

A formação em avaliação educacional de professores do ensino fundamental anos finais

Geraldo Vicente da Silvaⁱ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Eugênio Eduardo Pimentel Moreiraⁱⁱ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Resumo

O domínio docente em avaliação escolar, aqui entendida como aquela que ocorre integrada aos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvida nas salas de aula, é de suma importância para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade. Com esse entendimento, a pesquisa em questão teve por objetivo estudar as concepções e práticas docentes em avaliação nos anos finais do ensino fundamental. Sua abordagem é qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, utilizando a pesquisa de campo e bibliográfica. Tomou, como colaboradores, docentes do 9º ano dos componentes curriculares de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais da cidade de Arez/RN, e teve como conclusão, entre outros aspectos, que a falta de uma formação sólida nos cursos de formação inicial ou continuada em avaliação educacional tem deixado os docentes inseguros no desenvolvimento do processo de avaliação em sala de aula.

Palavras-chave

Avaliação da aprendizagem. Formação docente. Avaliação formativa. Avaliação a serviço da aprendizagem.

Educational assessment training of school teachers of elementary final years

Abstract

The teaching domain in school evaluation, understood here as the one that occurs integrated to the teaching and learning processes and developed in the classrooms, is of paramount importance for the development of a better quality education. With this understanding, the research in question aimed to study the teaching concepts and practices in evaluation in the final years of elementary school. Its approach is qualitative, exploratory and descriptive, using field and bibliographic research. It took, as collaborators, teachers from the 9th year of the curricular components of Science, Mathematics and Portuguese Language, from municipal public schools in the city of Arez/RN and concluded, among other aspects, that the lack of solid training in the initial or continued training courses in educational assessment has left teachers insecure in the development of the assessment process in the classroom.

Palavras-chave

Educational assessment. Teacher training. Formative assessment. Assessment in the service of learning.



1 Introdução

O presente texto faz parte de uma pesquisa maior, intitulada *Avaliação escolar a serviço da aprendizagem: uma proposta para auxiliar os professores da educação básica na tarefa de avaliar*, desenvolvida na linha de pesquisa “Currículo e Avaliação” do curso de pós-graduação do mestrado profissional em ensino e formação docente, em associação entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

No referido estudo, partiu-se do pressuposto de que a educação brasileira, em todos os níveis, etapas e modalidades, tem passado por significativas mudanças, parte delas decorrente de fatores políticos, econômicos, sociais e outros que, direta ou indiretamente, têm influenciado o fazer didático-pedagógico na escola. Todavia, o que vem ocorrendo não tem sido tão diferente das práticas de décadas anteriores, quando o país passou por mudanças, seja na economia, com a revolução industrial, seja na política, com a ditadura militar, transformações que colocaram para a educação a tarefa de preparar as pessoas para atuar na sociedade que se concebia.

Nos dias atuais, convivemos, inevitavelmente, com a globalização, que nos impõe mudanças urgentes em todos os espaços sociais. Na educação, passaram a ser exigidas diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos profissionais para atuar na dinâmica educacional da sociedade contemporânea. Percebemos que formar um profissional no contexto de dez anos atrás era bem diferente do que se exige hoje.

Desse modo, compreende-se que a práxis¹ educativa para a formação desse novo sujeito precisa ser repensada, pois, nesse novo mundo, não cabem mais práticas que levem as crianças ao aprisionamento de ideias, mas, ao contrário disso, que as levem a um estado de indagações. Nesse sentido, (MORIN, 2007, p. 12) defende que a educação da era planetária precisa passar por três reformas: “[...]”

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

uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino [...]”.

Contudo, no âmbito do ensino, em especial nas questões relacionadas à avaliação, essa reforma necessária apontada por Morin (2007) não tem ocorrido nas salas de aula das nossas escolas, como afirma Luckesi ao destacar que “[...] em nossas escolas públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem [...]” (LUCKESI, 2011, p. 29). O autor acrescenta ainda que “[...] estamos necessitando de aprender a avaliar, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando [...]” (IBIDEM, p. 29).

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

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

a) ser processual, formativa e, portanto, contribuir para uma boa regulação dos processos de ensino e aprendizagem (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2019, 2020a, 2020b, 2021; SILVA, 2021a, 2021b; SILVA; MOREIRA, 2022);

b) ter uma visão integradora de resultados, levando em conta que tanto as informações coletadas nas avaliações externas – de resultados – quanto nas avaliações internas – de processo – devem respeitar o contexto dos discentes (GATTI, 2014; FERNANDES; FREITAS, 2008; BORRALHO, 2021; SILVA, 2021a, 2021b; SILVA; MOREIRA, 2022);

c) funcionar “[...] a serviço da aprendizagem, devendo ser, antes de tudo, uma prática inerente ao processo ensinar-aprender” (ALMEIDA, 2006, p. 20).

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

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

A tarefa de discutir a avaliação para a aprendizagem é algo sempre delicado e complexo, por isso não há aqui a pretensão de esgotar estudos e debates acerca desse tema, no âmbito do cenário indicado para a pesquisa. Todavia, a partir deste estudo, o qual teve por objetivo estudar as concepções e práticas docentes em avaliação nos anos finais do ensino fundamental de professores dos componentes curriculares de português, matemática e ciências, espera-se contribuir para uma discussão propositiva junto aos órgãos e entidades administrativas, no sentido de favorecer a implementação de novas políticas e/ou programas públicos educacionais, em especial no que se refere à formação de professores na área da avaliação da/e para a aprendizagem.

2 Metodologia

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

A pesquisa, de ordem qualitativa, foi realizada com professores da rede pública municipal da cidade de Arez, município localizado no Estado do Rio Grande do Norte, com população de pouco mais de 14.000 habitantes, segundo dados do IBGE, e distante da capital Natal em média 56 km.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Arez, o município dispunha, em 2021, de 11 unidades escolares, das quais apenas três desenvolvem

atividades pedagógicas na fase dos anos finais do Ensino Fundamental, atendendo em média 900 alunos e, para isso, conta com um quadro de professores de apenas 28 profissionais. Desses, oito atuam com os componentes curriculares de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, e, em virtude de esses profissionais atuarem nos 9º anos com os componentes normalmente incluídos nas avaliações em larga escala, foram então selecionados para participar da presente pesquisa.

Após a devida aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do IFCE (Parecer nº 4.948.570, de 02 de setembro de 2021) e diante do período de afastamento físico social imposto pela pandemia da Covid-19 ocorrida entre os anos de 2020 e 2021, que nos levou a fazer algumas adaptações ao presente projeto, entramos em contato com os participantes por meio de ligação telefônica, fazendo o primeiro contato, depois do qual todos prontamente concordaram em participar da pesquisa.

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

Nesse sentido, com os contatos e a autorização de cada profissional, foi encaminhado a cada um deles o link do questionário, constando, na sua primeira seção, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo que o colaborador só conseguiria acessar a segunda parte caso concordasse com a primeira. As questões buscaram coletar informações desde o tempo de formação, as modalidades e a participação dos colaboradores nas disciplinas e/ou cursos de formação continuada, no âmbito da avaliação da aprendizagem, tanto na formação inicial como em possíveis formações continuadas desenvolvidas pelos entes públicos.

O segundo momento da pesquisa se deu a partir de gravação através da plataforma de videoconferência Zoom. Com antecedência, cada colaborador da pesquisa foi contatado para que pudesse agendar o melhor dia e horário para fazer, de forma individual e privada, a narrativa formativa.

Assim, cada participante, a partir da data e horário agendado, recebeu o link da sala on-line. Assim que cada um entrava na sala virtual, antes mesmo da gravação, explicava-se que estariam livres para fazer suas narrativas formativas compartilhando “[...] relato das experiências que ao longo da vida se constituíram como formadoras” (BRAGANÇA, 2012, p. 78). Nesse sentido, foi através dos relatos que os profissionais, com maior liberdade, tiveram como apresentar de forma qualitativa seus contextos formativos.

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

3 Resultados e Discussão

De acordo com os dados coletados na primeira seção do questionário, avaliação inicial, observa-se que mais de 50% dos professores pesquisados têm acima de dez anos de formação e que mais de 70% deles fizeram seus cursos em instituições privadas. Essas informações remetem ao período de desenvolvimento de duas políticas no âmbito da educação. A primeira diz respeito à expansão das universidades e de seus respectivos cursos de licenciatura no Brasil, e a segunda à entrada em vigor da Lei nº 9.424/96, também conhecida como a Lei do FUNDEF, a qual trazia, entre outras diretrizes, que parte dos recursos nos primeiros cinco anos da Lei em vigor poderiam ser utilizados para a formação de professores leigos².

Ainda na seção da formação inicial, quando os professores foram perguntados sobre de que maneira aparecia a Avaliação da Aprendizagem na

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



estrutura curricular dos seus respectivos cursos de licenciatura, apenas dois confirmaram a existência da temática como disciplina obrigatória, representando 25% do total.

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

Os fatos evidenciados sobre a formação inicial docente em avaliação educacional se assemelham a afirmações já feitas por autores como Félix e Souza (2020), bem como o já demonstrado por Luckesi (2011, 2018) quanto a necessidade do professor aprender a avaliar.

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

Na seção sobre a atuação profissional, 12,5%, ou seja, um profissional dos oito pesquisados afirma haver discussão sobre os dados das avaliações externas na escola, aspecto primordial para uma melhor compreensão e elaboração dos seus planos e planejamentos escolares que, nesta avaliação, têm deixado de ser feitos. Contudo, 37,5% dos profissionais afirmam haver o treinamento dos alunos para a realização das avaliações externas.

Esse dado nos revela um dos aspectos já alertado por Zaluca (2020) de que muitos gestores escolares no País, preocupados com a posição que as unidades escolares em sua responsabilidade possam ocupar nas estandarizações dos resultados das avaliações externas em larga escala, burlam essas avaliações com

práticas que vão desde o treinamento dos alunos à exclusão daqueles com menor rendimento nas avaliações formativas desenvolvidas pelos professores.

Após a transcrição dos eventos críticos³ das narrativas formativas dos docentes a partir dos vídeos gravados, elas foram agrupadas em conjuntos de categorias que, segundo Bardin (2016, p. 147), são “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

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

Nessa perspectiva, as análises que seguem foram organizadas em dois grupos de categorias, as iniciais e finais. No primeiro grupo, sintetizado a partir das narrativas em sua completude, foram decodificadas quatro categorias iniciais. Para a composição do segundo grupo, as classificações foram feitas através do processo de imposição⁴, como nos ensina Bardin (2016), utilizando como indutores os objetivos da pesquisa.

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

Em respeito ao sigilo e privacidade acordados com os professores colaboradores da pesquisa, os mesmos foram identificados neste trabalho pela primeira letra da disciplina e as três primeiras letras de seus nomes, resguardando,

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

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

desse modo, seu anonimato, bem como o cumprimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido firmado.

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

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

Sobre a articulação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na busca de superar deslocamentos como o apontado nas falas acima, Fernandes e Freitas (2008, p. 21) já nos alertavam para a necessidade de uma prática avaliativa que pudesse “[...] auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender[...]”

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

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

Observa-se, nesse trecho, a certeza trazida pela docente das vantagens promovidas por uma prática tão questionada por estudiosos, em que a avaliação é deslocada para apenas um certo e dado momento dos processos de ensino, aparentemente negando a avaliação formativa ou a importância da articulação entre a avaliação formativa e somativa como nos ensina Domingos (2020b)

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

Na categoria de avaliações praticadas, observa-se, entre os colaboradores, uma diversidade de práticas de avaliação que perpassam várias concepções, algumas já apresentadas neste trabalho, mesmo se percebendo na fala de cada um deles uma inconsistência teórica, como poderemos ver a seguir:

Então, mediando tudo isso, diante de todos esses conflitos, porque, eu busco não eliminar totalmente o tradicional, mas tentar fazer o tradicional de forma mais coerente, certo, tentando trazer mais oralidade para dentro da sala de aula, fazer com que esse aluno se expresse (Professora PGlei – narrativas formativas).

Outro exemplo dessa categoria pode ser percebido na fala da professora CLid:

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

Os dois excertos demonstram práticas de avaliação que estão relacionadas a duas concepções de avaliação diferentes. Observamos que a professora PGlei enfatiza a oralidade dos alunos, referendando uma prática de avaliação formativa, a

exemplo do que defende Black et al. (2018) ao tratar da importância, para o desenvolvimento das aprendizagens, da distribuição de devolutivas ou “feedback” orais e escritos aos alunos; já com a segunda, ocorre uma preocupação e ênfase à avaliação somativa de processo e, em especial, à de resultados, ao que Fernandes (2020b, p. 3) afirma que, a exemplo da avaliação formativa, a avaliação somativa também evoluiu e que, além de servir para classificar ou pontuar a aprendizagem do aluno, também “[...] podem ser usadas para fazer pontos de situação e distribuir *feedback* de qualidade aos alunos [...]”.

Por fim, destacamos, na categoria anseios e perspectivas na área, a fala da professora PGlei:

Então, como a gente pode discutir tanto a avaliação e querer fugir de uma avaliação tradicional se as avaliações tradicionais permanecem na sociedade, exigindo do aluno uma postura que a gente critica tanto e que muitas vezes a gente sabe que não funciona? (Professora PGlei – narrativas formativas)

Essa mesma profissional destaca como perspectiva:

Na minha visão, na minha concepção, muita coisa mudou, mas ainda falta muito para se mudar, mas, para que a escola mude essa visão de avaliação, de prova, essas avaliações externas e essa vida em sociedade que eles têm além dos muros da escola, [...] Eu, dentro de todo esse contexto, eu estou procurando caminhos para trazer o equilíbrio, mas nem todo mundo vai fugir dos padrões, nem todo mundo, não porque seja mais fácil, não que seja mais cômodo, mas porque acha correto, né, então a escola tem que mudar, ela precisa realmente colocar em prática tudo que está na teoria. (Professora PGlei – narrativas formativas)

Entendemos que a professora deixa claras suas angústias quando, mesmo tentando transgredir as formas “tradicionais” de avaliação, o contexto social no qual atua exige dela outra posição enquanto docente e, enquanto perspectiva, quase em forma de socorro, vê a necessidade de a escola “transportar” para a prática as teorias da avaliação já desenvolvidas.

Vale salientar que essa “angústia” ou insegurança no trabalho com a avaliação na sala de aula trazida pela professora é compartilhada por outros profissionais. É o que concluiu um estudo bibliográfico sobre a qualidade da educação básica e as avaliações externas realizado por Silva (2021) em que, entre

outros aspectos, concluiu que a falta de uma formação sólida em avaliação educacional tem deixado os profissionais da educação inseguros do ato de avaliar.

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

Nesse sentido, os quadros abaixo (Quadros 1, 2 e 3) apresentam a síntese das categorias iniciais apresentadas acima, relacionando-as aos conceitos norteadores do presente trabalho.

Quadro 01. Categoria final I – Influência da cultura escolar.

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

Fonte: Elaboração própria.

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

Quadro 02. Categoria final II – Influências das avaliações externas.

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

		externas
--	--	----------

Fonte: Elaboração própria.

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

Quadro 03. Categoria final III – Plano de formação continuada / Produto Educacional.

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

Fonte: Elaboração própria.

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

4 Considerações finais

Tendo em vista a formação inicial e/ou continuada do professor, observou-se que ambas têm deixado lacunas em sua formação na área da avaliação, verificando-se, a partir da aplicação dos questionários e das narrativas de formação, que a formação na área específica da Avaliação das Aprendizagens não aconteceu na formação inicial nem tampouco por meio da formação continuada, confirmando uma realidade já apontada por vários pesquisadores.

Outro aspecto observado foi a evidência de que não somente as decisões dos gestores a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala têm



influenciado as práticas docentes, mas também os próprios instrumentos e os processos de aplicação dessas avaliações têm servido de parâmetro para o desenvolvimento das avaliações de responsabilidade dos professores, desenvolvidas nas salas de aula.

E, por fim, através das narrativas formativas, foi constatado que as práticas vividas pelos docentes em seus processos discentes tiveram e ainda têm influência sobre as suas ações profissionais atualmente, em relação às avaliações das aprendizagens.

Assim, com o presente trabalho de pesquisa, foi possível ampliar o repertório e o embasamento teórico e prático em relação à formação dos professores quanto à avaliação das aprendizagens e, mesmo dando destaque aos estudos aqui realizados, somos e estamos conscientes de que tudo é provisório, inclusive o presente estudo, mas se espera que o mesmo sirva para muitas outras reflexões sobre a temática da avaliação das aprendizagens, tema tão caro à educação brasileira.

Referências

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

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

BLACK, Paul et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 8, n. 2, mai., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v8i2.445>

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

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

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

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2008.



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

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

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

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

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

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 08–26. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202>

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

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

LIMA, Fernando Henrique. **Um método de transcrição e análise de vídeos: a evolução de uma estratégia**. s.d. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15960139-Um-metodo-de-transcricoes-e-analise-de-videos-a-evolucao-de-uma-estrategia-fernando-henrique-de-lima-1.html> Acesso em: 26 de mai. 2022.

LIMA, Maria do Socorro. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183634> Acesso em 26 de mai. de 2022.

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

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



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

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

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, maio 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>

SILVA, Geraldo Vicente da. A qualidade da educação básica e as avaliações externas: proposições. In: **Anais da Reunião da ABAVE e do CONBRATRI**. Anais...Juiz de Fora (MG) On-line, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiabave/395087-a-qualidade-da-educacao-basica-e-as-avaliacoes-externas--proposicoes/>. Acesso em 28 de mai. 2022. DOI: 10.29327/156288.1-3

SILVA, Geraldo Vicente da. **Avaliação escolar a serviço da aprendizagem**: uma proposta para auxiliar os professores da educação básica na tarefa de avaliar. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) – programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Maranguape, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11496935. Acesso em 26 de mai. 2022.

SILVA, Geraldo Vicente da; MOREIRA, Eugênio Eduardo Pimentel. **A avaliação a serviço da aprendizagem**. Natal: Caule de Papiro, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34409.77921>

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



i **Geraldo Vicente da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-6834>

Professor e coordenador pedagógico da rede pública de ensino no RN. Mestre em Ensino e formação docente - IFCE/UNILAB. Especialista em AEE – UFC e em Alfabetização e Neurociências - UFRN. Graduado em pedagogia - UVA.

Contribuição de autoria: sistematização de dados e escrita científica do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5477229666409580>

E-mail: geraldo.vicente.silva03@aluno.ifce.edu.br

ii **Eugênio Eduardo Pimentel Moreira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7379-1347>

Professor do IFCE. Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Pós-doutor em Educação Profissional e Tecnológica no IFCE. Especialista em Gestão de Recursos Humanos e Direito Processual. Graduado em Pedagogia e em Direito.

Contribuição de autoria: adequações e revisões textuais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2825854796255510>

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

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, G. V.; MOREIRA, E. E. P. A formação em avaliação educacional de professores do ensino fundamental anos finais. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 3, n. 2, p. e022011, DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e022011>

Recebido em 16 de abril de 2022

Aprovado em 02 de junho de 2022

Publicado em 13 de junho de 2022