

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JANAINA RODRIGUES DE ALMEIDA

**Avaliação da aprendizagem e formação de professores:  
lacunas, limitações e implicações para o trabalho docente**

São Paulo  
2022

JANAINA RODRIGUES DE ALMEIDA

**Avaliação da aprendizagem e formação de professores:  
lacunas, limitações e implicações para o trabalho docente**

Versão corrigida

Trabalho Complementar de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção da  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz  
Alavarse

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Rodrigues de Almeida, Janaina  
R447a Avaliação da aprendizagem e formação de professores  
–  
lacunas, limitações e implicações para o trabalho docente. / Janaina  
Rodrigues de Almeida; orientador Prof. Dr. Ocimar  
Munhoz Alavarse.  
São Paulo, 2022.  
80 p.

Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em  
Pedagogia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,  
2022.

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação da  
aprendizagem. 3. Educação Básica. 4. Formação de professores. 5.  
Formação em avaliação educacional. I. Munhoz Alavarse, Prof. Dr.

ALMEIDA, Janaina Rodrigues de. **Avaliação da aprendizagem e formação de professores**: lacunas, limitações e implicações para o trabalho docente. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, por aceitar ser meu orientador, pelo apoio e generosidade durante o processo, muito me ensinou, contribuindo para meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, sou eternamente grata por acreditar em mim.

À minha família pelo apoio, em especial ao meu esposo Willian, pela parceria, comprometimento e motivação nos momentos difíceis.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), pelo apoio e suporte.

Aos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP)/Feusp, pela dedicação e colaboração ao longo do projeto desenvolvido de 2020 a 2022.

À Feusp, pela oportunidade de realização do curso de Licenciatura em Pedagogia e pelo posicionamento, engajamento e resistência na permanência de projetos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que possibilitam experiências diversas que convergem para uma formação diferenciada e de qualidade.

À Universidade de São Paulo (USP), por toda assistência de permanência estudantil, da qual sem esse auxílio a realização dessa graduação, assim como este trabalho não seriam possíveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) pela bolsa por participação no PRP, cujo projeto e seu desenvolvimento permitiram acesso a discussões muito importantes para este trabalho e para minha formação como pedagoga.

## Resumo

ALMEIDA, Janaina Rodrigues de. **Avaliação da aprendizagem e formação de professores**: lacunas, limitações e implicações para o trabalho docente. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

Este trabalho aborda a relação entre a avaliação da aprendizagem e a formação de professores. Após uma discussão das principais características da avaliação da aprendizagem, é explorado um levantamento da literatura que enfoca essa relação e problematiza os resultados dessa avaliação conduzida por professores e aponta que não teriam, muitas vezes, a validade necessária para o uso adequado no processo escolar, no qual impactam a trajetória dos estudantes e mesmo sua autoimagem, sobretudo pelas decisões de aprovação ou reprovação com base nesses resultados. Compreende-se que a formação docente apresenta lacunas e limitações quanto ao domínio dos conteúdos de avaliação educacional e que isso têm implicações para as práticas avaliativas como um componente do trabalho docente. Para a apreensão de concepções e indícios dessas práticas, foram levantadas e tratadas informações de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), mediante entrevistas com base em um Roteiro de Entrevistas elaborado no âmbito do desenvolvimento do projeto do Programa Residência Pedagógica, da Capes, “Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI)”, desenvolvido de 2020 a 2022. As conclusões reiteram os aportes da literatura e indicam a necessidade de a avaliação educacional integrar a formação docente, inicial e continuada, para que seus resultados sejam válidos e fidedignos e que, assim, possam ser ponto de apoio para o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional; Avaliação da aprendizagem; Formação de professores; Formação em avaliação educacional; Educação Básica.

## **Abstract**

ALMEIDA, Janaina Rodrigues. **Learning assessment and teacher education: gaps, limitations and implications for the teaching work.** Course Complementary Paper (Licenciatura em Pedagogia) – Faculty of Education, University of São Paulo. São Paulo, 2022.

This paper addresses the relation between learning assessment and teacher education. After a discussion of the main characteristics of learning assessment, it is explored a survey of literature that focuses on this relationship and problematizes the results of this assessment conducted by teachers and points out that they often lack the necessary validity for proper use in the school process, in which impact the trajectory of students and even their self-image, especially by decisions of approval or disapproval based on these results. It is understood that teacher education has gaps and limitations regarding the mastery of educational assessment content, and that this has implications for assessment practices as a component of the teaching work. For the apprehension of conceptions and signs of these practices, information from teachers of the Municipal Teaching Network of São Paulo (RME-SP) was collected and treated through interviews based on a script of interviews prepared under the development of the project of the Capes Pedagogical Residency Program, "Evaluation of the learning of reading and writing in the initial years of elementary school with support in computerized procedures and in a Computerized Adaptive Test (TAI). The conclusions reiterate the contributions of the literature and indicate the need for educational assessment to integrate teacher training, both initial and continued, so that their results are valid and reliable and thus can be a point of support for teaching and learning.

**Keywords:** Educational assessment; Assessment of learning; Basic education; Teacher training; Training in educational assessment.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGUIA	Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenadora Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Gepave	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TAI	Teste Adaptativo Informatizado
TGPS	<i>Teachers' Grading Practices Survey</i>
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Critérios considerados na atribuição de notas por professores com diferentes formações.....	26
Tabela 2 -	Compilação de itens de resposta polar (Sim/Não).....	42
Tabela 3 -	Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “1.3- Como você aprendeu a avaliar?”.....	44
Tabela 4 -	Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “2- Quanto à avaliação da aprendizagem que você realiza, quais são suas maiores dificuldades?”.....	46
Tabela 5 -	Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “3.5- Para atribuir nota ou conceito, o que você considera?”.....	49
Tabela 6 -	Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “4- Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem que você utiliza?”.....	52
Tabela 7 -	Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “11- Caso seja organizado um curso específico sobre avaliação educacional, quais são os conteúdos que você considera fundamentais que sejam abordados nesse curso?***”.....	57
Tabela 8 -	Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “7- Em sua opinião, em que situações a reprovação é indicada?”.....	59

## **Sumário**

<b>1. Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Formação docente .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Concepções de avaliação e avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>17</b>
3.1 Como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos.....	23
<b>4. Capacitação em avaliação educacional .....</b>	<b>29</b>
<b>5. Efeitos das lacunas e limitações na formação docente em avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>32</b>
<b>6. Índícios dos efeitos no trabalho docente: como, o que e quando os professores avaliam.....</b>	<b>36</b>
6.1 O desenvolvimento do Roteiro de Entrevista.....	36
6.2 Realização das entrevistas.....	39
6.3 Registro dos dados .....	39
6.4 Organização dos dados.....	39
6.5 Perfis dos entrevistados.....	40
6.6 Uma análise preliminar dos dados.....	41
6.7 Possibilidades de uso do Instrumento.....	63
<b>7. Conclusões.....</b>	<b>65</b>
<b>Referências.....</b>	<b>68</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>72</b>

## 1. Introdução

Entre as muitas atribuições do profissional docente, temos a avaliação da aprendizagem para a qual, de acordo com a literatura que levantamos, não há indícios significativos de formação específica ao longo dos cursos de formação de professores, sobretudo na formação inicial. Considerando os impactos que a avaliação da aprendizagem tem para a trajetória dos estudantes, com desdobramentos para escolas e redes de ensino, pode-se aventar a hipótese de que lacunas e limitações na formação podem produzir resultados de avaliação da aprendizagem que não satisfaçam determinadas condições para que esses tenham, entre outras características, validade e fidedignidade.

Com efeito, o levantamento de informações acerca da importância da formação em avaliação da aprendizagem, se faz pertinente, pois os resultados dessas avaliações, no limite, delimitam a trajetória escolar e social dos estudantes, e por sua vez, os avaliadores responsáveis, geralmente, não são formados para isso, caracterizando assim um *paradoxo docente* (ALAVARSE, 2013, p. 138). Diante disso, algumas indagações emergem sobre a prática docente, entre elas, como os professores aprenderam a avaliar? Como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos? E quais seriam as principais dificuldades encontradas para avaliar a aprendizagem dos estudantes?

O objetivo é explorar essas inquietações através de levantamentos bibliográficos nacionais e internacionais referentes à formação docente, capacitação em avaliação (*assessment literacy*), elencando os objetivos e sua importância no contexto educacional e rotina escolar, que em sua maioria, é abordada com maior frequência em publicações internacionais, por meio de banco de dados tais como: Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA) e *Google Scholar*. E a apresentação do Roteiro de Entrevista elaborado durante o Projeto do Programa Residência Pedagógica “Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI)”, financiado pela Capes e coordenado pelo Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, com apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) e os resultados obtidos dessas entrevistas.

O estudo teve início com o levantamento das distintas concepções de avaliação e avaliação da aprendizagem, seguido por pesquisas que tinham como objeto a formação de professores, com o propósito de investigar eventuais lacunas e limitações na formação inicial e continuada.

O Roteiro de Entrevistas, por sua vez, foi elaborado durante o desenvolvimento do projeto do Programa Residência Pedagógica (PRP) com o apoio do Gepave, emergiu como uma oportunidade de se aventar e apreender como os professores avaliam, assim como suas crenças, saberes e experiências. As entrevistas foram realizadas com os professores da RME-SP, em parceria com a escola-campo participante do PRP, denominada Escola Maurîtânia. E, a partir das entrevistas foi possível elucidar algumas características da formação docente em avaliação da aprendizagem, assim como indícios de que a avaliação da aprendizagem não é abordada diretamente durante a formação, seja ela inicial ou continuada.

E por fim, mas sem esgotar o conjunto desses achados, busca evidenciar a necessidade de formação inicial e/ou continuada voltada especificamente para a avaliação da aprendizagem, fomentando a discussão frente aos desdobramentos e implicações que os resultados das avaliações refletem e marcam a vida escolar dos estudantes, colocando em questão a avaliação escolar praticada nas escolas.

## 2. Formação docente

Diante do levantamento sobre a formação docente no Brasil, em busca de evidências acerca das eventuais lacunas e limitações na formação de professores, especificamente em avaliação da aprendizagem, os achados a respeito revelaram um cenário preocupante.

Considerando que a formação de docentes em nível superior é relativamente recente, em especial a formação destinada a professores para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil, mais precisamente a partir da Lei n. 9.394 de 1996 (GATTI, 2010, p. 1356), a formação de professores destinados para o ensino das “primeiras letras” teve início no final do século XIX, sendo este equivalente ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio. Apenas no início do século XX emerge a preocupação relacionada à formação de professores destinados aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, com cursos regulares e específicos (GATTI, 2010, p. 1356).

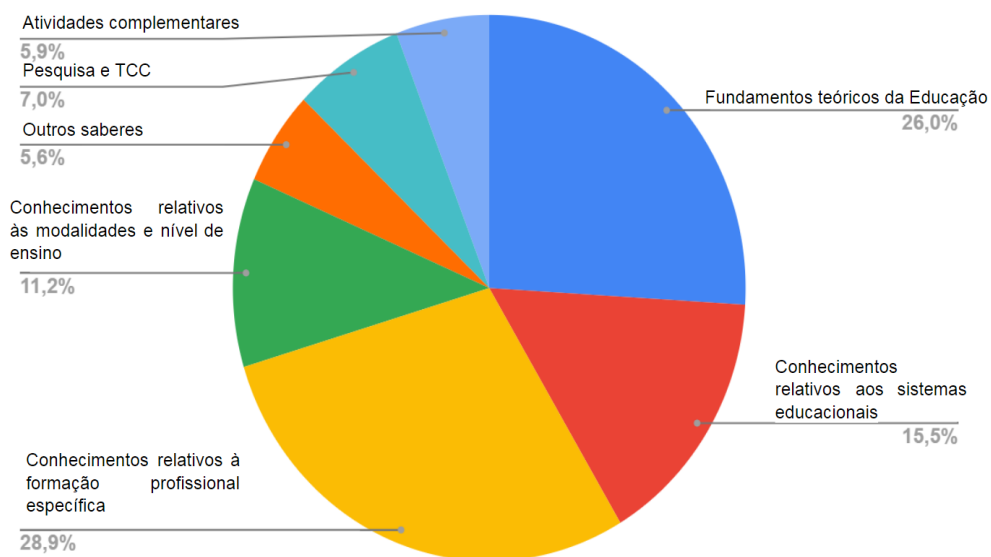
Ainda que tradicionalmente o acesso à educação escolar fosse limitado e destinado a poucos, a formação qualificada de professores não se mostrava primordial. Os cursos destinados à formação específica surgem face aos efeitos colaterais devido à escassez de profissionais formados para tal e não pela consciência da importância de ter uma sociedade com educação de qualidade. Historicamente, da preferência pela formação de bacharéis decorreu a ausência de políticas educacionais de formação sistemática de professores, fomentando, assim, o surgimento dos cursos intitulados como “3+1”, já no final dos anos 1930, em que se acrescenta um ano ao curso de bacharelado, com disciplinas voltadas para área de educação para a obtenção da licenciatura (GATTI, 2010, p. 1356). Prática realizada até os dias atuais em cursos de formação de bacharéis e que, conseqüentemente, acaba reduzindo as qualificações necessárias para exercer a profissão docente para um ano.

Em seus estudos sobre o tema, Gatti *et al.* (2019, p. 24) ilustram momentos históricos que sinalizam encaminhamentos na educação direcionados a interesses políticos sem priorizá-la, como ocorrido no governo militar, cujo foco foi formação de mão de obra especializada para outros setores econômicos, deixando de lado a formação específica de professores. Ao que tudo indica, historicamente, a formação docente não teve a atenção de políticas públicas necessárias e tão pouco planejamento,

culminando para o acúmulo de diversas restrições na formação dos professores, sendo uma delas aquelas relativas à avaliação da aprendizagem.

A pesquisa realizada por Gatti (2010, p. 1356), que indica a existência de lacunas e limitações na formação de professores, selecionou um conjunto de cursos de licenciaturas presenciais (Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas), seguindo critérios de localização por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e de dependência administrativa (pública – estadual, federal ou municipal – e privada – particular ou comunitária confessional), além da organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação). O conjunto amostral foi composto respeitando a proporcionalidade da distribuição de cursos no país, dos quais correspondem a 71 de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas. O estudo realizou análises dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e de suas ementas. Na amostra do curso de Pedagogia, foi encontrada uma lista de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas), que então foram agrupadas levando em consideração suas ementas, e assim se tentou traçar o que se propõe como formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Pedagogia, com a proporcionalidade dessas disciplinas apresentadas no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Proporcionalidade das disciplinas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia - Brasil**



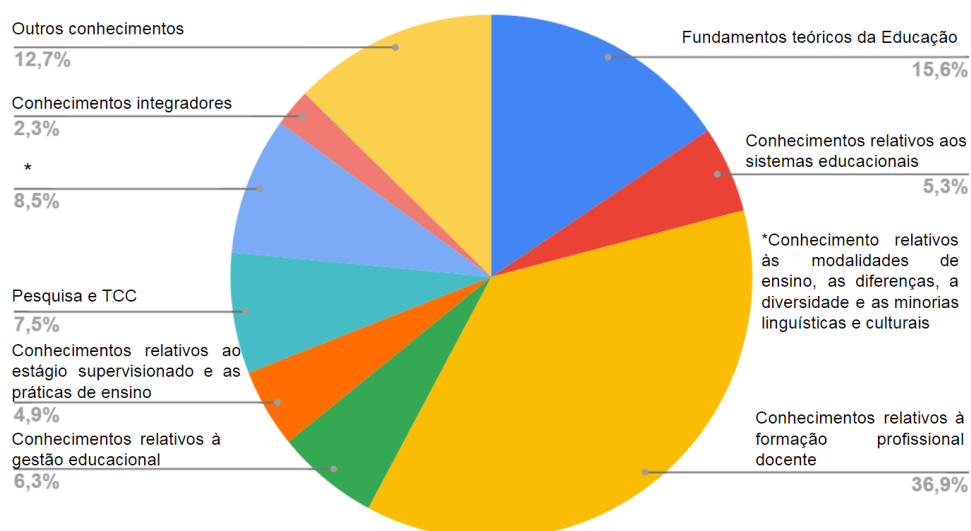
Fonte: GATTI (2010) (elaborado pela autora)

Os resultados mostram que dentro da categoria “Conhecimentos relativos à formação profissional específica”, que corresponde a 28,9% do total das disciplinas, 20,7% são referentes ao conjunto das disciplinas de Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino e o conjunto de disciplinas destinadas aos temas a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental é de apenas 7,5%. Ou seja, para os conteúdos específicos destinados para o exercício da função, é disponibilizado em torno de um terço de toda a formação. No que tange às demais licenciaturas, a pesquisa constatou que as disciplinas destinadas à formação para a docência não incorporam um núcleo único compartilhado e tampouco uma quantidade razoável de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) (GATTI, 2010, p. 1374).

De acordo com esses resultados, é possível considerar que as lacunas e limitações identificadas na formação docente não são recentes, podendo indicar que diversas gerações de professores foram formadas nesses moldes e, por conseguinte, insuficientes. Esse quadro pode ser um dos motivos que levam os professores a buscarem aprendizagem com seus pares ou gestores, uma vez que, embora titulados como professores, sentem-se inseguros; ao mesmo tempo, há indícios de que esses pares também não tiveram uma formação adequada.

Nesse sentido, outra pesquisa realizada por Pimenta *et al.* (2017) em Instituições Públicas e Privadas no Estado de São Paulo, entre os anos de 2012 e 2013, tratou da formação de professores polivalentes e realizou a análise documental de 144 matrizes curriculares e, entre elas, “137 disponibilizaram a relação de disciplinas e as respectivas cargas horárias, e sete disponibilizaram somente a relação das disciplinas” (p. 18). O Gráfico 2 foi elaborado apenas com os percentuais relativos à quantidade de disciplina e não a carga horária, pois assim foi possível contemplar a totalidade dos dados da pesquisa.

**Gráfico 2 - Proporcionalidade das disciplinas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia - Estado de São Paulo**



Fonte: Pimenta et al. (2017) (elaborado pela autora)

De acordo com esse levantamento, 36,9% das disciplinas são destinadas a conhecimentos relativos à formação profissional docente, a qual abarca as disciplinas de metodologia de ensino: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Alfabetização. Em outras palavras, apenas um pouco mais de um terço de toda a formação é destinado para ensinar “o que se deve ensinar aos estudantes”. Dentro da categoria Fundamentos Teóricos da Educação, que corresponde a 15,6% das disciplinas, apenas 6,2% são destinados aos conhecimentos relativos à didática. Pimenta *et al.* (2017, p. 18) evidenciam que existem insuficiências ou mesmo inadequações na formação de professores polivalentes, tendo em vista que a formação desse profissional em específico, implica diferentes domínios de diversas áreas de conhecimento.

Esses levantamentos demonstram que a formação docente ainda está aquém do que se espera e do que é necessário para exercer a profissão com qualidade, em especial no que tange à avaliação da aprendizagem, essas lacunas e limitações podem impactar diretamente na garantia de condições mais confiáveis na tomada de decisão dos professores e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes. Faz-se necessário pontuar que, apesar da avaliação da aprendizagem ser parte inerente à prática docente, nesses levantamentos não há menção explícita sobre o assunto, seja através dos currículos analisados ou sinalização de sua ausência no decorrer dos resultados das pesquisas, é preciso colocar em pauta a importância da discussão

sobre o tema e principalmente refletir sobre como a avaliação tem sido abordada nas escolas e na formação inicial e continuada dos professores.

### 3. Concepções de avaliação e avaliação da aprendizagem

Dentre as responsabilidades da profissão docente, a avaliação da aprendizagem emerge como um dos pilares da função; Freitas (2019) argumenta que o professor é o profissional responsável formalmente por esta prática na escola, através da qual coleta dados de seus estudantes para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e, dependendo dos resultados, verificar a necessidade de novas abordagens e retomadas. Para isso, o domínio de habilidades e conhecimentos em avaliação da aprendizagem se mostra inevitável.

Embora a avaliação seja parte integrante da vida escolar e, conseqüentemente, da vida de todos aqueles que, em algum momento da vida, frequentaram a escola, a abordagem sobre o tema é reduzida na rotina escolar, como constatam Boldarine, Barbosa e Annibal (2017, p. 176) pela revisão bibliográfica realizada, na qual apenas dez artigos relacionados ao eixo avaliação e formação continuada foram encontrados, o que para os autores pode demonstrar a ausência de discussão da avaliação tanto no trabalho de formação de professores, na graduação ou na formação continuada.

Como exemplos que evidenciam os usos da avaliação no ambiente escolar, reiterando sua presença, podemos resgatar falas de professores tais como: “se não fizerem silêncio vou tirar um ponto de cada um”; ou ainda, “que bagunça é essa? Vou dar uma prova surpresa para vocês ficarem quietos”. Exemplos que realçam o uso da avaliação como instrumento de controle (FREITAS, 2019; LUCKESI, 2018; SIQUEIRA, 2017), revelando, ainda, uma concepção sobre avaliação da aprendizagem que deixa em segundo plano a aprendizagem dos estudantes. Ao que parece, o que temos nas escolas é um ciclo de formação informal (TARDIF 2005, p. 61).

Ao nos debruçarmos sobre a conceituação de avaliação é possível encontrar diferenças e mudanças que lhe foram atribuídas ao longo do tempo, incluindo suas finalidades, aspecto que, apesar de não ser intrínseco à avaliação, tem com ela forte relação. A princípio a avaliação emergiu com caráter classificatório, explicitado no Decreto nº 19.890/31, apontado por Sousa (2006, p. 3), com propósito imparcial e inflexível; imparcial no que tange à “correção”, realizada por mais de uma pessoa (professor e inspetor) e inflexível no sentido literal de que não importava o motivo que levou o estudante a perder o “dia da avaliação”, a ausência era equivalente à nota igual a zero. Posteriormente, a avaliação assumiu a roupagem de medição, com a

finalidade de aferir o conhecimento dos estudantes, através de testes e exames, que Sousa (2009, p. 4) pondera como a manutenção do ato classificatório, que refletia o nível de aproveitamento dos estudantes e expunha a classificação daqueles passíveis de prosseguir ou concluir os estudos.

Na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 o conceito de avaliação foi modificado, para ser compreendida como um “procedimento para julgar o aproveitamento do estudante quanto ao seu grau de satisfatoriedade para a série em curso”. Sousa (2009, p. 6) argumenta que a ideia de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes foi contemplada apenas em 1996, com a incorporação da ideia da retroinformação, pela qual as informações disponibilizadas pelos resultados da aplicação de instrumentos de avaliação permitem ao professor decidir se cada estudante tem a necessidade de algum tipo de intervenção ou não, com critérios<sup>1</sup> para o acompanhamento do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

Entre os autores da área, Luckesi (2018, p. 77) afirma que no contexto da sala de aula,

[...] compreende-se a avaliação como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em cuidados metodológicos específicos, desde que, na sala de aula, a investigação avaliativa incide sobre o desempenho do estudante, *tomado individualmente*. (Grifo do autor)

Nesse sentido, a avaliação é tomada exclusivamente como julgamento da qualidade da aprendizagem do estudante, sinalizando a necessidade de conhecimentos específicos para sua realização. Freitas (2019, p. 50) argumenta que “avaliar consiste em um processo que envolve a análise de dados obtidos, a elaboração de juízo de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações”. Em uma visão mais detalhada Lukas Mujika e Santiago Etxeberría, (2009, p. 91-92) descrevem que,

[...] A avaliação é o processo de identificação, coleta e análise de informações relevantes – que pode ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, direcionada, objetiva, crível, fidedigna e válida para fazer julgamentos de valor com base em critérios e referências pré-estabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educativo em questão, a fim de tomar decisões que

---

<sup>1</sup> Contemplados no art. 24, inciso V da Lei nº 9.394/96.

ajudarão a otimizar o objeto educativo em questão. (Tradução nossa)<sup>2</sup>

Em linhas gerais, podemos admitir que avaliar algo ou alguma coisa é emitir juízo sobre esse algo ou alguma coisa. O ato de avaliar atribui ao indivíduo à responsabilidade de colher dados, dos quais lhe atribuirá condições de julgar sua qualidade e conseqüentemente auxiliar na tomada de decisão que acarretará conseqüências, sejam elas positivas ou não, pois, como ponderado por Perrenoud (1999, p. 13), “não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma *decisão*”.

No contexto escolar, Alavarse (2013, p. 144) expõe uma visão mais ampla em que a “avaliação é um processo curricular, ou seja, ela é um processo – um conjunto de elementos – e, simultaneamente, faz parte do conjunto das atividades da escola – seu currículo”, um conjunto de elementos inerente à rotina escolar, que no limite, detém o poder de reter um estudante, promover um estudante, identificar eventuais dificuldades em um dado momento ou ainda, rever eventualmente as práticas pedagógicas.

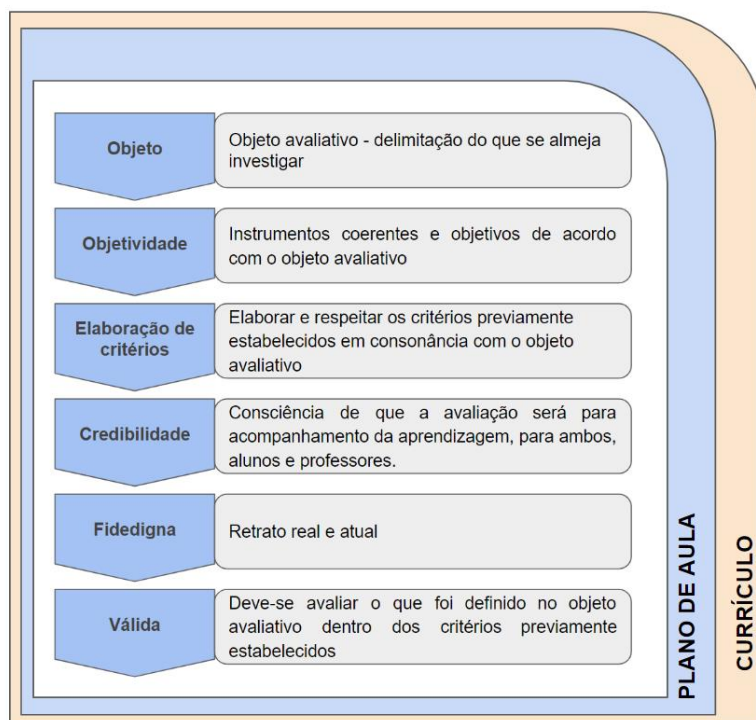
A expressão avaliação da aprendizagem surgiu no ano de 1930 com Ralph Tyler, que inventou essa denominação, defendendo a ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino (LUCKESI, 1999, p. 170), termo que passou a ser utilizado no Brasil, mesmo que a passos lentos, apenas no final da década de 60, início da década de 70, em substituição aos denominados exames escolares (LUCKESI, 2018, p. 94).

Considerando a avaliação da aprendizagem como um processo investigativo, para sua realização se faz necessário um conjunto de etapas a serem seguidas, ainda que essa prática, por muitas vezes seja realizada quase que de maneira automatizada pelos professores, alguns detalhes evidenciam sua importância e diferenciação quanto ao empirismo do cotidiano. A Figura 1 busca ilustrar de maneira sucinta as etapas, em linhas gerais, do processo investigativo da avaliação da aprendizagem.

---

<sup>2</sup> No original: “La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante - que podrá ser cuantitativa o cualitativa -, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto” (LUKAS MUJIKÁ; SANTIAGO ETXEBERRÍA (2009, p. 91-92).

**Figura 1 - Etapas do Processo Investigativo da Avaliação da Aprendizagem**



Fonte: Elaborado pela autora

A realização do processo investigativo avaliativo se inicia com a definição do **objeto avaliativo**, que por sua vez visa delimitar o saber – o conhecimento ou o domínio – dos estudantes em relação a, por exemplo, subtração, adição, conjugação de verbos. No que se refere a avaliação realizada pelo professor, uma prática também conhecida como “avaliação interna<sup>3</sup>”, a definição do objeto avaliativo possui caráter primordial dado à necessidade de organizar e aclarar o que será exigido dos estudantes através dos instrumentos de avaliação (provas, testes etc.), correspondendo ao que foi desenvolvido em sala de aula, que por sua vez estaria alinhado ao currículo escolar executado.

Após a definição do objeto avaliativo, é importante garantir a **objetividade** da avaliação, por meio do desenvolvimento de instrumentos - compostos por tarefas avaliativas – que sejam adequados àquele determinado tema ou assunto, como por exemplo, ao avaliar uma performance artística, a elaboração de um instrumento de múltipla escolha não seria o adequado nesse contexto, mas sim itens de atuação. Tendo em vista a importância do cuidado na elaboração dos instrumentos, para que sejam coerentes e objetivos de acordo com o objeto avaliativo, o domínio de

<sup>3</sup> Esclarece-se a existência, ainda, de avaliações externas ou em larga escala e avaliação instrucional, entretanto, não serão aprofundadas neste trabalho.

habilidades e conceitos se mostra crucial na realização da profissão docente, independentemente do nível escolar ou da disciplina que leciona.

Com o instrumento devidamente elaborado e em consonância com as delimitações realizadas, as resoluções e argumentações apresentadas pelos estudantes deverão ser analisadas, e comparadas a uma dada qualidade estruturada pelo professor, e assim verificar se os resultados correspondem ou não a essa qualidade. Tal qualidade se consolida na **elaboração de critérios**, de forma transparente, na qual deve ser clara e coerente – uma vez delimitado o que se almeja saber dos estudantes – os critérios de qualidade devem estar de acordo com o que foi ensinado e com o que se espera de proficiência dentro de cada etapa escolar, em conformidade com o plano de aula, currículo, plano de ensino ou Projeto Político Pedagógico.

Posto isso, se faz necessário que a avaliação tenha **credibilidade**; em outras palavras, é preciso garantir que a avaliação seja bem planejada e executada, podendo auxiliar na melhoria do aprendizado do estudante e até mesmo do desempenho do professor, de acordo com o uso do mesmo. Uma vez que o processo avaliativo seja realizado de maneira objetiva e coerente, a convicção de que o instrumento possui caráter exclusivo de ferramenta para ambos, estudantes e professores, em prol do aprendizado, torna o instrumento crível.

Dada sua credibilidade, a avaliação da aprendizagem deve ser **fidedigna**, ou seja, o instrumento deve ser capaz de coletar dados consistentes e o mais próximo possível da realidade daquele determinado momento, visando captar com menor erro possível o status do desenvolvimento das habilidades dos estudantes, de acordo com Popham (2017, p. 91), “refere-se à consistência com a qual um teste mede o que quer que esteja medindo – isto é, a ausência de erros de medição que distorceriam a pontuação de um estudante”.

Posta a fidedignidade da avaliação da aprendizagem, a mesma deve ser **válida**, desde a elaboração do instrumento até sua aplicação. Uma vez que o instrumento elaborado pelo professor é uma das principais ferramentas de coleta de dados, o mesmo deve ser elaborado com itens que correspondam ao que foi declarado que seria avaliado, ou seja, “a **validade** é o grau de adequação entre o que se declara avaliar e o que realmente se avalia. Verifica, quando se recorre a medidas, se o que se pretende medir é o que efetivamente se mede” (FREITAS, 2019, p. 42).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem com a delimitação de seu objeto avaliativo, sendo constituída objetivamente com critérios coerentes pautados no que de fato foi ensinado aos estudantes e de acordo com o que se exige no plano de aula, no currículo, de maneira crível, sem deixar de ser fidedigna e válida, refletir sobre o que se pretende avaliar, como avaliar e o que realmente está sendo avaliado se torna um exercício constante para todo professor.

Nesse sentido, os usos da avaliação da aprendizagem e seus resultados estão diretamente ligados à finalidade do professor, podendo “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem” (HADJI, 2001, p. 19), dando a oportunidade ao professor de identificar eventuais dificuldades e tenha tempo hábil para uma intervenção pedagógica, nesse sentido, a avaliação da aprendizagem “situa-se no centro da ação de formação” (HADJI, 2001, p. 19), chamada como avaliação formativa. Ou com a finalidade de atribuição de conceitos ou notas, usualmente realizadas ao termino de cada bimestres, não sendo esta a regra, tais atribuições juntamente com a interpretação pedagógica configuram uma das ferramentas de auxílio do professor, na tomada de decisão, denominada de avaliação somativa ou cumulativa, em outras palavras, aos dados obtidos nos instrumentos de avaliação atribui-se a uma nota ou conceito, que serão base para a tomada de decisão final, como por exemplo, promover ou reter um estudante.

Sendo assim, é compreensível que o processo de avaliação seja uma das tarefas mais complexas entre as atribuições do professor, na qual além de atender as demandas éticas, deve-se manter um alerta constante para fugir da subjetividade na hora de atribuir valor às produções dos estudantes, sobretudo pelos possíveis impactos na vida escolar e social dos estudantes (BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; SIQUEIRA, 2020).

Para tanto, a instrumentalização dos professores é de suma importância dada à complexidade em avaliar a aprendizagem e identificar as delimitações necessárias para viabilizar as interpretações e intervenções pedagógicas ao longo do processo.

### 3.1 Como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos

De acordo com tudo que foi levantado, avaliar não é tarefa fácil, uma vez que envolve diversos desdobramentos e consequências e se faz imprescindível a realização da mesma com a maior integridade possível. Contrário ao senso comum, a prova, o trabalho ou seminário, por exemplo, não são a avaliação em si, são apenas instrumentos utilizados para levantamento de dados a partir dos quais, pela análise da produção dos estudantes, o professor qualifica essa produção, com base em critérios estabelecidos previamente, auxiliando-o na tomada de decisão. Posto isso, é necessário um conjunto de habilidades que permitirá que essa avaliação tenha validade e seja fidedigna.

A ponderação de Luckesi (1999, p. 72) ilustra o percurso do professor diante da avaliação da aprendizagem ao longo da rotina escolar

O que ocorre na prática da avaliação educacional escolar é que dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. E, então, torna-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. Como não há um padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade de julgamento se dá conforme o estado de humor de quem está julgando; e, desse modo, a prática da avaliação se torna arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos.

Assim, embora afirmando-se que se está realizando a avaliação da aprendizagem, outras variáveis acabam emergindo no processo da avaliação, por exemplo, quando o professor dá um ponto ao estudante porque ele é quietinho, ou tira quando “atrapalha a aula”, de tal modo que a aprendizagem deixa de ser o foco da avaliação e acaba sendo uma operação aritmética para se chegar uma “nota”.

Ao que tudo indica, existe certa variabilidade de julgamento que acompanha os professores durante a avaliação da aprendizagem e o levantamento realizado por Brookhart *et al.* (2016, p. 827) corrobora essa hipótese, indicando que os professores admitem a necessidade de justiça e precisão na atribuição de notas, mas que também é justo quando rebaixam a nota nos casos de estudantes pouco esforçados ou com baixa participação em aula, e com estudantes de alto desempenho, afirmam assumir uma postura mais rigorosa com eles do que com os demais. Aparentemente, a utilização de “dois pesos e duas medidas” é aceitável e justificável; Allen (2005, p.

218) suspeita que essa subjetividade na atribuição de notas esteja ligada a falta de formação em avaliação.

Considerando que avaliar a produção de alguém pressupõe capacidade metodológica, estabelecimento de critérios fundamentados no objeto a ser avaliado, o qual depende, por sua vez, da função que a avaliação está assumindo, evidencia a necessidade dos professores serem formados em avaliação da aprendizagem, uma vez que fica explícito o fato de que avaliar uma tarefa é inerente a função docente e por tanto necessita de preparação, pois não se trata de uma ação trivial, e uma vez que identificadas lacunas ou insuficiências formativas, os professores acabam se apoiando em diversas fontes, inclusive na própria experiência enquanto estudante (TARDIF, 2005, p. 68).

A variabilidade de julgamento e a ausência de formação em avaliação da aprendizagem são sinalizadas em pesquisas diversas acerca do tema (BROOKHART *et al.*, 2016; GUSKEY; LINK, 2018; LINK, 2018; SIQUEIRA, 2017). Freitas (2019), diante da variabilidade de julgamento, constatou que 65,4% dos professores atribuem a participação em sala de aula como o principal critério de avaliação, seguido por 64,1% com realização de atividades em sala de aula, 61,9% com observação do desempenho nas aulas, o que para a autora sinaliza que “a observação indicada em terceiro lugar como um critério de avaliação, além de um aspecto subjetivo, seria considerada um instrumento de avaliação e não critério” (FREITAS, 2019, p. 82). Particularmente, a participação em sala de aula como critério de avaliação de aprendizagem faz com que estudantes introvertidos não seriam beneficiados, mesmo que tenham domínio sobre o assunto em questão, postura, para atribuir nota ou conceito, que fere a imparcialidade do julgamento e a fidedignidade da avaliação, pois, se parte do pressuposto que a avaliação da aprendizagem deveria tomar como objeto avaliativo a produção desse estudante na qual refletirá sua aprendizagem e nada além disso.

A conscientização da ausência de instrumentalização adequada para realizar a avaliação da aprendizagem tem se mostrado um caminho difícil de percorrer, ao passo que os professores avaliam a aprendizagem de seus estudantes desde o início de sua atuação docente, podendo se aventar que a prática seja sua principal fonte de formação, e com isso compreender que essa possível variabilidade de julgamento ou

construção multidimensional (BROOKHART *et al.*, 2016, p. 803) deriva de lacunas e limitações durante a formação inicial e continuada.

Popham (2011, p. 267) suspeita que a maioria dos professores acredita que sabe razoavelmente como avaliar, contudo, acaba comparando a capacitação em avaliação com conhecimento estatístico, tais como computar médias, notas e, eventualmente, desvio padrão. Essa falta de coerência entre saber o que é a avaliação da aprendizagem e o que se acredita que seja, reforça a necessidade de uma formação direcionada à avaliação da aprendizagem para os professores.

Ao que tudo indica, esse procedimento está presente em outros países. Guskey e Link (2018) realizaram uma pesquisa com 943 professores, durante a primavera de 2016, na qual o grupo era composto por professores que atuam desde o ensino fundamental até o ensino médio, em cinco distritos escolares distintos no sudeste dos Estados Unidos. A aplicação do questionário nomeado *Teachers' Grading Practices Survey*<sup>4</sup> (TGPS) teve como objetivo investigar quais são os critérios que os professores levam em consideração na hora de atribuir uma nota e se esses critérios se alteram de acordo com os níveis de formação (sejam polivalentes ou específicos) ou tempo de experiência. Na Tabela 1 é possível verificar a distribuição das respostas dos professores, em negrito estão os critérios não cognitivos.

---

<sup>4</sup> Tradução pela autora: Pesquisa de Práticas de Avaliação de Professores.

**Tabela 1 – Critérios considerados na atribuição de notas por professores com diferentes formações**

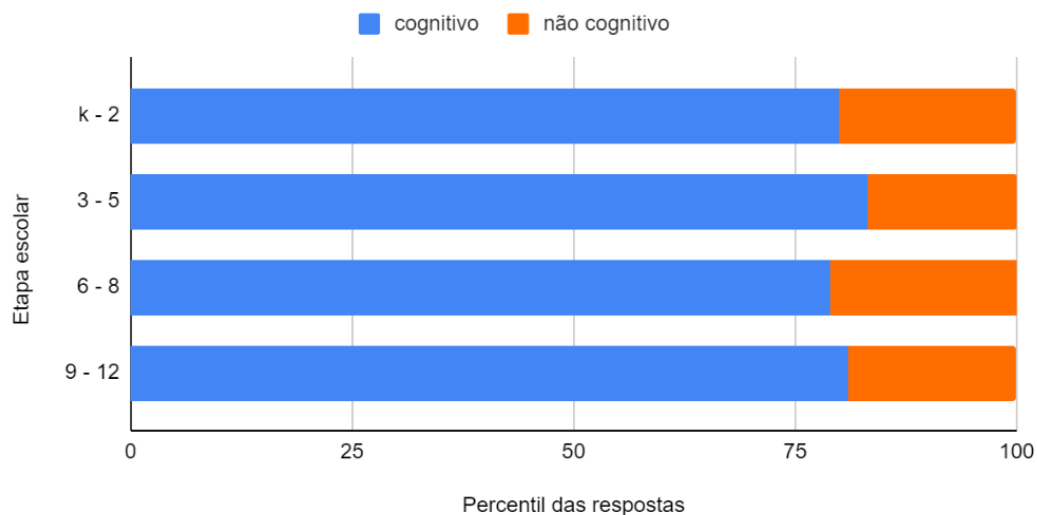
Element	Grade Level			
	K-2 n = 228	3-5 n = 266	6-8 n = 149	9-12 n = 300
Major examinations	11.0 (17.1)	7.1 (12.3)	11.8 (16.6)	16.5 (18.4)
Major compositions	.6 (3.1)	2.2 (5.6)	1.8 (6.4)	4.2 (10.3)
Unit tests	14.5 (21.2)	15.8 (16.6)	19.3 (17.8)	18.7 (18.0)
Class quizzes	13.3 (19.3)	20.8 (18.4)	22.1 (14.1)	15.9 (12.2)
Formative assessment	24.5 (31.3)	16.2 (19.9)	7.3 (12.2)	5.3 (8.7)
Reports or projects	2.6 (5.7)	7.7 (8.1)	7.9 (10.0)	8.5 (11.1)
Student portfolios	1.8 (9.5)	.8 (3.8)	.6 (3.1)	1.6 (5.5)
Exhibits of students' work	5.4 (15.2)	4.1 (11.7)	1.7 (5.5)	1.7 (4.9)
Laboratory projects	.2 (1.1)	.9 (2.8)	2.1 (5.6)	3.9 (10.7)
Students' notebooks or journals	1.5 (3.6)	2.9 (4.6)	2.8 (5.8)	2.7 (5.8)
Classroom observation	6.2 (11.5)	2.8 (8.0)	1.8 (5.0)	1.6 (4.7)
Oral presentations	1.1 (7.1)	1.8 (3.8)	1.2 (3.3)	1.8 (4.8)
<b>Homework completion</b>	.5 (2.4)	1.3 (4.6)	4.5 (5.4)	4.5 (6.8)
<b>Homework quality</b>	.1 (.6)	.6 (4.6)	1.7 (4.6)	1.9 (4.3)
<b>Class participation</b>	4.2 (11.2)	5.1 (12.7)	6.2 (15.1)	5.5 (8.6)
<b>Work habits and neatness</b>	.8 (3.3)	.4 (1.8)	.1 (.7)	.3 (1.7)
<b>Effort put forth</b>	1.0 (3.1)	2.2 (8.8)	1.4 (5.1)	1.7 (7.7)
<b>Punctuality of assignments</b>	.2 (1.0)	.4 (1.9)	.5 (2.2)	.5 (1.6)
<b>Class behaviour or attitude</b>	1.0 (3.6)	.9 (7.2)	.2 (1.3)	.5 (2.1)
<b>Progress made</b>	1.7 (8.6)	.9 (6.1)	1.3 (7.4)	1.3 (7.1)
<b>Other 1</b>	11.0 (27.3)	5.0 (16.8)	4.5 (14.7)	3.0 (13.0)
<b>Other 2</b>	.7 (5.7)	.8 (5.3)	.9 (5.2)	.2 (1.9)

Note. Non-cognitive elements are identified in **bold print**.

Fonte: GUSKEY e LINK (2018, p. 7)

Os critérios que compõem o grupo de critérios cognitivos são: Exames principais (*Major examinations*), Composições principais (*Major compositions*), Testes de unidades (*Unit tests*), Questionários em aula (*Class quizzes*), Avaliação formativa (*Formative assessment*), Relatórios ou projetos (Reports or projects), Portfolio de estudantes (*Student portfolios*), Exposições de trabalhos pelos estudantes (*Exhibits of students' work*), Projetos de laboratório (*Laboratory projects*), Cadernos ou registros dos estudantes (*Students' notebooks or journals*), Observação em sala de aula (*Classroom observation*) e Apresentação oral (*Oral presentations*). No grupo de critérios classificados como não cognitivo constam: Conclusão da lição de casa (*Homework completion*), Qualidade da lição de casa (*Homework quality*), Participação em sala de aula (*Class participation*), Hábitos de trabalho e organização (*Work habits and neatness*), Esforço aplicado (*Effort put forth*), Pontualidade nas atividades (*Punctuality of assignments*), Comportamento em sala ou atitude (*Class behaviour or attitude*), Progresso realizado (*Progress made*), Outros 1 (*Other 1*) e Outros 2 (*Other 2*). Esses resultados foram compilados no Gráfico 3 e os critérios apontados na pesquisa foram agrupados em cognitivo e não cognitivo para facilitar a leitura dos dados, com base na Tabela 1.

**Gráfico 3 - Compilado dos critérios separados entre cognitivo e não cognitivo - Diferentes etapas escolares**



**Fonte:** Guskey e Link (2018). Pesquisa: "Teachers' Grading Practices Survey (TGPS)"(elaborado pela autora)

De acordo com esses resultados, cerca de 20% da composição das notas são atribuídas com base em critérios não cognitivos para avaliar seus estudantes, o comportamento em sala de aula, a participação e até o esforço compõem a atribuição de nota, independentemente do nível escolar. Tomando esses resultados como exemplo, um estudante com nota 10 obrigatoriamente tem que, além de dominar o que lhe foi ensinado, comportar-se dentro daquilo que se espera para um estudante e sua individualidade também está sendo avaliada; com efeito, a avaliação da aprendizagem perde seu sentido. Guskey e Link (2018, p. 1) relatam que não houve diferença associada aos anos de experiência e aos níveis de formação, o que pode ser indício que independentemente do nível de formação ou tempo de experiência dos professores, existem lacunas em sua formação, seja inicial ou continuada. Esses resultados corroboram com o apontamento de Brookhart *et al.* (2016, p. 803) da existência de relação entre as notas atribuídas e as crenças dos professores, sugerindo então uma construção multidimensional contendo fatores cognitivos e não cognitivos, conseqüentemente, o estudante acaba sendo avaliado de acordo com os valores pessoais dos professores.

É sabido que a função docente está em eterno movimento e evolução, sendo importante destacar que apesar de boa parte dos saberes da função ser oriunda dos tempos de escolarização (TARDIF, 2005, p. 68), se isso não pode ser negligenciado, contudo uma formação inicial e continuada fortalece o exercício da docência e seu

desenvolvimento profissional, pois o domínio de um conjunto básico de conhecimentos e habilidades contribuem para exercer com maestria sua profissão. Nesse sentido, é coerente afirmar que a instrumentalização dos professores é necessária para que possam dar continuidade ao seu processo formativo contribuindo com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

#### 4. Capacitação em avaliação educacional

A capacitação em avaliação educacional (*assessment literacy*) propicia ao professor o desenvolvimento de competências em avaliação através de conhecimentos e habilidades essenciais para o papel do professor. Precursor da área, foi Stiggins (1991, p. 7) quem criou o termo “*assessment literacy*” (capacitação em avaliação) e pondera que aqueles capacitados em avaliação possuem conhecimentos básicos para compreender o que são avaliações excelentes e de baixa qualidade e ainda são capazes de aplicar esses conhecimentos para chegar a conclusões sobre o desempenho dos estudantes (p. 535).

Ser capacitado em avaliação possibilita ao professor ter o domínio de habilidades que o auxiliam não apenas na realização da avaliação da aprendizagem, pois, como consequência do conhecimento do uso adequado da avaliação, a gestão da sala de aula ocorre de maneira mais clara e objetiva. Ter conhecimento sobre como as ferramentas avaliativas se articulam e ajudam no processo de aprendizagem habilitam o professor a realizar sua função com excelência, além de auxiliar na diminuição das subjetividades na atribuição de notas.

Popham (2017, p. 13-17) elenca quatro motivos centrais para justificar e motivar professores a buscarem a capacitação em avaliação da aprendizagem: determinar o status atual do estudante, monitorar o progresso dos estudantes, atribuir notas e determinar a própria eficácia instrucional.

O mesmo ocorre quando perguntamos por que devemos avaliar os estudantes? Seria com o único objetivo de promover ou reter o estudante? Talvez fosse o caso de monitorar o progresso do aprendizado dos estudantes, apontar eventuais falhas na consolidação de determinados temas, podendo orientar o professor a como proceder pedagogicamente, evitando assim suposições equivocadas e possíveis lacunas na formação dos estudantes. Popham (2017, p. 14)<sup>5</sup> defende que “o monitoramento do progresso é um uso consagrado e totalmente sensato da avaliação em sala de aula” (Tradução nossa), inclusive para reiterar o caráter formativo (2017, p. 14), com o intuito de evitar reprovações e, em outras palavras, ter a oportunidade de agir antes que aconteça.

---

<sup>5</sup> No original: “*Progress monitoring is a time-honored and altogether sensible use of classroom assessment*” (POPHAM, 2017, p. 14).

Como abordado anteriormente, a coleta de informações no processo avaliativo auxilia o professor na tomada de decisão, sendo uma delas na atribuição de notas ou conceitos. Popham (2017, p. 15) pondera que a melhor maneira de se atribuir notas ou conceitos corretamente é coletar evidências das realizações do estudante para que o professor tenha acesso a amplas informações antes de decidir a qualidade daquelas realizações.

Por fim, para a determinação da própria eficácia institucional, os professores têm a avaliação como ferramenta para investigar a quão acertada está o direcionamento das aulas. Se tomarmos como exemplo a realização de um plano de aula, com a aplicação de um teste no início e outro ao término pode-se comparar os resultados e isso trará informações ao professor quanto ao entendimento da sala de aula, ao progresso da turma e um convite à reflexão do que está acontecendo para, eventualmente, revisar a abordagem dos conteúdos de ensino.

Dessa maneira, para que o professor possa inferir sobre as aprendizagens de seus estudantes e agir pedagogicamente, é necessário ter o domínio de ferramentas que evite eventuais distorções da qualidade e que o auxilie na tomada de decisão da melhor maneira possível. É importante lembrar que as tomadas de decisões decorrentes das avaliações realizadas pelos professores instituem desdobramentos para além da vida escolar dos estudantes (BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; SIQUEIRA, 2020), podendo sugerir este, como um dos principais pontos de atenção na função docente.

Com isso, convidar os professores a refletirem sobre suas práticas e instigá-los a ponderar o que eles estão avaliando, como essas avaliações estão sendo realizadas e, ainda, questionarem sobre o que realmente compõem as notas atribuídas, fomenta a discussão acerca do tema e coloca em questão a avaliação da aprendizagem realizada nas escolas e seus desdobramentos. Popham (2017, p. 10) argumenta que a avaliação (*assessment*) está além da medição educacional, mesmo que os procedimentos conhecidos como tradicionais através de testes de papel e lápis façam parte, a gama de procedimentos de medição é mais ampla, os quais viabilizam a melhora na identificação das capacidades dos estudantes e, portanto, a compreensão dos limites da avaliação, saber onde ela começa e onde ela termina. É imprescindível ter consciência dos limites da avaliação, ainda que o agente atuante, no caso o professor, seja o mesmo profissional quem avalia, toma decisão, acompanha, coleta

dados etc. No cotidiano da escola todas as atribuições e funções desse profissional acabam se entrelaçando ao longo da rotina escolar, sem dar a oportunidade de enxergar onde começam e onde terminam, diante desse mosaico de responsabilidade, conseguir discernir seus limites garante seu uso de forma positiva e o mais precisa possível.

## **5. Efeitos das lacunas e limitações na formação docente para a avaliação da aprendizagem**

Na vida escolar, diversos fatores acabam influenciando na aprendizagem dos estudantes, direta ou indiretamente, e na escola, geralmente, os estudantes se deparam com as primeiras experiências de frustração, sucesso, vitória e derrota; experiências que se refletem na autoestima e na motivação pessoal desses estudantes, chegando a influenciar as justificativas e a importância dos estudos para si e para a sociedade. Em especial, o juízo que os professores atribuem aos resultados dos estudantes acaba contribuindo nesse processo individual, independentemente se atrelados à aprovação ou à reprovação (FREITAS *et al.*, 2014).

Posto isso, a pesquisa realizada por Freitas (2019), com foco na formação em avaliação, reforça a proposição de que existem lacunas na formação docente e que tais lacunas impactam no exercício da função docente e por consequência na vida escolar e social dos estudantes, pois o principal produto da avaliação é o juízo dos professores sobre aquilo que os estudantes fazem. Nessa pesquisa junto à RME-SP, entre os anos de 2015 e 2016, responderam a um questionário 658 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 568 professores dos anos finais, 10 diretores, 367 coordenadores pedagógicos, três auxiliares técnicos de ensino, entre outros profissionais da rede, abarcando profissionais de todas as Diretorias Regionais de Educação (DRE) (FREITAS, 2019, p. 35).

Entre as perguntas, “Como o professor aprendeu a avaliar”, que admitia mais de uma resposta, apresentou resultados indicando que a grande maioria dos professores aprendeu a avaliar no cotidiano escolar (85,1%), seguido por professores que aprenderam a avaliar com o apoio e orientações da coordenação pedagógica (34%), e depois professores que aprenderam a avaliar com pares mais experientes (33%) (FREITAS, 2019, p. 79).

Pode-se aventar, diante desses resultados, que os professores concluem seus estudos com lacunas ou limitações em sua formação para a realização da avaliação da aprendizagem. Se a maioria dos professores respondeu que aprendeu a avaliar no cotidiano escolar, orientada pela coordenação e com seus pares, esses dados também indicam que, provavelmente, eles também não foram formados para avaliar; ao que parece, essa aprendizagem emerge como uma formação empírica. Ainda que

a formação docente seja tratada como “uma construção histórico-social em permanente evolução” (ROLDÃO, 2007, p. 94), é possível supor que professores acabem reproduzindo, inconscientes ou não, suas experiências enquanto alunos, seja na forma de avaliar, ou como a avaliação era utilizada em sala de aula, como instrumento de controle ou não.

Fato é que os professores “são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...]” (CARTER; DOYLE, 1996; RAYMOND, 1998a, 1998b; WIDEEN; MAYER-SMITH; MOON, 1998 Apud TARDIF, 2005, p. 68), dada imersão acaba compondo a “bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”, como pondera Tardif (2005, p. 68).

Fruto dessas vivências, os professores assumem critérios multidimensionais (BROOKHART *et al.*, 2016, p. 803) para avaliar seus estudantes, consideração reforçada pela pesquisa realizada por Siqueira (2017), tendo como objeto a concepção dos professores de ensino fundamental sobre avaliação educacional no contexto das avaliações externas. Entre setembro de 2014 e março de 2017, Siqueira (2017, p. 60) analisou documentos, observou conselhos de classe, reuniões pedagógicas, de pais e de planejamento, e entre os meses de setembro e novembro de 2015 (p. 69), realizou entrevistas e aplicou questionários, para o total de 42 profissionais, em uma escola da RME-SP. O resultado revelou que, ao serem questionados onde aprenderam a avaliar, “a principal fonte em que adquiriram conhecimento foi na 'na prática diária', seguida de 'orientações da coordenação pedagógica da escola'” (SIQUEIRA, 2017, p. 130).

Durante o período de observações, Siqueira (Op. cit.) destaca o que chamou de “flutuação de critérios” (p. 98), que consiste em praticamente não ter critérios claros e objetivos; na verdade o critério para aprovação ou reprovação depende do contexto familiar, econômico, bom comportamento, em suma, depende do caso e acaba ficando a cargo da subjetividade.

A falta de critérios claros e objetivos em consonância com a gestão da escola acaba fragilizando as relações de confiança entre professor/estudante, professor/coordenação, uma vez que a aprendizagem não compõe a gama de critérios para tomada de decisão, e ainda, caso essa flutuação de critérios parta de

coordenação ou gestão, a relação de troca passa a ser autoritária, impondo condições além de suas atribuições, podendo resultar em consequências marcantes para a vida profissional do professor e para a vida escolar do estudante. Siqueira (2017, p. 92) aponta indícios de ausência de uma formação em avaliação da aprendizagem, e como é preocupante a permanência desse ciclo de formação nos corredores de escola.

Como uma complexificação desse quadro avaliativo, não bastando a introdução do **comportamento como objeto de avaliação**, encontramos **flutuações nos critérios** utilizados pela CP<sup>6</sup> para a definição da avaliação no que se refere à aprovação ou à reprovação. Nessas ocasiões, alguns professores questionavam a postura da CP, que recorria à história de vida dos alunos, em casos específicos, para convencer os professores a aprovarem. (Grifo nosso)

O “interesse pelos estudos” foi citado por 70% dos professores como critério de avaliação. E esses mesmos professores indicam que o “desinteresse dos alunos” (70%) e a “indisciplina” (50%) dificultam a prática avaliativa (SIQUEIRA, 2017 p. 131-132) e por fim, mas não menos importante, ao serem indagados sobre como “deveria ser composta a nota de um aluno”, foram unânimes em apontar o “desempenho”, seguido de “participação” (75%), “comportamento” (25%) e “presença” (25%). Os achados dessa pesquisa, ainda que seja um recorte do cotidiano escolar da RME-SP, se alinham com outros estudos (BROOKHART, 2013; GUSKEY; LINK, 2018; FREITAS, 2019). Evidenciam o que parece ser efeito da falta ou insuficiência de formação em avaliação da aprendizagem e o protagonismo das concepções dos professores que acabam determinando fortemente a sua prática.

Hoffmann (1994, p. 52) afirma que “muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na Escola”, considerando que os professores buscam informação com seus pares e gestão da escola, que também não dispõem de formação suficiente para tal, esse cenário acaba favorecendo o fortalecimento dessas crenças e concepções, das quais interferem e determinam o julgamento da qualidade da produção do estudante.

Os resultados apresentados por Siqueira (2017) sinalizam que os estudantes passam a ser diferenciados por sua história de vida ou conduta em sala de aula, tendo como

---

<sup>6</sup> CP = Coordenadora Pedagógica.

resultado um procedimento excludente, ao passo que o futuro do estudante está atrelado à concepção de uma pessoa, no caso professores e coordenador pedagógico, que carregam consigo a bagagem pessoal, a atribuição de juízo ou qualidade do objeto de avaliação acaba ficando à mercê da situação peculiar do estudante, deixando a aprendizagem em segundo plano.

Fica evidente que o objeto da avaliação está além da produção acadêmica dos estudantes, com um julgamento marcado pela subjetividade, sobretudo porque os aspectos não cognitivos não são levantados de modo sistemático e, igualmente, para todos os estudantes. Um dos impactos das lacunas na formação docente é o comprometimento da lisura no processo avaliativo da aprendizagem e o rompimento ético das relações profissionais e das relações professor-estudante. O professor precisa ser habilitado a realizar avaliações que respeitem, no mínimo, a validade e a fidedignidade e serem capazes de explicar com embasamento nos dados coletados anteriormente a sua tomada de decisão, seja promover ou reter um estudante. Mello (2000, p. 106) pondera que,

[...] **a profissionalização do professor depende de sua competência em fazer avaliações**, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão, e de **sua capacidade em gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional** por meio de um processo de educação continuada. (Grifo nosso)

O que corrobora com a importância em trazer à tona a questão da avaliação da aprendizagem, não apenas como discussão, mas como ação formativa aos professores. É importante enfatizar que a força dessas crenças e concepções evidenciam a necessidade de problematizar essas reproduções junto aos professores, conduzindo-os a uma reflexão sobre sua prática e o quanto essas crenças e concepções influenciam na tomada de decisão, uma vez que sem essa reflexão, eventualmente a formação isoladamente não incidirá com o propósito desejado. Isso não ocorre apenas no Brasil, a ausência de formação em avaliação da aprendizagem está presente em outros países, a diferença está em como lidar com isso e quais as ações necessárias para suprir essas lacunas e limitações.

## **6. Índícios dos efeitos no trabalho docente: como, o que e quando os professores avaliam**

Tomando como base os estudos referenciados ao longo do trabalho, que demarcam lacunas e limitações na formação de professores em avaliação da aprendizagem (BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; GATTI, 2010; GUSKEY; LINK, 2018; PIMENTA, 2017; SIQUEIRA, 2017), procuramos levantar informações que fornecessem indícios de concepções e práticas avaliativas, destacando que não tivemos acesso ao cotidiano escolar e às práticas efetivas de avaliação da aprendizagem. Assim, buscamos compreender como os professores avaliam, o que avaliam e quando avaliam possibilita fomentar a importância da existência de cursos de formação continuada de professores voltada para a avaliação da aprendizagem, e investigar as dificuldades enfrentadas no chão da escola, e trazer à tona os anseios e necessidades na profissão docente.

Em decorrência desses anseios, uma das frentes de pesquisa abordada no projeto do PRP, com apoio do Gepave, teve como objetivo apreender como os professores avaliam, suas crenças, saberes e conjecturas, da qual fiz parte, desde a elaboração do Roteiro de Entrevista, incluindo a realização de pré-testes, entrevistando professores da RME-SP que trabalhavam na Escola-campo Maurítânia.

Um dos resultados desse projeto foi o desenvolvimento de um Roteiro de Entrevista direcionado à investigação dos saberes, crenças e conjecturas dos professores assim como sua formação em avaliação da aprendizagem. A realização das entrevistas nos três pré-testes, entre os meses de maio e dezembro de 2021, totalizando 22 professores entrevistados, apresentaram evidências significativas, das quais corroboram com resultados já apresentados de estudos realizados anteriormente, no Brasil e no exterior.

### **6.1 O desenvolvimento do Roteiro de Entrevista**

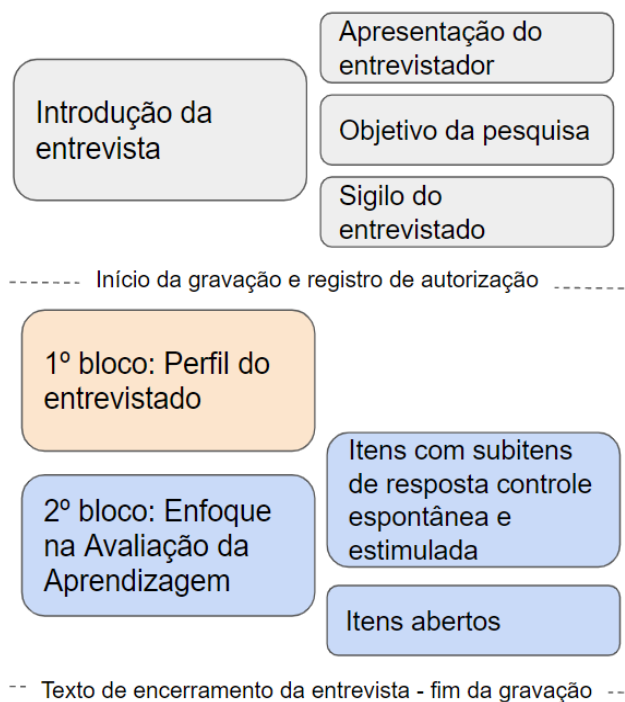
Por meio do Roteiro de Entrevista buscou-se compreender como os professores avaliam a aprendizagem dos estudantes, assim como suas crenças, saberes e conjecturas. A elaboração do roteiro contou com a participação dos residentes do PRP, atuando na revisão do texto, sugestões de itens, reportando devolutivas acerca da inteligibilidade dos itens e realização das entrevistas; pesquisadores do Gepave

que colaboraram com a elaboração preliminar do roteiro de entrevistas, que por sua vez, é composto por profissionais da área de educação, entre eles, alguns profissionais da RME-SP.

Durante sua elaboração, alguns cuidados foram tomados, tais como o vocabulário utilizado na elaboração dos itens, assim como o uso de jargões inerentes a função docente. A elaboração dos itens foi realizada de forma a evitar qualquer situação de constrangimento ou intimidação, buscando coletar os dados necessários referentes à ação docente no que tange a avaliação da aprendizagem, sem qualquer julgamento.

A realização de pré-testes viabilizou a realização de correções, em respostas às dificuldades sinalizadas pelos residentes no decorrer de sua realização, como por exemplo, a reformulação de questões que poderiam trazer diferentes sentidos para a pergunta ou até falta de compreensão do que está sendo demandado; procedimentos e ajustes que consideramos essenciais por se tratar de um pré-teste.

A estrutura do roteiro, ilustrada na Figura 2, foi organizada com orientações iniciais para o aplicador, sinalizando o que fazer e como fazer, como por exemplo, explicar o motivo e os objetivos da entrevista, pois assim se estabelece um clima de segurança e confiança, *rapport* (MANZINI, 1991, p. 151) entre o entrevistado e o entrevistador. Seguido por um texto padrão de início e reforço da confidencialidade das respostas e a finalidade de uso das mesmas, sendo este registrado na gravação e devidamente anotado o horário de início da entrevista.

**Figura 2 - Estrutura do Roteiro de Entrevista**

Fonte: Elaborado pela autora

A versão final do Roteiro de entrevistas ficou composta por 31 itens, divididos em dois blocos, dos quais o primeiro bloco destinado ao perfil dos professores com dados sobre tempo de experiência, formação acadêmica, idade e tempo de atuação, composto por seis itens.

O segundo bloco foi estruturado com 25 itens, dos quais: 19 com enfoque na avaliação da aprendizagem e suas respectivas crenças, saberes, conjecturas e atuação, dois itens destinados a reprovação e suas possíveis ações, um item referente à avaliação externa, dois itens voltados para a avaliação da aprendizagem com foco no ensino remoto e um item aberto direcionado para que os entrevistados deixassem algum comentário adicional sobre avaliação da aprendizagem ou dicas para futuros professores ou mesmo algum comentário sobre a entrevista.

Por se tratar de um roteiro de entrevista semiestruturado (MANZINI, 1991, p. 154), alguns itens desse bloco se desdobram em subitens para melhor coleta de dados, em alguns casos sendo possível registrar mais de uma resposta, categorizadas entre respostas espontâneas e respostas estimuladas, uma forma de refinar tratamentos futuros. Ao término da entrevista é registrado um texto padrão sinalizando a finalização, agradecendo a participação, reforçando a finalidade do roteiro e

encerramento da gravação, e assim como no início, o horário do término também é anotado.

## **6.2 Realização das entrevistas**

As entrevistas foram organizadas em duplas de residentes, dos quais um deles fazia as perguntas do primeiro bloco e o outro as perguntas do segundo bloco, de tal modo que sempre um deles estivesse disponível para registro das respostas do entrevistado. Para a realização das entrevistas os residentes foram orientados a não esboçar nenhuma reação quanto às respostas dos entrevistados, sejam ela positivas ou não, com a finalidade de evitar influenciar as respostas, assim como a participação de um entrevistado por vez, não autorizando a realização da mesma em duplas de professores.

As 22 entrevistas, pré-testes I, II e III, foram realizadas, por meio da plataforma *Google Meet*, entre os meses de maio e dezembro de 2021, com duração média de 1 hora e 19 minutos gravados.

## **6.3 Registro dos dados**

Os dados coletados durante as entrevistas foram registrados no *Google Forms*, com *template* idêntico ao roteiro de entrevista, facilitando assim o preenchimento das respostas e o armazenamento centralizado de todas as entrevistas e seus respectivos registros. Em caso de não compreensão do registro realizado pelo entrevistador, era possível recorrer à gravação da entrevista salva no *Google Drive*.

## **6.4 Organização dos dados**

Com os dados coletados e devidamente registrados, pode se aventar, apesar do breve recorte coletado, evidências de lacunas e limitações na formação docente, que corroboram com estudos anteriormente levantados neste trabalho (Cf. BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; GATTI, 2010; GUSKEY; LINK, 2018; PIMENTA, 2017; SIQUEIRA, 2017), pois foram encontradas nas respostas dos professores indicações

de utilização de critérios multidimensionais (BROOKHART *et al.*, 2016, p. 803) na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Os dados foram centralizados em uma planilha gerada automaticamente pelo *Google Forms*, correspondendo ao conteúdo preenchido pelas duplas entrevistadoras. A partir dessa planilha é possível traçar o perfil dos entrevistados, como por exemplo, tempo de experiência, formação acadêmica, nessa mesma planilha está o registro do segundo bloco de perguntas.

Cada resposta foi preenchida respeitando a ordem do instrumento, assim como a classificação de respostas como espontâneas ou estimuladas existentes em alguns itens previamente citados.

## 6.5 Perfis dos entrevistados

O total de 22 entrevistados, sendo estes a soma dos três pré-testes, se identificam como do gênero feminino, 82% e do gênero masculino, 18%. Em relação a raça/cor, 82% se declaram branca, seguido por 9% preta, 5% parda e 5% preferiram não declarar.

O corpo docente, em sua maioria, tem 7 anos ou mais de experiência (91%) seguido por 9% com experiência entre 4 e 6 anos. Conta com 45% dos seus professores formados com especialização ou pós-graduação, 41% com ensino superior e 14% com mestrado.

A maior concentração é a de professores Polivalentes com 41%, seguido por especialista em Artes, 14%, especialistas em Língua Portuguesa e Educação física correspondem a 9% cada, especialistas de História, Ciências, Língua inglesa e professores de Sala de Leitura compõem 5% cada, além dos professores, foram entrevistados um Coordenador Pedagógico e um Professor de Apoio Pedagógico (PAP<sup>7</sup>), totalizando 9%. Entre os entrevistados 56% atuam nos anos iniciais, 42% nos anos finais e 3% na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>7</sup> O professor de Apoio Pedagógico atua na RME-SP assistindo os estudantes a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, que por algum motivo “não se dos Objetos de Conhecimento e Objetivos de Ensino e Aprendizagem propostos pelo Currículo da Cidade.” Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/projeto-de-apoio-pedagogico-pap/>

## 6.6 Uma análise preliminar dos dados

Para uma análise preliminar dos dados, considerando que novas leituras podem ensejar outros entendimentos, nas informações a seguir estão contabilizadas em sua totalidade de aplicação, ou seja, todos os dados serão com base nos 22 entrevistados, identificados como P1, P2 e assim por diante, assegurando seu anonimato. Dada as informações serem oriundas de pré-testes, alguns itens sofreram alterações para melhor coleta de dados, nesses casos, existirá uma nota de rodapé com essa sinalização. Em caso de itens com pergunta fechada e complementação, como por exemplo, “1.1 - Você teve, na Graduação, alguma disciplina específica em avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva sucintamente.”, serão tratadas como item de resposta polar (sim/não) respeitando qualquer outra resposta a ser sinalizada como outros.

Os dados coletados sinalizam semelhanças a outras pesquisas realizadas anteriormente (Cf. BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; GATTI, 2010; GUSKEY; LINK, 2018; PIMENTA, 2017; SIQUEIRA, 2017), e abordadas ao longo deste trabalho. Mesmo sendo um pequeno recorte da RME-SP, sendo está apenas uma unidade escolar, as respostas encontradas convergem com demais resultados, nacionais e internacionais.

Tendo em vista que o grupo de entrevistados faz parte de uma mesma rede, não ficou evidente uma unicidade do corpo docente no que se refere à atribuição de notas ou conceitos, assim como os critérios de avaliação da aprendizagem. A elaboração da síntese final não acompanha um padrão, podendo indicar que esta prática depende de uma escolha individual.

A Tabela 2 apresenta a compilação dos dados referente aos itens de resposta polar, com informações sobre quantidade e percentual das respostas.

**Tabela 2 - Compilação de itens de resposta polar (Sim/Não)**

Itens	Sim		Não		Outros	
	Quantidade		Quantidade		Quantidade	
"1.1- Você teve, na Graduação, alguma disciplina específica em avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-a sucintamente."	7	(32%)	11	(50%)	4	(18%)
"1.2- Você teve, na RME-SP, por iniciativa da SME ou da própria escola, algum(a) curso/formação sobre avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-o sucintamente."	12	(55%)	9	(41%)	1	(5%)
"3.4.1- A Síntese Final é a média das notas bimestrais?"	8	(36%)	13	(59%)	1	(5%)
"9- Nesta escola, os resultados da Prova São Paulo, do Saeb ou do Ideb são analisados? Se sim, como são feitas as análises?"	15	(68%)	3	(14%)	4	(18%)
"14- Na escola em que você atua são realizadas discussões coletivas sobre avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-as brevemente."*	7	(35%)	2	(10%)	11	(55%)

\*Item adicionado a partir do Pré-teste II (Total de 20 entrevistados)

Fonte:FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora)

De acordo com os dados levantados é possível verificar que metade dos entrevistados não teve contato com disciplinas direcionadas à avaliação da aprendizagem (Item 1.1) durante a graduação e entre aqueles que tiveram, 32% apontam que "durante a graduação na disciplina de didática sobre avaliação formativa, diagnóstica e autores, uma formação bastante teórica." (P4) e que o conteúdo apresentado não atendeu aos anseios e necessidades da prática em sala de aula, "Teve, mas pouco né, não é muito falado no curso sobre avaliação. É uma pincelada mesmo sobre avaliação, é mais na prática que você começa a vivenciar né." (P19), essa afirmação acaba reforçando a ideia de que só se aprende na prática, sem o devido cuidado na elaboração de disciplinas voltada ao tema, assim como eventualmente a ausência de profissionais com essa formação específica, acaba por preterir a avaliação da aprendizagem e seus efeitos o recorte abaixo ilustra a generalização de como, supostamente, o tema é abordado:

"Tive, mas não foi tão satisfatória. A gente fazia seminários e a professora nos mostrava como avaliar os alunos a partir da nossa aula, acho o curso teórico demais, porque quando você se forma te jogam lá e você adquire a prática. Respondíamos formulários, sobre a **conduta do aluno**, como a gente ia fazer as correções. Era um roteiro de avaliação específica, tinha um roteiro de avaliação com perguntas específicas." (P13. Grifo nosso)

Uma abordagem genérica da temática acaba desfavorecendo o professor, pois sua formação será limitada a um breve recorte, deixando a parte uma gama de instrumentos e suas funcionalidades que aprimorariam a prática docente e sua qualidade. Parte desse resultado é contemplado em 18% dos professores que não se lembravam se tiveram ou não essa disciplina, indicado como outros. Outro ponto de atenção seria em relação a “conduta do aluno”, indicado na resposta do P13, considerando que a avaliação é da aprendizagem e não da conduta dos estudantes, pode-se indagar quanto a qualidade dos conteúdos abordados nessas disciplinas.

O item 1.2 aborda a oferta de curso/formação pela RME-SP, e 41% afirmaram que não fizeram curso/formação pela rede, e um pouco mais da metade dos professores afirmaram ter tido curso/formação, entre os quais, alguns apontaram não recordar do conteúdo abordado especificamente, “Houveram algumas leituras, alguns textos, nas formações e nos horários coletivos. No Estado, alguns materiais apostilados, como, no caso, quando a progressão continuada deu início.” (P5) ou a falta de relevância frente à realidade que enfrentam na sala de aula, conforme relatos abaixo:

Diversos. A gestão da escola em que trabalha é descrita como especialmente preocupada com avaliação. Partindo disso, a prefeitura proporcionou cursos e palestras sobre avaliação na aprendizagem. Mas a professora não lembra de um evento pontual. (P6)

Sim. Foi um curso online oferecido pela SME que é...assim... era muita coisa que a gente já tinha visto, mas nunca é um curso que eu tenha feito especificamente né, sobre os tipos de avaliação, avaliação somatória né, avaliação...não me lembro direito as nomenclaturas, mas a maioria dos conteúdos já conhecia, já tinha visto anteriormente. (P20)

Diante dos relatos levantados, é possível indagar sobre a qualidade e a relevância dos conteúdos abordados frente à realidade dos professores nos cursos/formações disponibilizados pela RME-SP, mas também é possível supor que os apontamentos relatados advêm do sentimento de que os professores já sabem avaliar (Cf. POPHAM, 2011, p. 267) dada sua vasta experiência, seja como avaliado ou avaliador (Cf. TARDIF, 2005, p. 68), mesmo que não tenham sido formados efetivamente para tal. O que reforça a necessidade de colocar em questão a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar, para inclusive desmistificar posicionamentos como “Sempre tem, a rede sempre oferece diversos cursos. Sempre que vão implementar algo novo ocorre uma formação sobre isso.” (P8), seria temeroso que uma grande parcela

compreendesse a avaliação da aprendizagem como algo novo, uma vez que a avaliação é parte inerente da profissão docente, eis a importância em fomentar que se repense sua prática e questionar como vem sendo realizada ao longo dos anos.

O que pode levar a questionar, dada a diversidade encontrada em uma mesma rede de ensino, como esses professores aprenderam a avaliar? A Tabela 3 traz a compilação das respostas de controle do item 1.3, categorizadas em espontânea, em que se compreende que o entrevistado respondeu espontaneamente sem o auxílio da leitura das opções disponibilizadas no item e estimulada, com o auxílio da leitura das opções listadas abaixo, assim como qualquer resposta diferente das listadas foram agrupadas como outros e categorizadas como espontâneas.

**Tabela 3 - Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: "1.3- Como você aprendeu a avaliar?"**

Como aprendeu?	Espontânea		Estimulada	
	Quantidade		Quantidade	
Com outros(as) professores(as)	5	(11%)	10	(23%)
Na prática	18	(40%)	2	(5%)
Com orientações da Coordenação Pedagógica	4	(9%)	4	(9%)
Na Graduação (disciplina/conteúdo)	4	(9%)	4	(9%)
Na Pós-Graduação	1	(2%)	2	(5%)
Em formações da SME	2	(4%)	7	(16%)
Em formações de outras redes**	0	(0%)	6	(14%)
Em cursos de outras instituições***	1	(2%)	0	(0%)
Experiência como aluno(a) (na Educação Básica)	8	(18%)	4	(9%)
Experiência como aluno(a) (na Graduação)**	1	(2%)	4	(9%)
Outros*	1	(2%)	0	(0%)

\*Estudando por conta própria/\*\*Item adicionado a partir do Pré-teste II (total de 20 entrevistados)\*\*\*Item adicionado a partir do Pré-teste III (total de 9 entrevistados)

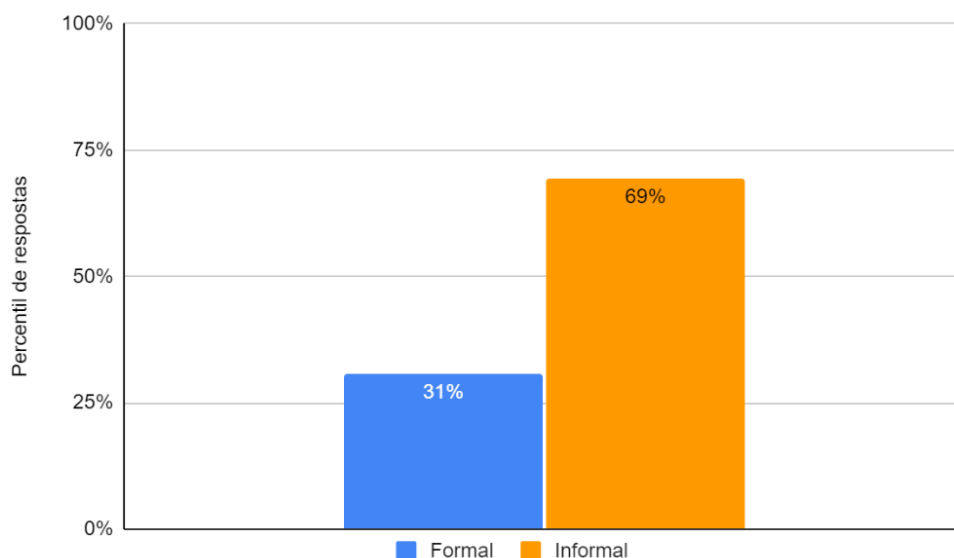
**Fonte:**FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora)

Os dados indicam que 40% dos entrevistados aprenderam na prática, seguidos por 18% deles afirmando que aprenderam a avaliar com a experiência como estudante na Educação Básica e 11% com seus pares, concentrando 69% das respostas espontâneas como aprendizagem empírica. Resultado que ampara, de certa forma, o descompasso e a falta de unicidade entre o corpo docente.

Em relação as respostas estimuladas, 23% afirmam terem aprendido a avaliar com seus pares, seguido por 16% que afirmam terem aprendido a avaliar nas formações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e 14% em formações em outras redes. Outro ponto de atenção é a grande concentração de respostas de

cunho empírico, em outras palavras, a indicação de formação informal em avaliação da aprendizagem. O Gráfico 4 ilustra a concentração das respostas somadas espontâneas e estimuladas e divididas nos termos de “Formação Formal” e “Formação Informal”.

**Gráfico 4 - Total das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “1.3- Como você aprendeu a avaliar?”- divididas entre Formação Formal e Formação Informal**



**Fonte:**FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora)

Nesse contexto, se entende como Formação Formal todas as respostas apontadas nas opções: “Na Graduação (disciplina/conteúdo)”, “Na Pós-Graduação”, “Em formações da SME”, “Em formações de outras redes” e “Em cursos de outras instituições”. E Formação Informal as respostas apontadas nas opções: “Com outros(as) professores(as)”, “Na prática, Com orientações da Coordenação Pedagógica”, “Experiência como aluno(a) (na Educação Básica)”, “Experiência como aluno(a) (na Graduação)” e “Outros”, a inclusão da resposta categorizada como “Outros” é dada a resposta complementar do entrevistado que afirmou ter aprendido a avaliar estudando por iniciativa própria.

O agrupamento das respostas (espontâneas e estimuladas) e sua divisão entre Formação Formal e Informal acabou revelando que 69% dos professores aprendem a avaliar com a experiência do dia a dia, sem qualquer formação, esses resultados preliminares apontam uma prática que vem sendo realizada embasada no empirismo, formações reveladas nos corredores das escolas. Uma vez que os professores, em

sua maioria, aprendem na prática, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, uma vez que a Formação Formal é praticamente inexistente? A Tabela 4 reúne a compilação das respostas do item 2.

**Tabela 4 - Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: "2- Quanto à avaliação da aprendizagem que você realiza, quais são suas maiores dificuldades?"**

Dificuldade	Espontânea		Estimulada	
	Quantidade		Quantidade	
Estabelecer critérios para atribuição de notas/conceitos	3	(7%)	9	(7%)
Atribuir notas/conceitos bimestrais	1	(2%)	10	(8%)
Realizar a Síntese Final (nota/conceito ao final do ano)	2	(4%)	7	(6%)
Realizar o diagnóstico do conhecimento prévio	5	(11%)	6	(5%)
Realizar avaliação formativa***	4	(9%)	6	(5%)
Lidar com defasagens anteriores dos estudantes****	1	(2%)	6	(5%)
Avaliar a aprendizagem de alunos de inclusão****	2	(4%)	6	(5%)
Definir o objeto de avaliação (o que avaliar)	3	(7%)	8	(7%)
Construir instrumentos de avaliação	6	(13%)	4	(3%)
Definir a aprovação/reprovação	0	(0%)	8	(7%)
Fazer a devolutiva de notas/conceitos aos alunos	4	(9%)	3	(2%)
Fazer devolutiva de notas/conceitos aos pais ou responsáveis****	0	(0%)	7	(6%)
Usar os resultados das avaliações internas***	1	(2%)	2	(2%)
Usar os resultados das avaliações externas***	0	(0%)	8	(7%)
Acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio dos resultados das avaliações	5	(11%)	4	(3%)
Comparar os resultados da avaliação de sala de aula com aqueles das avaliações externas da RME-SP	0	(0%)	6	(5%)
Planejar a avaliação***	3	(7%)	6	(5%)
Avaliar a leitura/interpretação de textos***	1	(2%)	5	(4%)
Avaliar a produção de texto***	1	(2%)	5	(4%)
Avaliar conhecimentos de matemática****	0	(0%)	2	(2%)
Avaliar conhecimentos em outros componentes curriculares****	0	(0%)	3	(2%)
Elaborar itens (questões e/ou perguntas)*	4	(9%)	1	(1%)
Usar os resultados**	0	(0%)	1	(1%)

\*Item disponível apenas nos Pré-testes I e II (total de 13 entrevistados)\*\*Item utilizado apenas no Pré-teste I - posteriormente substituído por dois itens específicos (total de entrevistados 2)/\*\*\*Itens utilizados a partir do Pré-teste II (total de 20 entrevistados)/\*\*\*\*Itens utilizados apenas no Pré-teste III (total de 9 entrevistados).

Fonte: FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora)

Entre as maiores dificuldades (espontânea), é possível destacar que a construção de instrumentos de avaliação (13%) seja a maior dificuldade indicada pelos professores indicados, seguidos por realizar o diagnóstico do conhecimento prévio e acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio dos resultados das avaliações, com 11% cada. Resultado que pode ser cenário de uma situação preocupante, podendo inclusive sugerir se essas dificuldades não seriam oriundas de lacunas ou limitações na formação dos professores, pois tais dificuldades estão sendo sinalizadas em etapas importantes das quais sem sua realização de maneira concreta e correta, a avaliação simplesmente não ocorre.

Sem a elaboração de um instrumento de avaliação válido, por exemplo, não poderia o professor coletar informações de qualidade para embasar sua tomada de decisão, assim como a dificuldade em diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, a condução das aulas pode resultar em um voo cego, na qual o professor não sabe como seus estudantes estão acompanhando as aulas e sua ação acaba sendo em vão. Nem o professor ensina e muito menos o estudante aprende, resultando em lacunas no aprendizado dos estudantes que poderão, eventualmente, prejudicá-los nos anos seguintes.

Outro ponto interessante é a confiança dos professores em relação aos critérios que elaboram, pois apenas 2% dos entrevistados responderam que “Atribuir notas/conceitos bimestrais” como dificuldade, sugerindo mais uma razão para problematizar a força que as concepções e crenças desempenham na tomada de decisão dos professores.

Diante desses dados, algumas considerações chamam atenção haja vista o teor das justificativas das dificuldades enfrentadas, o subitem “2.1- Dentre as dificuldades indicadas na pergunta anterior, justifique uma delas”. Algumas dessas justificativas podem ser apreendidas nas respostas relatadas a seguir:

O mais difícil é o interior, pensar que está falhando em alguma parte quando o objetivo não atinge o esperado, entender o que o coletivo teve dificuldade, a maneira de aprender não está “legal” e precisa pensar de outro jeito, mudar os atos e achar outra forma de ensinar aquilo. (P7)

Dificuldade em elaborar critérios para avaliar alunos público-alvo da educação especial e **perceber que cada professor utiliza critérios diferentes para avaliar a mesma proposta de aprendizagem**. Os critérios deveriam ser construídos coletivamente e serem unificados. (P12, grifo nosso)

Não identificar a dificuldade da criança, **justamente porque a criança não se solta**, ela não mostra tudo o que pode atingir, aí você não consegue chegar na criança para entender o porquê essa criança não avança. Ficam assustadas, com medo, timidez, então criar meios e maneiras de atingir as crianças. (P13, grifo nosso)

Formular uma avaliação que seja abrangente pensando, sobretudo, nos alunos da Educação Especial não tem não se fala muito na graduação. Uma avaliação que seja maleável para esse público, algo que não se fala muito. [...] **Às vezes é difícil também explicar para os alunos o sistema de notas**- o que vale mais, o que vale menos: eles acham muito menos palpável, objetivo, e assim acho que ainda estamos caminhando nesse sentido. (P18, grifo nosso)

Entre os quatro trechos elencados acima, nota-se uma preocupação maior com os estudantes da Educação Especial, o que sugere confiança dos professores na avaliação que realizam com os demais alunos. Ainda que seja possível perceber os anseios e as angústias na hora de avaliar os estudantes, o cenário ainda é preocupante, pois essa suposta confiança dos professores, na realização das avaliações, evidencia que não há ou há pouca reflexão sobre sua prática, uma vez que, ao que tudo indica, não são formados ou apresentam limitações quando o tema é avaliação da aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que identificamos professores preocupados em como alcançar os estudantes e conseguir de alguma forma identificar suas dificuldades e avanços, também nos deparamos com discursos de transferência de responsabilidade, ao atribuir ao estudante a responsabilidade de “se soltar” e assim deixar evidente suas dificuldades. Um dos entrevistados chega a afirmar que “A maior dificuldade é a defasagem do aluno, que torna complicado entender onde o aluno está e como prosseguir desse ponto.” (P8), situação que pode evidenciar indícios dos efeitos da falta de formação em avaliação da aprendizagem.

Apesar de o tópico estabelecer critérios não esteja entre os mais indicados, o trecho destacado do entrevistado P12 possibilita problematizar quanto a fundamentação de sua elaboração, pois sua afirmação é clara quando indica “perceber que cada professor utiliza critérios diferentes para avaliar a mesma proposta de aprendizagem”. A Tabela 5 apresenta a compilação das respostas do item 3.5.

**Tabela 5 - Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “3.5- Para atribuir nota ou conceito, o que você considera?”**

Dimensão	Espontânea		Estimulada	
	Quantidade		Quantidade	
<b>Aprendizagem do aluno</b>	<b>10</b>	<b>(14%)</b>	6	(7%)
Resultado de provas	6	(8%)	8	(9%)
Frequência às aulas	4	(6%)	12	(13%)
Comportamento em sala de aula	3	(4%)	3	(3%)
<b>Participação nas aulas</b>	<b>13</b>	<b>(18%)</b>	3	(3%)
Cuidado com o material didático	1	(1%)	5	(5%)
Organização do caderno	5	(7%)	6	(7%)
<b>Realização de tarefas em sala de aula</b>	<b>7</b>	<b>(10%)</b>	9	(10%)
Realização de tarefas em casa	4	(6%)	11	(12%)
Esforço nos estudos	6	(8%)	8	(9%)
Socialização/integração à turma	4	(6%)	7	(8%)
Evolução do aluno**	4	(6%)	3	(3%)
Trabalhos em grupo**	0	(0%)	7	(8%)
Realização de pesquisas**	0	(0%)	4	(4%)
Outros*	4	(6%)	0	(0%)

\*Escala, Evolução do aluno, Produtividade e Conduta/\*\*Item utilizado apenas no Pré-teste III (total de entrevistados 9)

Fonte:FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora - Grifo nosso)

A participação nas aulas aparece com 18% das respostas espontâneas apontadas como consideradas na atribuição de notas ou conceitos, critério que acaba beneficiando apenas uma parcela dos estudantes, e do qual poderia se indagar o que seria efetivamente participar da aula. Ainda como resposta espontânea, a aprendizagem do aluno é indicada por 14%, seguido de realização de tarefas em sala de aula. Outro dado interessante foi a indicação de escala, evolução do aluno, produtividade e conduta, agrupados em Outros, que corresponde a 6%.

A dispersão das respostas pode indicar a falta de unicidade na elaboração de critérios, assim como, eventualmente sugerir a existência de critérios flutuantes (Cf. SIQUEIRA, 2017) ou uma miscelânea de critérios que acabam ficando a cargo da decisão pessoal do professor (Cf. BROOKHART *et al.*, 2016; FREITAS, 2019; GUSKEY; LINK, 2018; LINK, 2018; SIQUEIRA, 2017) e não em prol da aprendizagem.

Ao indagar se a síntese final é a média das notas bimestrais (item 3.4.1), 36% afirmam essa prática e 59% não procedem dessa maneira, caracterizando um descompasso de atuação entre professores da mesma rede, em contrapartida, essa concentração não assegura um direcionamento único. O apanhado de respostas dos itens 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4, reunidos no Quadro 1, aponta possíveis evidências de uma suposta falta de

compreensão dos professores sobre o que fazer e como fazer na hora de atribuir notas ou conceitos ou mesmo na consolidação da Síntese Final dos estudantes.

**Quadro 1 - Apanhado das respostas dos itens 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4**

Entrevistados	Itens		
	"3.1- Como você atribui notas ou conceitos ao final de cada bimestre?"	"3.2- Como você atribui a Síntese Final?"	"3.3- Qual é a relação entre a Síntese Final e os conceitos bimestrais? (para professores até o 3ºano) 3.4- Qual é a relação entre a Síntese Final e as notas bimestrais? (para professores a partir do 4º ano)"
P4	"Não tem critério é a evolução que eu vejo"; "O critério é: eu consigo avaliar o desenvolvimento do aluno no passinho de formiga"; A entrevistada complementa que não "dá 10 pois não consegue acompanhar o currículo oficial"; e que soma a nota de todas as atividades do portfólio e divide pelo número de atividades e soma a nota da avaliação da semana de avaliação obrigatória e depois divide.	"Soma a nota dos bimestres e faz a média."	"É a média das outras 4. Acima de 5 não tem implicações, menor que 5 vai para o conselho."
P5	"De acordo com o que se pede na escola, de 0 a 10. Por vezes escrevo algumas coisas: incentivos, alertas."	"É feita coletivamente, escuta-se os outros professores. A cada bimestre também há a reunião dos professores e por vezes os alunos são convidados a participar também."	"Não é apenas uma somatória. O aluno pode mudar, para melhor ou pior. Considero o aluno como um todo. E no individual da disciplina específica."
P8	A entrevistada aponta ter <b>dificuldade devido à defasagem dos alunos e sente que a prova não avalia aquele conteúdo mas sim a falta de conteúdos anteriores.</b> No momento da avaliação interna, prova oficial, a professora utiliza apenas o que o aluno escreveu nesse documento, mas a professora também leva em conta o processo de aprendizagem do ano aluno em sua avaliação pessoal. <b>Dificuldade com alunos que não são alfabetizados, gerando em uma dificuldade em entender o que o aluno sabe e fechar um conceito.</b>	Com a média das notas bimestrais.	<b>Acha que a síntese final tem um peso maior e a considera mais complicada, a bimestral é mais focada no bimestre e no que ainda pode melhorar.</b>
P10	"Na Prefeitura até o 3º ano é NS, S, PS. Precisa fazer uma <b>junção de tudo para avaliar.</b> "	"A gente faz um levantamento dos conteúdos a cada bimestre. Então dentro do bimestre a gente tenta trabalhar todo o conteúdo que foi selecionado. Acho que é <b>mais uma avaliação para o professor do que para o aluno.</b> A gente vê se os alunos aprenderam o que foi proposto no início do ano. <b>A gente não pode avaliar só o que aprendeu, mas também o nível de esforço,</b> o que ele aprendeu dentro do esperado, quantos conceitos dentro daquele conteúdo ele aprendeu."	Entrevistada afirmou ter respondido no item anterior.
*continua			

\*Continuação

Quadro 1 - Apanhado das respostas dos itens 3.1, 3.2, 3.3 e 3,4			
Entrevistados	Itens		
	“3.1- Como você atribui notas ou conceitos ao final de cada bimestre?”	“3.2- Como você atribui a Síntese Final?”	“3.3- Qual é a relação entre a Síntese Final e os conceitos bimestrais? (para professores até o 3ºano) 3.4- Qual é a relação entre a Síntese Final e as notas bimestrais? (para professores a partir do 4º ano)”
P18	“Nota ponderada – às vezes o aluno vai mal na prova, mas participa na sala de aula. Busco equilibrar a nota”.	“Geralmente também faço uma ponderada dos bimestres”.	“Geralmente faço uma média ponderada. Essa média se parece com a nota do 4º bimestre, em que levamos em conta a trajetória do aluno ao longo do ano. <b>Sei que muitos colegas utilizam a nota do 4º bimestre na síntese final</b> por que eles já fizeram esse balanço e eles repetiam na síntese final. Eu fiquei três anos fechando notas de Língua Portuguesa antes de assumir a sala de leitura neste ano. No meu primeiro ano eu acabei fazendo isso, porque eu assumi a turma em agosto e então só tinha tido dois bimestres com eles realmente e eu repeti a nota do quarto bimestre porque eu já tinha feito esse balanço, esse levantamento com eles”.
P19	“De acordo com as atividades que os alunos fizeram, entregaram, a <b>participação em sala de aula, assiduidade</b> , é o processo né, processual, então é diariamente, aí, no final do bimestre né a gente acaba, eu né, <b>juntando tudo</b> , tudo aquilo que o aluno produziu, o que ele fez, pra dar uma nota ou conceito”.  “Então é diariamente, é um processo, eu tento fazer dessa forma, é de acordo com aquilo que o aluno vem fazendo em sala de aula ou atividades que é feitas em casa, né. No dia a dia mesmo, <b>mais as provas né, as avaliações que têm que ter, bimestral, semestral né, tem que ter.</b> ”	“A síntese final é de acordo com os bimestres, então eu avalio ali, bimestre por bimestre, as notas e os conceitos e faço o fechamento final, <b>a média né.</b> ”	“Ah, ela tá totalmente relacionado né, porque eu só vou ter a síntese final se eu tiver as notas do bimestre né. As notas, os conceitos do bimestre, porque é ela que...é eu junto pra dar o fechamento, se não tiver as notas bimestrais não têm como eu chegar né, no conceito final. Então tá interligada totalmente.”
P21	“Através de provas, <b>participação</b> , frequência e <b>organização</b> ”.	“ <b>Pela participação do ano todo</b> , tudo que o aluno fez”.	“As notas são dadas por bimestre e a síntese final é o conteúdo todo, ou seja, tudo que o(a) estudante fez durante o ano”.

Fonte:FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora - Grifo nosso)

É possível identificar que cada entrevistado apresentou sua visão individual de como realiza suas atividades voltadas à atribuição de nota e fechamento da Síntese Final, entretanto todos apontam um mesmo sentido de “juntar tudo que fez” e avalia, com exceção do entrevistado P5, que realiza a atribuição de notas ou conceitos de acordo com o que a escola pede, neste caso, seria válido investigar como seriam então realizadas essas atribuições, assim como a elaboração dos critérios de avaliação da aprendizagem desses estudantes. O mesmo entrevistado afirma que a atribuição da Síntese Final é realizada coletivamente, pode-se indagar se existe um problema de

definição quanto ao que seria a Síntese Final para esse entrevistado ou porque este professor realiza suas atribuições de modo diferenciado dos demais. Diante desse apanhado, é possível afirmar a existência de uma dicotomia dentro desse grupo de professores, estimulando, eventualmente, investigar se isso ocorre em outras unidades da mesma rede, ou se esta seria uma particularidade dessa unidade em especial?

Tendo em vista que a Elaboração de instrumentos foi indicado como uma das maiores dificuldades entre os entrevistados, o item 4, do Roteiro de Entrevistas, aborda o tema sobre os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes, suas respostas foram compiladas na Tabela 6.

**Tabela 6 - Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “4- Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem que você utiliza?”**

Instrumento	Espontânea		Estimulada	
	Quantidade		Quantidade	
Sondagem*	6	(8%)	5	(4%)
Provas com itens de múltipla escolha	8	(10%)	6	(5%)
Provas dissertativas	7	(9%)	7	(6%)
Trabalhos em grupo	7	(9%)	8	(7%)
Trabalhos individuais	5	(6%)	10	(8%)
Seminários	3	(4%)	6	(5%)
Produções de texto	9	(12%)	6	(5%)
Chamada oral (oralidade)	3	(4%)	3	(2%)
Pesquisa	2	(3%)	7	(6%)
Provas da SME (Sondagem e Prova Semestral)	3	(4%)	5	(4%)
Ficha de observação	0	(0%)	3	(2%)
Tarefas em sala	9	(12%)	6	(5%)
Tarefas de casa	4	(5%)	11	(9%)
Portfólios	2	(3%)	9	(7%)
Debates	3	(4%)	8	(7%)
Autoavaliação	2	(3%)	10	(8%)
Coavaliação (entre alunos)	1	(1%)	6	(5%)
Rubrica	3	(4%)	3	(2%)
Fichas de interpretação*	1	(1%)	4	(3%)

\*Itens utilizados a partir do Pré-teste II (total de 20 entrevistados)

Fonte:FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora)

Produção de texto e Tarefas em sala corresponde a 12% cada entre as respostas espontâneas, aparecem como os instrumentos de avaliação que mais utilizam seguido por provas de múltipla escolha, com 10%. Para melhor ilustrar esse item, o Quadro 2 apresenta o apanhado das respostas dos subitens 4.1 e 4.2, para viabilizar um contraponto, optamos por trazer as duas respostas do mesmo entrevistado, conforme consta no Quadro 2.

**Quadro 2 - Apanhado das respostas dos itens 4.1 e 4.2**

Entrevistados	Itens	
	“4.1- Dos instrumentos de avaliação indicados, qual você mais gosta? Por quê?”	“4.2- Dos instrumentos de avaliação indicados, qual você menos gosta? Por quê?”
P2	"Não elenco "o" instrumento avaliativo."	"O instrumento pontual, sem validade."
P7	"Rubrica, pela participação coletiva de construir, utiliza a <b>participação da sala</b> , reclamar quando não está dando certo, precisa de mudança e conseguir compreender por que a nota foi aquela."	Prova de múltipla escolha: "não se concentram muito, pois é comprida e geralmente é onde perdem o foco, erram por besteira da metade da prova para frente."
P8	" <b>Participação</b> por ser mais espontâneo e realização de atividades."	" <b>Provas da rede, pela linguagem técnica demanda muitas explicações dos enunciados.</b> Acha muito burocrático e deixa os alunos pouco a vontade."
P10	Gosta da sondagem de Português, "porque eu gosto de ver como o aluno avança no sistema de escrita. Fico muito emocionada quando vejo o avanço de um aluno."	<b>Provas externas:</b> "acho que ninguém mais sabe da nossa realidade do que a gente. <b>O instrumento que a gente formula tá dentro da nossa realidade, o que vem de fora não.</b> "
P13	"O que eu mais gosto é a <b>participação em sala, se ele está interessado</b> , se ele avança. (...) As avaliações eu até gosto, provinhas, porque dá para ver por exemplo da escrita, para ver o nível que o aluno está, então dá pra identificar com mais precisão, mesmo matemática, dá pra ver o avanço deles."	"O que não gosto é a sondagem, porque é maçante."
P21	O entrevistado não aponta um instrumento específico, mas afirma que gosta do conjunto.	"Prova escrita no ciclo de alfabetização, pois a palavra avaliação na folha da prova pode causar um certo receio na criança e atrapalhar seu processo."

Fonte:FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora - Grifo nosso)

Entre a indicação dos instrumentos que mais gosta, o que chama atenção não é a escolha em si, mas sim a permanência da participação em sala de aula como componente, quase indissociável, da avaliação da aprendizagem dos estudantes. O entrevistado P13 sinaliza inclusive o interesse do estudante como componente dentro da sua avaliação. Cabe ressaltar que participação em sala não é um instrumento de avaliação de aprendizagem, tampouco deveria ser considerado como critério, pois, o objeto avaliativo deixa de ser a aprendizagem e o domínio dos estudantes frente algum assunto e passa a ser a atuação individual de cada um, e ainda, a critério do avaliar, com base em seus valores pessoais do que se classifica como certo ou errado.

O entrevistado P7, por exemplo, indica não gostar de provas de múltipla escolha por causa da concentração dos alunos. Há indícios de que o conhecimento acerca da escolha de determinados instrumentos de avaliação esteja um pouco equivocada, uma vez que se escolhe o instrumento em função daquilo que se deseja avaliar, no caso de disciplina de Educação Física, por exemplo, não é factível a realização da

avaliação fazendo uso de prova de múltipla escolha, podemos indagar inclusive, se esse professor tem feito uso correto desse instrumento, evidenciando mais uma vez a importância de uma formação sólida e direcionada para a avaliação da aprendizagem.

O trecho do entrevistado P21 é surpreendente, de certa maneira, pois a justificativa por não gostar da prova escrita no círculo de alfabetização, seria a palavra “avaliação” na folha do instrumento, argumentando que isso atrapalharia no processo do estudante. Caberia investigar se essa percepção seria com base nos estudantes e suas reações, com algum comparativo na utilização de outro instrumento, ou se seriam resquícios da experiência desse professor enquanto aluno (Cf. TARDIF 2005, p. 68), trazendo à tona todo o sentimento positivo ou não, como indivíduo, e assim enviesando sua atribuição de juízo.

Face ao exposto, o apanhado de respostas dos Itens 5 e 6 (Quadro 3) complementam as disparidades conceituais apresentadas até o momento, possivelmente provenientes de lacunas e limitações na formação inicial e continuada de professores. É possível identificar como as conjecturas acerca da avaliação da aprendizagem se modificam de acordo com as crenças dos professores.

**Quadro 3 - Apanhado das respostas dos itens 5 e 6**

Entrevistados	Itens	
	“5- Em sua opinião, o que é uma nota e o que é um conceito?”	“6- Em sua opinião, para que serve a avaliação da aprendizagem?”
P8	“Conceito: Ligado ao que o aluno apresentou (desempenho); Nota: Mais fria, não gosto de avisar que vai valer nota para não pressionar.”	“Avaliação necessária para saber até onde aprendeu, porém, <b>muito técnico</b> . Importante porém devia ser revisto para ser aprimorado.”
P9	“ <b>É a mesma coisa, nota e conceito</b> . Na alfabetização são trabalhados conceitos (não satisfatório, satisfatória e plenamente satisfatório), que é o que ela mais utiliza; já no 4º e 5º ano são utilizados notas, então dependendo da série que a criança esta, vai ser de uma forma diferente. ”	“ <b>Para o professor: ‘direcionar o trabalho, fazer levantamento.’ Para o aluno: ‘direciona onde precisa dar mais atenção’.</b> ”
P13	“Uma nota é <b>quantificar demais a qualidade</b> , já o <b>conceito é</b> no que você também pode <b>embasar seu conhecimento, ele vai mais a fundo que a nota</b> , porque consigo descrever melhor a criança, mas a <b>nota classifica de uma forma mais superficial.</b> ”	“ <b>Para melhorar meu trabalho</b> , porque reflito também sobre o meu trabalho, <b>ela é um norte, um termômetro</b> do meu trabalho, é importante para mim, se você está obtendo os resultados que você espera.”
P14	“Uma nota? <b>Acho que a nota é aquilo, é bem específico</b> né, quando você atribui ao erro, ao acerto, se você errou, se você acertou essa coisa. <b>E o conceito, eu acho que é uma avaliação mais ampla.</b> ”	“Para definir o avanço né, o avanço da, do aluno, e também às vezes para você saber, né, o que vai desenvolver, pra onde você vai, se você fica, se você retorna, retrocede”.

\*continua

\*continuação

**Quadro 3 - Apanhado das respostas dos itens 5 e 6**

Entrevistados	Itens	
	“5- Em sua opinião, o que é uma nota e o que é um conceito?”	“6- Em sua opinião, para que serve a avaliação da aprendizagem?”
P20	<p>“Na prática, aqui pra SME, no sistema que a gente usa, que é o SGP, Sistema de Gestão Pedagógica, têm diferença alguma, tá. Você pode dividir em 3 grupos, têm o NS, o S e o PS, na prática não têm nenhuma. Eu acho, particularmente, assim, nota, eu acho mais interessante, se você quer classificar os alunos, por exemplo, né. Você têm um espectro maior, se eu preciso fazer uma classificação dos alunos assim, dos que aproveitaram melhor um ano ou um ciclo ou um bimestre que seja, se eu tenho notas eu consigo fazer isso melhor do que só ter S, NS ou PS, sabe? <b>Na prática não têm diferença alguma, mas nota eu acho mais interessante</b>, mesmo para os primeiros anos.”</p>	<p>“<b>Para o professor saber como ensinar melhor, ponto, assim sabe, sem me alongar, só serve pra isso, o resto é vestibular, política e burocracia.</b>”</p>

**Fonte:**FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora - Grifo nosso)

Uma parte considerável dos entrevistados atribui uma diferenciação entre nota e conceito associando nota a medição e conceito a qualificação, em contraponto, o entrevistado P20 indica que no sistema utilizado na rede não existe diferenciação, evidenciando que a concepção de diferenciação entre ambos está atrelada à percepção individual do que é usual, no caso, o preenchimento do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP).

O mesmo ocorre no item 6, em cujas respostas é possível verificar três concepções de avaliação da aprendizagem, aqueles que acreditam que seja destinada exclusivamente para o acompanhamento do estudante, aqueles que compreendem como indicador da própria atuação e um terceiro grupo que afirma saber sua importância, mas defende um aprimoramento, neste último caso, uma vez demonstrado a existência das lacunas e limitações na formação docente, parece necessário o fortalecimento e a realização das formações destinadas a avaliação da aprendizagem, pois, somente após a apropriação de saberes e habilidades específicas seria possível identificar eventuais pontos a serem aprimorados.

Considerando esse terceiro grupo, o item “10- Se pudesse, o que você mudaria na avaliação da aprendizagem na RME-SP ou na escola?” buscou apreender dos professores o que eles mudariam na avaliação da aprendizagem na RME-SP, as respostas foram surpreendentes na sua complexidade:

Transformar as provas tradicionais em provas formativas; reduzir provas; fim das provas em Arte; construir novos instrumentos; **apresentar as devolutivas dos trabalhos/atividades aos alunos; transformação do Conselho de Classe para participativo** (em toda rede). (P6, grifo nosso)

Primeiro alteraria o horário coletivo, abrindo espaços de diálogo com os professores para depois ir para a sala. **Todos têm que entender o que é avaliação, precisa de um investimento para os professores terem uma melhor formação sobre as avaliações. Primeiro formar profissionais para aí sim ir para a sala de aula.** Acabaria com a burocracia de bimestre que é muito difícil para os professores seguirem com os assuntos e conteúdos pois as vezes você não deu conteúdos suficientes para fazer uma avaliação de qualidade. Trabalharia por semestre, avaliar de vários modos para pensar num conceito. Prova externa são importantes, mas mudaria como ela é, não excluiria elas. (P7, grifo nosso)

**Implementaria uma avaliação colaborativa onde os professores coletivamente estabeleceriam os critérios para atribuir cada nota e conceito.** Na nossa escola estamos criando rubricas, mas com a pandemia esse trabalho foi prejudicado. Precisamos ter uma unificação dos critérios. (P12, grifo nosso)

**Participação de professores na formulação das avaliações externas,** ela disse que acha que seria importante a construção de uma equipe interdisciplinar ao invés de técnicos que não estão nas escolas há muito tempo. (P16, grifo nosso)

As avaliações externas têm uma complexidade muito grande na elaboração das questões, no cuidado para identificar os erros, as causas, os descritores, mas muitas vezes os colegas e as próprias crianças não participam desse processo, sendo excludentes. (P22)

E acabam refletindo os anseios dos professores que buscam efetivamente uma formação de qualidade, sentem os efeitos dessas lacunas e limitações, sinalizam a necessidade de uma unicidade no tratamento de tudo que cerca a avaliação da aprendizagem, suas etapas, a elaboração conjunta de critérios, caracterizando uma avaliação fidedigna e válida e um outro ponto importante é a participação dos professores da rede na elaboração das avaliações externas, uma busca pela identidade do que se avalia em consonância com a realidade do chão da escola.

Nesse sentido, os professores também indicaram o que consideram essencial em um curso de formação de professores, conforme Tabela 7. Surpreende a polarização das

respostas, uma vez que anteriormente esses professores indicaram como maior dificuldade a construção de instrumentos de avaliação.

**Tabela 7 - Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “11- Caso seja organizado um curso específico sobre avaliação educacional, quais são os conteúdos que você considera fundamentais que sejam abordados nesse curso?\*\*\*”**

Conteúdos	Espontânea		Estimulada	
	Quantidade		Quantidade	
Construção de instrumentos	6	(15%)	11	(8%)
Elaboração de itens	2	(5%)	12	(9%)
Estabelecimento de critérios	4	(10%)	10	(8%)
Práticas e instrumentos para alunos com deficiência	1	(3%)	12	(9%)
Usos de resultados das avaliações externas	2	(5%)	11	(8%)
Usos de resultados das avaliações internas	1	(3%)	14	(11%)
Características de avaliações externas	2	(5%)	9	(7%)
Matriz de Referência	0	(0%)	11	(8%)
Escala de Proficiência	0	(0%)	11	(8%)
Ideb	0	(0%)	13	(10%)
Diferenças entre avaliações externas e internas	2	(5%)	9	(7%)
Atribuições de notas/conceitos	4	(10%)	9	(7%)
Outros**	15	(38%)	0	(0%)

\*Item utilizado a partir do Pré-teste II (total de 20 entrevistados) - reformulado para o Pré-teste III (No Pré-teste II o item era "14 - Quais conteúdos que você considera fundamentais em uma formação em avaliação?")

\*\*Como avaliar um aluno que não é assíduo/Sondagem/Como avaliar/Aprimorar a avaliação/Metodologia

**Fonte:**FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora - Grifo nosso)

Grande parte dos entrevistados sinalizaram outras respostas, não contempladas entre as opções, tais como “Como avaliar um aluno que não é assíduo”, “sondagem”, “como avaliar”, “aprimorar a avaliação” e “metodologia”, correspondem a 38% das respostas espontâneas. A construção de instrumentos aparece em segundo lugar, com 15% das respostas espontâneas, seguido por estabelecimento de critérios e atribuição de notas/conceitos, com 10% cada.

Apesar das argumentações relativas às avaliações externas, sua indicação como conteúdo fundamental em um curso de formação, do uso desses resultados aparece em grande quantidade quando estimulada (8%), assim como o Ideb (10%). Se analisarmos a incidência das respostas, grande parte se deu de maneira estimulada. Nesse sentido, podemos supor que os professores assumem que já sabem avaliar (Cf. POPHAM, 2011, p. 267), logo acreditam que não têm a necessidade de formação específica, ou suas crenças e percepções acerca do tema são demasiadamente superficiais, ao ponto de não conseguirem identificar suas dificuldades, dado o

panorama geral de não terem a consciência efetiva do que precisa ser feito, uma vez que não foram formados para tal.

Retornando ao Quadro 2, outro ponto interessante foi a sinalização das avaliações externas como sendo o instrumento que menos gostam. Nesse sentido, o entrevistado P10 argumenta que o instrumento não reflete a realidade da sala de aula. Nevo (1997, p. 90) pondera que para “usar a avaliação no nível da escola implica uma abordagem baseada na escola, aproveitando as concepções atuais de avaliação educacional, e determinando orientações práticas para essa aplicação”. Mas, também se faz necessário o interesse em querer compreender e fazer uso desses resultados em prol da melhoria da qualidade de ensino, para professores, alunos e comunidade.

O item “9- Nesta escola, os resultados da Prova São Paulo, do Saeb ou do Ideb são analisados? Se sim, como são feitas as análises?”, do Roteiro de Entrevistas aborda o assunto, a compilação das respostas já contempladas na Tabela 2, na qual 68% afirmam que os resultados das avaliações externas são discutidos na escola em que atuam, em contrapartida, sinalizam uma certa resistência ou ausência de engajamento de ambas as partes, tanto gestora quanto docente, ou eventualmente falta de interesse ou conhecimento direcionado para a finalidade desse instrumento e seus usos, como destacado nos trechos seguintes:

Até 2019 a minha experiência mostra que os resultados dessas avaliações externas chegam de forma mais burocrática, mas que não possuem análise profunda. Os professores não têm tempo para fazer essa análise. Tem pouco efeito na escola. (P1)

Sim, mas não como deveria. Acontece numa reunião de replanejamento. A coordenadora aponta os índices e convida os professores a refletirem sobre isso. É preciso se debruçar sobre esses instrumentos mais a fundo. O olhar para esses instrumentos é muito frágil. (P2)

São, infelizmente, muito chato ficar analisando isso. A gente vai para uma sala, alguém bota lá o slide, a gente finge que olha, eles fingem que falam, aí a gente finge que usa esse resultado aí. (P20)

São. Como são feitas? Em reuniões? É isso que você quer saber? Nós nos reunimos, pegamos a...né...o que foi, os resultados né, e a gente tem reuniões sobre, no que pode avançar, assim. (P14)

Em um mesmo grupo de professores, atuantes na mesma unidade escolar, pertencentes a mesma rede de ensino, apresentam conjecturas distintas do mesmo tema, assim como o tratamento dado a essas informações. A limitação encontrada

pelos professores na compreensão dos resultados, a finalidade da realização das avaliações em larga escala, assim como sua elaboração acaba resultando na construção de “uma cultura de indiferença aos dados de avaliação e, por outro lado, presencia-se uma certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las [...]”, como apontam Sordi e Ludke (2009, p. 320). Em ambos os casos, os efeitos são prejudiciais, seja pela idolatria das notas na qual condiciona o estreitamento do currículo escolar visando maiores pontuações, podendo incentivar a separação de estudantes com menor desempenho daqueles com maior desempenho, inclusive os excluindo da realização das avaliações externas tendo em vista não diminuir a nota da unidade escolar, deixando a aprendizagem do estudante em segundo plano; seja na indiferença, com a realização deficitária das avaliações em larga escala nessas unidades escolares, a ausência de um diagnóstico externo impossibilita uma tomada de decisão assertiva por parte da gestão e do corpo docente, impactando diretamente na qualidade de ensino das mesmas.

Tendo em vista que todo ato avaliativo, no limite, fundamenta uma tomada de decisão, o item 7 questiona os professores sobre quando é indicada a reprovação dos estudantes, as respostas foram compiladas na Tabela 8.

**Tabela 8 - Compilação das respostas categorizadas (Espontânea/Estimulada) - item: “7- Em sua opinião, em que situações a reprovação é indicada?”**

Situações quando o aluno	Espontânea Quantidade	Estimulada Quantidade
Não atingiu a média	1 (4%)	2 (11%)
<b>Não aprendeu o que era esperado</b>	<b>6 (26%)</b>	3 (16%)
Teve mau comportamento	0 (0%)	1 (5%)
Não teve participação em aula	3 (13%)	4 (21%)
Não demonstrou interesse em aula	1 (4%)	3 (16%)
<b>Frequência muito baixa</b>	<b>6 (26%)</b>	<b>6 (32%)</b>
<b>Outros*</b>	<b>6 (26%)</b>	0 (0%)

\*Não acha indicada a reprovação

Fonte: FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora - Grifo nosso)

Grande parte dos entrevistados apontam a frequência como fator decisório na indicação de reprovação, seguido por “não aprendeu o que era esperado”, em contrapartida, a participação e sala de aula aparece mais uma vez com números expressivos. E 26% das respostas espontâneas não indicam a reprovação de estudantes.

Seria possível supor que a alta concentração de respostas na frequência do estudante seja por causa do Regimento Escolar que exige frequência mínima de 75% e, com isso, a decisão fugiria das mãos dos professores. Admitindo essa hipótese, os professores indicariam em maior incidência “não aprendeu o que era esperado” e “não teve participação em aula”, seguida por “não demonstrou interesse em aula”, dos três critérios, dois não correspondem a aprendizagem dos estudantes, dando abertura à subjetividade desses pontos e eventualmente invalidando a tomada de decisão.

O outro cenário da reprovação seria a forma que os professores lidam pedagogicamente com estudantes reprovados; algumas repostas do item “8- Como você aborda pedagogicamente um aluno com histórico de reprovação?” foram selecionadas:

Depende, depende do motivo da reprovação e **depende do esforço, comportamento e do interesse do aluno** e possível necessidade de atenção. (P8, grifo nosso)

Com estímulo, sempre levantando a autoestima do aluno, falando que eu acredito nele, que ele consegue, que ele é inteligente, fazendo atividades a parte, atividades diferenciadas. (P10)

Pedagogicamente falando eu vou até o X da questão, vou atrás do porquê houve a reprovação, tento criar maneiras de inseri-lo nos conteúdos. (P13)

**Tem casos particulares em que o aluno foi reprovado**, mas possui habilidades já desenvolvidas, então procura destacar aspectos e habilidades que o motivem para que o aluno consiga se envolver subjetivamente com a escola, o espaço e seu processo de aprendizagem. (P22, grifo nosso)

Em quatro respostas encontramos quatro abordagens diferentes, e que nem sempre convergem pedagogicamente, o entrevistado P8, por exemplo, segue utilizando critérios não cognitivos para avaliar e abordar estudantes com histórico de reprovação, nesse caso, seria possível presumir que a reinserção do estudante nesse ambiente não seria proveitosa ou indicada para suprir suas lacunas de aprendizagem. Diferentemente dos entrevistados P10 e P13, que supostamente afirmam que abordam pedagogicamente esses estudantes com atividades diferenciadas e voltadas para suas dificuldades. Cabe ressaltar que a tomada de decisões dos professores, assim como a forma como abordam os estudantes podem se desdobrar em possíveis impactos na vida escolar e social dos estudantes (BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; SIQUEIRA, 2020).

O ensino remoto também foi abordado no Roteiro de Entrevistas e buscou compreender como ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem nesse contexto peculiar. A maior dificuldade que os professores encontraram foi assegurar se as atividades entregues pelos estudantes foram realmente realizadas por eles, o Quadro 4 concentra o apanhado de respostas dos itens 12 e 13.

**Quadro 4 - Apanhado das respostas dos itens 12 e 13**

Entrevistados	Itens	
	“12- Quais são as dificuldades que você tem encontrado para realizar a avaliação da aprendizagem no ensino remoto?”	“13- Referente ao ensino remoto, quais instrumentos você tem utilizado para fazer a avaliação da aprendizagem? Por quê?”
P3	“Não têm como avaliar. Esse negócio que a internet é maravilhosa, não dá certo, é tão ruim o ensino remoto. A família não tem celular, tem aluno que pediu desculpas para a professora porque a mãe não emprestou o celular porque queria falar com as amigas.”	“Aquilo que veio na atividade proposta, aí eu tô fazendo esses testes de múltipla escolha, mas também com textos de no máximo uma folha e meia, porque ele não dá conta de ler e entender.”
P13	“É justamente porque a gente não sabe quem fez essa atividade, vejo que estão muito bem feitos, então já os conheço, então não tenho certeza até que ponto foi essa criança que fez essa atividade, não ter esse contato. A adesão do ensino remoto também é um problema, porque não são todos que estão se conectando, ano passado ainda foi pior.”	“Posto uma atividade e leio, de acordo com a resposta eu vou pelo que eu conheço, o que eu leio da criança, do que ela poderia/seria capaz de produzir. A avaliação do remoto é complicada, não dá pra fazer uma avaliação profunda, faço intervenções básicas, se errou, se fez, etc.”
P15	“Ter a certeza de que a atividade foi feita pelo aluno.”	“Entrevistas individuais. É uma forma de garantir que aqueles conteúdos foram absorvidos pelos alunos.” “Obs: Eram poucos alunos que conseguiam participar das entrevistas.”
P20	“A falta de engajamento né, engajamento, questão..internet mesmo, eles fazem na prática. Porque eles somem, às vezes entra e só coloca o 'Ok' lá na atividade, mas não entrega. A mesma dificuldade da presencial, sabe, assim.. a falta de frequência.”	“Aí, no remoto, olha, eu sinceramente não deveria nem falar isso aqui, mas...mas, <b>deu bom dia, eu tô dando nota</b> , porque a gente teve que caçar os alunos né, no laço, então qualquer relação que a gente conseguir ter com os alunos pra mim já serviu e muito, é esse ano foi um pouco melhor, 2021 foi um pouco melhor do que em relação a 2020, mas eu acho que a gente tem que entender mais ainda a situação de cada um, porque eu não tô vendo onde que eles estão, o espaço que eles têm. <b>O Estado diz que tem tablet pra todo mundo, é mentira, não é verdade.</b> Então, não faz porque não têm ou a mãe não consegue ajudar, às vezes a mãe ajudando é mais difícil do que sem ninguém ajudar. <b>Então, fez ótimo! Muitas vezes eu nem lia o conteúdo</b> , porque ele também...a gente...agora no final, a gente tava fazendo o remoto, junto com o presencial, então eu procurava gastar o tempo livre que eu tinha preparando coisas boas para eles, sabe? Do que mandar alguma coisa e depois só corrigir, <b>mandei qualquer coisa, então vou corrigir qualquer coisa.</b> Então, eu...conteúdos que fariam bem, ajudariam eles a não tá defasado quando voltarem. <b>Então, fez ótimo, não...não...me importei muito com o resultado não.</b> Com o resultado do que foi feito, pra mim, mais uma questão de <b>fez ganhou, não fez vamo tentar descobrir porque que não fez.</b> ”

Fonte:FEUSP - Projeto Capes/Residência Pedagógica Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI) (2020-2022) (Elaborado pela autora - Grifo nosso)

Nesse contexto particular, é possível perceber a angústia dos professores frente as dificuldades impostas pela Pandemia. Nos chama atenção a resposta do entrevistado P13, no item 13:

Posto uma atividade e leio, de acordo com a resposta eu vou pelo que eu conheço, **o que eu leio da criança, do que ela poderia/seria capaz de produzir**. A avaliação do remoto é complicada, não dá para fazer uma avaliação profunda, **faço intervenções básicas, se errou, se fez etc.** (P13, grifo nosso)

De fato, a vivência da sala de aula possibilita que o professor conheça de perto os estudantes, e os professores sabem, inconscientemente ou não, das habilidades de cada um deles. Uma vez que a avaliação é da aprendizagem e um dos meios de coletar dados é através de instrumentos elaborados com base no objeto avaliativo, seria interessante apreender no que consiste uma “avaliação profunda”, uma vez que o professor afirma corrigir e realizar intervenções “básicas” daquilo que foi entregue pelo estudante.

Ao final da entrevista (Item 15- Você tem algum comentário adicional sobre avaliação da aprendizagem, sobre orientações para futuros(as) professores(as) ou mesmo sobre as questões desta entrevista?), pedimos ao entrevistado que deixe uma mensagem aos futuros professores ou algum comentário sobre a entrevista. Abaixo, algumas respostas que resume um pouco a forma como os professores se sentem, o que esperam e como buscam melhorar a cada dia, mesmo sem formação em avaliação da aprendizagem, seguem buscando compreender e aprimorar suas práticas, como se pode vislumbrar nestes excertos seguintes:

É... **Aos futuros professores que estudem [...] estudem sobre [...], como [...]...avaliar** né? E ver a criança como um todo [...] não só aquele [...] aquilo, estudar para a prova tal, aquele tema, não só através daquilo, não pode ser o único instrumento, só o conteúdo, né? (P14)

Não tem como fugir das notas, mas que acredita que **a avaliação tem que ser vista como algo para acompanhar o aprendizado dos alunos**, é algo que se dá no dia a dia, é toda uma situação, é a participação, um olhar mais humanizado. (P16)

Dúvida não, o que eu posso deixar aqui registrado, é que a avaliação, ela é algo que tem que ser assim, bem criterioso, **não dá para avaliar apenas por uma ou duas atividades. A avaliação, ela tem que ser contínua, é um processo, é uma tarefa árdua do professor** né. Porque a gente **não quer ser injusto**, não quer ser injusto com aquele aluno, então é algo que têm que ser muito individual, muito particular e eu acho que 100% nós não conseguimos avaliar, então, acho que uma das angústias do professor né, estou avaliando certo né, não estou, né? Então, para tomar muito cuidado em relação a isso, para não ser injusto com o aluno, e mensurar realmente todos os instrumentos né, dessa forma gente consegue avaliar melhor. (P19)

**Para conseguir evoluir como profissional é preciso ter coragem de utilizar um número diversificado de ferramentas para desenvolver o aprendizado dos alunos,** principalmente compreender mais o universo e a dimensão cultural deles, aproximando os princípios pedagógicos do universo cultural dos mesmos. (P22)

Diante do tratamento desses dados preliminares, é possível considerar que os anseios e dificuldades relatados pelos professores seguem uma tendência, nacional e internacional, pois corroboram com resultados levantados anteriormente (Cf. FREITAS, 2019; GUSKEY; LINK, 2018).

O uso de critérios multidimensionais (Brookhart *et al.*, 2016, p. 803) e critérios flutuantes (Cf. SIQUEIRA, 2017), ao que parece, são práticas do cotidiano e normalizada entre os professores, podendo-se aventar que o uso de “dois pesos e duas medidas” é aceitável e justificável, considerando essa subjetividade na atribuição de notas como efeitos ligados a falta de formação em avaliação. (Cf. ALLEN, 2005, p. 218). E tais práticas acabam sendo passadas de geração para geração dada a cultura de formação informal entre pares, embasadas em experiências e crenças pessoais.

Ao mesmo tempo, foi possível identificar as inquietações dos professores frente ao desafio que é avaliar o aprendizado dos estudantes. Que mesmo sem uma formação que reflita e trate a realidade do chão da escola, buscam no limite, se aperfeiçoarem de acordo com as ferramentas que têm à disposição.

É necessário investigar mais de perto a forma como os professores vem avaliando os estudantes, para assim conseguir identificar com precisão suas reais necessidades, fomentando a discussão da importância da uma avaliação de qualidade, e ter consciência de seus efeitos, na vida pessoal e escolar dos estudantes.

## **6.7 Possibilidades de uso do Instrumento**

Após o cumprimento dos dois pré-testes e formalizado os ajustes necessários, o instrumento de pesquisa desenvolvido viabiliza mais um canal de comunicação com os professores atuantes nas unidades escolares, e, com isso, apreender como os professores avaliam, assim como suas crenças, saberes e experiências. Ainda que intuitivamente, a realização das entrevistas instiga o entrevistado a pensar sobre sua

prática e, eventualmente comentar com seus pares, pode vir a ser considerado como sendo este o ponto de partida para novas pesquisas.

Fomentar a discussão acerca da avaliação da aprendizagem realizada nas escolas concebe a oportunidade de, possivelmente, os professores e coordenadores reverem suas conjecturas e práticas através de grupos de estudos ou pequenas formações.

Os dados coletados em futuras entrevistas podem servir de indicativo quanto as dificuldades enfrentadas pelos professores, eventuais mudanças de percepção entre antes e depois de formações destinadas a avaliação da aprendizagem e ainda, compreender quais são as reais necessidades frente a realidade em sala de aula, das quais poderiam ser abordadas em uma formação em avaliação da aprendizagem e talvez auxiliar a estruturar formações em rede.

Por tanto, o uso desse Instrumento não se limita a compreender como a avaliação da aprendizagem ocorre hoje, ou se aventar quanto ao uso de critérios cognitivos e subjetivos, mas sim uma gama de oportunidades desde a compreensão do presente até um vislumbre futuro, de uma eventual concretização de um curso de formação em avaliação da aprendizagem.

## 7. Conclusões

O caminho trilhado na pesquisa traz a reflexão da importância do professor, pois, além das muitas atribuições profissionais, seu trabalho tem implicações na vida escolar e social dos estudantes, sobretudo quando se consideram os resultados da avaliação da aprendizagem. Boa parte da vida das crianças e adolescentes acontece na escola, pelo menos 12 anos da vida desses indivíduos acontece diariamente dentro dos muros da escola, daí decorrendo, inclusive, ainda que não absolutamente, sua autoimagem, fenômeno para o qual esses resultados contribuem.

De modo que, essas experiências geram impactos que refletem na autoestima e motivação pessoal desses estudantes, e, ainda, é durante a vida escolar que os estudantes terão contato com os motivos, justificativas e a importância dos estudos para si e para a sociedade. Portanto, a vivência escolar e, em especial, o juízo que os professores atribuem, de certo modo, contribui para a construção do indivíduo (Cf. FREITAS *et al.*, 2014), instituindo desdobramentos para além da vida escolar dos estudantes (BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; SIQUEIRA, 2020) que, por conseguinte, acabam impactando na aprendizagem. E mesmo com impactos e desdobramentos tão importantes, os responsáveis por essa avaliação, não são formados para tal (Cf. ALAVARSE, 2013, p. 138).

A falta de políticas públicas direcionadas à instrumentalização e profissionalização dos professores corrobora com o exercício da função aquém do desejado pelos próprios professores, pois lhes faltam ferramentas e habilidades que não são ofertadas em sua formação, e essas lacunas e limitações (FREITAS, 2019; GATTI, 2010; PIMENTA *et al.*, 2017; SIQUEIRA, 2020), têm apresentado efeitos na vida escolar e social dos alunos (BROOKHART, 2013; FREITAS, 2019; SIQUEIRA, 2020).

A partir da elaboração do instrumento – roteiro de entrevistas – foi possível refletir sobre a complexidade da elaboração de um instrumento, pois muitas vezes os professores não têm consciência de que não são formados para avaliar, e que acabam exercendo a profissão sem a formação integral e necessária para a realização de suas atividades. Os professores acabam avaliando seus estudantes quase intuitivamente, muitas vezes provenientes de suas experiências pessoais, que acabam carregando consigo marcas, positivas ou não, ocasionando julgamentos imprecisos e,

eventualmente, injustos, dada a subjetividade intrínseca presente no ato avaliativo, sendo este quase cultural.

A sinalização do uso de critérios cognitivos e não cognitivos na atribuição de notas sugere a existência de relação entre as notas atribuídas e as experiências dos professores enquanto alunos (Cf. TARDIF, 2005, p. 68), nesse sentido, critérios multidimensionais (BROOKHART *et al.*, 2016, p. 803) e “critérios flutuantes” (Cf. SIQUEIRA, 2017), sugere serem consideradas práticas do cotidiano e normalizada entre os professores, e conseqüentemente pode ocasionar a atribuição inválida de notas ou conceitos, deixando a aprendizagem em segundo plano. Provável efeito dessas lacunas e limitações formativas (Cf. ALLEN, 2005, p. 218), e conseqüentemente tais práticas acabam sendo transmitidas de geração para geração como um processo de formação informal entre pares, embasadas em experiências e crenças pessoais e que acaba por consolidar uma cultura em torno da avaliação.

Por outro lado, foi possível identificar outro provável efeito causado pela falta de formação desses professores, que é o peso da preocupação de serem justos na atribuição das notas, o que este trabalho tenta trazer quando se questiona como os professores avaliam, não são os valores pessoais, pois estes não estão em julgamento, muito pelo contrário, se busca evidenciar como avaliar se torna complexo ao passo que os professores caminham às cegas sem direcionamento, em outras palavras, sem formação para avaliar. De fato, alguns trechos relatam essa angústia de tentar ser o mais justo possível, porém, dada a falta de formação, a emissão de juízo acaba ficando comprometida e por conseqüência, injusta.

E mesmo assim, os professores buscam se aperfeiçoar, mesmo sem oferta, seja na formação inicial ou continuada, de uma formação que reflita e trate da realidade do chão da escola, acabam se informando e se “formando” de acordo com as ferramentas que têm à disposição.

Se faz necessário recuperar a discussão sobre a necessidade dos professores serem capacitados em avaliação da aprendizagem e romper com paradigmas e conjecturas oriundas exclusivamente das experiências pessoais, e abrir caminho para a instrumentalização dos professores, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que tragam como resultado a melhoria da qualidade do seu trabalho e da aprendizagem dos estudantes, incentivando a construção de uma relação de troca

com o estudante, evidenciando o papel da avaliação da aprendizagem como auxiliar da aprendizagem e do desenvolvimento do professor, para desconstruir essa cultura punitiva que acompanha a vida escolar por tanto tempo e tornar a avaliação da aprendizagem um recurso a serviço do sucesso escolar.

## Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 2009.
- ALAVARSE, Ocimar. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- ALLEN, James D. Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. **The Clearing House**, v. 78, n. 5, p. 218-223, May/June 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, 2017.
- BORGES, Daniele; TAUCHEN, Gionara; BARCELLOS, Veronica Cunha. Avaliação da aprendizagem escolar: contexto histórico e suas pesquisas. **Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 240-259, jan./mar. 2019.
- BROOKHART, Susan M. Educational assessment knowledge and skills for teachers. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 30, n. 1, p. 3-12, Spring 2011.
- BROOKHART, Susan M. *et al.* A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.
- CHUEIRI, MARY STELA FERREIRA. Representações sociais sobre a avaliação escolar no discurso de professores de psicologia da PUC-Minas-Betim. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 2, n. 1, p. 186-197, ago. 2007.
- DELUCA, Christopher; LAPOINTE-MCEWAN, Danielle; LUHANGA, Ulemu. Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 28, n. 3, p. 251-272, 2016.
- DENEEN, Christopher Charles; BROWN, Gavin T. L. The impact of conceptions of assessment-on-assessment literacy in a teacher education program. **Cogent Education**, v. 3, ed. 1225380, p. 1-14, 2016.
- FORSYTH, Rachel *et al.* Supporting the development of assessment literacy of staff through institutional process change. **London Review of Education**, v. 13, n. 3, p. 34-41, Dec. 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Fronteiras Educacionais).
- FREITAS, Pâmela Félix. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. 351 p.
- GUSKEY, Thomas R.; JUNG, Lee Ann. Grading: Why you should trust your judgment. **Educational Leadership**, v. 73, n. 7, p. 50-54, Apr. 2016.
- GUSKEY, Thomas R.; LINK, Laura J. Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, p. 1-18, 11 Dec. 2018.
- GUSKEY, Thomas R.; SWAN, Gerry M.; JUNG, Lee Ann. Grades that mean something: Kentucky develops standards-based report cards. **Phi Delta Kappan**, v. 93, n. 2, p. 52-57, Oct. 2011.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série ideias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994.
- LINK, Laura J. Teachers' perceptions of grading practices: how pre-service training makes a difference. **Journal of Research in Education**, v. 28, n. 1, p. 62-91, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUKAS MUJKA, José Francisco; SANTIAGO ETXEBERRIA, Karlos. Concepto, componentes y fases de la evaluación. In: \_\_\_\_\_. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza 2009. p. 87-126.
- MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1991.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000.
- MICHIGAN ASSESSMENT CONSORTIUM. **Assessment literacy standards: glossary**. Mason, MI: Feb. 2018.
- MICHIGAN ASSESSMENT CONSORTIUM. **Assessment literacy standards: a national imperative**. Mason, MI: Winter 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 2020, seção 1, ed. 208, p. 103, 29 out. 2020.
- NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o

aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

POPHAM, W. James. Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. **The Teacher Educator**, v. 46, n. 4, p. 265-273, Sept. 2011.

POPHAM, W. J. **Classroom assessment: what teachers need to know**. 8th ed. New York, NY: Pearson, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SILVA, Vandrê Gomes da, ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliação da aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: tensões, desafios, formação e alternativas**. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

STIGGINS, Richard J. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, n. 7, p. 534-539, Mar. 1991.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020.

## ANEXO A - Roteiro de Entrevistas<sup>8</sup>

### Avaliação da aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio em procedimentos informatizados e em um Teste Adaptativo Informatizado (TAI)

#### Roteiro de Entrevistas

Programa Residência Pedagógica / 2020-2022

Feusp

#### Introdução à entrevista

- a- [Apresentem-se como as bolsistas do Programa Residência Pedagógica/Feusp que conduzirão a entrevista]
- b- [Apresente os objetivos do Programa Residência Pedagógica: levantamento sobre a avaliação da aprendizagem e contribuição com formação docente, incluindo sugestões e orientações para futuros(as) professores(as)]
- c- [Informe ao(à) professor(a) que a entrevista será feita com base num roteiro e que cada pergunta, embora às vezes pareça se repetir, foi elaborada com um objetivo]
- d- [Informe ao(à) professor(a) sobre a solicitação da aceitação da gravação da entrevista]
- e- [Inicie a gravação, **anotando o horário de início**, com o aceite da gravação, após a leitura do seguinte texto:]

Esta entrevista é destinada ao Programa Residência Pedagógica, não havendo respostas certas ou erradas para as perguntas, tampouco sua identificação nas respostas.

Você permite a gravação?

#### Entrevista

Para iniciarmos, vamos realizar algumas perguntas sobre características pessoais e profissionais, tudo bem?

Como você se identifica quanto a:

##### **Gênero:**

- . Masculino ( )
- a. Feminino ( )
- b. Outro ( ). Qual? \_\_\_\_\_
- c. Prefiro não declarar ( )

##### **Raça/cor:**

- . Branca ( )
- a. Preta ( )
- b. Parda ( )

---

<sup>8</sup> Neste Anexo, o Roteiro de Entrevista é apresentado com ajustes de edição em relação ao original, mas sem alterar o conteúdo.

- c. Amarela ( )
- d. Indígena ( )
- e. Prefiro não declarar ( )

**Nível mais alto de escolaridade concluído:**

- . Magistério ( )
- a. Ensino Superior ( )
- b. Especialização ( )
- c. Mestrado ( )
- d. Doutorado ( )

**Tempo de experiência docente:**

- . Até 3 anos ( )
- a. De 4 a 6 anos ( )
- b. De 7 a 18 anos ( )
- c. De 19 a 30 anos ( )
- d. De 31 a 40 anos ( )
- e. 41 anos ou mais ( )

Na escola da RME-SP onde trabalha, você é docente de:

- . Polivalência ( )
- a. Língua Portuguesa ( )
- b. Matemática ( )
- c. Geografia ( )
- d. História ( )
- e. Ciências ( )
- f. Língua Inglesa ( )
- g. Educação Física ( )
- h. Arte ( )
- i. Educação Digital
- j. Sala de Leitura
- k. Outro(s). Qual (is)? \_\_\_\_\_

Na escola da RME-SP onde trabalha, você leciona para qual ano?

- 1º ano ( )
- 2º ano ( )
- 3º ano ( )
- 4º ano ( )
- 5º ano ( )
- 6º ano ( )
- 7º ano ( )
- 8º ano ( )
- 9º ano ( )
- EJA ( )

1- Considerando sua formação em avaliação da aprendizagem:

1.1- Você teve, na Graduação, alguma disciplina específica em avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-a sucintamente.

1.2- Você teve, na RME-SP, por iniciativa da SME ou da própria escola, algum(a) curso/formação sobre avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-o sucintamente.

1.3- Como você aprendeu a avaliar?

<b>Espontânea</b>	<b>Estimulada</b>	<b>Como aprendeu</b>
		Com outros(as) professores(as)
		Na prática
		Com orientações da Coordenação Pedagógica
		Na Graduação (disciplina/conteúdo)
		Na Pós-Graduação
		Em formações da SME
		Em formações de outras redes
		Em cursos de outras instituições
		Experiência como aluno(a) (na Educação Básica)
		Experiência como aluno(a) (na Graduação)

**Observações:**

2- Quanto à avaliação da aprendizagem que você realiza, quais são suas maiores dificuldades?

<b>Espontânea</b>	<b>Estimulada</b>	<b>Dificuldade</b>
		Estabelecer critérios para atribuição de notas/conceitos
		Atribuir notas/conceitos bimestrais
		Realizar a Síntese Final (nota/conceito ao final do ano)
		Realizar o diagnóstico do conhecimento prévio
		Realizar avaliação formativa
		Lidar com defasagens anteriores dos estudantes
		Avaliar a aprendizagem de alunos de inclusão

		Definir o objeto de avaliação (o que avaliar)
		Construir instrumentos de avaliação
		Definir a aprovação/reprovação
		Fazer a devolutiva de notas/conceitos aos alunos
		Fazer devolutiva de notas/conceitos aos pais ou responsáveis
		Usar os resultados das avaliações internas
		Usar os resultados das avaliações externas
		Acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio dos resultados das avaliações
		Comparar os resultados da avaliação de sala de aula com aqueles das avaliações externas da RME-SP
		Planejar a avaliação
		Avaliar a leitura/interpretação de textos
		Avaliar a produção de texto
		Avaliar conhecimentos de matemática
		Avaliar conhecimentos em outros componentes curriculares

### **Observações:**

2.1- **Dentre as dificuldades indicadas** na pergunta anterior, justifique **uma** delas.

3- Quanto à atribuição de notas ou de conceitos:

3.1- Como você atribui notas ou conceitos ao final de cada bimestre?

3.2- Como você atribui a Síntese Final?

[Para professoras até 3º ano]

3.3- Qual é a relação entre a Síntese Final e os conceitos bimestrais?

[Para professores(as) a partir do 4º ano]

3.4- Qual é a relação entre a Síntese Final e as notas bimestrais?

3.4.1- A Síntese Final é a média das notas bimestrais?

( ) Sim ( ) Não

3.5- Para atribuir nota ou conceito, o que você considera?

Espontânea	Estimulada	Dimensão
		Aprendizagem do aluno
		Resultado de provas
		Frequência às aulas
		Comportamento em sala de aula
		Participação nas aulas
		Cuidado com o material didático
		Organização do caderno
		Realização de tarefas em sala de aula
		Realização de tarefas em casa
		Esforço nos estudos
		Socialização/integração à turma
		Evolução do aluno
		Trabalhos em grupo
		Realização de pesquisas

**Observações:**

4- Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem que você utiliza?

Espontânea	Estimulada	Instrumento
		Sondagem
		Provas com itens de múltipla escolha
		Provas dissertativas
		Trabalhos em grupo
		Trabalhos individuais
		Seminários

		Produções de texto
		Chamada oral (oralidade)
		Pesquisa
		Provas da SME (Sondagem e Prova Semestral)
		Ficha de observação
		Tarefas em sala
		Tarefas de casa
		Portfólios
		Debates
		Autoavaliação
		Coavaliação (entre alunos)
		Rubrica
		Fichas de interpretação

**Observações:**

4.1- **Dos instrumentos de avaliação indicados**, qual você mais gosta? Por quê?

4.2- **Dos instrumentos de avaliação indicados**, qual você menos gosta? Por quê?

5- Em sua opinião, o que é uma nota e o que é um conceito?

6- Em sua opinião, para que serve a avaliação da aprendizagem?

7- Em sua opinião, em que situações a reprovação é indicada?

<b>Espontânea</b>	<b>Estimulada</b>	<b>Situações quando o aluno</b>
		Não atingiu a média
		Não aprendeu o que era esperado
		Teve mau comportamento
		Não teve participação em aula

		Não demonstrou interesse em aula
		Frequência muito baixa

**Observações:**

8- Como você aborda pedagogicamente um aluno com histórico de reprovação?

9- Nesta escola, os resultados da Prova São Paulo, do Saeb ou do Ideb são analisados? Se sim, como são feitas as análises?

10- Se pudesse, o que você mudaria na avaliação da aprendizagem na RME-SP ou na escola?

<b>Espontânea</b>	<b>Estimulado</b>	<b>Alterações</b>
		Adotaria notas e conceitos semestrais
		Adotaria só conceitos
		Adotaria só notas
		Calcularia a Síntese Final como média automaticamente
		Fim do Conselho de Classe
		Fim da Prova São Paulo

**Observações:**

11- Caso seja organizado um curso específico sobre avaliação educacional, quais são os conteúdos que você considera fundamentais que sejam abordados nesse curso?

<b>Espontânea</b>	<b>Estimulado</b>	<b>Conteúdos</b>
		Construção de instrumentos
		Elaboração de itens
		Estabelecimento de critérios
		Práticas e instrumentos para alunos com deficiência
		Usos de resultados das avaliações externas
		Usos de resultados das avaliações internas
		Características de avaliações externas

		Matriz de Referência
		Escala de Proficiência
		Ideb
		Diferenças entre avaliações externas e internas
		Atribuições de notas/conceitos

**Observações:**

12- Quais são as dificuldades que você tem encontrado para realizar a avaliação da aprendizagem no ensino remoto?

13- Referente ao ensino remoto, quais instrumentos você tem utilizado para fazer a avaliação da aprendizagem? Por quê?

14- Na escola em que você atua são realizadas discussões coletivas sobre avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-as brevemente.

15- Você tem algum comentário adicional sobre avaliação da aprendizagem, sobre orientações para futuros(as) professores(as) ou mesmo sobre as questões desta entrevista?

16- [**Concluir a entrevista com o seguinte texto:**]

Em nome do Programa Residência Pedagógica/Feusp,  
agradecemos sua participação e  
reiteramos que a entrevista não será divulgada,  
ficando seu conteúdo destinado apenas para fins de uso interno ao Programa.

17- [**Encerrar a gravação, anotando o horário de término**]

18- [**Agendar reunião da dupla de organizar o preenchimento do formulário**]

**Orientações gerais para a realização das entrevistas**

É importante que cada dupla se reúna após a realização de cada entrevista para conferir as respostas antes de enviar o formulário, especialmente a marcação de “espontâneo” e “estimulado”.

**Bloco 1:** todos os itens devem ser respondidos. Cada um tem um objetivo. Não podemos indicar que o item 1.3 foi respondido nos itens 1.1 ou 1.2.

**Bloco 2:** os itens foram ordenados em sequência para facilitar a identificação.

**Bloco 3:** na RME-SP os conceitos “Não Suficiente (NS), Suficiente (S) e Plenamente Suficiente (PS)” são utilizados na RME-SP até o 3º ano. Do 4º ano em diante são utilizadas de 0 (zero) a 10 (dez). Assim, todos os itens devem ser respondidos com a devida diferenciação entre docentes. Caso haja dúvida, esclarecer que as **notas ou os conceitos bimestrais são atribuídos ao final de cada bimestre** e a **Síntese Final é a nota ou o conceito atribuído ao final do ano letivo**, após as atribuições bimestrais. O item 3.4.1, para docentes que atribuem notas, é para garantir que seja verificado se o professor calcula a média das notas bimestrais para atribuir a Síntese Final. No item 3.5, a opção “realização de tarefas em sala de aula” é a mesma coisa que “atividades em sala de aula”. Assim como “realização de tarefas de casa” é a mesma coisa que “atividades de casa”.

**Bloco 4:** eventualmente, um professor pode indicar que utiliza a oralidade do aluno como instrumento. Essa opção se encaixa na opção “Chamada oral”.

**Item 11:** o objetivo da pergunta é apreender sugestões do professor para um eventual curso voltado especificamente ao tema da avaliação educacional. Caso haja dúvida, informar que a **Matriz de Referência** é o documento no qual constam os conteúdos de cada competência (Leitura, Matemática e Ciências), a partir dos quais serão elaboradas as provas, e a **Escala de Proficiência** é utilizada para expressar os resultados dos alunos após responderem às provas.

**Item 14:** o objetivo da pergunta é esclarecer se na escola em que atua o entrevistado existe alguma discussão coletiva sobre avaliação que aborde os exemplos citados ou mesmo para inclusão do tema nos planos de ensino e no PPP. Em caso afirmativo, entender como ocorre.