para a aprendizagem no cotidiano escolar.

As atividades foram organizadas para serem desenvolvidas em seis etapas e trezes encontros presenciais ou síncronos de quatro horas cada, bem como em atividades não presenciais ou assíncronas, totalizando uma carga horária de 52h, articulando as discussões, teorias e práticas de acordo com cada realidade apresentada.

Para o desenvolvimento desse curso, lançaremos mão de atividades como produções autobiográficas, leituras, debate e interpretação de textos, exibição de vídeos, matérias e artigos de revistas e periódicos, entre outros que forem demandados de acordo com o desenvolvimento do curso.

Nesse sentido, o curso possui, como materiais básicos, quatro módulos:

- * Módulo I - **Apresentação**, o qual trará todas as diretrizes, sistematização e orientações do curso;

- * Módulo II - **Caderno de Formação/Portfólio**, disponibilizado ao profissional/participante e no qual haverá atividades e espaço direcionado ao registro e reflexões da formação;

- * Módulo III - **Coletânea de textos**, Livro/Brochura com textos básicos trazendo conceitos gerais sobre a avaliação a serviço da aprendizagem;

- * Módulo IV - **Caderno de Formação/ Mediador**, Livro/brochura com sugestões e orientações da/para o desenvolvimento da formação.

Nesse sentido, espera-se que todos tenham uma ótima trajetória de formação e que essa possa subsidiá-los na reflexão das concepções e práticas desenvolvidas,

possibilitando-os a encontrar, se não as melhores, as estratégias que mais se adequem à realidade da sua comunidade escolar, da sua turma e de cada discente.

1 FINALIDADE E PÚBLICO-ALVO

O presente curso tem por finalidade contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação (professores, coordenadores e supervisores pedagógicos e diretores escolares), em uma perspectiva de avaliação escolar que esteja a serviço da aprendizagem, levando-os a:

- Refletir sobre as concepções de modalidades e dimensões da avaliação para a aprendizagem escolar apontadas pelos professores, bem como sobre os instrumentos utilizados por eles no cotidiano escolar;
- Compreender, à luz das fundamentações teóricas, as concepções de avaliação para a aprendizagem;
- Elaborar e/ou identificar instrumentos de coleta de informações da aprendizagem que contribuam com a avaliação para a aprendizagem escolar;
- Qualificar os instrumentos de coleta de informações da avaliação para a aprendizagem escolar.

Assim, esperamos, a partir deste curso, contribuir com a melhoria dos processos de avaliação para a aprendizagem escolar, a melhoria da qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, a redução da exclusão escolar.

2 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de formação continuada em avaliação escolar intitulado “A avaliação a serviço da aprendizagem” partiu das demandas apontadas nas pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional em ensino e formação docente da UNILAB/IFCE, realizado entre os anos de 2019 e 2021. Para a formatação dele, foi necessário, além dos fundamentos trazidos na pesquisa, lançar mão de outros estudos, sobre os quais trazemos uma síntese a seguir, pois, compreendemos que esses se fazem necessários para que possamos deixar claros, diante da extensa bibliografia na área, os princípios que embasam o presente curso.

Durante as pesquisas bibliográfica e de campo para a realização da dissertação de mestrado que deu origem a este curso, foram apontadas várias lacunas na formação inicial do docente, desde o aligeiramento desta à ênfase aos aspectos teóricos em detrimento da prática ou, ainda, a necessária relação entre estas (teoria e prática) no ato

da formação inicial. Assim, faz-se urgente a implementação de programas e projetos de formação continuada desses profissionais.

Ampliando os aspectos acima, Lima (2005, p. 39) afirma que:

O sentimento de inconclusão tem nos conduzido a espaços de educação pela necessidade de ampliar e renovar os conhecimentos e, outras vezes, na busca de aperfeiçoamento profissional decorrente das exigências e desafios do nosso trabalho de profissionais da educação.

É nessa perspectiva de inconclusão, seja ela causada nos cursos de formação inicial ou ainda aquelas decorrentes das mudanças econômicas, políticas e sociais que afetam o trabalho docente, que o curso de formação continuada aqui proposto busca, antes de tudo, contribuir com a formação profissional, em especial do professor na área da avaliação escolar.

Entendemos que essa formação deve partir dos conhecimentos que fazem parte da **identidade profissional** e são construídos pelos docentes, não apenas na formação inicial, mas em todo o seu processo de constituição pessoal e profissional, como nos afirmam Lima (2005) e Nuñez e Ramalho (2005). Portanto, a concepção de **formação continuada** aqui defendida é aquela apontada por Lima (2005, p. 40), que ensina: “(...) formação contínua é o processo de articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis²¹”.

Assim, o processo de formação continuada defendido articulará o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, concebendo os professores e demais profissionais da educação como adultos em formação (PASSEGGI, 2016), buscando superar a dicotomia do sujeito epistêmico e o sujeito biográfico.

Além das concepções de formação continuada e identidade profissional defendidas acima, faz-se necessário indicar as concepções de conhecimento e aprendizagem aqui concebidas, partindo do princípio de que a educação, ao mesmo tempo que influencia a sociedade, também é influenciada por essa e que, para a formação docente, a articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional é fundamental, de modo que defendemos a importância do **conhecimento pertinente** (MORIN, 2011).

²¹ Entendida como a ação, reflexo da relação teoria e prática.

Na visão do autor, a educação possui uma “inadequação” entre aquilo que pratica, da forma como organiza seus processos e sistematiza os saberes, e como esses estão na realidade. Nesse sentido, indica que a educação precisa situar o conhecimento no contexto, precisa compreender que o global se dá através da relação entre “o todo e as partes”, que o ser humano é multidimensional, não sendo constituído apenas do biológico, ou do afetivo, ou do psicológico, entre outros, mas das relações destes, e, ainda, que o conhecimento é complexo, pois ele não se dá isolado, mas sim da relação entre fatores econômicos, políticos, sociais, entre outros.

Assim, a concepção de conhecimento, seja o trazido pelos profissionais ou ainda aqueles que buscaremos construir, terá como princípio o conhecimento pertinente, primeiro por compreendermos que esse profissional é um sujeito biográfico, ou seja, é capaz de refletir sobre as suas vivências e, ao mesmo tempo, epistêmico, pois, ao refletir, sistematizará outros conhecimentos, os quais encontram-se intimamente relacionados ao seu fazer e à sociedade que o rodeia.

Quanto ao quarto elemento, a **aprendizagem**, sendo este o processo pelo qual se chega ao conhecimento, teremos como norteadora a teoria da atividade, baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na pedagogia do domínio da aprendizagem sistematizada por Bloom nos anos 60 e, a partir da qual, de acordo com Perrenoud (1999), originou-se a avaliação formativa.

Assim, baseados naquilo que defendem Dias e Bittencourt (2007, p. 191): “(...) para mudar a forma da avaliação do ensino-aprendizagem na escola básica, é preciso transformar a forma como o professorado aprende – e é avaliado (...)” e, tendo por base que é unânime a defesa pela implementação de uma avaliação formativa no sistema de educação brasileira, o presente curso busca sistematizar uma proposta de ensino-aprendizagem da formação inovadora do adulto, pois propõe um curso de formação docente tendo por base a pedagogia do domínio.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de que este procura ter estreita relação com as implementações curriculares no sistema educacional brasileiro, em especial a trazida pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a de nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A primeira resolução institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC da educação básica e a segunda define e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos professores da educação básica.

3 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo por base que muitas das práticas desenvolvidas pelos professores fazem parte e/ou foram trazidas da(s) sua(s) formação(ões), como bem confirma a pesquisa realizada com os professores para a dissertação que deu origem a este Produto Educacional - PE, e, ainda, considerando o que prevê a Base Nacional Comum de Formação Continuada de Professores da Educação Básica BNC - Formação Continuada, esta prevê que, entre as competências e habilidades pedagógicas mínimas, os docentes devem:

[...] 2a.1.2. Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada; [...] 2a.1.4 Considerar os diferentes **domínios cognitivos** e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; [...] (BRASIL, 2020, online, grifos nossos).

Além dos preceitos acima, também foram consideradas as bases teóricas dos estudos revisados de Benjamim Bloom, ou, como popularmente ficou conhecida, a Taxionomia de Bloom (SARTORO et al., 2019). Assim, os processos pedagógicos de ensino foram organizados em seis etapas, as quais são entendidas como necessárias para efetivar os processos de aquisição ou reformulação das aprendizagens, a saber:

- **Lembrar** – Os participantes serão sensibilizados a lembrar de vivências através de relatos orais e escritos sobre as práticas de avaliação escolar vivenciadas por eles;
- **Compreender** – A partir das vivências trazidas por cada participante no tópico anterior, à luz das leituras, vídeos, relatos, debates e outros, os participantes serão conduzidos a esta segunda etapa, fazendo o registro e socializando sua nova compreensão;
- **Aplicar** – A partir da compreensão da prática, cada participante, tomando como base um procedimento, elaborará um instrumento de coleta de informações e o aplicará;
- **Analisar** – De forma individual e baseada nas fundamentações teóricas, através de produção escrita e exposição oral, o participante analisará sua ação;
- **Avaliar** – De forma individual e coletiva, o participante avaliará sua ação indicando os aspectos relevantes;

- **Criar** – A partir da avaliação individual e coletiva, cada participante planejará processos e instrumentos para avaliação a partir dos processos anteriores.

Tabela 01 - Etapas e tempo destinado a elas

ORDEM	O QUE?	TEMPO
01	Lembrar	8h
02	Compreender	16h
03	Aplicar	8h
04	Analisar	8h
05	Avaliar	4h
06	Criar	8h
TOTAL=>		52h

Fonte: Próprio autor (2021).

4 CONTEÚDOS BÁSICOS

Nesta seção, é relevante considerar que os conteúdos aqui listados e trazidos na coletânea de textos, em primeiro lugar, não possuem um fim em si mesmos, pois quem efetivamente vai definir o que vai ser estudado será o grupo envolvido na formação. Nesse sentido, os textos servirão de fonte de estudo e pesquisa coletiva, mas, em especial, de fundamentação individual.

Assim, a fundamentação listada e trazida na coletânea de textos teve como base os estudos teóricos desenvolvidos na pesquisa bibliográfica, bem como na pesquisa de campo.

- Interação entre avaliação, ensino e aprendizagem
- Avaliação
 - Princípios
 - Fundamentos
- Avaliação formativa
 - Feedback
 - Regulação
- Avaliação somativa
- A avaliação a serviço da aprendizagem

5 METODOLOGIA

O curso será desenvolvido através de encontros quinzenais de 4h cada, destinados a fundamentação, relatos de experiências, trocas de experiências, encaminhamentos, debates e reflexões, por meio dos quais serão trabalhadas as vivências dos profissionais envolvidos, à luz das fundamentações teóricas.

A cada encontro, o participante será convidado a refletir em relação aos aspectos teóricos e à sua ação profissional futura. Diante disso, está à sua disposição o portfólio, o qual deve ser sistematizado considerando todos os momentos dos encontros, trazendo suas principais impressões, certezas, dúvidas e outras, de forma refletida, seguido de uma autoavaliação e, por último, uma avaliação do encontro.

6 RECURSOS E MATERIAIS

- Financeiros
 - Os recursos financeiros serão definidos a partir da modalidade (presencial ou online) e a quantidade de participantes.
- Humanos
 - Formador com formação na área da educação e pós-graduado em avaliação educacional
- Pedagógicos
 - Módulos
 - Apresentação
 - Coletânea de Textos
 - Portfólio
 - Caderno de Formação
 - Equipamentos de som, imagem e de TI.

7 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A avaliação da formação será realizada através da avaliação formativa aqui defendida, através da regulação cognitiva e metacognitiva, envolvendo:

- * Frequência mínima de 75% de participação e realização das atividades;
- * Produção e apresentação de um portfólio;

* Autoavaliação, considerada como aquela que acontece no percurso no desenvolvimento do curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, 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 (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DIAS, A. M. I.; BITTENCOURT, E. P. L. **Avaliar para aprender: vivências de um professor reflexivo**. Belém: EDUFPA, 2007.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: BRASIL. **Formação contínua de professores. Salto para o Futuro**. v. 13. MEC: Boletim, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NUÑEZ, I. R.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **EccoS - Revista Científica**, v. 7, nº 1, p. 87-111, jun. 2005.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, nº 1, p. 67-86, 2016.

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

SARTORO, E. R. de L. et al. **Caderno pedagógico**. 2019. Disponível em: <https://unijpa.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/09/CADERNO-PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso: 15 de nov. 2021.

Sobre os autores

Geraldo Vicente da Silva – Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Alfabetização e Neurociências (UFRN). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE (UFC). Graduação em pedagogia (UVA). Professor da rede pública e privada de ensino.

E-mail: geraeducacao@gmail.com

Eugênio Eduardo Pimentel Moreira – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE e do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Gestão de Recursos Humanos (UECE). Especialista em Direito Processual (FA7). Graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UECE). Bacharel em Direito (UNIFOR).

E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br



PPGEF

MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



UNILAB/IFCE
PROGRAMA ASSOCIADO DE
MESTRADO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

a

CADERNO DE FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

**CADERNO DE FORMAÇÃO
(Portfólio)**

Módulo II

Maranguape - 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Geraldo Vicente da.

AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: : UMA PROPOSTA PARA
AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR / Geraldo
Vicente da SILVA. - 2021.

49 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Campus Maranguape, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

1. Produto Educacional. 2. Plano de Formação Continuada. 3. Módulo II Caderno de formação - Portfólio. 4.
Avaliação a serviço da aprendizagem. 5. UNILAB/IFCE. I. Título.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a), seja bem-vindo(a)!

O curso “Avaliação a serviço da aprendizagem” faz parte do projeto de pesquisa **AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR**, desenvolvido no mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente em associação entre Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, polo Maranguape.

O curso é voltado aos profissionais da educação escolar (professor, coordenador e diretor) em serviço no ensino fundamental, anos finais, e tem por objetivo promover momentos de reflexão – pesquisa – formação sobre as concepções e práticas do docente no processo de avaliação para a aprendizagem no cotidiano escolar.

As atividades foram organizadas para serem desenvolvidas em seis etapas e trezes encontros presenciais ou síncronos de quatro horas cada, bem como em atividades não presenciais ou assíncronas, totalizando uma carga horária de 52h, articulando as discussões, teorias e práticas de acordo com cada realidade apresentada.

Para o desenvolvimento desse curso, lançaremos mão de atividades como produções autobiográficas, leituras, debate e interpretação de textos, exibição de vídeos, matérias e artigos de revistas e periódicos, entre outros que forem demandados de acordo com o desenvolvimento do curso.

Nesse sentido, o curso possui, como materiais básicos, quatro módulos:

- * Módulo I - **Apresentação**, o qual trará todas as diretrizes, sistematização e orientações do curso;

- * Módulo II - **Caderno de Formação/Portfólio**, disponibilizado ao profissional/participante e no qual haverá atividades e espaço direcionado ao registro e reflexões da formação;

- * Módulo III - **Coletânea de textos**, Livro/Brochura com textos básicos trazendo conceitos gerais sobre a avaliação a serviço da aprendizagem;

- * Módulo IV - **Caderno de Formação/ Mediador**, Livro/brochura com sugestões e orientações da/para o desenvolvimento da formação.

Nesse sentido, espera-se que todos tenham uma ótima trajetória de formação e que essa possa subsidiá-los na reflexão das concepções e práticas desenvolvidas,

possibilitando-os a encontrar, se não as melhores, as estratégias que mais se adequem à realidade da sua comunidade escolar, da sua turma e de cada discente.

SUMÁRIO

ETAPA 01- Lembrar.....	112
ETAPA 02 - Compreender.....	117
ETAPA 03 - Aplicar.....	124
ETAPA 04 - Analisar.....	135
ETAPA 05 - Avaliar.....	140
ETAPA 06 - Criar.....	144
REFERÊNCIAS.....	149

ANEXOS

Ficha de avaliação final



Etapa 01- Lembrar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, nesta primeira etapa temos como objetivo:

- Identificar as vivências com a avaliação escolar, independentemente da modalidade, a partir da educação básica até suas ações enquanto profissional da educação.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Expectativas de aprendizagens com o curso • Relato oral de experiências	• Escreva suas expectativas de aprendizagens; • Socialização das expectativas de aprendizagens para o grande grupo; • Faça um relato oral de experiências com a avaliação escolar; • Relate as experiências por escrito, com os devidos ajustes e acréscimos.
2º Momento - 4h ____/____/____	• Qualificação dos relatos de experiências	• Socialize seus ajustes feitos nos relatos escritos; • Indicação, a partir dos relatos, de temas a serem estudados.

Registros do 1º Momento

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

Registros do 2º Momento

[illegible]



Etapa 02 - Compreender

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta segunda etapa está organizada em quatro momentos e temos como objetivo:

- Compreender, à luz dos textos teóricos trazidos na coletânea de textos, as impressões dos participantes destacadas na etapa anterior (lembrar), como também as concepções de avaliação da/e para a aprendizagem e a concepção de avaliação a serviço da aprendizagem.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em quatro momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Fundamentos sobre a interação entre avaliação, ensino e aprendizagem	• De acordo com as mediações, elabore resumos, exposição oral, exibição de vídeos sugeridos e outros, debates e sínteses de ideias, sempre relacionando as experiências dos participantes; • Monte o quadro sinótico a seguir das principais compreensões.
2º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliações formativas	
3º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliações somativas	
4º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliações das/e para as aprendizagens	

Registros do 1º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Registros do 2º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Registros do 3º Momento

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for writing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Registros do 4º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

QUADRO SINÓTICO

Caro participante, com base no seu relato de experiências, nas leituras, debates e reflexões sobre alguns dos aspectos da avaliação escolar, convidamos você a preencher o quadro sinótico a seguir, no qual você poderá destacar até três experiências vivenciadas por você na condição de aluno ou profissional. Em seguida, deverá fundamentar e, por último, refletir sobre elas, buscando explicar por que cada uma delas ocorria da forma que ocorria.

Práticas	Fundamentos teóricos	Reflexões

_____, _____, de _____ de _____



Etapa 03- Aplicar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta terceira etapa está organizada em dois momentos e temos como objetivo:

- Elaborar e/ou aplicar um procedimento e um instrumento de coleta de informações para a avaliação escolar com base nas práticas de sala de aula explicitadas nas etapas anteriores.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Procedimentos e instrumentos de coletas de informação de avaliação escolar para a aprendizagem	• Selecione uma das práticas refletidas no quadro sinótico da etapa anterior; • Selecione um dos procedimentos / instrumentos de coleta de informações, que, na sua avaliação, melhor se adeque à ação refletida na etapa; • Sistematizar um instrumento que melhor se adeque ao procedimento selecionado – ver roteiro conceitual.
2º Momento - 4h ____/____/____	• Aplicação do instrumento de coleta de informação	• Apresente ao grupo o procedimento e instrumento para as devidas contribuições;

		• Aplique o instrumento de coleta de informações na sua turma de atuação regular.
--	--	---

**ROTEIRO CONCEITUAL²² PARA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO VOLTADO À COLETA
DE INFORMAÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM²³**

1. ANO ESCOLAR: Especificar o ano escolar a que se destina o instrumento

--

2. PERFIL DA TURMA: Fazer um breve perfil socioeconômico e cultural da turma

--

3. COMPONENTE CURRICULAR: Especificar a qual componente curricular se destina tal instrumento

--

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA REDE: Breves considerações, se houver, mesmo não sistematizadas, quanto à avaliação da rede escolar no que concerne ao cumprimento do seu papel educacional

--

²² Importante enfatizar que os aspectos trazidos nos elementos e suas justificativas não precisam ser explanados nos instrumentos de coleta de informações para a avaliação, mas devem ser considerados para a elaboração destes.

²³ Baseado em Luckesi (2011a, p. 338-361) e ampliado pelo autor.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA DA ESCOLA:
Considerações sobre as avaliações externas da escola, em especial sobre o componente curricular a que se destina o instrumento de avaliação, se for o caso

6. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM “REAL” DA TURMA:
Considerações sobre a real aprendizagem da turma em relação ao componente curricular a que se destina o instrumento de coleta de informações

7. OBJETIVO OU HABILIDADE A SER AVALIADA: Transcrever o objetivo ou a habilidade planejada prevista e trabalhada em sala de aula

--

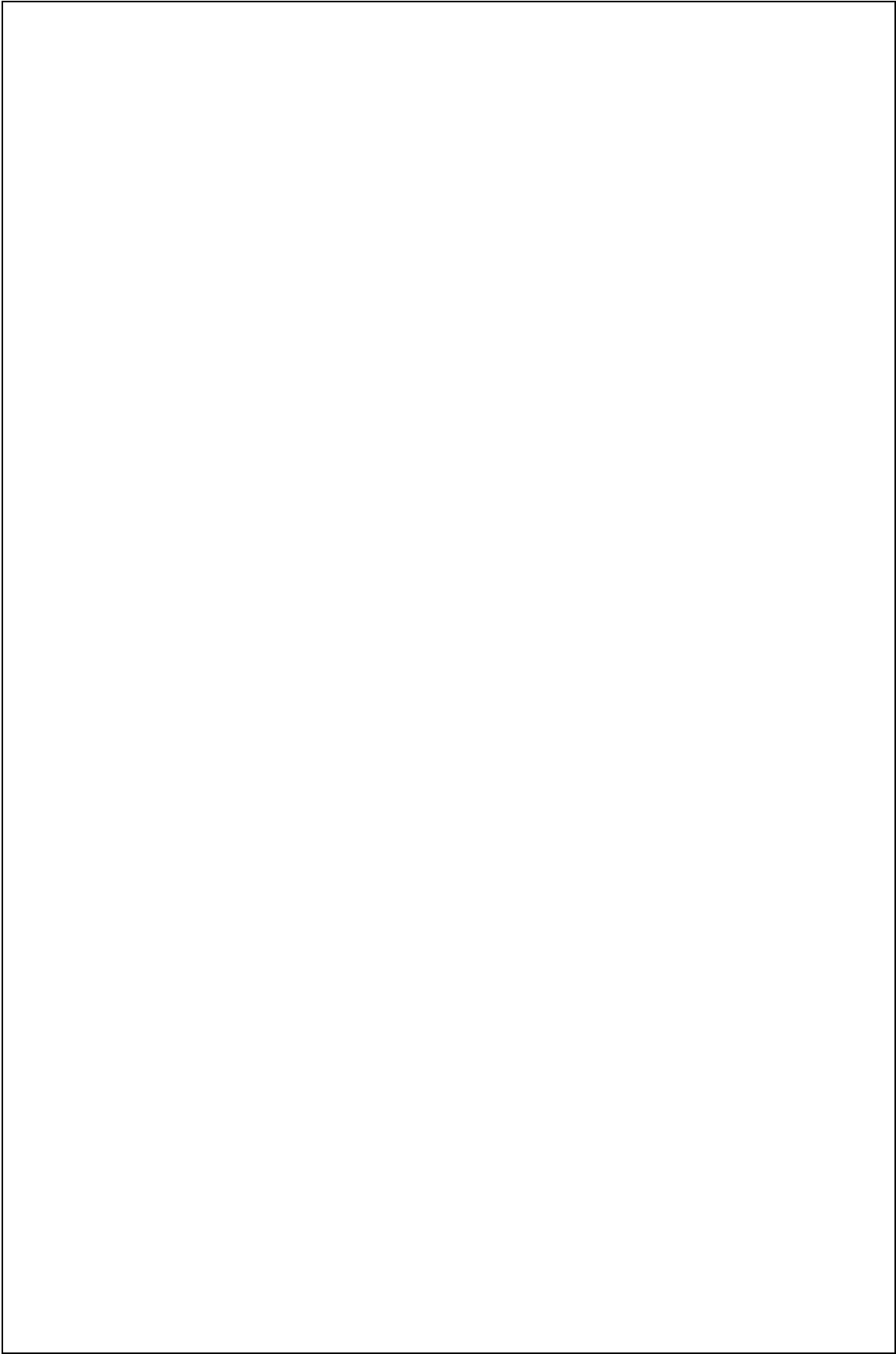
8. PROCEDIMENTO A SER ADOTADO E SUA RESPECTIVA JUSTIFICATIVA: Indicar e justificar a escolha do procedimento para a avaliação escolhida

--

9. INSTRUMENTO A SER ADOTADO E SUA RESPECTIVA JUSTIFICATIVA: Indicar e justificar a escolha do instrumento de coleta de informações para a avaliação escolhido

--

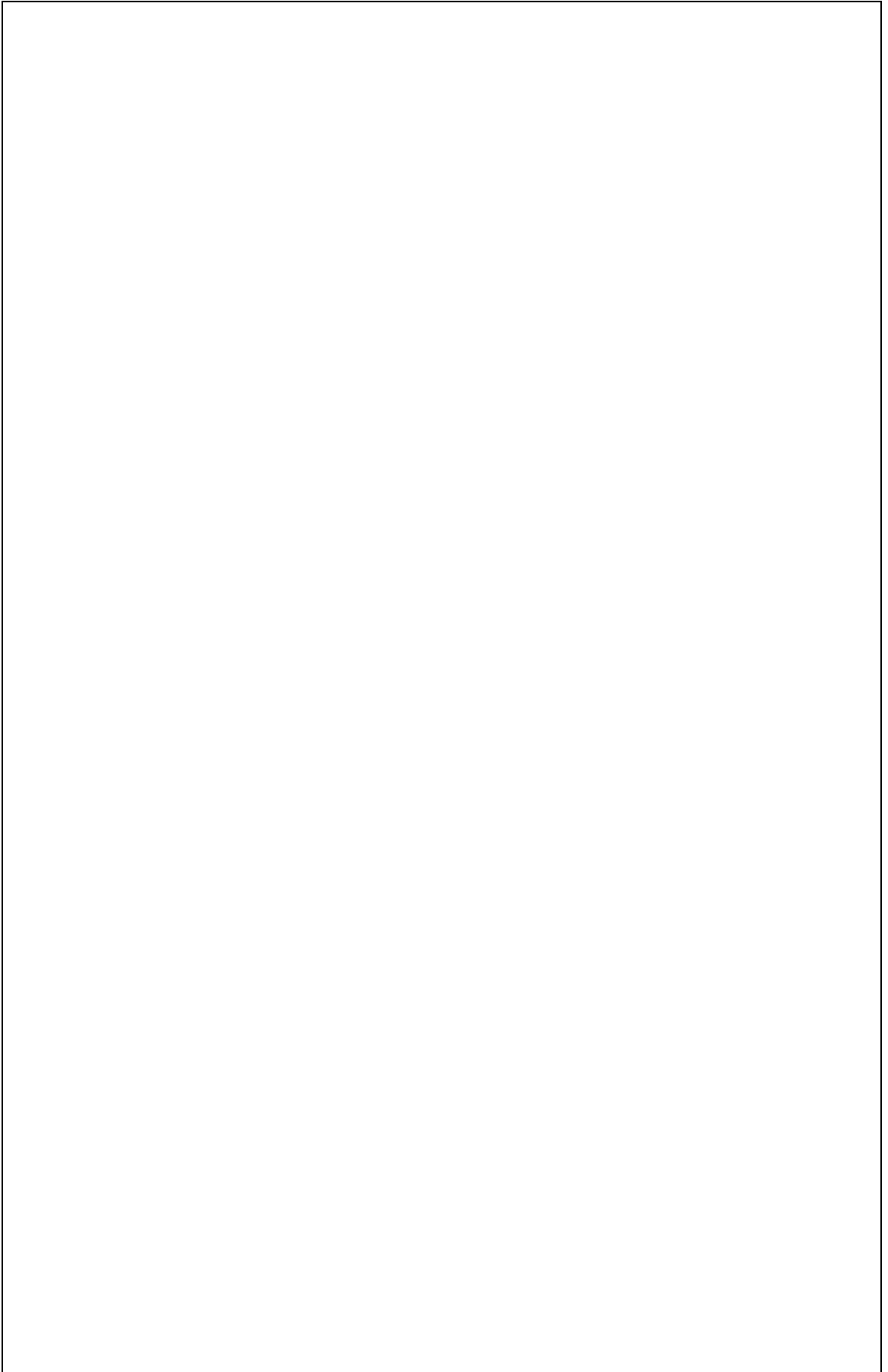
10. INSTRUMENTO: Elabore aqui o instrumento de coleta de informações para a avaliação da e/ou para a aprendizagem, contendo elementos mínimos, como: tempo de execução, objetivos, procedimentos, recursos materiais e o instrumento



Registros do 1º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES DE AVALIAÇÃO
PARA A APRENDIZAGEM**



Registros do 2º Momento

[illegible]



Etapa 04 - Analisar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta quarta etapa está organizada em dois momentos e temos como objetivo:

- A partir dos procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados na etapa anterior, analisar se estes estão e são os mais adequados para avaliar as aprendizagens alcançadas até o dado momento em relação aos objetivos ou habilidades previstas.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Análise dos procedimentos e instrumentos utilizados na etapa anterior (aplicação)	• Com base no procedimento e instrumento utilizado na aplicação da etapa anterior, analise a eficácia destes, tendo como base o roteiro disponibilizado para este fim.
2º Momento - 4h ____/____/____		• Apresente ao grupo a análise teórica do trabalho realizado; • Debate/considerações sobre as análises de cada instrumento apresentado.

**QUADRO PARA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES DE
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM²⁴**

Questão para análise	Análise
Tendo em vista o objetivo ou habilidade prevista, é possível perceber uma relação entre esta e o instrumento proposto?	
A partir da aplicação do instrumento proposto, foi possível determinar o(s) nível(eis) de aprendizagem(ns) em relação ao objetivo ou habilidade proposta?	
O nível de complexidade proposto neste instrumento foi o mesmo dos instrumentos anteriores?	
O instrumento atendeu a todos os discentes ou seria necessário aplicar outros tipos instrumentos diante das especificidades de alguns discentes?	

²⁴ Baseado em Tyler (1981), Depresbiteris (1989), Libâneo (1994), Brasil (1997, 2019), Fernandes e Freitas (2008), Luckesi (2011a, 2011b, 2014, 2018), Hoffman (2018) e ampliado pelo autor.

A linguagem utilizada nos enunciados ou questões foi de fácil compreensão? (Quando for o caso)	
As questões ou itens elaborados consideram, quando for o caso, o “conhecimento pertinente”?	
A partir das informações coletadas, é possível repensar as práticas docentes?	
O instrumento proposto considera o contexto da avaliação da rede, a avaliação interna e externa e a avaliação da aprendizagem?	
O(s) objetivos/habilidades do instrumento foi(foram) alcançado(s)?	

Registros do 1º Momento

[illegible]

Registros do 2º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Etapa 05 - Avaliar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta quarta etapa está organizada em um momento e temos como objetivo:

- Avaliar, com base na análise feita na etapa anterior, de forma individual e coletiva, os procedimentos e instrumentos desenvolvidos à luz dos juízos de valor do participante e estudos realizados.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em um momento, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliação dos procedimentos e instrumentos de coleta de informações de avaliação para a aprendizagem	• Com os dados das análises de seus instrumentos em mãos, faça a avaliação de seus respectivos instrumentos; • Na sequência, faça a apresentação da sua avaliação, contando com a participação das considerações dos colegas de curso.

Registros do 1º momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

_____, ____ de ____ de ____



Etapa 06 - Criar

ORIENTAÇÕES GERAIS

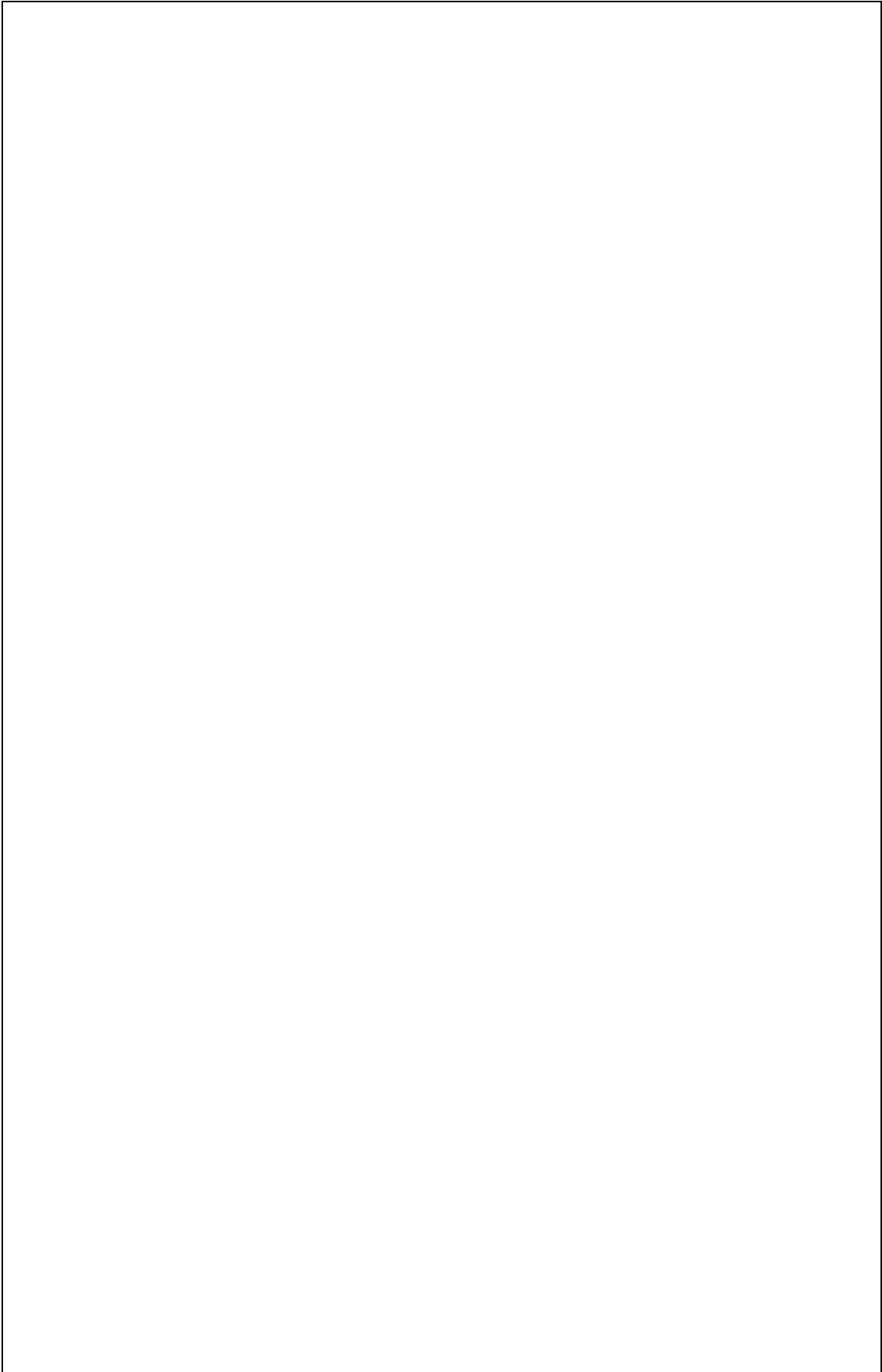
De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta terceira etapa está organizada em dois momentos e temos como objetivo:

- (Re)criar ou sistematizar instrumentos de avaliação para a aprendizagem, como refletido nas etapas anteriores, baseados na concepção da avaliação a serviço da aprendizagem.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Criação ou sistematização de instrumentos de coleta de informações de avaliação para a aprendizagem	• Baseando-se nos instrumentos criados, analisados e avaliados, crie sugestões de instrumentos de avaliação conforme sugestão de roteiro disponibilizado.
2º Momento - 4h ____/____/____		• Apresente ao grupo o procedimento/instrumento para as devidas contribuições.

INSTRUMENTO: Elabore um instrumento de coleta de informações de avaliação para a aprendizagem, contendo elementos mínimos, como: tempo de execução, objetivos, procedimentos, recursos materiais, indicação/sugestão para a utilização.



Registros do 1º Momento

[illegible]

_____, ____ de ____ de ____

Registros do 2º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

_____, ____ de ____ de ____

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução de nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 30 mai. 2021.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LIBÂNEO, J. C. (Org). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7. ed. Porto Alegre, RJ: Globo, 1981.

ANEXO 01 – AVALIAÇÃO DO CURSO

1. Avalie os aspectos a seguir marcando um “x” na escala que varia de 1 a 5, sendo 1 o menor peso e 5 o maior.

1.1 Quanto à qualidade do curso:

ORDEM	DESCRITORES	PESO				
		1	2	3	4	5
a)	Conteúdos abordados					
b)	Nível de aprofundamento					
c)	Recursos utilizados					
d)	Material					
e)	Duração					

1.2 Quanto ao mediador de estudos:

ORDEM	DESCRITORES	PESO				
		1	2	3	4	5
a)	Pontualidade					
b)	Clareza na exposição					
c)	Domínio dos conteúdos					
d)	Didática utilizada					
e)	Interação com o grupo					

1.3 Quanto à participação do cursista:

ORDEM	DESCRITORES	PESO				
		1	2	3	4	5
a)	Pontualidade					
b)	Assiduidade					
c)	Participação nos debates					
d)	Realização das ações propostas					
e)	Interação com o grupo					

2. Agora responda:

2.1 Este curso contribuiu com sua formação? Por quê?

2.2 A partir do curso, houve mudanças nas suas práticas em avaliação? Se sim, quais?

2.3 Há alguma das temáticas trabalhadas a que você gostaria de dar continuidade? Se se sim, qual ou quais?

2.4 Outras contribuições que achar necessárias:

Sobre os autores

Geraldo Vicente da Silva – Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Alfabetização e Neurociências (UFRN). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE (UFC). Graduação em pedagogia (UVA). Professor da rede pública e privada de ensino.
E-mail: geraeducacao@gmail.com

Eugênio Eduardo Pimentel Moreira – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE e do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Gestão de Recursos Humanos (UECE). Especialista em Direito Processual (FA7). Graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UECE). Bacharel em Direito (UNIFOR).
E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br



PPGEF

MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



UNILAB/IFCE
PROGRAMA ASSOCIADO DE
MESTRADO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

a

COLETÂNEA DE TEXTOS

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

COLETÂNEA DE TEXTOS
Módulo III

Maranguape - 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Geraldo Vicente da.

AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: : UMA PROPOSTA PARA
AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR / Geraldo
Vicente da SILVA. - 2021.

22 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Campus Maranguape, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

1. Produto Educacional. 2. Plano de Formação Continuada. 3. Módulo III - Coletânea de textos. 4. Avaliação
a serviço da aprendizagem. 5. UNILAB/IFCE. I. Título.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a), seja bem-vindo(a)!

O curso “Avaliação a serviço da aprendizagem” faz parte do projeto de pesquisa **AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR**, desenvolvido no mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente em associação entre Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, polo Maranguape.

O curso é voltado aos profissionais da educação escolar (professor, coordenador e diretor) em serviço no ensino fundamental, anos finais, e tem por objetivo promover momentos de reflexão – pesquisa – formação sobre as concepções e práticas do docente no processo de avaliação para a aprendizagem no cotidiano escolar.

As atividades foram organizadas para serem desenvolvidas em seis etapas e trezes encontros presenciais ou síncronos de quatro horas cada, bem como em atividades não presenciais ou assíncronas, totalizando uma carga horária de 52h, articulando as discussões, teorias e práticas de acordo com cada realidade apresentada.

Para o desenvolvimento desse curso, lançaremos mão de atividades como produções autobiográficas, leituras, debate e interpretação de textos, exibição de vídeos, matérias e artigos de revistas e periódicos, entre outros que forem demandados de acordo com o desenvolvimento do curso.

Nesse sentido, o curso possui, como materiais básicos, quatro módulos:

- * Módulo I - **Apresentação**, o qual trará todas as diretrizes, sistematização e orientações do curso;
- * Módulo II - **Caderno de Formação/Portfólio**, disponibilizado ao profissional/participante e no qual haverá atividades e espaço direcionado ao registro e reflexões da formação;
- * Módulo III - **Coletânea de textos**, Livro/Brochura com textos básicos trazendo conceitos gerais sobre a avaliação a serviço da aprendizagem;
- * Módulo IV - **Caderno de Formação/ Mediador**, Livro/brochura com sugestões e orientações da/para o desenvolvimento da formação.

Nesse sentido, espera-se que todos tenham uma ótima trajetória de formação e que essa possa subsidiá-los na reflexão das concepções e práticas desenvolvidas,

possibilitando-os a encontrar, se não as melhores, as estratégias que mais se adequem à realidade da sua comunidade escolar, da sua turma e de cada discente.

SUMÁRIO

- 1. POR UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM, 163**
- 2. A AVALIAÇÃO, 164**
 - 2.1 avaliação formativa, 165**
 - 2.2 Avaliação somativa, 166**
- 3. DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES SOMATIVAS E FORMATIVAS, 167**
- REFERÊNCIAS, 172**

AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: O QUÊ E COMO AVALIAR?

Geraldo Vicente da Silva

E-mail: geraeducacao@gmail.com

Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira

E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

OU ISTO OU AQUILO

Cecília Meireles

[...]

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Início este texto apresentando a linda poesia de Cecília Meireles, por acreditar que ela representa, de certo modo, um pouco do que ainda hoje vivemos na educação, que é a separação ou superposição de práticas e processos na ação de educar. A avaliação da aprendizagem tem sido um exemplo disso, até hoje entendida como o último processo a ser desenvolvido em uma dada sequência didática. Além disso, outra questão urgente a ser superada é o entendimento dos reais papéis das avaliações da aprendizagem e as avaliações para a aprendizagem, entendendo que uma não se sobrepõe à outra, mas se complementam.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo, a partir de algumas referências teóricas, apresentar alguns estudos e reflexões sobre possibilidades alternativas de

perceber os processos da avaliação, do ensino e da aprendizagem, no seio da sala de aula.

1. POR UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Ancorada na teoria da atividade, a relação entre os conceitos de ensino, avaliação e aprendizagem precisa ser uma constância no desenvolvimento das ações docentes em sala de aula. É comum, para além das estruturas dos “formulários”, de planos e planejamentos, identificarmos nas falas de professores e alunos que a avaliação é tão somente realizada ao final de uma dada ação docente, como se tivesse o papel ou função de somente atestar resultados.

Ao contrário disso, Fernandes (2011, p. 2) afirma que “A avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino”. Logo, esse processo avaliativo não deverá estar estanque nem somente no início, nem somente no final, mas durante a realização de toda a ação, retroalimentando a mesma.

Para esse fim, todos que compõem a comunidade escolar precisam saber com clareza o que são e como se caracterizam as avaliações formativas e somativas, pois a falta de compreensão conceitual e prática dessas modalidades pode influenciar diretamente nas atividades de ensinar e aprender, aqui entendidas como atividades essenciais à efetivação do conhecimento.

[...] podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados de aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica. Se o que se apresenta são resultados que não estão sendo satisfatórios, o que está por trás dessa defasagem? (LUCKESI, 2011, p. 31).

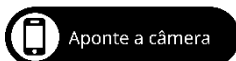
Entendo por “ação pedagógica” a atividade de ensino e, sabendo que só é possível perceber, visualizar essas aprendizagens ou resultados a partir de processos de avaliação, reforço a ideia aqui defendida da urgente articulação entre esses processos, superando, assim, o paradigma da transmissão em nossas salas de aula, levando tanto professores quanto alunos a terem papel ativo nos processos de ensinar e aprender.

Para saber mais...



DOMINGOS FERNANDES - Articulação Da Aprendizagem, Da Avaliação E Do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas.

Ou clique aqui: <https://qrco.de/bcYTZz>



2. A AVALIAÇÃO

O ato de avaliar remonta ao século II A.C., quando os primeiros registros apontam sua utilização para selecionar oficiais chineses. Desse período até chegar à educação dos dias atuais, a avaliação, que teve seu nascimento na avaliação de programas, somente se aproximou da avaliação da aprendizagem na década de 1930, com Ralph W. Tyler, e somente em média 30 anos após as primeiras ideias de avaliação formativas trazidas à educação por Benjamin Bloom.

Dos anos de 1930 aos dias atuais, segundo Luckesi (2018), várias tipologias de avaliação surgiram, as quais o autor classificou de acordo com alguns critérios e alguns de seus pensadores. A) Com base no momento da ação: 1. **Daniel Stufflebeam** - avaliação de contexto, avaliação de entrada, avaliação de processo, avaliação de produto; 2. **Benjamin Bloom** - avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. B) Com base na dimensão do tempo: avaliação processual e avaliação contínua. C) Com base no uso dos resultados: avaliação classificatória e avaliação diagnóstica. D) Com base na filosofia da educação em que figura o projeto pedagógico: 1. **Ana Maria Saul** - avaliação emancipatória; 2. **Celso Vasconcelos** - avaliação dialética; 3. **José Eustáquio Romão** - avaliação dialógica; 4. **Jussara Hoffman** - avaliação mediadora. E) Com base no sujeito que a pratica: heteroavaliação e autoavaliação. Ainda segundo Luckesi (2018, p. 187):

[...] deveríamos ter clareza que nossos atos avaliativos sempre operam com um único algoritmo metodológico, que se resume em planejar a investigação avaliativa, coletar dados da realidade e qualificá-la, tendo por base um padrão de qualidade; encerrando-se aí; [...]

Não sei se o leitor, assim como eu, ficou abismado e/ou somente assim conseguiu visualizar e compreender o motivo de muitas vezes não sabermos definir qual exatamente

a tipologia de avaliação utilizada por nós em sala de aula. Diante da posição certa do autor, ainda pergunto: o que é avaliar? Chamo o mesmo estudioso para responder, o qual afirma: “(...) epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade” (LUCKESI, 2018, p. 27).

Assim, dentre tantas tipologias que, como bem afirma o autor, nos levam ao mesmo processo de realização, que é a clarificação da realidade, qual delas então utilizar? Lançaremos mão de outro autor, Fernandes (2009), que afirma que essas várias tipologias na verdade são ampliações do conceito e características da avaliação formativa ou somativa.

2.1 Avaliação formativa

Pensando em uma avaliação que esteja a serviço dos domínios das aprendizagens dos alunos, a avaliação formativa aqui defendida é aquela que deve estar articulada com o ensino e a aprendizagem, muito diferente daquela pensada nos anos 80, concebida como:

[...] pontual, baseada em testes de papel e lápis, realizada no final de uma dada unidade de ensino [...] funcionava como uma espécie de avaliação de preparação dos alunos para o teste de avaliação somativa [...] tratava de uma AF de regulação retroativa (FERNANDES, 2019, p. 147).

Nesse sentido, a avaliação formativa que se busca desenvolver a partir desse momento nas nossas salas de aula precisa ser:

[...] tendencialmente contínua, articulada com o ensino e a aprendizagem, orientada para a distribuição de feedback de elevada qualidade a todos os alunos, acompanhando os processos que utilizavam para aprender, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação e promovendo dinâmicas de regulação e de autoregulação das aprendizagens, assim como de autoavaliação, coavaliação e de avaliação interpares (FERNANDES, 2019, p. 147).

Observem que a “nova” avaliação formativa, além de aspectos teóricos, saiu de um paradigma positivista para o construtivista, agregando os estudos dos francófonos, que têm um pensamento da regulação voltado para cognição e metacognição, e dos anglo-saxônicos, que valorizam os feedbacks nos processos de mediação, a exemplo de Black et al. (2019).

Nesse sentido, não cabem mais nas nossas salas de aula práticas de avaliação que não estejam a serviço da aprendizagem, desenvolvidas próximo ao aluno e tornando-o cada vez mais ativo em relação às suas aprendizagens.

2.2 Avaliação somativa

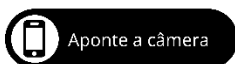
A exemplo da modalidade de avaliação formativa descrita acima, a avaliação formativa teve significativos avanços, saindo de uma função meramente classificatória para agregar a função formativa, utilizando seus resultados para distribuir feedbacks (FERNANDES, 2019). Portanto, nessa nova visão de avaliação somativa, os dados tanto podem ser utilizados para classificar um dado grupo de alunos como poderão servir, após suas análises, de base para as atividades de ensino e também de aprendizagem.

Para saber mais...



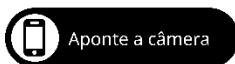
BLACK, Paul et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula.

Ou clique aqui: <https://qrco.de/bcYU9s>



CLÁUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES; LUIZ CARLOS DE FREITAS – Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.

Ou clique aqui: <https://qrco.de/bcYUL1>





CIPRIANO CARLOS LUCKESI. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.

Livro físico: Cortez Editora



MARIA ISABEL RAMALHO ORTIGÃO; DOMINGOS FERNANDES; et al. Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento.

Livro físico: Editora CRV

3. DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES SOMATIVAS E FORMATIVAS

Sabendo que a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem e entendendo que para isso acontecer precisamos diversificar cada vez mais a quantidade e qualidade de estratégias e instrumentos de coletas de informações, tendo as avaliações externas como forte aliadas e, assim, articulando tanto as avaliações internas (aquelas de responsabilidade do professor) quando as externas (aquelas demandadas por agentes e órgãos locais ou internacionais), apresentaremos abaixo um quadro para melhor compreensão desse assunto.

Quadro 01 - Articulação das dimensões e modalidades das avaliações a serviço das aprendizagens

		DIMENSÕES	
		Avaliações internas ou de sala de aula	Avaliações externas ou padronizadas
MODALIDADES	Avaliações para as aprendizagens	Avaliação formativa e Avaliação somativa/sumativa	Avaliações de sistema ou em larga escala nacionais ou transnacionais

	Avaliação da aprendizagem	Testes Finais ou de saída	Exames de certificação
--	---------------------------	---------------------------	------------------------

Fonte: Adaptado de UNESCO (2019), Fernandes (2019, 2020a, 2020b, 2021) e Borralho, 2021.

Para melhor compreensão, ilustramos no quadro 01 as principais dimensões e modalidades de avaliação, hoje praticadas na maior parte dos sistemas de ensino, dividindo-as em dois grupos. O primeiro é o da dimensão de avaliação interna ou de sala de aula, aqui entendida como aquela que é pensada e desenvolvida exclusivamente pelo professor; e o segundo é o das avaliações externas ou padronizadas, aquelas que são pensadas e, em sua maioria, desenvolvidas por agentes externos à sala de aula.

Essas duas dimensões são entrecruzadas por duas modalidades de avaliação. A avaliação das aprendizagens é entendida como aquela que ocorre durante e ao final de um ano ou curso letivo, que não oportuniza a regulação ou autorregulação, como também o feedback (FERNANDES, 2020), e a utilizada por órgãos ou sistemas de educação para a certificar ou atribuir classificações, como afirma a UNESCO (2019, p. 20): “(...) A avaliação da aprendizagem refere-se a exames ou avaliações somativas usadas para certificar ou selecionar estudantes em um determinado ano ou faixa etária para que passem para o ano seguinte, continuem sua formação ou comecem a trabalhar”. Assim, essa modalidade de avaliação, mesmo sendo, muitas vezes, criterial, cumpre o seu objetivo maior que é a normatização²⁶.

Quanto à modalidade de avaliação para as aprendizagens, Fernandes (2020) a percebe como sinônimo ou conceito mais aprofundado de avaliação formativa. Ou seja, são todas as avaliações que tenham como propósito diagnosticar, distribuir feedback, regular e atribuir qualidade aos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo-se

²⁶ A avaliação normativa e a avaliação criterial diferem essencialmente quanto às suas finalidades: a primeira tem como intenção classificar, no sentido de dividir em classes; a segunda considera o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem. Ou seja, no caso da avaliação normativa, serve principalmente para hierarquizar, classificar e selecionar; no caso da avaliação criterial, serve, em especial, para reorganizar as condições de aprendizagem, de acordo com as necessidades sentidas por cada um, de modo a que, na medida do possível, todos possam atingir os níveis desejados. A avaliação normativa permite essencialmente decidir o acesso ao nível de escolaridade seguinte; a de referência criterial, para além de fundamentar as decisões relativas à progressão dos alunos, permite orientar as decisões que podem implicar a reformulação de estratégias, de objetivos intermediários e até outra seleção de conteúdos.

de forma articulada com estes (UNESCO, 2019; FERNANDES, 2006; GESSINGER; GRILLO; FREITAS, 2010).

Nesse sentido, essa modalidade de avaliação é composta das avaliações formativas, somativas e externas, sendo estas em larga escala ou não, desde que contribuam para o conjunto de propósitos acima identificados.

A avaliação formativa, desde a sua concepção, passou por várias mudanças. Primeiro, era pensada a partir de uma concepção behaviorista, “(...) centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um período de ensino e de aprendizagem” (FERNANDES, 2006, p. 23), e então dando lugar a uma avaliação vista como:

[...] um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. [...] os professores recolhem informações para proporcionar feedback aos alunos que os apoie nos seus esforços de aprendizagem [...] (FERNANDES, 2020a, p. 3).

Assim, a avaliação formativa aqui defendida é aquela em que o aluno e o professor são ambos responsáveis pela regulação da aprendizagem, cabendo ao docente promover a mediação daquilo que o aluno precisa aprender, onde se encontra em relação ao que precisa aprender e quais os processos que precisa mobilizar para aprender o que foi pretendido, dando ao aluno maior autonomia nos processos de organização e reorganização das aprendizagens, a partir dos feedbacks.

Como a avaliação formativa (AF), a avaliação somativa/sumativa (AS) muito evoluiu nas suas concepções e práticas e, mesmo entendendo que por natureza são diferentes, aqui as consideramos complementares, como nos mostram os estudos de vários autores, a exemplo de Fernandes (2019; 2020b). A primeira tem como principais características ser criterial e Ipsativa²⁷ e a segunda também criterial, mas, nesse caso, tem como segunda característica o fato de ser normativa. É baseando-se no fato de ambas serem criteriosais, ou seja, partirem de critérios, que o autor defende a possibilidade da sua integração, bem como a partir das suas diferenças é que trata da importância da complementaridade, estendendo esse argumento não apenas às avaliações sob a responsabilidade de

²⁷ Abordagem de avaliação que serve para medir a performance do aluno com relação ao desempenho dele no passado. Com esse método, é possível aprimorar a si mesmo por comparar resultados atuais com os passados.

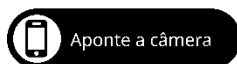
elaboração e aplicação do professor, mas todas aquelas desenvolvidas junto ao discente, inclusive as de larga escala.

Sobre a avaliação somativa, Scriven (2018, p. 182, grifos do autor) alerta: “(...) não deve ser confundida com a **avaliação de resultados**, que é simplesmente uma avaliação focada nos resultados, em vez de no processo – que pode ser tanto formativa quanto somativa”. Logo, a avaliação somativa aqui defendida é aquela que, em vez de unicamente classificar o aluno em relação a um peso dado pelo professor ou média definida pelo sistema de ensino, possa também fazer a distribuição de feedback, possibilitando corrigir os rumos de suas aprendizagens.

A partir desse entendimento sobre **as avaliações para as aprendizagens** apontadas acima, fica clara a necessidade de articulação, mesmo estando em modalidades separadas, entre as dimensões de avaliação formativa e as avaliações externas, reafirmando o que defendem Dias e Bitencourt (2007), Fernandes (2009), Esteban e Afonso (2010), Freitas et al. (2014) e Fernandes (2014), entre outros, sobre a importância da articulação entre as avaliações desenvolvidas em sala de aula e as avaliações externas em larga escala. Ficam no âmbito da **avaliação da aprendizagem** as avaliações que têm pura e unicamente a função da certificação ou aquelas nas quais o professor não poderá mais intervir, ou seja, os testes finais de etapas de ensino.

Nesse sentido, entendemos que uma avaliação a serviço das aprendizagens precisa, entre outros aspectos, ser vista “(...) como instrumento examinador das relações causais entre a ação e a reação do contexto social”, interagindo com os processos de ensinar e aprender e que o professor, na condição de avaliador, desenvolva um “(...) papel formativo que parte de uma abordagem prospectiva e de auxílio a tomada de decisão” (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012, p. 20) dele e dos discentes.

Para saber mais...



DOMINGOS FERNANDES et al. Por uma avaliação pedagógica: processos e dinâmicas de formação no projeto MAIA (2019 – 2020). Ou clique aqui: <https://qrco.de/bcYUTm>



UNESCO - A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades.

Ou clique aqui: <https://qrco.de/bcYUXU>

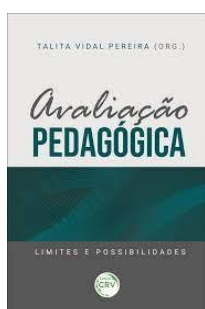


Aponte a câmera



LUIZ CARLOS DE FREITAS – Avaliação educacional: caminhando pela contramão.

Livro físico: Editora Vozes



TALITA VIDAL PEREIRA. Avaliação pedagógica: limites e possibilidades.

Livro físico: Editora CRV



DOMINGOS FERNANDES.
Avaliação para as/e das aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula.

Ou clique aqui:

<https://qrco.de/bcYUfw>



Aponte a câmera

REFERÊNCIAS

BLACK, P. et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec**, [S.l.], v. 8, n° 2, mai. 2019.

BORRALHO, A. Avaliação pedagógica e a avaliação em larga escala: perspectivas, limites e relações. In: PERREIRA, T. V. (Org.). **Avaliação pedagógica: limites e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2021.

DIAS, A. M. I.; BITTENCOURT, E. P. L. **Avaliar para aprender: vivências de um professor reflexivo**. Belém: EDUFPA, 2007.

ESTEBAN, M.; AFONSO, A. (Orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, C. de O. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

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

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J. **Do Currículo À Avaliação, Da Avaliação Ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 131-142.

FERNANDES, D. **Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares**. Curitiba: CRV, 2019.

FERNANDES, D. **Avaliação formativa**. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitoração, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2020a.

FERNANDES, D. **Avaliação sumativa**. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitoração, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2020b.

FERNANDES, D. **Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)**. Folha de apoio à formação – Projeto de monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339956141_Diversificacao_dos_Processos_de_Recolha_de_Informacao_Fundamentos. Acesso em: 01 nov. 2021.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRILLO, M. C. et al. (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPURS, 2010.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

LIMA FILHO, G. D.; TROMPIERI FILHO, N. **As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas**. 2012. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/trabalho04.pdf>. Acesso: 12 mar. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. s.d. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/64-infantil-4/2419-ou-isto-ou-aquilo.html>. Acesso em: 6 nov. 2021.

ORTIGÃO, M. I. R. et al. **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia de conceitos**. Trad. Marília Sette Câmara. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades.** Paris/São Paulo: UNESCO, 2019.

Sobre os autores

Geraldo Vicente da Silva – Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Alfabetização e Neurociências (UFRN). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE (UFC). Graduação em pedagogia (UVA). Professor da rede pública e privada de ensino.

E-mail: geraeducacao@gmail.com

Eugênio Eduardo Pimentel Moreira – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE e do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Gestão de Recursos Humanos (UECE). Especialista em Direito Processual (FA7). Graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UECE). Bacharel em Direito (UNIFOR).

E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br



PPGEF

MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



UNILAB/IFCE
PROGRAMA ASSOCIADO DE
MESTRADO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

a

CADERNO DE FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

**CADERNO DE FORMAÇÃO
(Mediador)**

Módulo IV

Maranguape - 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Instituto Federal do Ceará - IFCE

Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Geraldo Vicente da.

AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: : UMA PROPOSTA PARA
AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR / Geraldo
Vicente da SILVA. - 2021.

52 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Campus Maranguape, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

1. Produto Educacional. 2. Plano de Formação Continuada. 3. Módulo IV Caderno de formação - Mediador.
4. Avaliação a serviço da aprendizagem. 5. UNILAB/IFCE. I. Título.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a), seja bem-vindo(a)!

O curso “Avaliação a serviço da aprendizagem” faz parte do projeto de pesquisa **AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR**, desenvolvido no mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente em associação entre Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, polo Maranguape.

O curso é voltado aos profissionais da educação escolar (professor, coordenador e diretor) em serviço no ensino fundamental, anos finais, e tem por objetivo promover momentos de reflexão – pesquisa – formação sobre as concepções e práticas do docente no processo de avaliação para a aprendizagem no cotidiano escolar.

As atividades foram organizadas para serem desenvolvidas em seis etapas e trezes encontros presenciais ou síncronos de quatro horas cada, bem como em atividades não presenciais ou assíncronas, totalizando uma carga horária de 52h, articulando as discussões, teorias e práticas de acordo com cada realidade apresentada.

Para o desenvolvimento desse curso, lançaremos mão de atividades como produções autobiográficas, leituras, debate e interpretação de textos, exibição de vídeos, matérias e artigos de revistas e periódicos, entre outros que forem demandados de acordo com o desenvolvimento do curso.

Nesse sentido, o curso possui, como materiais básicos, quatro módulos:

- * Módulo I - **Apresentação**, o qual trará todas as diretrizes, sistematização e orientações do curso;

- * Módulo II - **Caderno de Formação/Portfólio**, disponibilizado ao profissional/participante e no qual haverá atividades e espaço direcionado ao registro e reflexões da formação;

- * Módulo III - **Coletânea de textos**, Livro/Brochura com textos básicos trazendo conceitos gerais sobre a avaliação a serviço da aprendizagem;

- * Módulo IV - **Caderno de Formação/ Mediador**, Livro/brochura com sugestões e orientações da/para o desenvolvimento da formação.

Nesse sentido, espera-se que todos tenham uma ótima trajetória de formação e que essa possa subsidiá-los na reflexão das concepções e práticas desenvolvidas,

possibilitando-os a encontrar, se não as melhores, as estratégias que mais se adequem à realidade da sua comunidade escolar, da sua turma e de cada discente.

SUMÁRIO

ETAPA 01- Lembrar.....	185
ETAPA 02 - Compreender.....	191
ETAPA 03 - Aplicar.....	198
ETAPA 04 - Analisar.....	209
ETAPA 05 - Avaliar.....	215
ETAPA 06 - Criar.....	219
REFERÊNCIAS.....	244
ANEXOS	
Ficha de avaliação final	



Etapa 01- Lembrar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, nesta primeira etapa temos como objetivo:

- Identificar as vivências com a avaliação escolar, independentemente da modalidade, a partir da educação básica até suas ações enquanto profissional da educação.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Expectativas de aprendizagens com o curso • Relato oral de experiências	• Escreva suas expectativas de aprendizagens; • Socialização das expectativas de aprendizagens para o grande grupo; • Faça um relato oral de experiências com a avaliação escolar; • Relate as experiências por escrito, com os devidos ajustes e acréscimos.
2º Momento - 4h ____/____/____	• Qualificação dos relatos de experiências	• Socialize seus ajustes feitos nos relatos escritos; • Indicação, a partir dos relatos, de temas a serem estudados.

SUGESTÕES AO MEDIADOR

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Contextualização da avaliação escolar nos dias atuais a ser feita pelo formador da maneira mais adequada à turma;
- * Identificação de temas e conteúdos pertinentes a serem estudados/aprofundados na turma a partir dos relatos escritos pelos participantes;
- * Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;

3ª sequência

- * Orientação para a escrita das reflexões do dia.

Expectativas de aprendizagens

(Caro participante, neste espaço registre suas expectativas de aprendizagens e conhecimentos com o curso.

_____ , de de

Relato de experiências

Caro participante, neste momento, após os relatos orais feitos no grande grupo, você está sendo convidado a deixar por escrito suas experiências com a avaliação escolar, desde a sua educação básica às experiências enquanto profissional do magistério. Lembre-se de que este espaço é somente seu e que você poderá acrescentar ou suprimir fatos relatados anteriormente.

[illegible]

Registros do 1º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Registros do 2º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Etapa 02 - Compreender

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta segunda etapa está organizada em quatro momentos e temos como objetivo:

- Compreender, à luz dos textos teóricos trazidos na coletânea de textos, as impressões dos participantes destacadas na etapa anterior (lembrar), como também as concepções de avaliação da/e para a aprendizagem e a concepção de avaliação a serviço da aprendizagem.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em quatro momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Fundamentos sobre a interação entre avaliação, ensino e aprendizagem	• De acordo com as mediações, elabore resumos, exposição oral, exibição de vídeos sugeridos e outros, debates e sínteses de ideias, sempre relacionando as experiências dos participantes; • Monte o quadro sinótico a seguir das principais compreensões.
2º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliações formativas	
3º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliações somativas	
4º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliações das/e para as aprendizagens	

SUGESTÕES AO MEDIADOR

Etapa 02 - (1º, 2º, 3º e 4º momentos)

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Cada um dos momentos deverá ser iniciado solicitando as impressões dos participantes a partir das leituras indicadas para o dia;
- * Dar sequência com a exposição de questões-chave da fundamentação com vídeos, referências e outros, sempre fazendo relações com os relatos dos participantes;
- * Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;
- * Orientação para a montagem/elaboração do quadro sinótico;

3ª sequência

- * Orientação para a escrita das reflexões do dia;
- * Orientação das leituras e estudos a serem feitos em casa.

OBSERVAÇÕES DO MEDIADOR

Registros do 1º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

_____, _____ de _____ de _____

Registros do 2º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Registros do 3º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Registros do 4º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

QUADRO SINÓTICO

Caro participante, com base no seu relato de experiências, nas leituras, debates e reflexões sobre alguns dos aspectos da avaliação escolar, convidamos você a preencher o quadro sinótico a seguir, no qual você poderá destacar até três experiências vivenciadas por você na condição de aluno ou profissional. Em seguida, deverá fundamentar e, por último, refletir sobre elas, buscando explicar por que cada uma delas ocorria da forma que ocorria.

Práticas	Fundamentos teóricos	Reflexões

_____, _____, de _____ de _____



Etapa 03- Aplicar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta terceira etapa está organizada em dois momentos e temos como objetivo:

- Elaborar e/ou aplicar um procedimento e um instrumento de coleta de informações para a avaliação escolar com base nas práticas de sala de aula explicitadas nas etapas anteriores.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Procedimentos e instrumentos de coletas de informação de avaliação escolar para a aprendizagem	• Selecione uma das práticas refletidas no quadro sinótico da etapa anterior; • Selecione um dos procedimentos / instrumentos de coleta de informações, que, na sua avaliação, melhor se adeque à ação refletida na etapa; • Sistematizar um instrumento que melhor se adeque ao procedimento selecionado – ver roteiro conceitual.
2º Momento - 4h ____/____/____	• Aplicação do instrumento de coleta de informação	• Apresente ao grupo o procedimento e instrumento para as devidas contribuições;

		• Aplique o instrumento de coleta de informações na sua turma de atuação regular.
--	--	---

SUGESTÕES AO MEDIADOR

1º DIA

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Orientar os participantes que observem as práticas do quadro sinótico da etapa anterior e selecionem uma delas para que seja, a partir das fundamentações e reflexões, (re)pensada e aplicada em contexto de pesquisa;
- * Discutir o roteiro conceitual para a elaboração de um instrumento de coleta de informações de avaliação para a aprendizagem;
- * Dispor de tempo para a elaboração do instrumento;
- * Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;
- * orientação para a finalização e apresentação do instrumento no momento seguinte;

3ª sequência

- * Orientação para a escrita das reflexões do dia.

2º DIA

Etapa 02 - (1º, 2º, 3º e 4º momentos)

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Cada participante deverá apresentar seu instrumento ao grupo e o formador deverá incentivar o grande grupo a fazer as devidas colaborações;
- * Após todos terem apresentado e com as devidas colaborações, o participante poderá fazer as alterações necessárias e sistematizar a versão final do instrumento;
- * Ao final, o formador deverá fazer as devidas considerações quanto à aplicação e às atividades da próxima etapa - análise;
- * Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;

3ª sequência

- * Orientação para a escrita das reflexões do dia.

**ROTEIRO CONCEITUAL²⁸ PARA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO VOLTADO À COLETA
DE INFORMAÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM²⁹**

11.ANO ESCOLAR: Especificar o ano escolar a que se destina o instrumento

--

12.PERFIL DA TURMA: Fazer um breve perfil socioeconômico e cultural da turma

--

13.COMPONENTE CURRICULAR: Especificar a qual componente curricular se destina tal instrumento

--

14.CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA REDE: Breves considerações, se houver, mesmo não sistematizadas, quanto à avaliação da rede escolar no que concerne ao cumprimento do seu papel educacional

--

²⁸ Importante enfatizar que os aspectos trazidos nos elementos e suas justificativas não precisam ser explanados nos instrumentos de coleta de informações para a avaliação, mas devem ser considerados para a elaboração destes.

²⁹ Baseado em Luckesi (2011a, p. 338-361) e ampliado pelo autor.

15.CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA DA ESCOLA:

Considerações sobre as avaliações externas da escola, em especial sobre o componente curricular a que se destina o instrumento de avaliação, se for o caso

16.CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM “REAL” DA TURMA:

Considerações sobre a real aprendizagem da turma em relação ao componente curricular a que se destina o instrumento de coleta de informações

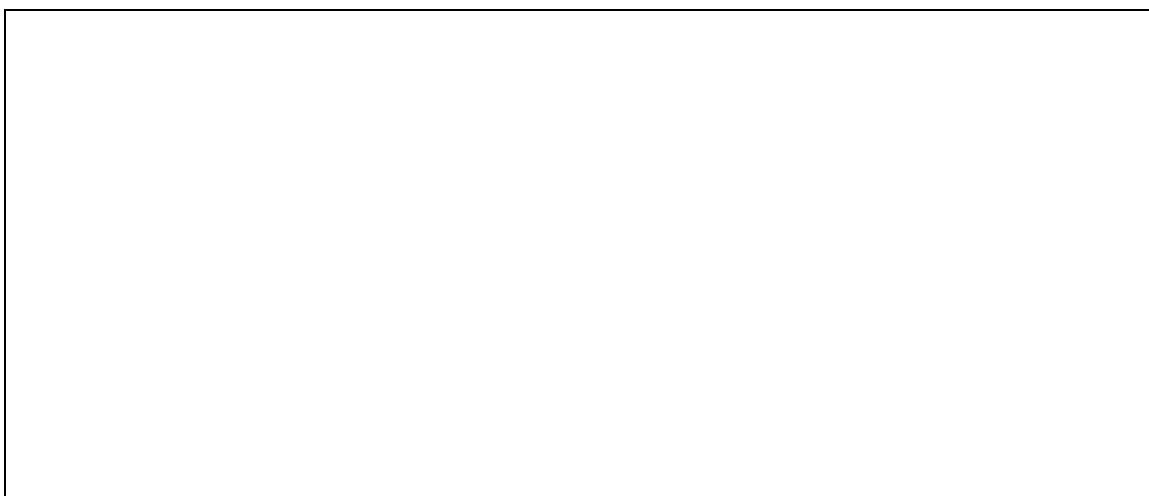
17.OBJETIVO OU HABILIDADE A SER AVALIADA: Transcrever o objetivo ou a habilidade planejada prevista e trabalhada em sala de aula



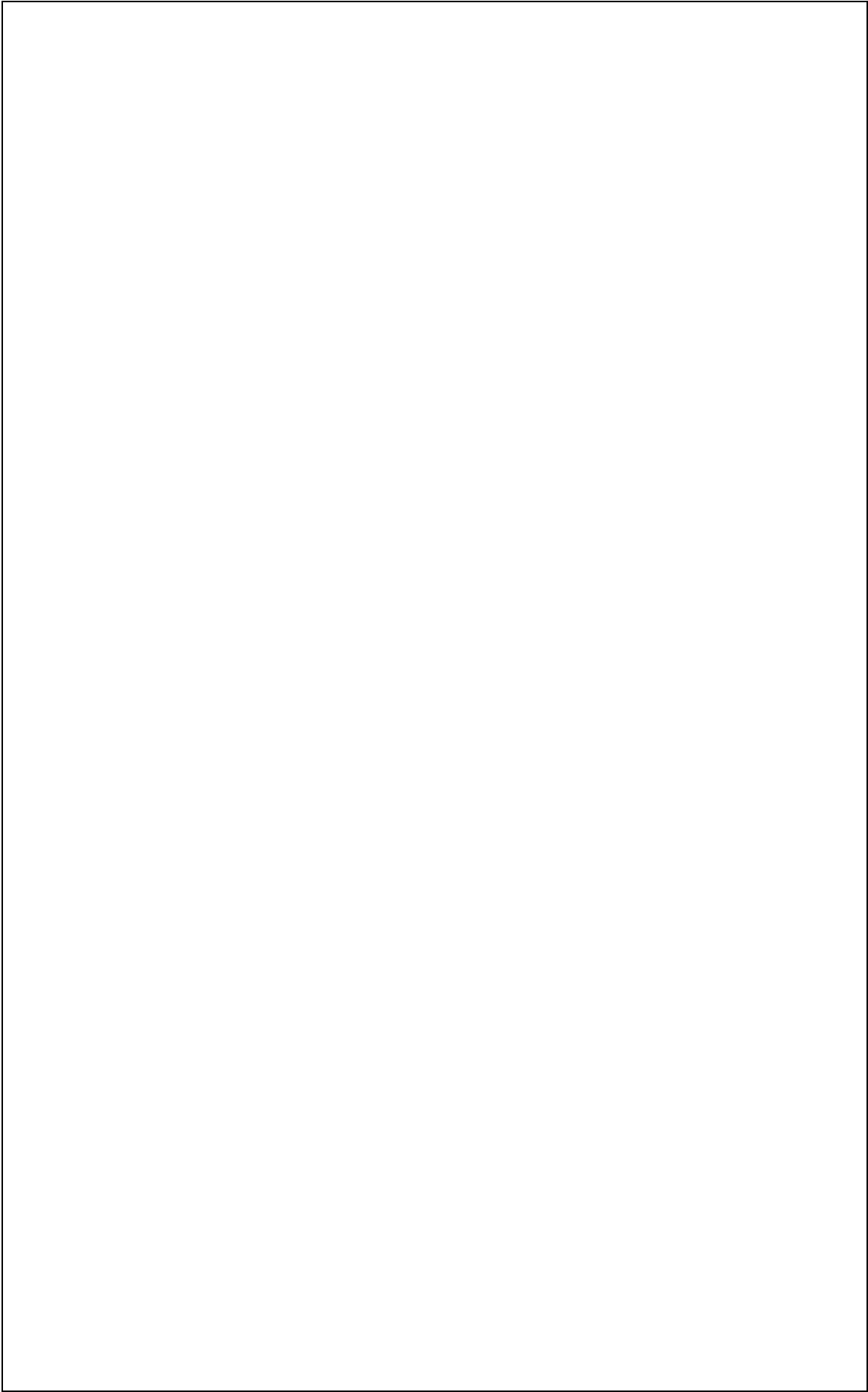
18.PROCEDIMENTO A SER ADOTADO E SUA RESPECTIVA JUSTIFICATIVA: Indicar e justificar a escolha do procedimento para a avaliação escolhida

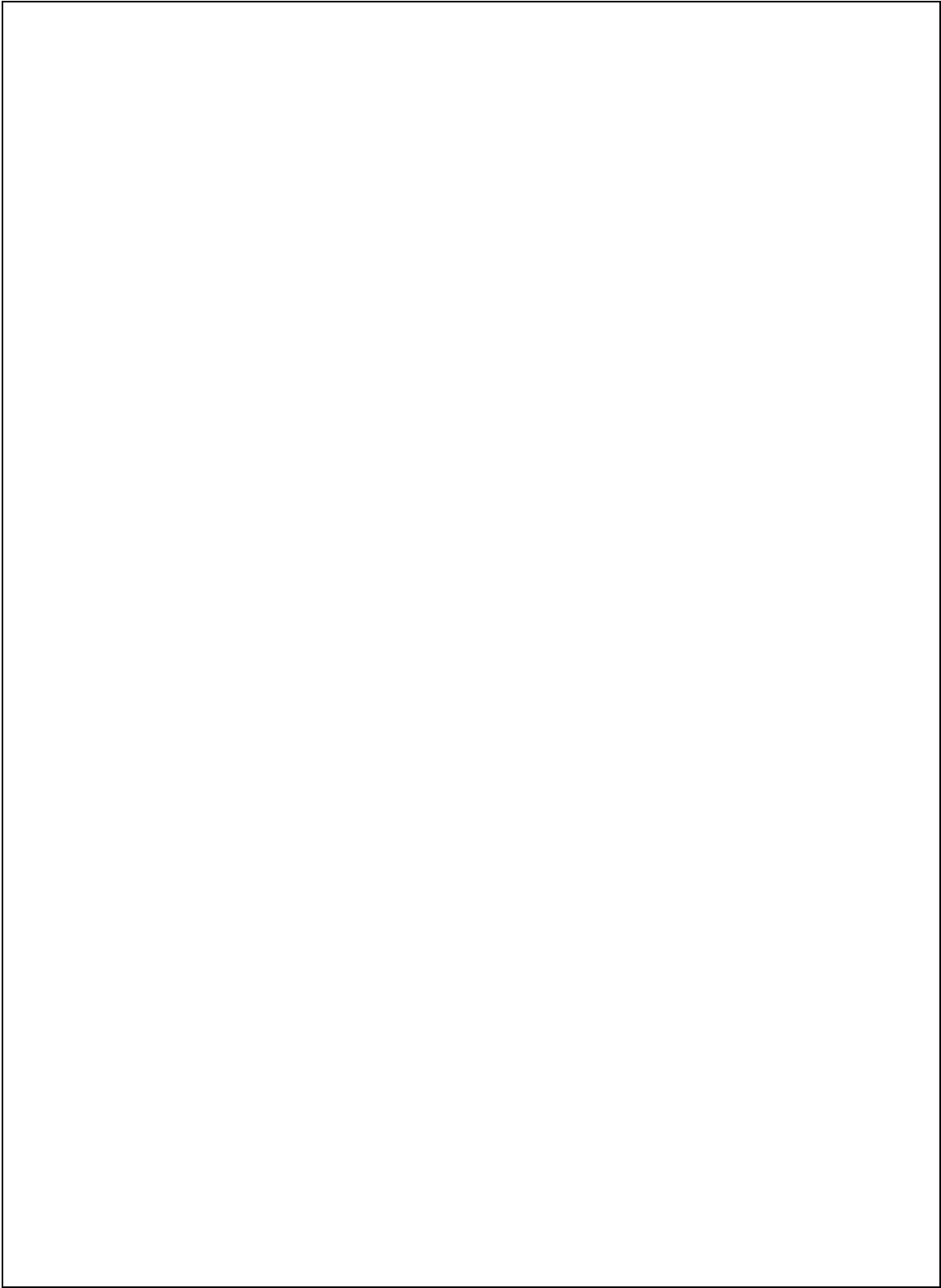


19.INSTRUMENTO A SER ADOTADO E SUA RESPECTIVA JUSTIFICATIVA: Indicar e justificar a escolha do instrumento de coleta de informações para a avaliação escolhido



20.INSTRUMENTO: Elabore aqui o instrumento de coleta de informações para a avaliação da e/ou para a aprendizagem, contendo elementos mínimos, como: tempo de execução, objetivos, procedimentos, recursos materiais e o instrumento



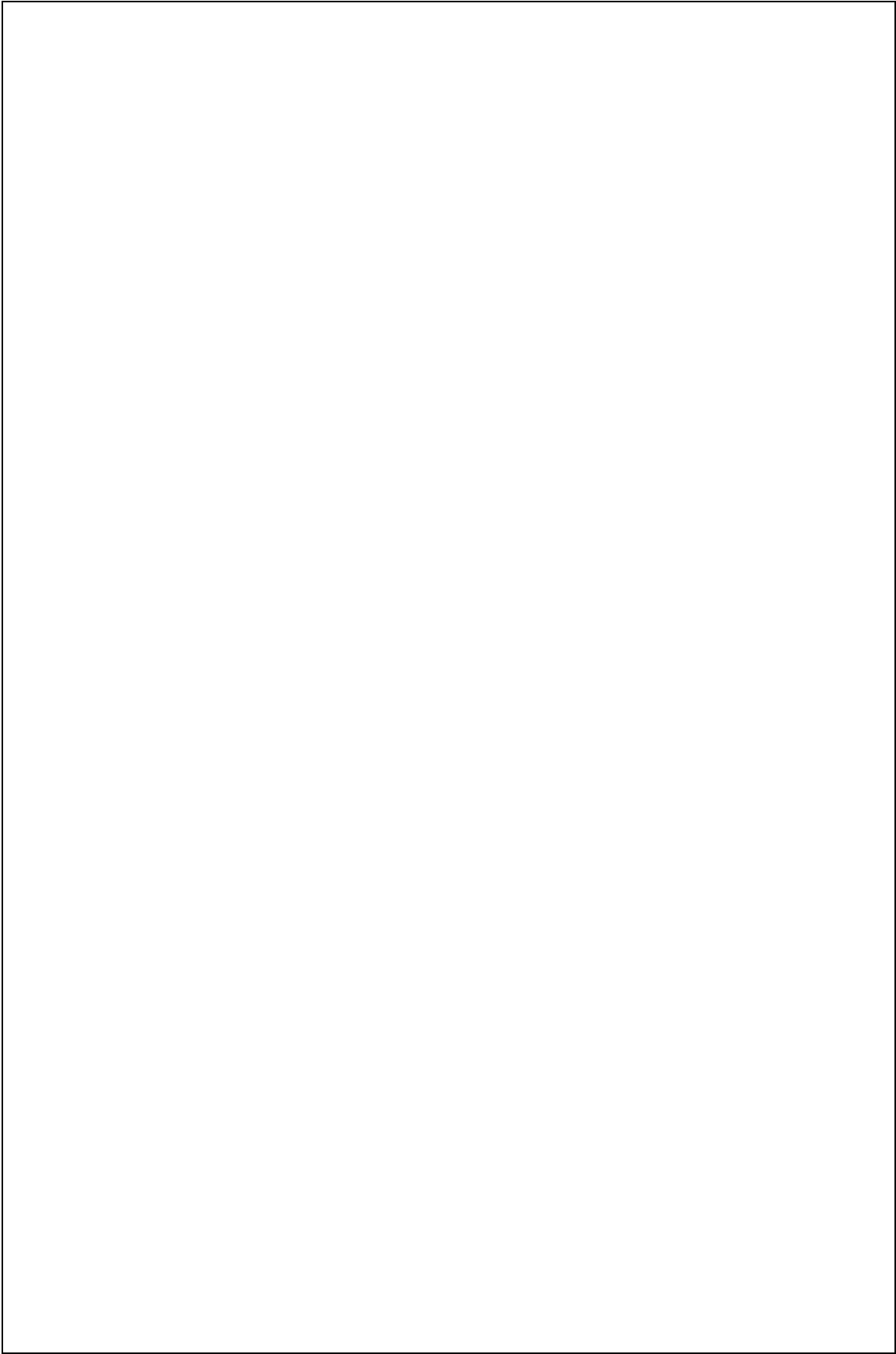


Registros do 1º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES DE AVALIAÇÃO
PARA A APRENDIZAGEM**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the majority of the page below the title. It is intended for the collection of evaluation information.



Registros do 2º Momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Etapa 04 - Analisar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta quarta etapa está organizada em dois momentos e temos como objetivo:

- A partir dos procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados na etapa anterior, analisar se estes estão e são os mais adequados para avaliar as aprendizagens alcançadas até o dado momento em relação aos objetivos ou habilidades previstas.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Análise dos procedimentos e instrumentos utilizados na etapa anterior (aplicação)	• Com base no procedimento e instrumento utilizado na aplicação da etapa anterior, analise a eficácia destes, tendo como base o roteiro disponibilizado para este fim.
2º Momento - 4h ____/____/____		• Apresente ao grupo a análise teórica do trabalho realizado; • Debate/considerações sobre as análises de cada instrumento apresentado.

SUGESTÕES AO MEDIADOR

1º DIA

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Caro formador, este momento é de grande importância para que o profissional analise o instrumento aplicado. Nesse sentido, o mesmo deverá, à luz do que a etapa se

propõe, ser incentivado a analisar a eficácia do instrumento aplicado com base no quadro disponibilizado. Outras questões poderão compor a análise dos instrumentos, em acordo com o grupo;

- * É importante que, antes de iniciar a análise, o quadro seja debatido no coletivo;
- * Outra sugestão é que o quadro pode passar por duas análises, uma do próprio autor e outra de um colega de sala;
- * É importante que, neste momento, toda análise seja realizada com base nas fundamentações teóricas; estudadas e outras propostas durante a ação;
- * Dispor de tempo para a análise do instrumento;
- * Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;
- * Orientação para a finalização e apresentação da análise no momento seguinte;

3ª sequência

- * Orientação para a escrita das reflexões do dia.

2º DIA

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Cada participante deverá apresentar sua análise ao grupo e o formador deverá incentivar o grande grupo a fazer as devidas colaborações;
- * Ao final, o formador deverá fazer as devidas considerações quanto às atividades da próxima etapa – avaliação;
- * Síntese oral do encontro a ser feita por todos os participantes;

3ª sequência

- * Orientação para a escrita das reflexões do dia.

QUADRO PARA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM³⁰

Questão para análise	Análise
Tendo em vista o objetivo ou habilidade prevista, é possível perceber uma relação entre esta e o instrumento proposto?	
A partir da aplicação do instrumento proposto, foi possível determinar o(s)	

³⁰ Baseado em Tyler (1981), Depresbiteris (1989), Libâneo (1994), Brasil (1997, 2019), Fernandes e Freitas (2008), Luckesi (2011a, 2011b, 2014, 2018), Hoffman (2018) e ampliado pelo autor.

nível(eis) de aprendizagem(ns) em relação ao objetivo ou habilidade proposta?	
O nível de complexidade proposto neste instrumento foi o mesmo dos instrumentos anteriores?	
O instrumento atendeu a todos os discentes ou seria necessário aplicar outros tipos instrumentos diante das especificidades de alguns discentes?	
A linguagem utilizada nos enunciados ou questões foi de fácil compreensão? (Quando for o caso)	
As questões ou itens elaborados consideram, quando for o caso, o “conhecimento pertinente”?	
A partir das informações coletadas, é possível repensar as práticas docentes?	

O instrumento proposto considera o contexto da avaliação da rede, a avaliação interna e externa e a avaliação da aprendizagem?	
O(s) objetivos/habilidades do instrumento foi(foram) alcançado(s)?	

Registros do 1º Momento

Lined area for writing, consisting of 30 horizontal lines.

Registros do 2º Momento

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

_____, ____ de ____ de ____



Etapa 05 - Avaliar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta quarta etapa está organizada em um momento e temos como objetivo:

- Avaliar, com base na análise feita na etapa anterior, de forma individual e coletiva, os procedimentos e instrumentos desenvolvidos à luz dos juízos de valor do participante e estudos realizados.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em um momento, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Avaliação dos procedimentos e instrumentos de coleta de informações de avaliação para a aprendizagem	• Com os dados das análises de seus instrumentos em mãos, faça a avaliação de seus respectivos instrumentos; • Na sequência, faça a apresentação da sua avaliação, contando com a participação das considerações dos colegas de curso.

SUGESTÕES AO MEDIADOR

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Orientar os participantes a realizar a avaliação dos instrumentos a partir da análise feita;
- * Discutir o roteiro de avaliação do instrumento de coleta de informações e de avaliação para a aprendizagem;
- * Orientar a apresentação das avaliações dos instrumentos;
- * Incentivar a participação dos colegas nas apresentações;

* Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;

3ª sequência

* Orientação para a escrita das reflexões do dia.

AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM³¹

O instrumento (Descreva o instrumento e o objetivo a que se propôs)
Análise (Com base na análise, elabore uma síntese dos aspectos identificados na etapa anterior)

³¹ Baseado em Luckesi (2018).

Registros do 1º momento

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

_____, ____ de ____ de ____



Etapa 06 - Criar

ORIENTAÇÕES GERAIS

De acordo com a proposta do curso e para melhor sistematizá-lo, esta terceira etapa está organizada em dois momentos e temos como objetivo:

- (Re)criar ou sistematizar instrumentos de avaliação para a aprendizagem, como refletido nas etapas anteriores, baseados na concepção da avaliação a serviço da aprendizagem.

Para esse fim, esta etapa foi organizada em dois momentos, de acordo com o quadro a seguir:

Plano de trabalho		
Quando/tempo?	O que?	Como?
1º Momento - 4h ____/____/____	• Criação ou sistematização de instrumentos de coleta de informações de avaliação para a aprendizagem	• Baseando-se nos instrumentos criados, analisados e avaliados, crie sugestões de instrumentos de avaliação conforme sugestão de roteiro disponibilizado.
2º Momento - 4h ____/____/____		• Apresente ao grupo o procedimento/instrumento para as devidas contribuições.

SUGESTÕES AO MEDIADOR

1º DIA

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

2ª sequência

- * Orientar os participantes da/e para a elaboração do instrumento de coleta de informações para avaliação para a aprendizagem;
- * Dispor de tempo para a elaboração do instrumento;
- * Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;
- * Orientação para a finalização e apresentação do instrumento no momento seguinte;

3ª sequência

* Orientação para a escrita das reflexões do dia.

2º DIA

Etapa 02 (1º, 2º, 3º e 4º momentos)

1ª sequência

- * Receber os participantes com alguma trilha sonora;
- * Exibir algum vídeo ou fazer leitura coletiva;
- * Leitura de algumas reflexões do encontro anterior do/pelo aluno;

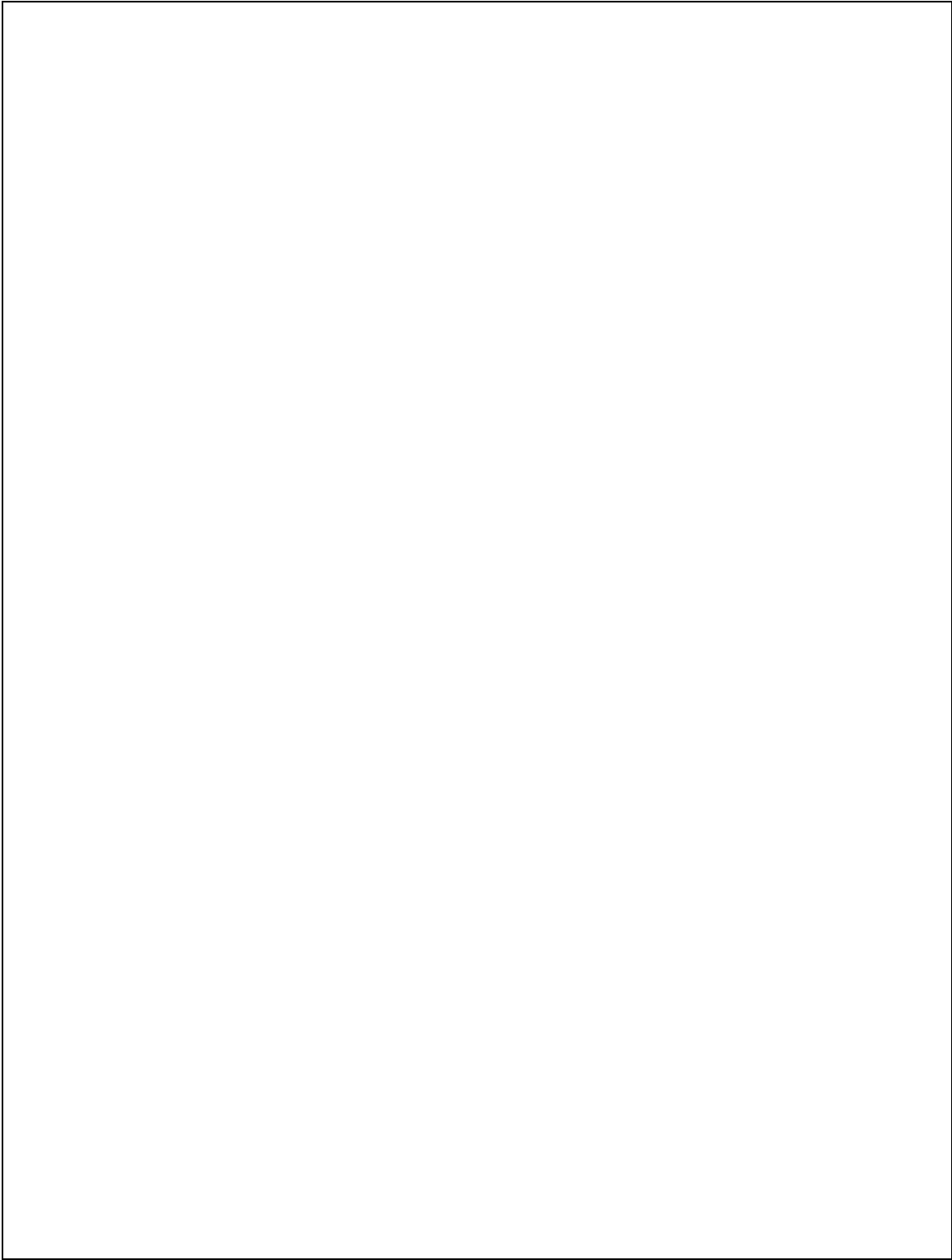
2ª sequência

- * Cada participante deverá apresentar seu instrumento ao grupo e este e o formador deverão incentivar o grande grupo a fazer as devidas colaborações;
- * Após todos terem apresentado e com as devidas colaborações, o participante poderá fazer as devidas alterações e sistematizar a versão final do instrumento;
- * Ao final, o formador deverá fazer as devidas considerações quanto à aplicação e às atividades da próxima etapa - análise;
- * Síntese oral do encontro a ser feita pelos alunos e formador;

3ª sequência

- * Orientação para a escrita das reflexões do dia.

INSTRUMENTO: Elabore um instrumento de coleta de informações de avaliação para a aprendizagem, contendo elementos mínimos, como: tempo de execução, objetivos, procedimentos, recursos materiais, indicação/sugestão para a utilização.



Registros do 1º Momento

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

Registros do 2º Momento

[illegible]

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução de nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 30 mai. 2021.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LIBÂNEO, J. C. (Org). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7. ed. Porto Alegre, RJ: Globo, 1981.

APÊNDICE

ANEXO 01 – Avaliação do Curso

1. Avalie os aspectos a seguir marcando um “x” na escala que varia de 1 a 5, sendo 1 o menor peso e 5 o maior.

1.1 Quanto à qualidade do curso:

ORDEM	DESCRITORES	PESO				
		1	2	3	4	5
a)	Conteúdos abordados					
b)	Nível de aprofundamento					
c)	Recursos utilizados					
d)	Material					
e)	Duração					

1.2 Quanto ao mediador de estudos:

ORDEM	DESCRITORES	PESO				
		1	2	3	4	5
a)	Pontualidade					
b)	Clareza na exposição					
c)	Domínio dos conteúdos					
d)	Didática utilizada					
e)	Interação com o grupo					

1.3 Quanto à participação do cursista:

ORDEM	DESCRITORES	PESO				
		1	2	3	4	5
a)	Pontualidade					
b)	Assiduidade					
c)	Participação nos debates					
d)	Realização das ações propostas					
e)	Interação com o grupo					

2. Agora responda:

2.1 Este curso contribuiu com sua formação? Por quê?

--

2.2 A partir do curso, houve mudanças nas suas práticas em avaliação? Se sim, quais?

2.3 Há alguma das temáticas trabalhadas a que você gostaria de dar continuidade? Se se sim, qual ou quais?

2.4 Outras contribuições que achar necessárias:

Sobre os autores

Geraldo Vicente da Silva – Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Especialista em Alfabetização e Neurociências (UFRN). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE (UFC). Graduação em pedagogia (UVA). Professor da rede pública e privada de ensino.

E-mail: geraeducacao@gmail.com

Eugênio Eduardo Pimentel Moreira – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE e do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Pós-Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Gestão de Recursos Humanos (UECE). Especialista em Direito Processual (FA7). Graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UECE). Bacharel em Direito (UNIFOR).

E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

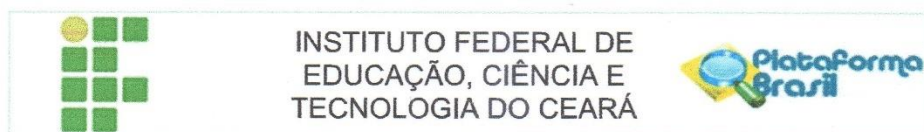


PPGEF

MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



ANEXO 01 – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP – 4.948.570

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Avaliação escolar a serviço da aprendizagem: conceitos e concepções de professores do ensino fundamental anos finais da cidade de Aracaju/RN.

Pesquisador: Geraldo Vicente da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49232021.7.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS MARANGUAPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.948.570

Apresentação do Projeto:**Resumo:**

A prática da avaliação educacional tem sido um dos temas cada vez mais recorrente nas pesquisas educacionais, sendo entendida como um dos principais elementos dos processos de ensino e aprendizagem e ainda uma das responsáveis por possibilitar mudanças da práxis docente. Estas mudanças têm sido cada vez mais presentes nos processos de ensino nas salas de aula do Brasil atualmente. Contudo, não da forma como autores e pesquisas recentes comprovam serem necessárias – considerando e articulando as modalidades e dimensões da avaliação para a aprendizagem. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo geral estudar as concepções e as práticas dos docentes em avaliação educacional nas escolas públicas municipais anos finais do Ensino Fundamental da cidade de Aracaju/RN e, a partir das informações coletadas e sistematizadas propor um Produto Educacional, neste caso, um curso de formação continuada para os profissionais da educação. Para este fim, serão realizados estudos para identificar as principais concepções dos professores do ensino fundamental anos finais sobre o objeto de estudo e, para tanto, no campo metodológico adotar-se-á a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental para o embasamento teórico e exploração do tema. As técnicas selecionadas para a coleta de informações e dados são a aplicação de questionários e a narrativa de formação buscando identificar as concepções e as práticas docentes em relação ao objeto de estudo. Para a discussão e análise das informações

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

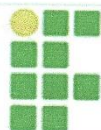
UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.410-426

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 4.948.570

coletadas, os fundamentos teóricos desta pesquisa estão alicerçados no método da Análise do Conteúdo. E, neste mesmo sentido, o referencial teórico utilizado neste percurso de estudo para tratar acerca da avaliação da e para a aprendizagem, dentro da avaliação educacional escolar, baseia-se nas contribuições de autores como Gomes (2006); Bittencourt (2007); Perrenoud (2007); Esteban e Afonso (2010); Luckesi (2011, 2018); Libâneo (2012); Freitas (2014); Fernandes (2009); Villas Boas (2019); Fernandes (2014, 2020); Silva e Moreira (2020); Félix e Souza (2020);

Souza (2020) entre outros. Assim, o presente trabalho traz uma introdução sobre a contextualização e organização deste, a metodologia inicial, fundamentação teórica e as premissas do produto técnico e tecnológico do presente trabalho de pesquisa.

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Esta, busca desenvolver estudos na área da avaliação. Nesta, busca-se estudar as concepções e as práticas docentes em avaliação escolar nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Aracaju/RN e, a partir das informações coletadas e sistematizadas propor um curso de formação continuada em avaliação para a aprendizagem escolar. É posto que a educação brasileira, em todas as etapas e modalidades, tem passado por significativas mudanças, parte delas decorrentes de fatores políticos, econômicos, sociais e outros que, direta ou indiretamente tem influenciado o fazer didático-pedagógico na escola. O que vem ocorrendo não tem sido diferente de décadas anteriores, quando o país passou por mudanças, sejam elas na economia com a revolução industrial, sejam na política com a ditadura militar, que colocaram para a educação a tarefa de absorver estas mudanças e preparar as pessoas para atuarem na sociedade que se concebia. Nos dias atuais convivemos, inevitavelmente, com a globalização que nos impõe mudanças urgentes em todos os espaços sociais. Na educação, passou-se a exigir diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos profissionais para atuarem na dinâmica educacional da sociedade contemporânea. Percebemos que formar um profissional no contexto de dez anos atrás era bem diferente do que se exige hoje. Mais uma vez cabe à educação a tarefa de preparar o cidadão para atuar na sociedade, levando-o a compreender e a interagir com os diferentes contextos, possibilitando uma mudança mútua. Estes preceitos, segundo Severino (2002), foram trazidos desde os debates até a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a qual se deu em meio a um momento "histórico político-econômico" onde já havia uma tendência nos debates e propostas

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

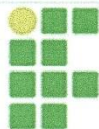
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 4.948.570

daqueles que a formularam por um desenvolvimento e inovação do país através da educação a fim de o inserir na ordem mundial pensada pelo modelo neoliberal. Nesse sentido, Carneiro (2015) ao analisar o parágrafo segundo do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - no qual consta: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" - afirma que a ideia de educação, por esta defendida, ultrapassa a simples relação com o conhecimento e o autor complementa dizendo que a educação defendida pela LDB "[...]" busca a formação do sujeito histórico como identidade madura qualificada socialmente e crítica e participativa politicamente.

[...] até porque a escola é o espaço de educação de sujeitos que vivem na sociedade do conhecimento (grifos do autor) [...]" (CARNEIRO, 2018, p.48). Desse modo, compreende-se que a práxis educativa para a formação desse novo sujeito precisa ser repensada, que nesse novo mundo não cabe mais práticas que levem as crianças ao aprisionamento de ideias, mas ao contrário disso, que as levem a um estado de indagações. Nesse sentido, Morin (2007, p. 12) defende que a educação da era planetária precisa passar por três reformas: "[...] uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino. [...]". Carneiro (2018) faz uma análise a partir do próprio conceito de "princípios" onde, citando Tomaz de Aquino, afirma que é deles (dos princípios) de onde tudo inicia, ou seja, toda a legislação foi pensada a partir destes princípios, os quais constam no art. 3º da LDB. Assim, Carneiro (2018, p. 60) conclui: "[...] Os princípios, portanto, deverão ser entendidos como elementos recorrentes do diálogo pedagógico e da prática de ensino de tal maneira que o ser, o valer, e o refletir sejam vividos como elementos integradores de "situacionalidades" da sala de aula, de cada curso, de cada escola, de cada projeto pedagógico e de cada sistema de ensino, enfim. Verifica-se que a LDB, mesmo criticada por vários especialistas, possui em seus princípios uma mudança qualitativa para o desenvolvimento das ações educacionais e aqui destaco, em especial, o primeiro princípio a saber: "I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", o qual, para ser efetivado precisa-se definir, segundo Carneiro (2018, p.60), "[...] objetivamente, parâmetros de qualidade para a educação à luz de três critérios [.....]. Assim, a construção do caminho metodológico percorrido nesta pesquisa será estruturada de forma a evidenciar a cientificidade do objeto estudado sabendo que este não se encontra em um ambiente estático e muito menos que lidaremos com seres inanimados. Nesse sentido, o campo metodológico da pesquisa terá a abordagem qualitativa, dos tipos exploratória, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e de campo para o embasamento teórico e exploração do tema. As técnicas selecionadas para a coleta de informações e dados são a aplicação de questionários e a narrativa de formação buscando

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

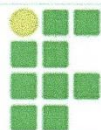
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 4.948.570

identificar as concepções e as práticas docentes em relação ao objeto de estudo e para a análise e discussão dos resultados selecionado será a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Vale salientar que este projeto de pesquisa não se coloca na perspectiva de esgotar a temática proposta, nem tampouco abarcar toda a bibliografia existente, sendo este pretendo a contribuir de forma qualitativa para a tomada de decisões a respeito do objeto de estudo e futuras pesquisas a partir da sua constituição enquanto fonte científica embasada em teorias, concepções e práticas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Estudar as concepções e as práticas docentes em avaliação educacional nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Aracaju/RN e, a partir das informações coletadas e sistematizadas propor um plano de formação continuada no âmbito da avaliação para a aprendizagem, a fim de contribuir para a promoção de uma boa regulação dos processos de ensino e aprendizagem e assim melhorar a qualidade da educação.

Objetivo Secundário:

Analisar os conceitos e concepções que embasam as práticas de avaliação da e para as aprendizagens desenvolvidas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Aracaju/RN

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Respondendo ao questionário/entrevista e fazendo o relato de formação, existe um desconforto e risco mínimo para você em relação à invasão de privacidade, ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados e à estigmatização a partir do conteúdo revelado.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à produção de novos conhecimentos que podem favorecer à aplicação de novas práticas avaliativas de aprendizagem e produtos inovadores de educação, neste caso um curso de formação afim de favorecer a democratização e qualidade do ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em especial no ensino fundamental anos finais.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

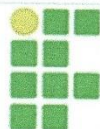
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 4.948.570

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa desenvolvida por pesquisado do Instituto Federal.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tudo certo.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1734083.pdf	18/08/2021 23:26:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Revisado.pdf	18/08/2021 23:26:06	Geraldo Vicente da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_Revisado.pdf	18/08/2021 23:24:39	Geraldo Vicente da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelarecido_Corrigido.pdf	18/08/2021 23:23:47	Geraldo Vicente da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	30/06/2021 21:40:37	Geraldo Vicente da Silva	Aceito
Outros	Apresentacao_dos_resultados.pdf	21/06/2021 21:04:10	Geraldo Vicente da Silva	Aceito
Outros	Regresso_dos_beneficios.pdf	21/06/2021 21:02:33	Geraldo Vicente da Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	21/06/2021 20:57:37	Geraldo Vicente da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_infraestrutura.pdf	21/06/2021 20:56:11	Geraldo Vicente da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

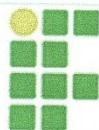
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 4.948.570

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 02 de Setembro de 2021

Assinado por:
Jefté Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

ANEXO 02 – DECLARAÇÃO DA CORREÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E ABNT

DECLARAÇÃO

Eu, Ana Karine de Sousa Dantas, graduada e mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará, declaro ter realizado a revisão gramatical e ortográfica, bem como a adequação às normas da ABNT da dissertação intitulada “AVALIAÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA TAREFA DE AVALIAR” do aluno GERALDO VICENTE DA SILVA, da UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. /

Por ser verdade, firmamos o presente.

Fortaleza, 01 de dezembro de 2021.



Ana Karine de Sousa Dantas
Graduada em Letras